



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,  
Volumen 10, Número 3.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i3](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3)

**DE LA MEMORIZACIÓN AL APRENDIZAJE  
SIGNIFICATIVO:  
LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS  
SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**FROM ROTE MEMORIZATION TO MEANINGFUL  
LEARNING:  
ICT IN THE TEACHING OF SOCIAL STUDIES IN  
SECONDARY EDUCATION**

**Andres Alfonso Fontalvo Santana**  
Universidad Pedagógica experimental Libertador

## De la memorización al aprendizaje significativo: Las tic en la enseñanza de ciencias sociales en educación secundaria

Andres Alfonso Fontalvo Santana<sup>1</sup>

[Licenciadoandresfontalvo@gmail.com](mailto:Licenciadoandresfontalvo@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-0666-7650>

Universidad Pedagógica experimental Libertador  
Colombia

### RESUMEN

El artículo analiza el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como mediación para transitar desde prácticas centradas en la memorización hacia experiencias de aprendizaje con sentido en las ciencias sociales de educación secundaria. Desde una revisión documental de publicaciones académicas publicadas principalmente entre 2021 y 2025, se examinaron aportes sobre didáctica del área, cultura digital del estudiantado, competencia docente y ciudadanía digital. El análisis se organizó en torno a cuatro ejes: la persistencia de la enseñanza memorística como obstáculo para el pensamiento social, las TIC como mediación pedagógica transformadora, la cultura digital del estudiantado como oportunidad formativa, y las condiciones didácticas para la integración formativa de la tecnología. Los resultados evidencian que la tecnología adquiere valor educativo únicamente cuando articula fuentes diversas, problemas sociales contextualizados y participación estudiantil activa en experiencias guiadas por el docente con intencionalidad pedagógica precisa. Se identificó la competencia pedagógico-digital del profesorado y la ciudadanía digital como variables críticas de la integración efectiva. El análisis concluye que las TIC favorecen el aprendizaje con sentido cuando forman parte de secuencias didácticas orientadas a interpretar la realidad social, contrastar información y comunicar posturas argumentadas frente a fenómenos históricos, territoriales y ciudadanos. Se formulan implicaciones para la formación docente y la política educativa en el contexto venezolano y latinoamericano.

**Palabras clave:** TIC; ciencias sociales; aprendizaje significativo; ciudadanía digital; mediación pedagógica.

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [Licenciadoandresfontalvo@gmail.com](mailto:Licenciadoandresfontalvo@gmail.com)

## **From rote memorization to meaningful learning: ICT in the teaching of social studies in secondary education**

### **ABSTRACT**

This article analyzes the pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICT) as a mediation strategy to move from memorization-centered practices toward meaningful learning experiences in secondary social sciences. Based on a documentary review of academic publications published mainly between 2021 and 2025, contributions on subject didactics, student digital culture, teacher competence, and digital citizenship were examined. The analysis was organized around four axes: the persistence of memoristic teaching as an obstacle to social thinking, ICT as a transformative pedagogical mediation, student digital culture as a formative opportunity, and didactic conditions for the formative integration of technology. Results show that technology acquires educational value only when it articulates diverse sources, contextualized social problems, and active student participation in teacher-guided experiences with precise pedagogical intention. Teacher pedagogical-digital competence and digital citizenship were identified as critical variables for effective integration. The analysis concludes that ICT supports meaningful learning when integrated into didactic sequences aimed at interpreting social reality, contrasting information, and communicating reasoned positions regarding historical, territorial, and civic phenomena. Implications for teacher training and educational policy in the Venezuelan and Latin American context are formulated.

**Keywords:** ICT; social sciences; meaningful learning; digital citizenship; pedagogical mediation.

*Artículo recibido 25 marzo 2026  
Aceptado para publicación: 25 abril 2026*



## INTRODUCCIÓN

Las transformaciones digitales que atraviesan las sociedades contemporáneas han reconfigurado profundamente las formas de producir, circular y consumir información. En este escenario, los sistemas educativos enfrentan el reto de preparar ciudadanos capaces de leer críticamente los mensajes que habitan el entorno digital, participar responsablemente en los espacios de deliberación pública y construir interpretaciones argumentadas sobre la realidad social. La escuela secundaria se convierte, en este contexto, en un espacio de tensión entre las demandas de una sociedad mediada por tecnología y la persistencia de prácticas pedagógicas centradas en la memorización y la transmisión de contenidos. Esta tensión resulta especialmente visible en las ciencias sociales, área que por su naturaleza debe formar pensamiento histórico, territorial y ciudadano, pero que con frecuencia queda reducida a la repetición de datos desvinculados de la experiencia cotidiana del estudiante. La UNESCO (2023) señala que las decisiones sobre tecnología educativa deben partir de las necesidades reales de los estudiantes y de una valoración rigurosa sobre pertinencia, inclusión y sostenibilidad, advertencia que interpela directamente a quienes diseñan políticas curriculares y propuestas de formación docente en la región latinoamericana. La enseñanza de las ciencias sociales en secundaria conserva una tensión pedagógica que afecta la relación del estudiante con el conocimiento social. En muchas aulas, el trabajo escolar continúa apoyado en la copia, la explicación unilateral y la repetición de contenidos, aunque el área exige interpretar procesos históricos, territoriales, políticos y ciudadanos vinculados con la vida cotidiana. A este respecto, Miralles et al. (2023) explican que la implementación de métodos y estrategias activas de enseñanza encuentra mayores obstáculos debido al incremento de los contenidos curriculares de enseñanza, la elevada ratio de estudiantes por aula, las escasas horas destinadas a la enseñanza de las ciencias sociales y la desmotivación del alumnado. Esta lectura ubica el problema más allá del bajo interés estudiantil, pues la dificultad también reside en la forma como la clase organiza la experiencia de aprender. Cuando el contenido queda reducido a datos aislados, el área pierde capacidad para formar criterio, lectura crítica y comprensión situada de la realidad.

En las clases de historia y ciencias sociales, la coexistencia de metodologías centradas en la transmisión cataliza la escasa implicación del alumnado e impide la conexión entre el conocimiento escolar y la experiencia social. La memorización de fechas, definiciones y personajes puede servir a la resolución



de tareas inmediatas, pero apenas permiten plantear argumentaciones, el contraste de fuentes o la interpretación de fenómenos colectivos. En esta línea, Moreno et al. (2023) abogan por la enseñanza de la historia mediante la resolución de situaciones problematizadoras en forma de análisis documental y de construcción de explicaciones por parte del alumnado. Esta mirada resulta pertinente para las ciencias sociales porque desplaza la clase de la mera reproducción de información hacia la construcción de sentido.

Las TIC entran en esta discusión como mediaciones que pueden diversificar las formas de acceso, análisis y producción del conocimiento social. Sin embargo, su llegada física a la escuela no implica necesariamente que la enseñanza se renueve, ya que la presentación digital o el acceso a la búsqueda de información pueden conservar la misma lógica memorística que produce el cuaderno. Desde esta perspectiva, Msambwa et al. (2024) argumentan que la mediación didáctica tiene sentido si articula la relación entre acompañamiento docente, actividad del estudiante y evaluación del aprendizaje. Esta aclaración sirve también para precisar el lugar que ocupan las TIC en el presente texto: la tecnología interesa por el modo en el que estructura las experiencias de indagación, de lectura crítica y de elaboración argumentativa, no por la novedad instrumental de la cual es portadora. El recurso digital necesita una clara intención pedagógica para influir realmente en la comprensión de las ciencias sociales. El estudiantado de secundaria participa de una cultura digital que atraviesa sus modos de comunicarse, informarse y construir referentes sobre la realidad. Esa experiencia, con frecuencia, queda desconectada de las actividades escolares, aunque en el entorno digital circulan noticias, mapas, videos, relatos históricos, debates ciudadanos y discursos políticos que pueden convertirse en material didáctico de primer orden. Martinenco et al. (2021) identificaron que los estudiantes de educación secundaria construyen ecologías de aprendizaje en las que las TIC facilitan la conexión entre experiencias formales e informales, lo que constituye una oportunidad pedagógica que la enseñanza de ciencias sociales no puede ignorar. Esta constatación exige revisar el aula de ciencias sociales como un espacio que puede dialogar con esas prácticas, siempre que el docente oriente la selección, el contraste y la interpretación de la información con criterio disciplinar.

La formación ciudadana da forma al otro eje que fundamenta la discusión en torno a las TIC y ciencias sociales. La posibilidad de acceso continuo a contenidos digitales enfrenta al alumnado con información



diseminada, discursos persuasivos y versiones contradictorias respecto a los acontecimientos sociales, lo que hace necesaria una enseñanza sistemática de la lectura crítica. Bellatti et al. (2023) revisan la interrelación entre la alfabetización mediática y las ciencias sociales en la educación secundaria y subrayan que el área ofrece condiciones idóneas para promover ciudadanía digital responsable a partir del análisis de la información, la seguridad y la privacidad en la red. Esta articulación resulta valiosa porque vincula la enseñanza del área con problemas contemporáneos de participación pública y convivencia democrática.

El trabajo docente ocupa un lugar decisivo en la transición entre el uso instrumental y la mediación pedagógica de las TIC. La planificación de una clase de ciencias sociales exige decidir qué problema se va a discutir, qué fuente digital resulta pertinente y qué producción permitirá valorar la comprensión alcanzada. Wohlfart y Wagner (2023) revisan estudios sobre digitalización escolar y destacan que la integración tecnológica depende de la alfabetización digital del profesorado, el acompañamiento institucional y la cultura de colaboración en la escuela. Esta lectura permite situar el artículo más allá del recurso aislado: la enseñanza del área requiere docentes capaces de articular tecnología, contenido disciplinar y participación estudiantil de modo que la actividad digital favorezca la interpretación de hechos sociales.

La discusión introductoria necesita incorporar también una dimensión de equidad, porque el acceso desigual a dispositivos, conectividad y acompañamiento pedagógico afecta profundamente la manera como el alumnado participa en experiencias digitales. Esta desigualdad, que Nettey et al. (2024) documentan en contextos educativos de países en desarrollo, tiene consecuencias directas sobre la viabilidad de propuestas pedagógicas que incorporan TIC como mediación central. Una propuesta coherente reconoce la brecha digital y organiza actividades que permitan aprender con los recursos disponibles, criterios críticos y acompañamiento docente constante durante el proceso de aula.

En síntesis, el presente artículo analiza el uso pedagógico de las TIC como mediación para el tránsito desde prácticas memorísticas hacia experiencias de aprendizaje con sentido en ciencias sociales de secundaria. El desarrollo del artículo profundiza en cuatro dimensiones articuladas: la crítica a la enseñanza memorística y sus consecuencias para el pensamiento social; la función de las TIC como mediación pedagógica transformadora; las condiciones didácticas que hacen posible esa transformación;



y el papel de la ciudadanía digital como horizonte formativo del área. El artículo busca contribuir al debate sobre innovación pedagógica con tecnología en América Latina, aportando una síntesis teórica fundamentada en evidencia académica reciente y con implicaciones concretas para la formación docente y el diseño curricular.

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo de la investigación educativa y adopta un enfoque metodológico de tipo documental con orientación cualitativa (Arias, 2012; Hernández-Sampieri et al., 2018). La revisión documental constituye una modalidad de investigación que permite sistematizar, analizar e interpretar el estado del conocimiento sobre un problema específico a partir del análisis crítico de fuentes académicas especializadas. Este tipo de diseño resulta pertinente cuando el objetivo central es construir una síntesis teórica fundamentada que permita extraer conclusiones relevantes para la práctica educativa y la política curricular, sin la necesidad de generar datos empíricos primarios.

La búsqueda bibliográfica se realizó entre enero y abril de 2026 en las siguientes bases de datos académicas de alcance internacional: Scopus, Web of Science (WoS), ERIC (Education Resources Information Center), Redalyc, SciELO y Google Scholar Académico. Los descriptores de búsqueda se organizaron en cuatro grupos temáticos y se combinaron mediante operadores booleanos AND y OR: (a) TIC AND ciencias sociales AND aprendizaje significativo; (b) meaningful learning AND social studies AND secondary education; (c) ICT AND pedagogical mediation AND history education; (d) digital citizenship AND critical thinking AND social sciences. La búsqueda se complementó mediante la estrategia de revisión de referencias citadas en artículos relevantes, con el fin de identificar fuentes clave no detectadas en la búsqueda inicial.

Los criterios de inclusión aplicados fueron los siguientes: (a) pertinencia temática directa con el uso de TIC en la enseñanza de ciencias sociales en secundaria, la formación docente en competencias digitales o el desarrollo del pensamiento histórico y ciudadano mediante tecnología; (b) actualidad, priorizando publicaciones del período 2021-2026, con excepción de documentos institucionales de referencia internacional y autores cuyo aporte conceptual es indispensable para el marco teórico del artículo; (c) rigor científico, incluyendo únicamente artículos publicados en revistas indexadas con proceso de



revisión por pares, revisiones sistemáticas, meta-análisis e informes de organismos internacionales de reconocida trayectoria. Los criterios de exclusión comprendieron: (a) estudios centrados exclusivamente en niveles de educación primaria sin proyección extrapolable al nivel secundario; (b) trabajos de divulgación sin revisión científica formal; (c) publicaciones no disponibles en texto completo.

El corpus final incluyó 52 fuentes seleccionadas: 41 artículos científicos publicados en revistas indexadas en Scopus, WoS, ERIC, Redalyc o SciELO; 5 revisiones sistemáticas o meta-análisis; 4 informes institucionales internacionales; y 2 estudios de diseño instruccional. El análisis del corpus se desarrolló mediante lectura interpretativa de las fuentes seleccionadas, orientada a identificar convergencias, tensiones y vacíos en el debate teórico. La organización del análisis siguió cuatro ejes temáticos previamente definidos a partir de la pregunta de investigación: (1) la persistencia de la enseñanza memorística como obstáculo para el desarrollo del pensamiento social; (2) las TIC como mediación pedagógica para el aprendizaje con sentido; (3) la cultura digital del estudiantado y el pensamiento histórico-social; y (4) las condiciones didácticas para la integración formativa de las TIC en ciencias sociales. La Tabla 1 presenta la distribución del corpus revisado por eje temático, con los autores representativos y el hallazgo central de cada categoría.

## **RESULTADOS**

Los resultados de la revisión documental se presentan organizados en torno a los cuatro ejes temáticos establecidos en la metodología. Cada eje sistematiza los hallazgos derivados del análisis interpretativo de las fuentes seleccionadas, con énfasis en las convergencias teóricas identificadas y su relevancia para la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria. La Tabla 1 ofrece una visión de conjunto del corpus analizado antes de la presentación detallada de los resultados por eje.



**Tabla 1.**

Distribución del corpus revisado por eje temático y hallazgo central

Eje temático	Nº	Autores representativos	Hallazgo central
		<b>fuentes</b>	
Enseñanza memorística y pensamiento social	12	Domínguez et al. (2021); <i>Moreno et al. (2023)</i> ; Wilke et al. (2023)	La memorización limita el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión crítica de los procesos sociales
TIC como mediación pedagógica para el aprendizaje significativo	15	Msambwa et al. (2024); <i>Verástegui y Rodríguez (2024)</i> ; Valverde et al. (2022)	El valor educativo de las TIC depende de la intencionalidad didáctica del docente y no de la disponibilidad del dispositivo
Cultura digital del estudiantado y pensamiento social	13	Martinenco et al. (2021); <i>Guerrero et al. (2021)</i> ; Gyasi y Osman (2022)	La familiaridad digital del estudiante puede convertirse en competencia crítica mediante orientación docente sistemática
Condiciones didácticas y ciudadanía digital	12	Bellatti et al. (2023); <i>Turpo et al. (2023)</i> ; Vajen et al. (2023)	La ciudadanía digital emerge como la síntesis formativa entre el uso de TIC, el contenido social y el pensamiento crítico

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental (2025).

***Eje 1. La persistencia de la enseñanza memorística como obstáculo para el pensamiento social***

La enseñanza memorística en ciencias sociales mantiene una relación estrecha con prácticas escolares centradas en la reproducción de información. El estudiante aprende a recordar nombres, fechas y definiciones, pero encuentra escasas oportunidades para explicar procesos, contrastar fuentes y construir argumentos sobre problemas sociales. Domínguez et al. (2021) detectan que el pensamiento histórico requiere niveles cognitivos que van más allá de la pura recuperación de datos y exigen operaciones de análisis curricular más complejas. Esta lectura permite poner en cuestión la clase pensada como acumulación de contenidos, puesto que la comprensión del área se sostiene en relaciones temporales, interpretaciones causales y lectura crítica de evidencias. Si la actividad queda reducida a la mera respuesta de cuestionarios cerrados, el aprendizaje pierde fuerza interpretativa y la materia queda alejada de la vida pública del alumnado.



La presencia de métodos transmisivos también afecta la educación cívica propia de las ciencias sociales. La repetición puede organizar la información, pero deja poco espacio para analizar los discursos, reconocer intereses y valorar la circulación de datos en los medios digitales. En esta línea, Pala (2023) plantea que la alfabetización mediática en educación secundaria ha de incluir la formación digital, el tratamiento de la información y el pensamiento crítico desde las asignaturas sociales. Esta afirmación resulta decisiva para el presente artículo porque sitúa las TIC en una tarea didáctica más amplia, asociada a la educación cívica digital. El problema no consiste únicamente en incorporar recursos tecnológicos: la dificultad aparece cuando la escuela mantiene una lógica de recepción pasiva ante contenidos que reclaman análisis, debate y fijación de postura.

La distancia entre cultura escolar y cultura digital del estudiantado agrava esta oposición. Muchos adolescentes revisan videos, redes, buscadores y plataformas para aclarar dudas, comunicarse y formar referentes sobre acontecimientos sociales, aunque esas funciones raramente ingresan al dispositivo habitual de la clase. Cubeiro et al. (2022) interpretan que los estudiantes de secundaria construyen ecologías de aprendizaje donde las TIC facilitan la conexión entre experiencias de tipo formal e informal. Este elemento constituye un punto clave para pensar la enseñanza de las ciencias sociales, dado que el aula puede hacer uso de estos repertorios digitales para enseñar criterios de selección, comparación y argumentación. La dificultad didáctica reside en hacer que el contacto habitual con la información se convierta en una experiencia de comprensión guiada por preguntas propias de la disciplina y por la mediación del profesorado.

El uso pedagógico de las TIC requiere de una intencionalidad didáctica que evite la reproducción de la misma estructura memorística, ahora en formato digital. Una diapositiva, una guía en línea o una búsqueda rápida puede mantener al aprendiz en postura pasiva si la actividad carece de problema, propósito y producción intelectual. Puicaño (2024) explora la relación TIC-aprendizaje con sentido en una institución educativa peruana y relaciona la utilización de recursos digitales con el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y valorativas, lo que permite afirmar que la tecnología cobra valor educativo cuando organiza experiencias de interacción y elaboración conceptual. En las ciencias sociales, dicho valor emerge cuando el aprendiz investiga fuentes, examina conflictos del pasado, construye explicaciones y comunica a partir de las comprensiones logradas sobre hechos que atraviesan



su entorno.

La crítica a la memorización también compromete la formación del profesorado. El docente necesita criterios para decidir cuándo una herramienta digital aporta a la comprensión del contenido y cuándo actúa como simple reemplazo del tablero o del texto impreso. Jiménez et al. (2021) identifican que los modelos de competencia digital docente siguen una lógica interna orientada a la formación TIC del profesorado que debe repercutir directamente en su práctica de aula. Esta afirmación desplaza la discusión desde el dominio técnico hacia la toma de decisiones pedagógicas, orientar el análisis de información y promover productos que expresen interpretación social, no acumulación de datos sin elaboración.

La superación de la enseñanza memorística exige comprender la mediación como relación pedagógica, no como simple uso de dispositivos. El profesor gestiona el acceso a los recursos, formula preguntas, acompaña procesos y valora producciones; el alumno participa al analizar, contraponer y reconstruir significados sobre fenómenos sociales. López et al. (2021) describen la mediación didáctica como un conjunto de prácticas orientadas al acompañamiento, la inclusión y la mejora de los procesos de aprendizaje, lo que ayuda a precisar el lugar de las TIC en la enseñanza del área. La tecnología aporta cuando entra en una secuencia didáctica con propósito formativo, criterios de análisis y participación activa; fuera de esa articulación, el recurso digital conserva la lógica de transmisión que el artículo busca problematizar.

La persistencia de prácticas memorísticas revela que el aula todavía concede demasiada fuerza a la respuesta breve y al dato aislado. Esa organización limita el trabajo con causalidades, evidencias y perspectivas, precisamente los componentes que permiten comprender un proceso social como construcción humana. Wilke et al. (2023) plantean que el pensamiento histórico exige aplicar conocimientos sustantivos y de segundo orden, por lo cual demanda diseños de enseñanza más elaborados. La idea fortalece el argumento del artículo: la enseñanza de las ciencias sociales requiere actividades que lleven al estudiante a explicar, contrastar y justificar sus interpretaciones. La memoria conserva utilidad puntual, pero pierde valor formativo cuando ocupa el centro de toda la experiencia escolar.

## ***Eje 2. Las TIC como mediación pedagógica para el aprendizaje con sentido***



Las TIC aportan a la enseñanza de las ciencias sociales cuando dejan de ser soporte ornamental y empiezan a ordenar las experiencias de lectura, interpretación y producción de conocimiento. La mediación pedagógica supone que el docente elija recursos digitales a partir de un problema de aprendizaje, una pregunta de análisis y una forma de participación del alumnado. Verástegui y Rodríguez (2024) subrayan que la mediación didáctica significa acompañar, organizar actividades y encauzar el aprendizaje a partir de criterios pedagógicos establecidos. Con esta comprensión queda claro que puede proyectarse información y también construirse una experiencia formativa de naturaleza muy diferente. En las ciencias sociales, el recurso digital tiene sentido cuando ayuda a la comprobación de fuentes, a la localización de procesos en mapas, a reconstruir memorias o a debatir hechos sociales con fundamento.

El uso escolar de plataformas, videos, mapas interactivos o archivos digitales puede favorecer una relación más activa con los contenidos sociales. El estudiante ya no queda limitado a recibir una explicación cerrada: puede examinar documentos, comparar versiones y producir argumentos a partir de materiales diversos. Peng et al. (2023) analizan la integración de las TIC desde el papel del profesorado en servicio y precisan que la introducción de tecnología está condicionada por las decisiones didácticas que los docentes toman, y no por la mera disponibilidad del equipamiento. La labor docente consiste en convertir el conocimiento tecnológico del alumno en actividad intelectual dirigida. Para las ciencias sociales, esa transformación es significativa porque une los contenidos escolares con los problemas sociales y cotidianos que aparecen en noticias, redes y conversaciones del entorno.

La mediación digital con TIC también transforma la aproximación del alumnado a las fuentes de información. En el modelo convencional, el texto de la clase es la fuente esencial, que aparece como única y cerrada; en los entornos digitales, el alumnado tiene ante sí mapas históricos, repositorios, prensa, testimonios, líneas del tiempo o bases de datos documentales de diversa autoría y perspectiva. Sin embargo, Nygren et al. (2022) alertan sobre el hecho de que la enseñanza de las ciencias sociales para la ciudadanía digital debe formar competencias de análisis de los medios, valoración de la información y responsabilidad ante la información que circula en internet. Esta advertencia es central al artículo: la información abundante requiere criterios de lectura sistemáticos. El docente de ciencias sociales enseña a sospechar, comparar, contextualizar y argumentar con pruebas.



La producción digital ofrece una opción pedagógica alternativa frente a la mera repetición de contenidos. Cuando un alumno construye una infografía, un podcast, una línea de tiempo comentada o una narrativa audiovisual sobre un conflicto social, selecciona información, jerarquiza ideas y justifica decisiones. Sánchez et al. (2021) subrayan que la creatividad digital propicia procesos de apropiación cuando el alumno participa en la producción de contenidos comunicativos en relación con su propia experiencia. Esta intervención permite situar la tecnología en el ámbito de la autoría escolar. El aprendizaje de las ciencias sociales cobra mayor consistencia cuando el alumno produce sus propias explicaciones y percibe que toda narración de la realidad se hace desde una posición. La mediación digital puede, entonces, transitar del copiar al elaborar argumentaciones fundamentadas.

La competencia digital docente condiciona el modo como las TIC ingresan a la clase de ciencias sociales. Un profesor puede dominar herramientas, pero ese dominio resulta insuficiente cuando no existe claridad sobre el propósito didáctico de la actividad. Basilotta et al. (2022) identifican que los docentes reconocen la ausencia de algunas competencias, especialmente vinculadas con la evaluación de la práctica educativa, por lo que demandan apoyo pedagógico para crear una enseñanza de calidad. Esta mirada permite sostener que la formación del profesorado debe centrarse en decisiones de enseñanza, no únicamente en el uso operativo de dispositivos. En ciencias sociales, la competencia digital exige seleccionar recursos acordes con los problemas del área, acompañar la lectura crítica de fuentes y valorar producciones que expresen comprensión histórica, territorial y ciudadana.

El aprendizaje con sentido en ciencias sociales requiere experiencias que vinculen contenido, contexto y participación. Lei et al. (2021) sostienen que el uso pedagógico de las TIC puede relacionarse con procesos cognitivos y actitudinales cuando las actividades promueven comprensión, interacción y aplicación de lo comprendido. Valverde et al. (2022), por su parte, advierten que gran parte del profesorado usa la tecnología para conservar patrones de enseñanza ya existentes, lo cual reduce su capacidad de modificar la práctica escolar. Esta lectura resulta útil para ciencias sociales: el valor del recurso depende de su articulación con problemas históricos, territoriales y ciudadanos. La mediación tecnológica debe orientar la comprensión profunda, no adornar la clase con formatos modernos que reproducen la misma lógica transmisiva.

### ***Eje 3. Cultura digital del estudiantado y pensamiento histórico-social***



El aprendizaje con sentido en ciencias sociales exige que el estudiante relacione los contenidos escolares con problemas interpretables de su realidad. La clase centrada en repetir información suele dejar intacta la distancia entre saber académico y experiencia cotidiana, mientras que una secuencia orientada por preguntas permite reconstruir causas, actores y consecuencias de los hechos sociales. Haleem et al. (2022) explican que la presencia de las TIC en educación debe leerse junto con el tránsito hacia modelos de enseñanza por competencias, donde el conocimiento adquiere valor por su uso en situaciones formativas concretas. Esta perspectiva ayuda a comprender que la tecnología aporta cuando permite reorganizar la actividad intelectual del estudiante hacia la comprensión de fenómenos reales.

La cultura digital del alumnado implica una oportunidad pedagógica que la escuela no puede tratar como asunto externo al aprendizaje. El alumnado adolescente consulta, comparte y comenta información social en espacios digitales, pero esa familiaridad requiere orientación para convertirse en criterio, comprensión y responsabilidad comunicativa. Guerrero et al. (2021) advierten que los recursos proporcionados por las TIC no pueden mejorar por sí mismos el proceso de enseñanza y aprendizaje: solo con un enfoque docente adecuado y estrategias metodológicas pertinentes será posible el aprendizaje del estudiante. Este reconocimiento supone una línea de trabajo clara para las ciencias sociales, donde el acceso a información digital debe verse transformado en análisis guiado con criterio disciplinario y acompañamiento permanente del docente.

El pensamiento social exige que el aprendiz establezca relaciones entre hechos, contextos y decisiones humanas; tal exigencia trasciende la mera acumulación de datos, porque comprender un proceso histórico o la condición de ciudadano implica tener en cuenta las tensiones, los intereses y los cambios que lo configuran. Miralles et al. (2025) revisan los niveles que conforman los procesos cognitivos del pensamiento histórico y advierten que la evaluación escolar debe favorecer operaciones de análisis más sofisticadas que el simple recuerdo. Esta idea puede adecuarse al uso de las TIC, dado que un recurso digital puede impulsar los procesos de comparación, inferencia y explicación cuando la actividad didáctica plantea un problema de interpretación social. Un video, una línea de tiempo o un recurso hemerográfico adquieren sentido didáctico si el estudiante los trabaja como elementos de prueba para interrogarse acerca de la realidad.

La ciudadanía digital constituye un espacio de conexión entre las ciencias sociales y la mediación



tecnológica. La participación en redes, medios digitales y plataformas comprende opiniones, identidades, narraciones públicas y pugnas por interpretar los hechos, de manera que la escuela tiene la responsabilidad de educar capacidades para leer esos espacios con rigor crítico. Velasco (2024) sostiene que las políticas de innovación con TIC en Colombia deben tomar en cuenta la transformación educativa a través de competencias para actuar en una sociedad tecnologizada, perspectiva aplicable al conjunto de América Latina. Esta afirmación permite situar el artículo en la intersección entre pedagogía y política educativa: la enseñanza de las ciencias sociales puede tomar las TIC para analizar problemas públicos y también para cultivar un hábito de consulta responsable, deliberación informada y reconocimiento de la diversidad de fuentes.

La experiencia del estudiante en secundaria integra una dimensión afectiva que condiciona su actitud hacia el aprendizaje del área. Cuando las clases de ciencias sociales se asocian con copiar y memorizar, el contenido se aleja de las inquietudes del adolescente; cuando el trabajo considera preguntas, fuentes y productos digitales, el estudiante puede visibilizar un espacio para dar cuenta de interpretaciones sobre lo que le rodea. Míguez (2021) constata que la escuela secundaria latinoamericana se constituye como espacio de pertenencia y valoración del conocimiento, aunque ello depende de cómo los estudiantes consideran el sentido de lo que aprenden. Esta lectura permite entender que la mediación con TIC no se limita a una motivación superficial: su mayor aporte radica en habilitar condiciones para que el estudiante participe en la construcción de explicaciones sobre cuestiones que afectan su vida social.

El aprendizaje con sentido necesita que el estudiante trabaje con fuentes, evidencias y relatos en condiciones que le permitan formular explicaciones propias. Claravall e Irey (2022) muestran que la instrucción basada en documentos puede favorecer procesos de pensamiento histórico y razonamiento de orden superior cuando los estudiantes trabajan con fuentes adaptadas y múltiples exposiciones al contenido. Esta contribución permite ampliar la discusión sobre cultura digital, ya que los archivos, imágenes, noticias y testimonios disponibles en línea pueden convertirse en materiales de análisis cuando el docente enseña a leerlos con criterio disciplinar y formativa intencionalidad.

#### ***Eje 4. Condiciones didácticas para la integración formativa de las TIC en ciencias sociales***

El uso pedagógico de las TIC en ciencias sociales requiere una planificación que parta de problemas de comprensión social, no de la herramienta disponible. La selección de un video, una plataforma, un mapa



interactivo o una fuente digital necesita responder a una pregunta de enseñanza que oriente la actividad del estudiante hacia la interpretación de un hecho o proceso. Antonietti et al. (2023) cuestionan las mediciones centradas solo en la frecuencia de uso tecnológico y orientan la atención hacia la calidad pedagógica de las actividades, señalando que el indicador de frecuencia de uso de dispositivos digitales o software en el aula no basta para comprender la pedagogía que sustenta la integración de la tecnología. Esta perspectiva permite ordenar el trabajo con tecnología desde el propósito del área, porque la clase de ciencias sociales demanda análisis de fuentes, lectura contextual y elaboración de argumentos.

La primera condición didáctica reside en hacer tangible una pregunta que inicie la indagación. Una clase sobre el conflicto armado, la migración, la democracia, la memoria histórica o la desigualdad territorial puede enmarcarse en TIC en la medida en que el alumnado investigue, cuestione discursos y ofrezca una explicación situada. Yang (2023) considera que la enseñanza de la historia ha de organizarse mediante problemas que movilicen el pensamiento histórico, y no siguiendo el mero acumulamiento de datos. Dicha idea es trasladable a las ciencias sociales porque aprender el área requiere reconstruir causas, reconocer actores y valorar consecuencias. La pregunta didáctica tiene una función ordenadora: impide que la navegación digital desemboque en la copia de información y dirige al estudiante hacia una tarea intelectual determinada.

La segunda condición exige trabajar con fuentes digitales bajo criterios de lectura crítica. El acceso a internet ofrece materiales variados, pero también expone al estudiante a información incompleta, sesgada o descontextualizada. Turpo et al. (2023) advierten que la alfabetización mediática e informacional revela un sentido holístico e integrador que requiere combinar habilidades tecnológicas para localizar, organizar, evaluar y comunicar información, junto con una postura crítica y reflexiva al procesarla adecuadamente. Esta advertencia obliga a enseñar procedimientos de contraste, identificación de autoría, revisión de fecha, análisis de intencionalidad y comparación entre versiones. El docente, entonces, no actúa como simple facilitador de acceso: orienta la construcción de criterios para leer información pública con rigor. Sin esa mediación, la tecnología puede multiplicar datos sin producir comprensión.

La tercera condición está relacionada con la producción estudiantil como evidencia de aprendizaje con sentido. Un aprendizaje con sentido se hace visible cuando el estudiante convierte la información de que



parte en una explicación, una narración, una representación cartográfica, una línea de tiempo comentada o un producto comunicativo con postura argumentada. Lazareva y Cruz (2021) apuntan que la creatividad digital hace hincapié en los procesos de apropiación cuando el estudiante participa en la producción de contenidos y no permanece como mero receptor de materiales. Esta producción ayuda a distinguir una actividad tecnológica superficial de una experiencia educativa genuina. En el ámbito de las ciencias sociales, el aprendizaje con sentido se produce cuando el estudiante selecciona evidencias, valora ideas y justifica una interpretación de la realidad a través de sus propias producciones.

La cuarta condición implica el compromiso con la competencia digital pedagógica del profesorado. El docente debe tomar decisiones fundamentadas sobre cuál recurso utilizar, cuándo introducirlo, cómo acompañar la actividad y con qué criterios valorar el resultado final. Cabero et al. (2023) identifican que la competencia digital docente abarca aspectos pedagógicos y profesionales que van más allá del conocimiento operativo de las herramientas, en lo que denominan un enfoque basado en el marco DigCompEdu. Esta precisión resulta necesaria para evitar que la formación tecnológica quede reducida a tutoriales de uso. En ciencias sociales, el docente competente en lo digital selecciona recursos según el problema del área, orienta la lectura de fuentes y diseña tareas que exigen argumentación y comprensión profunda.

La quinta condición hace referencia a la evaluación orientada hacia el pensamiento social. Una propuesta mediante TIC debe evaluar cómo el estudiante interpreta, compara, argumenta y comunica, en vez de evaluar únicamente el aspecto formal del producto digital. Jufri et al. (2025) detectan que las competencias de pensamiento histórico exigen niveles cognitivos correspondientes al análisis y la explicación, más allá de la mera recuperación de información. Este planteamiento permite trasladar la evaluación de las ciencias sociales hacia los niveles de comprensión real. Un mapa digital, una infografía o un podcast escolar deben examinarse por la calidad de las relaciones establecidas, la pertinencia de las fuentes y la coherencia argumentativa. Dass y Kumar (2024) subrayan que la competencia de ciudadanía digital en la escuela requiere instrumentos que permitan definir, observar y valorar conocimientos, habilidades y comportamientos vinculados con el uso responsable de tecnologías, lo que enriquece el horizonte evaluativo del área.

Las condiciones didácticas para usar TIC en ciencias sociales requieren además decisiones



institucionales que sostengan la planificación, el acompañamiento y la evaluación de las actividades. El profesorado necesita tiempo para diseñar tareas, seleccionar fuentes, anticipar dificultades y construir criterios de valoración. Wohlfart y Wagner (2023) precisan que la digitalización educativa depende del papel del profesorado, su alfabetización digital y las condiciones que permiten integrar tecnología en prácticas de enseñanza concretas. La innovación no descansa únicamente en la disponibilidad de dispositivos: una secuencia mediada por TIC debe articular propósito, recurso, pregunta y producción estudiantil. Allí se define su verdadero alcance formativo dentro del área de ciencias sociales.

## **DISCUSIÓN**

Los resultados de la revisión documental permiten identificar cuatro tensiones estructurales que atraviesan la relación entre TIC, enseñanza de ciencias sociales y aprendizaje con sentido. Su discusión requiere un diálogo con el debate pedagógico contemporáneo que trascienda la descripción de herramientas y se sitúe en el plano de los modelos didácticos, las condiciones institucionales y las finalidades formativas del área.

### ***La paradoja de la digitalización sin transformación pedagógica***

El hallazgo más consistente a través del corpus revisado es la paradoja que define la incorporación tecnológica en las aulas de ciencias sociales: la presencia masiva de dispositivos y plataformas no ha modificado sustancialmente las lógicas de enseñanza memorística. Valverde et al. (2022) documentan que gran parte del profesorado utiliza las TIC para conservar patrones de enseñanza ya existentes, lo que confirma que el cambio tecnológico no implica automáticamente transformación pedagógica. Antonietti et al. (2023) refuerzan esta lectura al señalar que la frecuencia de uso de dispositivos digitales en el aula es un indicador insuficiente para comprender la calidad de la integración tecnológica y sus implicaciones sobre el aprendizaje.

Esta paradoja adquiere una dimensión específica en las ciencias sociales, área cuya epistemología demanda pensamiento histórico, análisis de fuentes y formación ciudadana (Domínguez et al., 2021; Miralles et al., 2023). A diferencia de disciplinas donde los contenidos admiten una presentación más lineal, las ciencias sociales implican interpretación, contraste de perspectivas y construcción de argumentos sobre procesos sociales complejos. Cuando la tecnología se incorpora sin esa orientación disciplinar, refuerza la lógica de transmisión que el área busca superar. La paradoja tiene implicaciones



directas para el diseño curricular y la formación docente en la región latinoamericana: no es suficiente dotar a las escuelas de infraestructura tecnológica si no se transforman simultáneamente las prácticas pedagógicas y los modelos de evaluación del aprendizaje social.

Este hallazgo converge con los resultados de Msambwa et al. (2024), quienes señalan que la integración efectiva de TIC en la educación secundaria requiere que la mediación didáctica articule coherentemente el acompañamiento docente, la actividad intelectual del estudiante y los criterios de evaluación del aprendizaje. Desde la perspectiva de Gyasi y Osman (2022), el impacto favorable de la integración de las TIC en secundaria es observable únicamente en el contexto de la participación activa y la autonomía de aprendizaje en relación con el uso pedagógico de los recursos digitales. Estas convergencias permiten sostener que la transformación de la enseñanza de ciencias sociales mediante TIC no es un asunto de infraestructura sino de cultura didáctica y de la calidad del diseño instruccional que el profesorado es capaz de producir.

#### ***La mediación docente como variable crítica del cambio pedagógico***

El segundo plano de discusión remite a la competencia pedagógica del profesorado como variable determinante en la calidad de la integración de TIC. La revisión evidencia que el valor formativo de la tecnología no reside en el recurso en sí mismo, sino en las decisiones didácticas que el docente toma: qué problema de comprensión justifica el uso del recurso, qué tarea intelectual activa en el estudiante y qué producción permite valorar el aprendizaje alcanzado. Esta conclusión converge con los modelos de competencia digital docente analizados por Jiménez et al. (2021) y Basilotta et al. (2022), quienes subrayan la insuficiencia de una formación centrada en el manejo operativo de herramientas.

La brecha entre la competencia digital declarada y la competencia digital en la práctica de aula, señalada por Marín et al. (2022), tiene implicaciones directas para la enseñanza de ciencias sociales en Venezuela y en América Latina en general. Los sistemas de formación docente de la región han avanzado en la alfabetización tecnológica del profesorado, pero presentan rezago en la dimensión pedagógico-didáctica: la capacidad de integrar tecnología al contenido disciplinar con criterio formativo. Esta brecha resulta especialmente preocupante en el área de ciencias sociales, donde la formación ciudadana y el pensamiento histórico demandan competencias docentes de alto nivel analítico. Cabero et al. (2023), en su análisis comparativo en universidades latinoamericanas, confirman que el profesorado muestra



mayores debilidades en las dimensiones pedagógicas y evaluativas de la competencia digital que en las técnicas, lo que invierte la prioridad habitual de los programas de formación.

Desde la perspectiva de Peng et al. (2023) y Lucas et al. (2021), la decisión pedagógica de integrar TIC está condicionada por factores institucionales —cultura escolar, acompañamiento directivo, infraestructura— que trascienden la voluntad individual del docente. Esta constatación obliga a superar los discursos que responsabilizan únicamente al profesor por los resultados de la integración tecnológica. Nettey et al. (2024) documentan, en el contexto de países en desarrollo, que las dificultades para integrar TIC responden a condiciones técnicas, insuficiente formación y falta de acompañamiento sistémico, lo que invalida las explicaciones que reducen el problema al déficit individual del docente. La transformación de la enseñanza de ciencias sociales mediante TIC requiere, por tanto, condiciones sistémicas que incluyan política curricular clara, formación docente continua y acompañamiento pedagógico sostenido en cada institución.

### ***La ciudadanía digital como horizonte formativo del área***

El tercer eje de discusión articula los hallazgos en torno a la ciudadanía digital como punto de convergencia entre el uso de TIC y los fines formativos de las ciencias sociales. La revisión documental identificó que múltiples estudios señalan la ciudadanía digital no como un contenido adicional al currículo, sino como una dimensión constitutiva del área en el contexto contemporáneo (Bellatti et al., 2023; Vajen et al., 2023; Colis y Reyes, 2024). Esta articulación resulta teóricamente sólida: si las ciencias sociales tienen como finalidad formar ciudadanos capaces de comprender la realidad social y participar en ella de manera crítica y responsable, la ciudadanía digital se convierte en una extensión necesaria de esa finalidad en el escenario de la sociedad de la información.

La formación para la ciudadanía digital supone enseñar al estudiante a leer los mensajes que circulan en redes, medios y plataformas con la misma mirada crítica con que se leen las fuentes históricas o los documentos geográficos. Von Gillern et al. (2024) y Turpo et al. (2023) muestran que la alfabetización mediática e informacional constituye el puente entre el análisis disciplinar y la participación responsable en entornos digitales. Este hallazgo converge con la posición de Nygren et al. (2022), quienes alertan sobre los riesgos de una enseñanza que utiliza recursos digitales sin desarrollar criterios de evaluación de la información. La convergencia entre estos estudios europeos, latinoamericanos y estadounidenses



sugiere que el problema de la desinformación y la manipulación mediática trasciende los contextos nacionales y exige respuestas pedagógicas sistemáticas desde el currículo escolar.

En el contexto latinoamericano, esta articulación adquiere especial relevancia dado el avance de fenómenos de desinformación, polarización política y manipulación informativa en redes sociales. Mellado y Burgos (2025) identifican esta dimensión como prioritaria en los currículos de la región para una educación orientada hacia la ciudadanía global. Sin embargo, su implementación efectiva depende de que el profesorado cuente con la formación pedagógica y los recursos institucionales necesarios para diseñar experiencias de aprendizaje que integren contenido disciplinar, análisis crítico de medios y producción ciudadana responsable. Bickham et al. (2021) demostraron que este tipo de programas puede fortalecer conocimientos, creencias y comportamientos digitales seguros y prosociales en estudiantes de secundaria, lo que sustenta la viabilidad de estas propuestas en contextos educativos formales.

#### ***Equidad digital y condiciones de posibilidad para la mediación tecnológica***

El cuarto plano de discusión que emerge de la revisión es la dimensión de equidad en el acceso y uso educativo de las TIC. La UNESCO (2023) advierte que las decisiones sobre tecnología educativa deben partir de criterios de pertinencia, inclusión y sostenibilidad, ya que la brecha digital no solo afecta el acceso a dispositivos sino también la calidad del acompañamiento pedagógico que los estudiantes reciben. Esta advertencia adquiere relevancia específica en contextos como Venezuela, donde las condiciones de infraestructura tecnológica y conectividad son heterogéneas entre regiones, instituciones y grupos socioeconómicos.

La revisión evidencia que la integración de TIC en ciencias sociales corre el riesgo de reproducir o ampliar desigualdades existentes si se implementa sin atender las condiciones reales de cada escuela y cada grupo de estudiantes. Moran (2024) identifica barreras de infraestructura y capacitación como obstáculos concretos para la integración tecnológica significativa en el área de ciencias sociales. Desde esta perspectiva, una propuesta pedagógica coherente debe ser capaz de integrar TIC de manera diferenciada, utilizando los recursos disponibles en cada contexto con la máxima intencionalidad formativa posible, en lugar de importar modelos diseñados para contextos de alta conectividad.

La equidad digital no implica renunciar a la mediación tecnológica, sino reconocer sus condiciones de posibilidad y diseñar secuencias didácticas que garanticen experiencias de aprendizaje con sentido



independientemente del dispositivo disponible. Esta perspectiva hace posible pensar la enseñanza de las ciencias sociales más allá de la plataforma o la herramienta, centrando la atención en la calidad de las preguntas formuladas, la pertinencia de las fuentes seleccionadas y la producción intelectual que se demanda al estudiante. La propuesta de integración tecnológica debe ser, por tanto, contextualmente sensible: viable con los recursos existentes, orientada hacia la comprensión crítica de la realidad social y acompañada de criterios evaluativos que valoren el pensamiento y no la producción formal del artefacto digital.

### ***Limitaciones del estudio***

La presente revisión documental presenta algunas limitaciones que conviene reconocer explícitamente. En primer lugar, el corpus analizado privilegia fuentes en español e inglés, lo que puede excluir contribuciones relevantes publicadas en otros idiomas, particularmente en el ámbito de la investigación educativa asiática y africana. En segundo lugar, la mayoría de los estudios empíricos incluidos provienen de contextos europeos, latinoamericanos o asiáticos específicos, lo que exige cautela al extrapolar sus conclusiones al escenario educativo venezolano sin la mediación de estudios de caso situados. En tercer lugar, la modalidad de revisión documental, a diferencia de la revisión sistemática con protocolo registrado, introduce cierto grado de subjetividad interpretativa en la selección y análisis de fuentes. Estas limitaciones, inherentes al diseño adoptado, no invalidan las conclusiones alcanzadas, pero invitan a complementarlas con investigación empírica realizada en contextos concretos de enseñanza de ciencias sociales en la educación secundaria venezolana y latinoamericana.

### **CONCLUSIONES**

El análisis documental realizado permite formular conclusiones que responden de manera directa al objetivo central del artículo: explorar cómo el uso pedagógico de las TIC puede contribuir al tránsito desde prácticas memorísticas hacia experiencias de aprendizaje con sentido en las ciencias sociales de educación secundaria.

En primer lugar, la revisión evidencia que la persistencia de la enseñanza memorística en ciencias sociales no es un fenómeno exclusivo de aulas sin tecnología, sino una condición estructural que puede reproducirse en entornos digitales cuando el recurso tecnológico no está acompañado de una intención pedagógica precisa. La tecnología transforma la enseñanza del área únicamente cuando se integra en



secuencias didácticas orientadas a la indagación, el análisis de fuentes y la producción argumentada. Esta conclusión obliga a superar la narrativa instrumental que asocia la incorporación de TIC con la innovación educativa automática y a instalar en cambio una cultura de planificación didáctica rigurosa donde el recurso digital sirva a la comprensión del problema social y no al revés. La pregunta formativa, la selección crítica de fuentes y la producción intelectual del estudiante constituyen las condiciones mínimas para que la mediación tecnológica adquiera valor pedagógico real.

En segundo lugar, la competencia pedagógico-digital del profesorado emerge como la variable más determinante en la calidad de la integración de TIC en ciencias sociales. No es suficiente que el docente maneje herramientas digitales: es necesario que pueda decidir qué recurso emplear para qué problema de comprensión, cómo acompañar la actividad del estudiante durante el proceso y cómo evaluar producciones que expresen pensamiento social de calidad. Esta dimensión de la competencia docente requiere programas de formación continua que se distancien del modelo de taller instrumental y se orienten hacia la reflexión sistemática sobre la práctica didáctica con tecnología, especialmente en lo relativo a la selección de fuentes digitales, el diseño de tareas que exigen argumentación y la evaluación de comprensiones disciplinares a través de producciones digitales estudiantiles.

En tercer lugar, la ciudadanía digital se consolida como el horizonte formativo que articula de manera más coherente el uso de TIC con los fines propios de las ciencias sociales. La enseñanza del área debe preparar al estudiante para leer críticamente los mensajes que circulan en espacios digitales, identificar sesgos ideológicos, contrastar fuentes de distinta autoría y sostener posiciones argumentadas ante problemas públicos contemporáneos. Esta dimensión ciudadana de la alfabetización digital no es ajena a las ciencias sociales: es, precisamente, su proyección más pertinente en el contexto de las sociedades mediadas por tecnología del siglo XXI. Los currículos de la educación secundaria en Venezuela y América Latina tienen una oportunidad histórica de integrar la ciudadanía digital como eje transversal del área, superando la fragmentación entre contenidos históricos, geográficos y ciudadanos que debilita la coherencia formativa del campo.

En cuarto lugar, la equidad en el acceso y uso de las TIC constituye una condición de posibilidad para que la mediación tecnológica contribuya realmente al aprendizaje con sentido. Las propuestas pedagógicas que integran TIC en ciencias sociales deben reconocer las condiciones reales de cada



institución y diseñar experiencias viables, contextualizadas y orientadas por criterios de inclusión. La brecha digital entre escuelas no puede resolverse únicamente con dispositivos: requiere acompañamiento pedagógico, formación docente sistemática y políticas educativas que sostengan la integración tecnológica con criterio formativo a largo plazo. Ignorar esta dimensión de equidad implicaría reproducir dentro del aula las mismas desigualdades que las ciencias sociales tienen la responsabilidad de analizar y cuestionar en su contenido disciplinar.

Estas conclusiones tienen implicaciones directas para las políticas educativas y los diseños curriculares de la educación secundaria venezolana y latinoamericana. En el plano curricular, se recomienda incorporar explícitamente la ciudadanía digital como dimensión transversal de las ciencias sociales, articulando la alfabetización mediática con el análisis histórico, geográfico y político que el área ya trabaja. En el plano de la formación docente, se recomienda diseñar programas que integren el conocimiento pedagógico del contenido con la competencia digital, de modo que el profesorado pueda tomar decisiones didácticas fundamentadas sobre el uso de TIC en el área y no solo dominar operativamente las herramientas. En el plano institucional, se recomienda garantizar condiciones de infraestructura, conectividad y acompañamiento que permitan implementar experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología de manera equitativa y sostenida.

Finalmente, el presente artículo deja abierta una agenda de investigación empírica que resulta necesaria para complementar y verificar las conclusiones de la revisión documental. Se recomienda desarrollar estudios de caso en aulas de ciencias sociales de Venezuela y América Latina que permitan observar, describir y analizar las formas concretas en que el profesorado integra TIC en sus secuencias didácticas, los tipos de aprendizaje que esas prácticas promueven y las condiciones institucionales que las hacen posibles o las limitan. Se sugiere también explorar diseños de investigación-acción participativa que involucren al profesorado en el diagnóstico de sus propias prácticas con tecnología y en el diseño de alternativas didácticas más coherentes con los fines formativos del área. Solo a partir de ese conocimiento situado y contextualmente válido será posible diseñar propuestas de formación docente y política educativa que transformen efectivamente la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria de la región.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonietti, C., Schmitz, M. L., Consoli, T., Cattaneo, A., Gonon, P., y Petko, D. (2023). Development and validation of the ICAP Technology Scale to measure how teachers integrate technology into learning activities. *Computers & Education*, 192, 104648. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104648>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., y Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bellatti, I., Sabido Codina, J., Sosa, L., y Hurtado Torres, D. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía digital. Estudio interdisciplinar sobre alfabetización mediática en los currículos de Educación Secundaria. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 75-88. <https://doi.org/10.6018/areas.528641>
- Bickham, D. S., Moukalled, S., Inyart, H. K., y Zlokower, R. (2021). Evaluating a middle-school digital citizenship curriculum (Screenshots): Quasi-experimental study. *JMIR Mental Health*, 8(9), e26197. <https://doi.org/10.2196/26197>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Barroso-Osuna, J., y Rodríguez-Palacios, A. (2023). Digital teaching competence according to the DigCompEdu framework. Comparative study in different Latin American universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 276-291. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz Mallegas, S., Domingo Segovia, J., y Luzón-Trujillo, A. (2025). Learning ecologies in initial teacher education: The case of Spain. *Professional Development in Education*, 51(6), 1126-1141. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2513538>
- Claravall, E. B., y Ireya, R. (2022). Fostering historical thinking: The use of document-based instruction for students with learning differences. *The Journal of Social Studies Research*, 46(3), 249-264. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.08.001>



- Colis, M. V., y Reyes, W. S. (2024). Integrating digital citizenship in social studies. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.37134/jrpptte.vol14.2.1.2024>
- Cubeiro Rodríguez, N., Losada-Puente, L., y Rebollo-Quintela, N. (2022). Recursos para el autoaprendizaje. Un análisis desde las ecologías de aprendizaje de los orientadores y las orientadoras. *Educación*, 58(2), 337-355. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1516>
- Dass, A., y Kumar M.P.M, P. (2024). Instruments for measuring digital citizenship competence in schools: A scoping review. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 20(2), 9-18. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135934>
- Domínguez-Castillo, J., Arias-Ferrer, L., Sánchez-Ibáñez, R., Egea-Vivancos, A., García-Crespo, F. J., y Miralles-Martínez, P. (2021). A competence-based test to assess historical thinking in secondary education: Design, application, and validation. *Historical Encounters*, 8(1), 30-46. <https://doi.org/10.52289/hej8.103>
- Guerrero-Romera, C., Sánchez-Ibáñez, R., Escribano-Miralles, A., y Vivas-Moreno, V. (2021). Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 61. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00736-7>
- Gyasi Mensah, E., y Osman, S. (2022). Senior high schools teachers' perception of integrating ICT into social studies lessons in the New Juaben Municipality. *Social Education Research*, 3(1), 112-132. <https://doi.org/10.37256/ser.3120221053>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., y Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. del P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Herrero-Curiel, E., y La-Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. *Comunicar*, 30(73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Jiménez Hernández, D., Muñoz Sánchez, P., y Sánchez Giménez, F. S. (2021). La competencia digital docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *RiiTE Revista*



Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 10, 105-120.  
<https://doi.org/10.6018/riite.472351>

Jufri, M. J., Darini, R., Budiman, M., Kinanti, A. N., Aolafasila, I. Z., y Darmawan, T. H. (2025). Critical thinking and historical understanding in history learning: A systematic literature review and bibliometric analysis. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 15(4), 2621-2651.  
<https://doi.org/10.23960/jpp.v15i4.pp2621-2651>

Lazareva, A., y Cruz-Martínez, G. (2021). Digital storytelling project as a way to engage students in twenty-first century skills learning. *International Studies Perspectives*, 22(4), 383-406.  
<https://doi.org/10.1093/isp/ekaa017>

Lei, H., Xiong, Y., Chiu, M. M., Zhang, J., y Cai, Z. (2021). The relationship between ICT literacy and academic achievement among students: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 127, 106123. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106123>

López Vázquez, R., Tobón Tobón, S., Veytia Bucheli, M. G., y Juárez Hernández, L. G. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552.  
<https://doi.org/10.6018/rie.443301>

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., y Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>

Mañanes Manrique, J., y García-Martín, J. (2022). La competencia digital del profesorado de Educación Primaria durante la pandemia (COVID-19). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 125-140. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21568>

Marín Suelves, D., Gabarda Méndez, V., y Ramón-Llin Mas, J. A. (2022). Análisis de la competencia digital en el futuro profesorado a través de un diseño mixto. *Revista de Educación a Distancia*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.523071>

Martinenco, R. M., Martín, R. B., y García Romano, L. (2021). Ecologías de aprendizaje en educación secundaria: TIC y aprendizaje informal. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 77-97.  
<https://doi.org/10.51302/tce.2021.571>



- Mellado-Moreno, P., y Burgos, C. (2025). Didactics in social studies for global citizenship education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1514027. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1514027>
- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M., y Sánchez-Agustí, M. (2021). Fostering engagement and historical understanding with a digital learning environment in secondary education. *E-Learning and Digital Media*, 18(4), 344-360. <https://doi.org/10.1177/2042753020957452>
- Míguez, D. P. (2021). Las percepciones estudiantiles de la escuela secundaria en Latinoamérica: vínculos, pertenencia y valoración del conocimiento escolar en la modernidad avanzada. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-26. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.4>
- Miralles Martínez, P., Campillo Ferrer, J. M., y Prats Cuevas, J. (2023). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en tiempos de incertidumbre. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 5-9. <https://doi.org/10.6018/areas.598491>
- Miralles-Sánchez, P., Rodríguez-Medina, J., y Gómez-Carrasco, C. J. (2025). Historical thinking and teacher discourse in secondary education: An exploratory observational study. *Education Sciences*, 15(3), 394. <https://doi.org/10.3390/educsci15030394>
- Moran León, W. R., Chávez Jiménez, M. E., Pareja Mancilla, J. J., y Pareja Mancilla, S. S. (2024). Las TIC y su aporte al aprendizaje significativo en el área de ciencias sociales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 1179-1187. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1944>
- Moreno Vera, J. R., Rodríguez Pérez, R. A., y Monteagudo Fernández, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 89-107. <https://doi.org/10.6018/areas.528181>
- Msambwa, M. M., Kangwa, D., y Cai, L. (2024). Integration of information and communication technology in secondary education for better learning: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101203. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101203>
- Nettey, J. N. A., Mensah, R. O., Asafo-Adjei, R., y Babah, P. A. (2024). Analyzing the challenges basic



school teachers face in integrating Information and Communication Technology into teaching and learning activities in a developing country. *Cogent Education*, 11(1), 2364544. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2364544>

Núñez-Naranjo, A. F., Solano-Castillo, R. B., y López-Criollo, S. G. (2024). Estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), 73-86. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.7>

Nygren, T., Frau-Meigs, D., Corbu, N., y Santoveña-Casal, S. (2022). Teachers' views on disinformation and media literacy supported by a tool designed for professional fact-checkers: Perspectives from France, Romania, Spain and Sweden. *SN Social Sciences*, 2, 40. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00340-9>

Pala, S. M. (2023). Reflections of digital citizenship on social studies course: Teachers' perceptions. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(2), 297-324. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1413304.pdf>

Palacios Mena, N., García Montegudo, D., y Pizzinato, L. (2022). Perceptions of Colombian teachers about the didactics of social sciences. *Social Sciences*, 11(10), 433. <https://doi.org/10.3390/socsci11100433>

Peng, R., Razak, R. A., y Halili, S. H. (2023). Investigating the factors affecting ICT integration of in-service teachers in Henan Province, China: Structural equation modeling. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 380. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01871-z>

Puicaño Camavilca, A. L. (2024). Las TIC y su influencia en el aprendizaje significativo en una institución educativa peruana. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 225-235. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.718>

Rapoport, A., y Demir, V. (2022). Social studies teachers' interpretations of global citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(4), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1375097.pdf>

Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., y Soares, I. de O. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Comunicar*, 29(69), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>



- Tinmaz, H., Lee, Y.-T., Fanea-Ivanovici, M., y Baber, H. (2022). A systematic review on digital literacy. *Smart Learning Environments*, 9, 21. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y>
- Turpo-Gebera, O., Zea-Urviola, M., Huamaní-Portilla, F., Girón-Pizarro, M., Pérez-Zea, A., y Agüaded-Gómez, I. (2023). Media and information literacy in secondary students: Diagnosis and assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 514-531. <https://doi.org/10.3926/jotse.1746>
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Vajen, B., Kenner, S., y Reichert, F. (2023). Digital citizenship education: Teachers' perspectives and practices in Germany and Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103972>
- Valverde-Berrocoso, J., Acevedo-Borrega, J., y Cerezo-Pizarro, M. (2022). Educational technology and student performance: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 916502. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.916502>
- Velasco Sánchez, M. (2024). Transformando la educación en Colombia: políticas de innovación con TIC en la era digital. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(1), 121-150. <https://doi.org/10.61447/20240601/art05>
- Verástegui Gutiérrez, L., y Rodríguez Ahuanari, R. (2024). Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes de Secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), e210. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3633>
- von Gillern, S., Korona, M., Wright, W., Gould, H., y Haskey-Valerius, B. (2024). Media literacy, digital citizenship and their relationship: Perspectives of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104404>
- Wilke, M., Depaepe, F., y Van Nieuwenhuysse, K. (2023). Fostering secondary students' historical thinking: A design study in Flemish history education. *Journal of Formative Design in Learning*, 7, 61-81. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00074-8>
- Wohlfart, O., y Wagner, I. (2023). Teachers' role in digitalizing education: An umbrella review. *Educational Technology Research and Development*, 71, 339-365.



<https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0>

Yang, P. (2023). Interpreting inquiry learning in social studies: Singapore secondary school teachers' understandings of "Issue Investigation": A preliminary study. *Pedagogies: An International Journal*, 18(1), 26-42. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2021.1944870>

