InnovaSciT
Revista Multidisciplinar
ISSN 3091-1826

Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

La enseñanza de la historia mediante recursos digitales

Teaching history through digital resources

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las posibilidades y condiciones de la enseñanza de la historia mediante recursos digitales a partir de literatura publicada entre 2021 y 2026. Se realizó una revisión bibliográfica narrativa crítica de doce fuentes, localizadas mediante búsquedas académicas dirigidas y contrastadas en registros editoriales, repositorios universitarios y publicaciones institucionales. La síntesis distinguió pensamiento histórico, evaluación de fuentes, experiencias inmersivas, producción de explicaciones e implementación educativa. Los resultados muestran que los entornos digitales permiten acceder a documentos, comparar perspectivas y representar relaciones temporales y espaciales. Sin embargo, la disponibilidad tecnológica, la motivación y la sensación de presencia no equivalen a comprensión histórica. Los estudios revisados destacan la importancia de la enseñanza explícita, la contextualización y la evaluación de evidencias; también documentan que algunas respuestas emocionales a la inmersión no se acompañan de mayor conocimiento factual. Se propone una secuencia que articula pregunta histórica, selección y contraste de documentos, construcción de una interpretación y evaluación individual. Se concluye que el valor del recurso depende de su función dentro de una indagación orientada por el docente, con acceso equitativo y trazabilidad de las afirmaciones. La selección intencional, el acceso desigual a textos completos y la heterogeneidad de diseños limitan la exhaustividad y la generalización de la revisión.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la historia; recursos digitales; pensamiento histórico; alfabetización digital; fuentes históricas.

ABSTRACT

This article examines the possibilities and implementation conditions of teaching history through digital resources, drawing on literature published between 2021 and 2026. A critical narrative literature review covered twelve sources located through targeted academic searches and checked against publisher records, university repositories, and institutional publications. The synthesis distinguished historical thinking, source evaluation, immersive experiences, explanation building, and educational implementation. Findings indicate that digital environments provide access to documents, enable comparison of perspectives, and support representations of temporal and spatial relationships. However, technological availability, motivation, and a sense of presence do not equal historical understanding. Reviewed studies highlight explicit instruction, contextualization, and evidence evaluation; they also show that some emotional responses to immersion are not accompanied by greater factual knowledge. A sequence linking a historical question, document selection and corroboration, interpretation building, and individual assessment is proposed. The value of a digital resource depends on its role within teacher-guided inquiry, equitable access, and traceable claims. Purposive selection, uneven access to full texts, and heterogeneous designs limit comprehensiveness and generalizability.

KEYWORDS: history education; digital resources; historical thinking; digital literacy; historical sources.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 04/10 /2026
Aceptación: 25 /10/2026
Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

Lic. Sarango Gualan Rosa Eliza
Msc. Rivera Chamba Mirian Judith
Msc. Guerrero Sánchez Rosario Yessenia
Msc. Iñiguez Delgado María Isabel

eliza.sarango@educacion.gob.ec
mirianj.rivera@educacion.gob.ec
yessenia.guerrero@educacion.gob.ec
mary18isa@hotmail.com

U.E. Vicente Rocafuerte
U.E.F. Segundo Cueva Celi
Unidad Educativa Vicente Rocafuerte
U.E.F. Segundo Cueva Celi

Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador

CITACIÓN:
Sarango, R. Rivera, M. Guerrero, R. & Iñiguez, M. (2026). La enseñanza de la historia mediante recursos digitales. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1739 – 1749.*

CC BY NC ND

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

INTRODUCCIÓN

La digitalización amplía las formas de acceder al pasado: manuscritos, fotografías, periódicos y mapas pueden consultarse junto con vídeos y reconstrucciones. Esa disponibilidad plantea un problema educativo: cómo transformar información accesible en conocimiento fundamentado. La enseñanza de la historia requiere reconocer procedencia, contexto y límites de los documentos, además de organizar acontecimientos y explicar relaciones entre ellos.

Gómez-Carrasco et al. (2022) identifican el pensamiento histórico y la conciencia histórica como ejes centrales de la investigación educativa. El primero se relaciona con fuentes y procedimientos de indagación; la segunda incorpora vínculos con identidad, memoria y función social del pasado. Esta perspectiva permite valorar un recurso digital por las preguntas y operaciones intelectuales que favorece, no solamente por la cantidad de información que contiene.

Gibson et al. (2025) revisan tendencias, críticas y perspectivas del pensamiento histórico y sitúan la interpretación de evidencias y narrativas en el centro del campo. Para esta revisión, ello implica que aprender historia comprende argumentar sobre el pasado y reconocer cómo se construyen explicaciones. La reproducción de datos puede formar parte del aprendizaje, pero no representa por sí sola todas sus dimensiones.

UNESCO (2023) examina la tecnología educativa a partir de necesidades, equidad y condiciones de aplicación. Su informe destaca acceso, gobernanza y preparación docente como condiciones del sistema. En historia, esta discusión conduce a seleccionar recursos según objetivos y posibilidades reales de participación. Disponer de una plataforma no garantiza que el estudiante pueda leer los documentos o evaluar sus afirmaciones.

El objetivo general es analizar críticamente cómo los recursos digitales pueden apoyar la enseñanza de la historia. Se busca identificar sus posibilidades, comparar resultados y delimitar criterios de diseño y evaluación. La pregunta orientadora es qué evidencia de 2021–2026 respalda su uso y bajo qué condiciones. La contribución es una síntesis que distingue resultados empíricos, orientaciones institucionales y propuestas de indagación aplicables con adaptación al contexto escolar.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

MATERIALES Y MÉTODOS

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa crítica con selección intencional por pertinencia. La unidad de análisis fue la publicación. Se admitieron fuentes de 2021–2026 disponibles hasta el 25 de octubre de 2026. En artículos publicados anticipadamente se utilizó el año de la edición definitiva cuando estaba identificado. No se realizó un metaanálisis propio ni se registró un protocolo prospectivo.

La búsqueda web académica dirigida combinó enseñanza de la historia, recursos digitales, pensamiento histórico y fuentes históricas con history education, digital resources, historical thinking, online source evaluation, virtual reality y augmented reality. Se añadieron review, instruction y learning outcomes. Se verificaron títulos, autoría, año y DOI en páginas editoriales, registros indexados y repositorios universitarios. Las orientaciones institucionales se contrastaron en UNESCO. No se afirma haber ejecutado búsquedas internas exhaustivas en bases de suscripción.

Se incluyeron trabajos con metadatos comprobables, relación directa con aprendizaje histórico o evaluación de información y resultados o criterios pertinentes. El corpus final comprende doce fuentes: siete investigaciones empíricas, tres revisiones y dos documentos institucionales. Las investigaciones generales sobre credibilidad digital se utilizaron para discutir procedimientos transferibles, sin presentarlas como evaluaciones exclusivas de clases de historia.

La extracción consideró contexto, participantes, diseño, recurso, tarea y resultado. Se consultó texto disponible y, cuando el acceso integral no fue posible, el resumen editorial o registro verificable. La síntesis distinguió conocimiento factual, pensamiento histórico, motivación, procesamiento emocional y razonamiento sobre fuentes. No se sumaron muestras de estudios y revisiones por el posible solapamiento de antecedentes ni se calcularon efectos agregados.

El análisis se organizó en cinco ejes: propósito disciplinar; evaluación de fuentes; inmersión; producción digital y condiciones de uso; y diseño de una secuencia educativa. No hubo selección por duplicado ni evaluación formal con una escala de riesgo de sesgo. Tampoco se conserva un recuento exhaustivo de exclusiones; por ello, no se presenta un flujo PRISMA. Estas limitaciones restringen la reproducibilidad y la generalización de la síntesis.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Propósito disciplinar y selección de recursos

La literatura conceptual revisada orienta la selección de herramientas hacia operaciones de pensamiento. Gibson et al. (2025) relacionan el campo con análisis e interpretación de evidencias, alfabetización histórica e influencias socioculturales. En un entorno digital, esta amplitud exige preguntas sobre lo que se afirma, los documentos utilizados y la perspectiva desde la cual se construye el relato. La novedad técnica no resuelve

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

esas preguntas.

Gómez-Carrasco et al. (2022) muestran que la investigación ha concedido creciente centralidad al pensamiento y la conciencia histórica. Como implicación analítica, un objetivo escolar debe describir qué hará el estudiante con la información: contextualizar una fotografía, contrastar testimonios o justificar una explicación de cambio. Una tarea de localizar una fecha y otra de comparar interpretaciones no exigen el mismo recurso ni la misma evaluación.

Se propone distinguir tres funciones. Los repositorios proporcionan acceso a materiales; las representaciones, como mapas o líneas temporales, ayudan a organizar relaciones; las herramientas de producción permiten comunicar una interpretación. Una misma plataforma puede reunirlas, pero la planificación debe especificar qué función se necesita. Así se evita que la destreza para editar o navegar se confunda con dominio del contenido histórico.

Un mapa digital puede facilitar preguntas sobre cambios de límites o distribución de actividades, siempre que se expliquen fecha, escala y propósito. Una línea temporal permite ordenar hechos, pero requiere analizar duración, simultaneidad y procesos para superar una lista de acontecimientos. Estos usos son propuestas de diseño de esta revisión y no efectos experimentales atribuidos a una aplicación específica.

La selección también depende de legibilidad y contexto. Se propone acompañar documentos con una ficha de procedencia y apoyos de vocabulario, conservando la posibilidad de consultar el original. Una transcripción facilita lectura, pero debe identificarse como mediación. El estudiante necesita reconocer cuándo observa una fuente de época y cuándo trabaja con una interpretación posterior, aunque ambas aparezcan en la misma pantalla.

Fuentes digitales y evaluación de la información

Goulding (2021) analizó cómo historiadores y universitarios evaluaban tres sitios históricos mediante pensamiento en voz alta y entrevistas. El estudio muestra que las prácticas de procedencia, corroboración y contextualización se transforman al combinarse con estrategias de evaluación de sitios. Su aporte es advertir que la lectura histórica en línea necesita atender tanto al documento como al entorno digital que lo organiza.

McGrew (2022) estudió una propuesta de ocho lecciones desarrolladas durante un semestre en una clase de historia de secundaria para enseñar razonamiento cívico en línea. La experiencia permite examinar la integración de evaluación de información en una asignatura concreta. No basta asumir que utilizar Internet de manera habitual prepara al estudiante para verificar quién publica una afirmación o con qué respaldo.

McGrew y Reynolds (2026) distinguen dos procesos en lecciones de lectura lateral: juzgar credibilidad de una fuente y comprobar exactitud de una afirmación. Sus resultados sugieren enseñarlos por separado. Esta distinción resulta pertinente para historia: conocer la entidad responsable de un portal no demuestra automáticamente cada afirmación, mientras

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

que contrastar un dato aislado no explica toda la perspectiva del relato.

Como propuesta de aula se plantea una ficha que registre autoría o institución, fecha del documento, fecha de publicación digital, finalidad y evidencias. Después se selecciona una afirmación verificable y se contrasta con otra fuente pertinente. Debe anotarse si las páginas consultadas reproducen el mismo material: varias copias no constituyen necesariamente corroboraciones independientes. El producto evaluable es el razonamiento que conecta la consulta con el juicio formulado.

También se propone enseñar a expresar grados de certeza. Un estudiante puede reconocer que una imagen circula sin procedencia suficiente y aplazar su uso como evidencia. Esa decisión argumentada es distinta de rechazar cualquier documento por estar en Internet. La evaluación puede valorar si identifica información faltante, busca contexto y revisa una interpretación inicial cuando encuentra evidencia que la cuestiona.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

Realidad virtual y aumentada en el aprendizaje histórico

Bonsu et al. (2025) revisaron 40 artículos sobre realidad virtual e historia correspondientes a 2013–2023. La revisión describe posibilidades y desafíos y reclama estudios longitudinales sobre pensamiento histórico. Su aporte es cartografiar un campo heterogéneo, no demostrar que toda experiencia inmersiva supera a otras formas de enseñanza. Los resultados dependen de tareas, participantes y medidas.

Remolar et al. (2021) compararon formas de enseñar conceptos de la antigua Roma utilizando una experiencia lúdica con tecnologías inmersivas. Informaron resultados favorables en atractivo, interés y aprendizaje de conceptos. López-García et al. (2024), en bachillerato, examinaron una intervención que articulaba pensamiento histórico y realidad aumentada. Ambas experiencias son pertinentes, pero combinar metodología y tecnología dificulta atribuir los avances exclusivamente al dispositivo.

Nachtigall et al. (2024) estudiaron a 157 escolares mediante un diseño cuasiexperimental con vídeos históricos de 360 grados. Compararon estrategias cognitivas con una formación combinada de estrategias cognitivas y regulación emocional, además de trabajo individual y colaborativo. Los resultados variaron por condición y momento: el entrenamiento cognitivo favoreció procesamiento cognitivo, mientras que añadir regulación emocional no produjo el patrón de mejora esperado en esa misma dimensión.

Frentzel-Beyme et al. (2026) analizaron a 106 usuarios de Anne Frank House VR. La inmersión narrativa se relacionó con respuestas emocionales y creencias congruentes con el relato, pero no con conocimiento factual o percibido. Se trata de asociaciones en una aplicación y población determinadas; no demuestra que la realidad virtual carezca de utilidad ni que sus efectos se reproduzcan en todos los escolares.

La comparación aconseja separar presencia, emoción y comprensión. Como aplicación educativa se propone acompañar la experiencia con preguntas sobre reconstrucción, selección de perspectivas y fuentes utilizadas. El estudiante puede identificar qué elementos están documentados y cuáles son decisiones de representación. Una discusión posterior debe permitir revisar lo vivido y contrastarlo, en lugar de evaluar únicamente cuánto gustó o cuán real pareció.

Producción digital e inteligencia artificial

Una narración digital puede combinar documentos, voz y representaciones para responder una pregunta histórica. Se propone que el guion haga visibles la tesis, las evidencias y sus límites antes de editar el producto. Un vídeo técnicamente elaborado puede contener una explicación débil; un montaje sencillo puede sostener una interpretación rigurosa. Los criterios deben reconocer ambas dimensiones sin sustituir la evaluación histórica por la estética.

El informe de UNESCO (2023) destaca condiciones de acceso, preparación docente y gobernanza para valorar el uso educativo de tecnología. En esta revisión se traduce en

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

comprobar disponibilidad de materiales, tiempo, apoyos de lectura y alternativas de participación. Un mismo objetivo puede trabajarse con consulta directa, proyección compartida o documentos descargados, según las condiciones del centro.

Miao y Holmes (2023) proponen un enfoque centrado en las personas para la inteligencia artificial generativa en educación e investigación, con validación pedagógica y atención a equidad y protección de datos. La guía orienta decisiones de uso; no constituye una prueba experimental de mejora del pensamiento histórico. Por tanto, introducir un asistente generativo no permite dar por demostrado un beneficio en la asignatura.

Como uso didáctico posible se plantea analizar críticamente una explicación generada y contrastar sus afirmaciones con documentos seleccionados. La respuesta del sistema debe identificarse como texto producido actualmente, no como testimonio histórico ni como sustituto de una fuente comprobable. Cada cita o atribución requiere verificación. La tarea central consiste en justificar correcciones y reconocer afirmaciones cuyo respaldo no se ha encontrado.

La producción colaborativa necesita responsabilidades visibles. Se propone alternar búsqueda, contraste, escritura y revisión, conservando versiones del argumento. La participación se comprueba mediante aportes y explicaciones individuales. Subtítulos, transcripciones y formatos legibles pueden facilitar acceso, mientras que una alternativa de trabajo sin conexión mantiene el objetivo compartido. Estas decisiones deben planificarse según necesidades observadas y revisarse con el estudiante, no aplicarse como una lista automática de herramientas.

Propuesta de secuencia y evaluación del aprendizaje

A partir de la síntesis se propone una secuencia sobre transformaciones de un espacio público de la comunidad. Su pregunta puede ser qué cambió, qué permaneció y cómo lo sabemos. La selección del lugar y del periodo depende de fuentes disponibles y pertinencia curricular. El ejemplo constituye una propuesta de aula y no un programa cuya eficacia haya sido demostrada por esta revisión.

Primero se recogen interpretaciones iniciales y se presenta un conjunto acotado de materiales: fotografías fechadas, un plano, una noticia y un documento institucional. El docente explicita diferencias entre observación, información contextual e inferencia. Los estudiantes registran procedencia y comparan lo que cada documento permite conocer, evitando atribuir a una fuente más información de la que contiene.

Después se trabaja la credibilidad de los sitios y se seleccionan afirmaciones para corroborar. Esta separación retoma el problema analizado por McGrew y Reynolds (2026). Los equipos señalan coincidencias, discrepancias e información faltante. Una representación temporal o espacial ayuda a organizar la comparación, pero cada marcador debe vincularse con una evidencia. Cuando una fecha o interpretación es incierta, se indica esa condición.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

En la fase de producción se elabora una explicación breve con documentos anotados y referencias. Puede comunicarse como relato audiovisual, exposición o mapa comentado. El docente ofrece retroalimentación sobre contextualización, relación entre afirmación y evidencia y reconocimiento de perspectivas. La versión final debe permitir reconstruir de dónde procede la información y qué decisiones interpretativas tomó el grupo.

La evaluación propuesta combina producto colectivo y tarea individual con materiales nuevos. Se valoran contextualización, contraste de fuentes, explicación de cambio y continuidad, y argumentación sustentada. La destreza técnica se registra por separado. Una autoevaluación puede documentar interés y dificultades, pero no reemplaza la demostración de aprendizaje. Si se pretende atribuir una mejora a la intervención, será necesario un diseño de investigación con comparaciones y control de condiciones más allá de esta secuencia ilustrativa.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.339

CONCLUSIONES

Los recursos digitales amplían las oportunidades de acceso, representación y producción en la enseñanza de la historia. Su contribución más consistente dentro de la síntesis depende de articular esas posibilidades con preguntas históricas y tareas orientadas. La selección debe comenzar por el aprendizaje que se busca observar y por las condiciones de participación, no por la novedad de la herramienta.

El análisis distingue información disponible de interpretación fundamentada. Trabajar con documentos en línea exige reconocer procedencia, contextualizar y corroborar. La evidencia reciente también diferencia credibilidad de fuentes y exactitud de afirmaciones. Enseñar ambos procesos de manera explícita permite formular tareas más precisas y evaluar los razonamientos que sustentan un juicio, en lugar de comprobar solamente si el estudiante encuentra una página.

Las experiencias inmersivas pueden favorecer interés y acceso a representaciones del pasado, pero presencia y emoción no equivalen a comprensión histórica. Los estudios revisados muestran resultados condicionados por la formación, el tipo de tarea y las medidas. La mediación docente requiere identificar decisiones de representación y proporcionar oportunidades posteriores de contraste y reflexión.

La propuesta aplicada integra pregunta, selección documental, evaluación, interpretación y comunicación con trazabilidad. La inteligencia artificial puede convertirse en objeto de análisis o apoyo, siempre que sus respuestas se distingan de las fuentes históricas y se comprueben las afirmaciones utilizadas. La evaluación debe separar pensamiento histórico, motivación y habilidad técnica, incorporando evidencias individuales además del trabajo colectivo.

Las conclusiones están limitadas por selección intencional, acceso desigual a textos completos y heterogeneidad de contextos y diseños. No se estima un efecto general ni se demuestra eficacia en instituciones ecuatorianas. Futuras investigaciones deberían comparar tareas equivalentes, describir la orientación docente y examinar transferencia y permanencia del aprendizaje. También conviene estudiar alternativas con distintos recursos, para identificar qué condiciones permiten aprender historia de manera rigurosa y participativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonsu, N. O., Zagami, J., Pendergast, D., & Boadu, G. (2025). Virtual reality utilisation in history education: Discovery through a systematic quantitative literature review. *Issues and Trends in Learning Technologies, 12*(2). https://doi.org/10.2458/itlt.5995

Frentzel-Beyme, L., Decker, H., & Krämer, N. (2026). Historical time machines revisited: Narrative persuasion in virtual reality. *Weizenbaum Journal of the Digital Society, 6*(2). https://doi.org/10.34669/wi.wjds/6.2.4

Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J., & Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Current Opinion in Psychology, 65*, Article 102088. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102088

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education, 57*(3), 497–511. https://doi.org/10.1111/ejed.12508

Goulding, J. (2021). Historical thinking online: An analysis of expert and non-expert readings of historical websites. *Journal of the Learning Sciences, 30*(2), 204–239. https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1834396

López-García, A., Maquilón-Sánchez, J. J., & Miralles-Sánchez, P. (2024). Perception versus historical knowledge in baccalaureate: A comparative study mediated by augmented reality and historical thinking. *Applied Sciences, 14*(9), Article 3910. https://doi.org/10.3390/app14093910

McGrew, S. (2022). Bridge or byway? Teaching historical reading and civic online reasoning in a U.S. history class. *Theory & Research in Social Education, 50*(2), 196–225. https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1997844

McGrew, S., & Reynolds, E. C. (2026). Discussing credibility and corroboration: Students' reasoning about digital sources and claims during lateral reading lessons. *American Educational Research Journal, 63*(3), 611–649. https://doi.org/10.3102/00028312261426323

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Nachtigall, V., Yek, S., & Rummel, N. (2024). Improving students' processing of history-related 360° videos through collaboration and emotion regulation. *Journal of Computer Assisted Learning, 40*(6), 3338–3359. https://doi.org/10.1111/jcal.13076

Remolar, I., Rebollo, C., & Fernández-Moyano, J. A. (2021). Learning history using virtual and augmented reality. *Computers, 10*(11), Article 146. https://doi.org/10.3390/computers10110146

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* https://doi.org/10.54676/UZQV8501

CONFLICTO DE INTERÉS:
Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior