Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Artículo científico de investigación

La enseñanza de la historia y el pensamiento crítico en la era digital

Teaching history and critical thinking in the digital age

Angela De León Ogando
Universidad Católica Nordestana, San Francisco de Macorís, República Dominicana
angela_deleon@ucne.edu.do; https://orcid.org/0009-0005-7859-6259

Recepción: 29 de octubre de 2025
Aceptado: 22 de noviembre de 2025
Publicado: 30 de diciembre de 2025

¿Cómo citar este artículo?
León Ogando, A. D. (2025). La enseñanza de la historia y el pensamiento crítico en la era digital. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios*, *2*(2), 224-238. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v2i2.56

Copyright: © 2025 Angela De León Ogando; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

La enseñanza de la historia en la era digital ha impulsado un giro desde enfoques centrados en la transmisión de contenidos hacia propuestas que priorizan metodologías activas y el desarrollo del pensamiento crítico. Este artículo presenta una revisión narrativa de literatura (2020–2025) sobre experiencias en educación secundaria, considerando aportes nacionales (República Dominicana) e internacionales. Los resultados muestran que recursos como plataformas virtuales, gamificación, narrativas digitales y tecnologías inmersivas pueden incrementar la motivación y ampliar oportunidades para analizar fuentes, argumentar y construir interpretaciones históricas, siempre que estén integrados a un diseño didáctico intencional. No obstante, persisten brechas relevantes: uso instrumental de las TIC (comunicación/gestión), limitada evaluación explícita del pensamiento crítico y dificultades asociadas a formación docente, infraestructura y acompañamiento institucional. Se concluye que el potencial de la tecnología depende de la mediación pedagógica: rutinas de verificación de información, contraste de evidencias y argumentación sostenida, junto con alfabetización mediática y criterios éticos ante tecnologías emergentes como la inteligencia artificial.

PALABRAS CLAVE: alfabetización mediática, ciencias sociales, enseñanza de la historia, pensamiento crítico, tecnología educativa.

ABSTRACT

The teaching of history in the digital age has driven a shift from content-transmission-centered approaches to proposals that prioritize active methodologies and the development of critical thinking. This article presents a narrative literature review (2020–2025) on experiences in secondary education, considering both national (Dominican Republic) and international contributions. The results show that resources such as virtual platforms, gamification, digital narratives, and immersive technologies can increase motivation and expand opportunities to analyze sources, argue, and construct historical interpretations, provided they are integrated into an intentional instructional design. However, significant gaps remain instrumental use of ICTs (communication/management), limited explicit assessment of critical thinking, and difficulties related to teacher training, infrastructure, and institutional support. The article concludes that the potential of technology depends on pedagogical mediation: routines for verifying information, contrasting evidence, and sustained argumentation, along with media literacy and ethical considerations regarding emerging technologies such as artificial intelligence.

KEYWORDS: media literacy, social sciences, history teaching, critical thinking, educational technology.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en la educación secundaria cumple un papel decisivo en la formación ciudadana, (Brito Román & Gámez Ceruelo, 2019; Molina Puché, 2017). Sin embargo, en la era digital esta disciplina enfrenta tensiones particulares: por un lado, el acceso masivo a fuentes, archivos, repositorios, narrativas multimedia y entornos inmersivos amplía las posibilidades didácticas; por otro, la sobreabundancia informativa, la circulación de desinformación y la mediación algorítmica exigen que el aula de historia se oriente menos a la memorización de datos y más al desarrollo de competencias para interpretar evidencias, argumentar, contextualizar y evaluar críticamente información (Guamán Gómez et al., 2020; Díaz-Zúñiga, 2025). Este desafío es especialmente relevante en ciencias sociales y humanas, donde el alumnado debe aprender a distinguir entre versiones del pasado, analizar intencionalidades y reconocer sesgos en narrativas históricas y mediáticas (García Fernández, 2021).

En este marco, el presente estudio asume como eje central el pensamiento crítico, entendido como un juicio intencional y autorregulado que se expresa en habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación, así como en la disposición a revisar creencias a la luz de evidencias (Facione, 1990). Complementariamente, se incorpora el pensamiento histórico como competencia disciplinar que permite "pensar con la historia": trabajar con fuentes, contextualizar, corroborar, analizar causalidades y comprender perspectivas del pasado, evitando una visión lineal o meramente factual de los acontecimientos (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013). Estas dos dimensiones se articulan con la alfabetización digital y mediática: la capacidad de acceder, evaluar y producir información en diversos formatos de manera ética y reflexiva (UNESCO, 2011), condición imprescindible para formar estudiantes capaces de deliberar críticamente en ecosistemas digitales.

La evidencia disponible sobre integración tecnológica en la enseñanza de la historia coincide en que las TIC pueden enriquecer el aprendizaje al diversificar recursos y favorecer metodologías activas, siempre que la tecnología esté subordinada a un propósito pedagógico claro y a una mediación docente competente. En otras palabras, no es la herramienta en sí la que produce aprendizaje profundo, es el diseño didáctico que integra contenido, pedagogía y tecnología de forma coherente, tal como plantean enfoques como el TPACK (Rodríguez Solís & Acurio Maldonado, 2021; León Naranjo, 2025; Mishra & Koehler, 2006). En el campo de la didáctica de la historia, esto se traduce en experiencias que promueven investigación guiada, trabajo con evidencias, construcción de narrativas, discusión argumentada y contraste de fuentes, apoyadas por recursos digitales (p. ej., plataformas, Web 2.0, narrativas digitales, simulaciones, realidad virtual o aumentada).

En el contexto dominicano, diversos estudios advierten retos persistentes en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas relacionados con prioridades curriculares, formación, y condiciones de implementación, lo cual puede limitar la adopción sostenida de innovaciones mediadas por tecnología (Díaz Moreta, 2025; Mendoza Rudecindo, 2024; Moreta, 2024). Asimismo, una brecha frecuente en sistemas escolares es el desajuste entre el uso cotidiano de tecnologías por parte del estudiantado y la capacidad institucional y docente para transformar ese uso en aprendizaje crítico y disciplinarmente riguroso; de ahí la necesidad de revisar qué estrategias están mostrando mejores resultados y en qué condiciones.

A esto se suma un escenario emergente: el avance de la inteligencia artificial generativa y su impacto educativo, que abre oportunidades (personalización, apoyo a la escritura, análisis de información) pero también riesgos (sesgos, privacidad, dependencia, debilitamiento de autoría y verificación), demandando criterios éticos y pedagógicos explícitos. En consecuencia, resulta clave comprender no solo "qué tecnología se usa", sino cómo se integra, con qué finalidad cognitiva (pensamiento crítico e histórico), y qué barreras

(formación docente, infraestructura, evaluación, ética) condicionan su eficacia.

Con base en lo anterior, este artículo tiene como objetivo analizar el estado actual de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la era digital y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, mediante una revisión documental de investigaciones publicadas entre 2020 y 2025, considerando evidencia nacional (República Dominicana) e internacional (España, Ecuador, México). En particular, la revisión se guía por las siguientes preguntas:

- ¿Qué innovaciones pedagógicas mediadas por tecnología se reportan con mayor frecuencia en la enseñanza de la historia en secundaria?
- ¿De qué manera dichas innovaciones se vinculan con el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento histórico (habilidades, prácticas y evidencias)?
- ¿Qué limitaciones y condiciones de implementación aparecen de forma recurrente (formación docente, recursos, evaluación, ética y alfabetización digital)?
- ¿Qué vacíos de investigación permanecen abiertos para el contexto dominicano y comparado?

El artículo se organiza de la siguiente manera: primero se presenta la revisión de literatura (contexto nacional e internacional); luego se describe la metodología de la revisión documental; posteriormente se sintetizan los resultados por tendencias y brechas; finalmente, se discuten implicaciones y se proponen líneas de investigación futura y conclusiones.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolló mediante una revisión narrativa de literatura, enfoque habitual en ciencias sociales y, particularmente, en investigación educativa, cuando el propósito central es integrar y discutir críticamente hallazgos provenientes de estudios heterogéneos (cualitativos, cuantitativos y mixtos) y de diversas tradiciones metodológicas. A diferencia de las revisiones sistemáticas orientadas a la estimación de efectos o a la exhaustividad, la revisión narrativa busca comprender tendencias, enfoques dominantes, debates y vacíos en un campo, produciendo una interpretación argumentada y coherente del estado del conocimiento.

La revisión se delimitó a publicaciones del periodo 2020–2025, con el fin de capturar aportes recientes vinculados a la era digital en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en educación secundaria, así como su relación con el desarrollo del pensamiento crítico (y, cuando fue pertinente, del pensamiento histórico). La selección temporal respondió a la rápida evolución de tecnologías y prácticas educativas (plataformas, Web 2.0, narrativas digitales, gamificación, recursos inmersivos e incorporación emergente de IA educativa), cuya presencia y discusión académica se intensificaron en los últimos años.

Para la identificación de estudios se realizó una búsqueda en fuentes académicas de uso frecuente en educación y ciencias sociales (bases indexadas y buscadores académicos), complementada con una estrategia de rastreo de referencias (snowballing) a partir de textos clave. Se emplearon combinaciones de términos en español e inglés que articularon tres núcleos: (1) el área disciplinar (“enseñanza de la historia”, “didáctica de la historia”, “ciencias sociales”); (2) la competencia objetivo (“pensamiento crítico”, “pensamiento histórico”); y (3) el componente tecnológico (“TIC”, “digital”, “Web 2.0”, “gamificación”, “realidad virtual/aumentada”, “narrativas digitales”, “inteligencia artificial”), incluyendo equivalentes como “secondary education/educación secundaria” para acotar el nivel educativo.

La selección de literatura se realizó de manera gradual. En una primera etapa se depuraron registros duplicados y se efectuó un cribado inicial por título y resumen, con el fin de excluir textos fuera del periodo definido o sin relación directa con el objeto de estudio. En una segunda etapa se revisaron los textos completos para confirmar pertinencia y asegurar que las publicaciones contaran con información bibliográfica verificable y suficiente para su análisis. Se priorizaron trabajos centrados en secundaria; sin embargo, cuando algunos estudios de otros niveles educativos aportaban marcos teóricos o hallazgos transferibles al diseño didáctico en secundaria, se consideraron de forma complementaria y se interpretaron con cautela.

La extracción de información se organizó mediante fichas de lectura o una matriz de registro, con campos orientados a facilitar comparaciones y síntesis: datos bibliográficos, país o contexto, nivel educativo, enfoque metodológico, descripción de la estrategia/tecnología educativa, objetivos de aprendizaje asociados, forma de abordar pensamiento crítico o pensamiento histórico, resultados reportados, y limitaciones reconocidas por los autores. Este procedimiento permitió no solo "resumir" estudios, sino examinar cómo se define, implementa y evalúa aquello que los trabajos afirman mejorar (por ejemplo, distinguir mejoras en motivación o participación de evidencias más directas sobre pensamiento crítico).

La síntesis se realizó mediante un enfoque narrativo-interpretativo con apoyo de categorías temáticas. En lugar de agregar resultados numéricos, se buscó identificar patrones y relaciones entre estudios: qué recursos digitales predominan, qué modelos pedagógicos los sostienen, qué prácticas se asocian con el desarrollo de habilidades críticas (análisis de fuentes, argumentación, contraste de evidencias, contextualización), y qué condiciones aparecen como recurrentes para la implementación (formación docente, acceso e infraestructura, evaluación, alfabetización mediática/digital y consideraciones éticas ante IA). A partir de estas categorías, se construyó una lectura crítica que destaca convergencias, tensiones y vacíos: por ejemplo, la frecuente promesa de "mejorar el pensamiento crítico" sin instrumentos claros de medición, o la variación de resultados según mediación docente y diseño didáctico.

Aunque en una revisión narrativa no siempre se aplica un protocolo formal de evaluación de calidad, se incorporó un criterio de lectura crítica para ponderar la robustez de la evidencia: claridad de objetivos, coherencia entre método y conclusiones, transparencia de procedimientos, pertinencia de instrumentos (cuando existían) y explicitación de limitaciones. De este modo, los hallazgos se presentaron considerando su grado de soporte y evitando generalizaciones que excedan la evidencia disponible.

Se reconocen limitaciones propias de este tipo de revisión: la posibilidad de omitir literatura no localizada, la heterogeneidad conceptual y metodológica en la medición del pensamiento crítico, y el sesgo de publicación hacia experiencias con resultados positivos. No obstante, la explicitación de criterios, la triangulación mediante rastreo de referencias y la síntesis temática buscan fortalecer la credibilidad y utilidad del análisis para docentes e investigadores interesados en la enseñanza de la historia en la era digital.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tendencias convergentes: tecnologías asociadas a participación y razonamiento histórico

Los estudios revisados coinciden en que, en la enseñanza de la historia en la era digital, las innovaciones con mayor presencia se articulan alrededor de metodologías activas que buscan desplazar al estudiante de un rol receptivo hacia uno participativo, con tareas que exigen explorar información, interpretar evidencias y sostener explicaciones. En esta convergencia, se reporta que la integración tecnológica se orienta a

incrementar la motivación, la inmersión y la implicación cognitiva del alumnado, con el propósito de favorecer el pensamiento crítico y formas de razonamiento histórico más allá de la memorización.

Dentro de ese conjunto de estrategias, la gamificación aparece como una vía recurrente para convertir la clase de historia en un entorno más dinámico, apoyando procesos como la resolución de problemas y el pensamiento estratégico (Araya-Morera, 2021; López & Martínez, 2025). A su vez, el uso de realidad virtual y realidad aumentada es descrito como un recurso que amplifica la contextualización y la "vivencia" de escenarios, favoreciendo que los estudiantes formulen preguntas más profundas y desarrollen interpretaciones con mayor sentido histórico (Hernández & González, 2022; Arias & Paredes, 2025).

De forma complementaria, se identifican enfoques centrados en producción y comunicación del conocimiento histórico mediante narrativas digitales y Web 2.0. Estos recursos se asocian con tareas donde el estudiantado debe organizar información, construir explicaciones coherentes, analizar causalidades y sostener argumentos—acciones que la literatura del manuscrito vincula con el fortalecimiento del pensamiento histórico y crítico (Carretero, 2024; García, 2024). En la misma línea, el trabajo con fuentes multimedia (documentos, imágenes, videos, repositorios digitales) se presenta como un medio para potenciar la participación y el razonamiento, siempre que el diseño de actividades obligue a analizar, comparar y justificar interpretaciones.

La tendencia convergente no es "usar tecnología" de forma instrumental, sino integrarla como soporte para prácticas que hacen la historia más relevante para el presente del estudiante y que promueven comprensión profunda del vínculo pasado–presente, mediante experiencias motivadoras y cognitivamente exigentes.

El rol docente como condición de impacto: de transmisor a mediador digital

La literatura reciente coincide en que la tecnología, por sí sola, no garantiza aprendizajes profundos en historia ni el desarrollo del pensamiento crítico: el factor decisivo es la mediación pedagógica que el docente construye alrededor de los recursos digitales. En esta línea, Carrero Romero (2025) plantea que la mediación virtual implica planificación didáctica, interacción significativa y acompañamiento, lo que desplaza el énfasis desde "usar plataformas" hacia diseñar experiencias donde el estudiante analiza, contrasta y argumenta. Esta idea se refuerza con el enfoque de integración didáctica propuesto por Salinas (2020), quien sostiene que la innovación con TIC requiere coherencia entre objetivos, actividades, recursos y evaluación; es decir, el rol docente se redefine como arquitecto del aprendizaje más que como transmisor de información.

En términos operativos, esta transformación se expresa en al menos cuatro funciones docentes que emergen con fuerza entre 2020 y 2025. Primero, el docente actúa como curador y orientador de fuentes: selecciona materiales confiables, guía la búsqueda, enseña criterios de pertinencia y promueve la verificación. En entornos digitales caracterizados por sobreabundancia informativa, esta curaduría no es un complemento, sino una condición para sostener actividades basadas en evidencia. Los desafíos de la enseñanza de ciencias sociales en República Dominicana—relacionados con condiciones institucionales, prácticas y prioridades educativas—hacen aún más relevante el papel docente como mediador que convierte recursos disponibles en aprendizaje crítico (Gallo et al., 2021).

Segundo, el docente asume el rol de diseñador de tareas cognitivamente exigentes, donde la tecnología sirve como soporte para prácticas que sí demandan pensamiento crítico: formular preguntas, contrastar fuentes, identificar sesgos, justificar interpretaciones y sostener conclusiones. La evidencia mapeada sobre

mediación y aprendizaje en línea muestra que el impacto educativo suele depender de la calidad del diseño instruccional, de la interacción y del tipo de evaluación, más que de la herramienta elegida (Riofrío-Calderón & Ramírez-Montoya, 2022). En consecuencia, el cambio de rol no consiste en "digitalizar" la clase, sino en rediseñarla para que la actividad del estudiante sea analítica y argumentativa.

Tercero, el docente se consolida como acompañante/mentor en entornos virtuales, cuidando la "presencia pedagógica" y sosteniendo vínculos que favorecen continuidad, autorregulación y retroalimentación. La literatura sobre mentoría en línea subraya retos recurrentes (distancia, baja participación, desgaste, coordinación) y estrategias para mantener interacción efectiva, claridad de expectativas y apoyo sostenido (Jan & Mahboob, 2022). De manera convergente, investigaciones sobre relaciones de supervisión virtual enfatizan que la calidad del acompañamiento se fortalece cuando se prioriza retroalimentación formativa y diálogo reflexivo, en lugar de limitar la virtualidad a control de tareas (Jordan et al., 2021). Trasladado a la enseñanza de historia, esto implica que el docente no solo "asigna actividades", sino que guía procesos: cuestiona, pide evidencias, solicita mejoras en argumentos y promueve revisión crítica.

Cuarto, el docente se convierte en mediador de experiencias inmersivas y motivacionales, pero con criterio pedagógico. Estudios sobre gamificación muestran potencial para mejorar resultados y desempeño cuando se integra con intención formativa y seguimiento, evitando que el juego se reduzca a recompensa superficial (Lampropoulos & Sidiropoulos, 2024). Del mismo modo, los trabajos sobre tecnologías inmersivas (p. ej., Social VR y comunicaciones holográficas) destacan oportunidades para educación y entrenamiento, pero advierten desafíos técnicos, de accesibilidad y de diseño de experiencias, lo que vuelve indispensable la conducción docente para traducir inmersión en aprendizaje (Montagud et al., 2022). En historia, esto se traduce en una regla práctica: la inmersión (RV/RA) o la dinámica lúdica (gamificación) solo contribuye al pensamiento crítico si se acompaña con preguntas guía, análisis de evidencias y evaluación de argumentos.

Lo anterior, sugiere que el "nuevo" rol docente en la era digital se define menos por dominar herramientas y más por dirigir procesos de pensamiento: seleccionar y problematizar fuentes, diseñar tareas con demanda cognitiva, sostener mentoría y retroalimentación formativa, y encuadrar tecnologías motivacionales o inmersivas dentro de metas de aprendizaje claras (Salinas, 2020; Carrero Romero, 2025; Riofrío-Calderón & Ramírez-Montoya, 2022). Bajo esta perspectiva, el docente pasa de ser transmisor de contenidos a ser mediador digital del razonamiento, condición clave para que la tecnología contribuya a aprendizajes históricos significativos y a la formación crítica del estudiantado (Gallo et al., 2021).

Alfabetización digital y mediática: lectura crítica de información en contextos de desinformación

Otro hallazgo reiterado es la importancia de la alfabetización digital y mediática para que el estudiantado pueda evaluar información, identificar sesgos y distinguir afirmaciones sin sustento. Esta línea resulta particularmente pertinente para la enseñanza de la historia, donde la calidad de las fuentes, la intencionalidad de las narrativas y la selección de evidencias influyen directamente en las interpretaciones. Desde esta perspectiva, la didáctica de la historia en la era digital no solo incorpora herramientas, sino que también forma criterios: qué hace fiable a una fuente, cómo se corroboran datos y cómo se construye una explicación históricamente defendible.

En el plano conceptual, varias contribuciones subrayan que formar ciudadanía crítica hoy exige ampliar la mirada hacia enfoques como la "ciudadanía de datos" (data citizenship), que vincula la alfabetización con dimensiones éticas, políticas y sociales de la información (p. ej., sesgos, intereses, manipulación y

"malinformación"). Carmi et al. (2020) proponen precisamente repensar la alfabetización de datos frente a la tríada mis/dis/malinformación, lo que es especialmente relevante en historia y ciencias sociales: interpretar el pasado y el presente requiere comprender quién produce la información, con qué intención y bajo qué evidencias. En esa misma dirección, De Paor y Heravi (2020) destacan el papel de la alfabetización informacional para enfrentar la "epidemia" de noticias falsas, reforzando la idea de que la verificación no es una habilidad espontánea, sino una práctica que debe enseñarse con métodos, criterios y rutinas.

Desde una perspectiva aplicada, en el ámbito hispanohablante se observa un crecimiento de propuestas educativas orientadas a enfrentar la desinformación mediante alfabetización mediática, particularmente desde el periodo pospandemia. La revisión de García-Delgado Giménez y Revilla Guijarro (2025), centrada en propuestas universitarias (2014–2023), sintetiza tendencias formativas recurrentes —por ejemplo, talleres de verificación, análisis crítico de contenidos, fact-checking y actividades de identificación de manipulación— y aporta un panorama útil para adaptar estrategias a secundaria, ya que muchas de las habilidades involucradas (evaluación de credibilidad, contraste de evidencias, lectura crítica) son transferibles al aula escolar. En la misma línea, estudios centrados en políticas y acciones institucionales muestran que las iniciativas contra la desinformación suelen traducirse en guías, decálogos y orientaciones que ponen el foco en verificar fuentes, identificar intencionalidad y distinguir hechos de opiniones, aspectos directamente alineados con el entrenamiento del juicio crítico (Morejon, 2020).

De manera más específica, la literatura reciente apunta a que la alfabetización mediática efectiva no se limita a "advertir" sobre fake news, sino que desarrolla habilidades de razonamiento evaluativo con tareas auténticas. Un referente importante es el trabajo sobre civic online reasoning, que describe la necesidad de que el estudiantado aprenda a evaluar la fiabilidad de sitios, autores y evidencias en entornos digitales (Breakstone et al., 2021). Este enfoque es especialmente coherente con la enseñanza de la historia, donde la formación crítica exige rutinas sistemáticas de análisis de fuentes: corroborar, contextualizar, comparar versiones y justificar interpretaciones con evidencia. En paralelo, investigaciones desde el campo de la bibliotecología académica resaltan el valor de incorporar "critical literacies" como soporte pedagógico para que los estudiantes detecten estrategias de persuasión, sesgos discursivos y encuadres manipulativos, fortaleciendo la lectura crítica de textos y piezas multimedia (Chomintra, 2023).

En términos de tendencias, los estudios europeos también señalan que combatir la desinformación requiere integrar alfabetización mediática en currículo y prácticas educativas, con un énfasis sostenido en verificación y pensamiento crítico como competencias cívicas. Sádaba y Salaverría (2023) muestran estas orientaciones como líneas predominantes en la Unión Europea, lo que refuerza la pertinencia de ubicar la alfabetización mediática no como contenido accesorio, sino como parte de la formación para ciudadanía democrática en contextos digitales. A la vez, la investigación académica sobre desinformación continúa expandiéndose y diferenciándose por campos emergentes —incluyendo nuevas formas de manipulación y automatización—, lo que exige que la escuela y la formación docente se actualicen permanentemente (Salaverría & Cardoso, 2023).

Otro aporte relevante de la literatura es la insistencia en que la alfabetización digital debe concebirse como práctica social, no como listado de destrezas instrumentales. Esto se observa tanto en desarrollos conceptuales como en revisiones de producción científica, donde se subraya que la alfabetización digital implica participar críticamente en entornos virtuales, comprender reglas de circulación de información, y actuar con criterios éticos (Geroge, 2020; Geroge & Avello, 2021). En el ámbito escolar, esta visión demanda

que el docente propicie actividades donde el alumnado argumente por qué una fuente es confiable, cómo se corroboró una afirmación y qué sesgos podrían estar operando. En consonancia, estudios sobre el rol docente destacan que la alfabetización digital requiere mediación pedagógica sostenida, acompañamiento y diseño de tareas que promuevan autonomía y pensamiento crítico, más que ejercicios aislados sobre "seguridad en internet" (Macas et al., 2021).

La literatura más reciente advierte que el escenario de desinformación se complejiza con la automatización y la inteligencia artificial, lo que amplía el reto educativo: no basta con verificar "una noticia", sino que se vuelve necesario comprender cómo se producen y encuadran narrativas sobre tecnologías y automatización, así como reconocer nuevas formas de manipulación. En este sentido, el análisis crítico de discursos mediáticos sobre IA constituye una línea pertinente para fortalecer alfabetización mediática avanzada (Nguyen & Hekman, 2022). Asimismo, revisiones sistemáticas interdisciplinarias recientes ayudan a delimitar conceptos (misinformación, desinformación, fake news) y a ordenar aprendizajes acumulados del campo, aportando bases para un tratamiento más riguroso en educación (Broda & Strömbäck, 2024).

De manera que, los hallazgos sugieren que una enseñanza de historia orientada al pensamiento crítico en la era digital debe integrar la alfabetización mediática/digital mediante prácticas regulares de aula: evaluación de credibilidad, contraste de fuentes, lectura crítica de formatos multimedia, argumentación basada en evidencias y reflexión ética sobre circulación de información. Esta integración no solo responde a un problema contemporáneo (desinformación), sino que refuerza el núcleo disciplinar de la historia: aprender a construir interpretaciones fundamentadas y a deliberar críticamente frente a narrativas públicas en disputa.

Resultados en el contexto dominicano: avances puntuales y brechas persistentes

En la República Dominicana, la literatura revisada describe un panorama mixto en la incorporación de recursos digitales a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Por un lado, se reportan experiencias donde el estudiantado muestra mayor interés cuando participa en dinámicas activas que favorecen la creatividad y el juicio crítico (Vásquez & Holguin, 2020). En esa misma línea, también se documentan resultados favorables cuando se integran plataformas virtuales como soporte del aprendizaje: se señala una mejora en capacidades asociadas al pensamiento crítico, especialmente en tareas de análisis de fuentes y argumentación (Peña Segura, 2024).

Sin embargo, estos avances conviven con brechas persistentes en la implementación. Un hallazgo recurrente es la distancia entre la alta familiaridad tecnológica del alumnado y el uso pedagógico limitado de las TIC en el aula de historia: se reconoce que la integración suele ser insuficiente o poco sistemática, lo que reduce el potencial de las herramientas digitales para impulsar aprendizajes críticos (Mateus & Quiroz, 2021). Además, se observa que en ciertos centros educativos el uso de TIC se orienta más a la gestión de clases y la comunicación informal que a experiencias didácticas sostenidas; por ejemplo, se reporta una mayor prevalencia de herramientas como WhatsApp para compartir información frente al uso de plataformas educativas formales, manteniéndose el libro de texto como recurso fundamental (Pineda Troncoso & Fernández Paris, 2022).

Desde una perspectiva más amplia del campo de las ciencias sociales y humanas, también se subraya que, para parte del profesorado, los desafíos formativos se concentran en la construcción de identidad y

ciudadanía, mientras que las TIC pueden percibirse como una prioridad secundaria frente a otros retos institucionales (Gallo, Féliz, & Montero, 2023). Esto ayuda a explicar por qué la brecha no se reduce únicamente a la disponibilidad tecnológica: intervienen factores interdependientes como la formación docente (más allá de lo instrumental), el acompañamiento institucional, el tiempo para el diseño instruccional y la cultura evaluativa (qué se evalúa y cómo), que condicionan si la tecnología se usa solo como medio de transmisión o como soporte para prácticas de investigación, contraste de evidencias y argumentación.

De forma complementaria, el corpus revisado muestra señales de renovación en trabajos recientes: se destaca la innovación pedagógica articulada a tecnologías orientadas al aprendizaje digital (TICCAD) (Jerez Disla, 2025) y el uso de realidad aumentada como recurso motivacional que puede vincularse con pensamiento crítico en la enseñanza de la historia dominicana (Sosa, 2022). Asimismo, emerge el debate sobre ética e inteligencia artificial en educación como línea incipiente que plantea desafíos de sesgo y privacidad, pero también oportunidades para personalizar aprendizajes y promover pensamiento de orden superior (Santana-Soriano, 2025).

CONCLUSIONES

Las evidencias revisadas (2020–2025) muestran que la enseñanza de la historia en la era digital está avanzando hacia enfoques más activos e interactivos, donde recursos como plataformas virtuales, narrativas digitales y herramientas emergentes pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje. En particular, cuando estas tecnologías se integran con tareas de análisis de fuentes, discusión argumentada y producción de explicaciones históricas, se reportan mejores condiciones para promover el pensamiento crítico y una comprensión histórica más significativa. En el contexto dominicano, también se identifican experiencias puntuales en las que el uso de estrategias innovadoras aumenta la motivación del estudiantado y abre oportunidades para desarrollar habilidades de juicio crítico y creatividad vinculadas a la interpretación histórica.

No obstante, los resultados también evidencian brechas persistentes que limitan la consolidación de estos avances. La principal dificultad no radica únicamente en el acceso a herramientas, sino en la falta de una integración pedagógica sistemática: con frecuencia, las TIC se emplean de forma instrumental (comunicación y gestión) sin transformarse en prácticas de aula orientadas al razonamiento, la verificación de información y la argumentación basada en evidencias. Esta situación se agrava cuando existen debilidades en la formación docente para diseñar experiencias didácticas digitalmente mediadas, así como cuando la cultura evaluativa no prioriza explícitamente habilidades de pensamiento crítico (por ejemplo, criterios claros para evaluar fuentes, sesgos y calidad de argumentos).

En consecuencia, para fortalecer la enseñanza de la historia y el pensamiento crítico en la era digital se requiere priorizar tres líneas de acción: (1) formación docente continua enfocada en mediación pedagógica, evaluación y alfabetización digital/mediática; (2) diseño de rutinas didácticas estables que conviertan la tecnología en un medio para investigar, contrastar evidencias y argumentar, y no solo para consumir contenidos; y (3) políticas y acompañamiento institucional que aseguren sostenibilidad (infraestructura, tiempo de planificación, acceso equitativo y criterios éticos para el uso de tecnologías emergentes como la IA). Bajo estas condiciones, el potencial de la tecnología puede traducirse en aprendizajes históricos más profundos y en una ciudadanía escolar más crítica frente a narrativas y desinformación en entornos digitales.

REFERENCIAS

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*(3), 311–320. https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311

Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher, 50*(8), 505–515. https://doi.org/10.3102/0013189X211017495

Brito Román, J. C., & Gámez Ceruelo, V. (2019). La problemática de la formación de la identidad nacional en la enseñanza de la Historia: El caso afroecuatoriano. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *22*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370111

Broda, E., & Strömbäck, J. (2024). Misinformation, disinformation, and fake news: Lessons from an interdisciplinary, systematic literature review. *Annals of the International Communication Association, 48*(2), 139–166. https://doi.org/10.1080/23808985.2024.2323736

Carmi, E., Yates, S. J., Lockley, E., & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: Rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review, 9*(2). https://doi.org/10.14763/2020.2.1481

Carrero Romero, O. D. (2025). *Educación y mediación virtual: Estrategias para el aprendizaje en entornos digitales*. Ibero Ciencias: Revista Científica y Académica, 4(2), 268–299. https://doi.org/10.63371/ic.v4.n2.a68

Chomintra, M. (2023). Assessing the use of critical literacies in mis/disinformation literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship, 49*(5), 102762. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102762

De Paor, S., & Heravi, B. (2020). Information literacy and fake news: How the field of librarianship can help combat the epidemic of fake news. *The Journal of Academic Librarianship*, *46*(5), 102218. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102218

Díaz Moreta, M. (2025). Challenges and opportunities in teacher training in the Dominican Republic. *MENTOR Journal of Educational and Sports Research*, *4*(11), 843–877. https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10151

Díaz-Zúñiga, F., Santisteban Fernández, A., & González-Monfort, N. (2025). Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana. *Actualidades Investigativas En Educación*, *25*(1), 1–24. https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60659

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report).* American Philosophical Association. (ERIC Doc. No. ED315423). https://eric.ed.gov/?id=ED315423

Gallo, Ó., Féliz, A., & Montero, M. (2023). Desafíos de la enseñanza de las ciencias sociales y humanas en República Dominicana. *Ciencia y Educación*, *5*(3), 97–116. https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp97-116

García Fernández, G. A. (2021). Formación ciudadana e Historia. Un estudio de caso en un centro educativo de Viña del Mar (Chile). *Clío*, *47*, 49-84. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475442

García-Delgado Giménez, B., & Revilla Guijarro, A. (2025). Alfabetización mediática frente a la desinformación: Revisión de propuestas educativas en el ámbito universitario hispanohablante (2014–2023). *Dígitos. Revista de Comunicación Digital, 11*, 78–99. https://doi.org/10.7203/drdcd.v0i11.313

Geroge, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital: Revista Científica, 1*(1), 1–17. https://doi.org/10.56162/transdigital15

Geroge, C., & Avello, R. (2021). Alfabetización digital en la educación: Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia, 21*(66), 1–21. https://doi.org/10.6018/red.444751

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine, 5*(3), 101–117. https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6

Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., León González, J. L., Ugarte Armijos, M. F., & Peña Nivicela, G. E. (2020). La enseñanza de la historia una herramienta clave para la construcción de la identidad nacional. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(5), 492-499. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500492

Jan, S., & Mahboob, U. (2022). Online mentoring: Challenges and strategies. Pakistan Journal of Medical Sciences, 38(8), 2272–2277. https://doi.org/10.12669/pjms.38.8.5804

Jerez Disla, J. M. (2025). Pedagogical Innovation as a Product Of Information, Communication, Knowledge And Digital Learning Technologies. *MENTOR Journal of Educational and Sports Research*, *4*(10), 243–274. https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.9350

Jordan, C. L., Sathaananthan, T., Celi, L. A., Jones, L., & Alagha, M. A. (2021). The use of a formative pedagogy lens to enhance and maintain virtual supervisory relationships: Appreciative inquiry and critical review. JMIR Medical Education, 7(4), e26251. https://doi.org/10.2196/26251

Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. Education Sciences, 14(4), 367. https://doi.org/10.3390/educsci14040367

León Naranjo, J. R., Vargas San Lucas, G. J., & García Vásquez, H. R. (2025). El modelo tpack como marco para la integración pedagógica de la tecnología en el aula. *Aula Virtual*, *6*(13). https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982025000102010&script=sci_arttext

Macas, C., Granda, L., & Carbay, W. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Sociedad & Tecnología, 4*(S2), 350–363. https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.156

Mateus, J. C., & Quiroz, M. T. (2021). La "Competencia TIC" desde la mirada de docentes de secundaria: más que habilidades digitales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *13*(14). https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.266

Mendoza Rudecindo, G. (2024). República Dominicana frente a los avances y desafíos de las políticas docentes. *Sciencevolution*, *4*(12), 273–287. https://doi.org/10.61325/ser.v4i12.151

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., & Alfageme González, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *21*(2), 331–354. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10338

Montagud, M., Cernigliaro, G., Arevalillo-Herráez, M., García-Pineda, M., Segura-Garcia, J., & Fernández, S. (2022). Social VR and multi-party holographic communications: Opportunities, challenges and impact in the education and training sectors. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2210.00330

Morejon, N. (2020). Desinformación y alfabetización mediática desde las instituciones: Los decálogos contra las fake news. *Revista Internacional de Relaciones Públicas, 10*(20), 111–134. https://doi.org/10.5783/RIRP-20-2020-07-111-134

Moreta, S. R. (2024). Impulsando la calidad educativa en República Dominicana: La aplicación del enfoque curricular por competencias. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, *3*(9), 1246-1269. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9721021

Nguyen, D., & Hekman, E. (2022). The news framing of artificial intelligence: A critical exploration of how media discourses make sense of automation. *AI & Society*. https://doi.org/10.1007/s00146-022-01511-1

Nova, J. A. M. (2024). *El enfoque por competencias en la formación técnico-profesional en la República Dominicana. Estudio comparativo entre el Infotep y el ITSC* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia). https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=371684

Peña Segura, S. (2024). Uso de las TIC para la mejora del aprendizaje significativo de los estudiantes de inicial de una institución en República Dominicana. https://repositorio.usil.edu.pe/items/ed727c6f-c087-4d2b-85dc-7b047609b5b8

Pineda Troncoso, C. M., & Fernández Paris, J. D. (2022). *Uso de tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de las ciencias sociales en el Centro Educativo de Jornada Extendida Gregorio Luperón, Distrito Educativo 11-04, Puerto Plata, República Dominicana durante el año escolar 2021–2022* [Informe final de investigación para optar por el título de Maestría en Historia con Orientación a la Enseñanza]. Universidad Abierta para Adultos (UAPA). https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2254

Ramírez-Montoya, M.-S., & Riofrío-Calderón, G. (2022). Mediation and online learning: Systematic literature mapping (2015–2020). Sustainability, 14, 2951. https://doi.org/10.3390/su14052951

Rodríguez Solís, M. F., & Acurio Maldonado, S. A. (2021). Modelo TPACK y metodología activa, aplicaciones en el área de matemática. Un enfoque teórico. *Revista Científica UISRAEL*, *8*(2), 49-64. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.394

Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: Análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 17–33. https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552

Salaverría, R., & Cardoso, G. (2023). Futuro de los estudios sobre desinformación: Campos de investigación emergentes. *Profesional de la Información, 32*(5). https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.25

Salinas, J. (2020). Innovación educativa y uso de las TIC: Hacia un modelo de integración didáctica. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 9–28. https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26550

Santana-Soriano, E. (2025). Ética e inteligencia artificial en educación: un análisis bibliométrico de tendencias emergentes y desafíos. *Ciencia y Educación*, *9*(1), 95-111. https://doi.org/10.22206/cined.2025.v9i1.3255

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts.* Nelson Education.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Sosa, Y. A. (2022). *Influencia de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ciencia en el segundo ciclo del nivel secundario del liceo Vicente Celestino Duarte, Los Llanos, San Pedro de Macorís. Periodo escolar 2020-2021* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña). https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2253

UNESCO. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers.* UNESCO.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO.

Vásquez, A., & Holguin, A. (2020). Enseñanza de Historia en secundaria: experiencia en investigación-acción en República Dominicana. *Ciencia y Educación*, *4*(3), 27-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610205

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Temple University Press.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Angela De León Ogando: conceptualización, metodología, análisis formal, redacción – borrador inicial, revisión del documento final, desarrollo de resultados, validación, supervisión.