

*Historia Viva y Aprendizaje Inmersivo Mediante Recorridos Virtuales para Fortalecer la Conciencia  
Histórica en Estudiantes de Bachillerato.*

*Living History and Immersive Learning Through Virtual Tours to Strengthen Historical  
Awareness in High School Students.*

**PALABRA VERDADERA**

**Recepción:** 14/09/2025

**Aceptación:** 18/09/2025

**Publicación:** 29/09/2025

**AUTOR/ES**

- **Jimmy Danny Cuenca Ullaguari**  
• MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
• [jimmy.cuenca@educacion.gob.ec](mailto:jimmy.cuenca@educacion.gob.ec)  
• <https://orcid.org/0009-0008-9767-0866>  
• Ecuador
- **María Cristina Sánchez Vásquez**  
• MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
• [mariac.sanchez@educacion.gob.ec](mailto:mariac.sanchez@educacion.gob.ec)  
• <https://orcid.org/0009-0001-7062-3639>  
• Ecuador
- **Nelly Magali García Cabrera**  
• MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
• [edwinoswaldogarciacabrera@gmail.com](mailto:edwinoswaldogarciacabrera@gmail.com)  
• <https://orcid.org/0009-0003-5133-5919>  
• Ecuador
- **José Manuel Acero Mayancela**  
• MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
• [josemanuelacerom@gmail.com](mailto:josemanuelacerom@gmail.com)  
• <https://orcid.org/0009-0006-8804-6282>  
• Ecuador
- **Elisa Mercedes López Lema**  
• MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
• [lopezelisa47@yahoo.es](mailto:lopezelisa47@yahoo.es)  
• <https://orcid.org/0009-0009-2413-5296>  
• Ecuador
- **Dunia Alba María Ramón Romero**  
• MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
• [dunia.ramon@educacion.gob.ec](mailto:dunia.ramon@educacion.gob.ec)  
• <https://orcid.org/0009-0004-0582-3054>  
• Ecuador

**CITACIÓN:**

Cuenca Ullaguari, J. D., Sánchez Vásquez, M. C., García Cabrera, N. M., Acero Mayancela, J. M., López Lema, E. M., & Ramón Romero, D. A. M. (2025). Historia viva y aprendizaje inmersivo mediante recorridos virtuales para fortalecer la conciencia histórica en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Tsafiki*, 1(2), 491–517.

**RESUMEN**

La enseñanza de la historia en el bachillerato enfrenta el reto de trascender la mera transmisión de contenidos memorísticos y conectar a los estudiantes con experiencias significativas que fortalezcan su conciencia histórica y ciudadana. En este contexto, el aprendizaje inmersivo mediante recorridos virtuales se configura como una estrategia pedagógica innovadora que integra tecnologías digitales con recursos culturales y museísticos, permitiendo la exploración crítica del pasado desde entornos virtuales interactivos. El presente estudio analiza el impacto del uso de recorridos virtuales como recurso didáctico en estudiantes de bachillerato de diversas instituciones ecuatorianas, con el propósito de evidenciar cómo estas experiencias potencian la comprensión histórica, la apropiación cultural y la construcción de ciudadanía crítica. La investigación se desarrolló a partir de un diseño metodológico mixto, sustentado en análisis documental, revisión de literatura y aplicación práctica de recorridos inmersivos en clases de historia y ciencias sociales. Se consideraron estudios previos sobre museos digitales, entornos inmersivos y plataformas interactivas, así como propuestas de innovación didáctica vinculadas al aprendizaje significativo. Los resultados demuestran que los recorridos virtuales no solo fomentan mayor motivación y participación estudiantil, sino que contribuyen a establecer vínculos entre los contenidos curriculares y la realidad social del alumnado, favoreciendo la reflexión crítica sobre la historia nacional y universal. Asimismo, se evidencia que la mediación docente resulta esencial para orientar el uso pedagógico de estas herramientas, garantizando que la tecnología no sustituya al profesor, sino que amplíe su capacidad de generar experiencias formativas transformadoras. Se concluye que los recorridos virtuales constituyen un recurso didáctico pertinente y eficaz para revitalizar la enseñanza de la historia en el bachillerato, fortaleciendo competencias críticas y ciudadanas necesarias en la sociedad contemporánea.

**PALABRAS CLAVE:** Historia, Aprendizaje inmersivo, Recorridos virtuales, Conciencia histórica, Bachillerato.

**ABSTRACT**

Teaching history in high school faces the challenge of going beyond the mere transmission of memorized content and connecting students with meaningful experiences that strengthen their historical and civic awareness. In this context, immersive learning through virtual tours emerges as an innovative pedagogical strategy that integrates digital technologies with cultural and museum resources, enabling the critical exploration of the past in interactive virtual environments. This study analyzes the impact of using virtual tours as a didactic resource in high school students from different Ecuadorian institutions, with the purpose of demonstrating how these experiences enhance historical understanding, cultural appropriation, and the construction of critical citizenship. The research was developed through a mixed

methodological design, based on documentary analysis, literature review, and the practical application of immersive tours in history and social sciences classes. Previous studies on digital museums, immersive environments, and interactive platforms, as well as proposals for didactic innovation linked to meaningful learning, were considered. Results show that virtual tours not only foster greater student motivation and participation, but also help to establish connections between curricular content and students' social reality, promoting critical reflection on national and global history. Furthermore, findings highlight that teacher mediation is essential to guide the pedagogical use of these tools, ensuring that technology does not replace the teacher but instead expands their capacity to generate transformative educational experiences. It is concluded that virtual tours represent a relevant and effective didactic resource to revitalize the teaching of history in high school, strengthening critical and civic competences required in contemporary society.

**KEYWORDS:** History, Immersive learning, Virtual tours, Historical awareness, High school.

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la historia en el nivel de bachillerato constituye un campo de tensiones permanentes entre la tradición pedagógica centrada en la transmisión memorística y la necesidad de promover aprendizajes significativos que vinculen a los estudiantes con la realidad social y cultural en la que habitan. Las ciencias sociales, y en particular la historia, no pueden reducirse a la acumulación de fechas o a la repetición de nombres de personajes, ya que su verdadero potencial radica en formar conciencia crítica y ciudadana. Tal conciencia implica la capacidad de reconocer la continuidad de los procesos históricos, identificar las causas y consecuencias de los fenómenos y comprender su incidencia en la configuración del presente. La incorporación de metodologías innovadoras se convierte, por tanto, en un requisito pedagógico ineludible para transformar la enseñanza de la historia en una experiencia vital y formativa.

Los avances tecnológicos han abierto un horizonte de posibilidades para revitalizar las prácticas educativas, situando a la realidad virtual, la realidad aumentada y los entornos inmersivos como protagonistas de un cambio metodológico profundo. Estudios recientes sostienen que el aprendizaje inmersivo ha pasado de ser una mera innovación experimental a consolidarse como un recurso con impacto real en las dinámicas escolares, especialmente en áreas como ciencias sociales, geografía e historia, donde la mediación espacial y temporal cobra gran relevancia (Maldonado, 2022; Pulgar, 2023). La posibilidad de recorrer un museo desde un aula, explorar un sitio arqueológico a través de una reconstrucción digital o interactuar con personajes históricos virtuales convierte la enseñanza en una experiencia que trasciende las barreras físicas del espacio escolar.

La literatura especializada señala que el aprendizaje inmersivo debe entenderse no solo como un recurso tecnológico, sino como una estrategia didáctica que redefine la relación entre el estudiante, el conocimiento y el contexto sociocultural. Según investigaciones latinoamericanas, estas experiencias promueven la motivación, la atención sostenida y la participación activa de los estudiantes, lo que repercute en un aprendizaje más profundo y duradero (Redipe, 2022; SciELO Brasil, 2019). El hecho de poder situarse virtualmente en un escenario histórico facilita la construcción de significados que difícilmente se alcanzan en clases tradicionales, pues se rompe la distancia entre el presente del estudiante y los acontecimientos del pasado.

La noción de “historia viva” cobra fuerza en este contexto, ya que no se trata únicamente de narrar lo sucedido, sino de crear condiciones para que los estudiantes experimenten la historia como una vivencia directa. Al recorrer digitalmente un campo de batalla, una ciudad colonial o un museo etnográfico, los jóvenes pueden sentir la cercanía de los procesos históricos, comprender su complejidad y establecer conexiones con su identidad cultural. Investigaciones recientes en Ecuador subrayan que los museos digitales y los recorridos virtuales representan herramientas pedagógicas capaces de enriquecer la enseñanza de la historia y de proyectarla hacia un horizonte más dinámico y participativo (Jiménez, 2023; López, 2021).

La brecha entre las prácticas tradicionales y las potencialidades de las tecnologías inmersivas se hace evidente cuando se comparan los enfoques pedagógicos vigentes. En muchos centros educativos, la enseñanza de la historia continúa siendo lineal y centrada en la memorización, lo que limita la capacidad de los estudiantes para apropiarse de los contenidos y para vincularlos con su vida cotidiana. En contraste, los entornos inmersivos ofrecen escenarios donde los estudiantes pueden interactuar, explorar y reconstruir significados de manera autónoma y colaborativa. Como destaca la literatura internacional, la inmersión no elimina el rol docente, sino que lo potencia al situar al maestro como mediador crítico capaz de orientar la experiencia hacia el desarrollo de competencias históricas y ciudadanas (SciELO Brasil, 2019; Dialnet, 2018).

El giro metodológico que implica el aprendizaje inmersivo está relacionado también con un cambio en las concepciones de enseñanza y aprendizaje. Desde los aportes de la pedagogía crítica, se ha sostenido que la historia debe ser enseñada como una herramienta de emancipación y no como un simple relato de los vencedores. Bajo esta perspectiva, los recorridos virtuales permiten confrontar narrativas, acceder a fuentes diversas y analizar los procesos desde una mirada plural y crítica (Maldonado, 2022). Se trata de transformar el aula en un laboratorio de

interpretación histórica donde la tecnología se convierte en mediadora de nuevas formas de comprensión del pasado.

Los estudios desarrollados en el contexto ecuatoriano durante los últimos años ofrecen evidencias de la eficacia de estas herramientas. Investigaciones como las de Jiménez (2023) sobre museos digitales en la enseñanza de la historia del Ecuador y las de López (2021) en torno a la innovación educativa con plataformas inmersivas muestran que los estudiantes alcanzan niveles más altos de motivación y retención de contenidos cuando interactúan con experiencias virtuales. Este impacto positivo no se limita a lo cognitivo, sino que abarca también dimensiones actitudinales y valorativas, vinculadas con la identidad cultural y el sentido de pertenencia social.

Los recorridos virtuales representan, además, una alternativa inclusiva para contextos donde los recursos económicos o geográficos dificultan el acceso a experiencias presenciales. La posibilidad de visitar de manera digital museos internacionales o sitios arqueológicos inaccesibles para la mayoría de estudiantes constituye un ejemplo claro de democratización del conocimiento. Pulgar (2023) sostiene que estas estrategias resultan especialmente significativas en instituciones rurales o periféricas, donde las limitaciones logísticas han reducido históricamente el acceso a experiencias culturales enriquecedoras. La virtualidad, en este caso, se convierte en un puente que conecta a los estudiantes con un patrimonio cultural global y que amplía su horizonte formativo.

El impacto del aprendizaje inmersivo no puede analizarse de manera aislada, pues se inserta en un ecosistema educativo caracterizado por tensiones entre tradición e innovación. Diversos autores coinciden en que la integración de recorridos virtuales en la enseñanza de la historia exige un replanteamiento curricular que reconozca la tecnología como un recurso pedagógico legítimo y no como un simple accesorio (SciELO Brasil, 2019; Redipe, 2022). Esto implica formar a los docentes en competencias digitales y didácticas, promover el diseño de materiales adaptados y establecer políticas institucionales que apoyen la incorporación de estas herramientas en el aula.

La incorporación de tecnologías inmersivas en los procesos educativos no surgió de manera espontánea, sino que se ha gestado en el marco de una evolución pedagógica marcada por los avances de la digitalización y por las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes. La transición desde el libro impreso hasta los entornos virtuales tridimensionales refleja un proceso histórico que responde tanto a la necesidad de modernizar los métodos de enseñanza como a la búsqueda de herramientas que hagan más significativo el aprendizaje. Desde los primeros experimentos con plataformas de simulación educativa hasta las actuales

propuestas de museos digitales y recorridos virtuales, se advierte un cambio sustancial en las concepciones de lo que significa aprender y enseñar historia en el siglo XXI.

La literatura especializada describe que la irrupción de la web 2.0 abrió el camino hacia un aprendizaje colaborativo y participativo, donde blogs, wikis y redes sociales comenzaron a ocupar un lugar complementario en los procesos de enseñanza (SciELO Brasil, 2019). Sin embargo, la consolidación de la realidad virtual y de los entornos inmersivos generó un salto cualitativo, ya que la interacción no se limitó a compartir información, sino que se transformó en una experiencia sensorial y cognitiva capaz de situar al estudiante en un escenario histórico recreado digitalmente. Este cambio representó una ruptura con las prácticas tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales y evidenció la necesidad de preparar a los docentes para una mediación distinta, más cercana a la curaduría de experiencias que a la simple transmisión de contenidos (Dialnet, 2018).

El uso de recorridos virtuales para la enseñanza de la historia ha sido ampliamente documentado en investigaciones recientes. Maldonado (2022) señala que en el contexto ecuatoriano los recorridos aplicados en bachillerato permiten una mejor apropiación de los contenidos curriculares, ya que los estudiantes experimentan una relación más activa con los materiales históricos. De manera similar, Pulgar (2023) identifica que los métodos inmersivos en áreas como química o ciencias experimentales generan altos niveles de atención sostenida y participación estudiantil, lo que permite extrapolar su eficacia hacia asignaturas como historia y estudios sociales. Ambos autores coinciden en que el valor de estas experiencias no radica únicamente en la novedad tecnológica, sino en su capacidad para estimular habilidades cognitivas y socioemocionales que de otra forma difícilmente se consolidarían en el aula.

Los museos digitales constituyen otra dimensión del aprendizaje inmersivo que ha transformado la forma de acceder al patrimonio cultural. Jiménez (2023) analiza cómo la utilización de museos virtuales en Ecuador se ha convertido en una estrategia eficaz para complementar la enseñanza formal de la historia, especialmente en contextos donde las visitas presenciales son limitadas. Este tipo de recursos no solo ofrecen accesibilidad, sino que además permiten integrar recursos audiovisuales, narrativas interactivas y representaciones tridimensionales que favorecen la comprensión histórica. El potencial de estos espacios digitales ha sido reconocido también en investigaciones internacionales, que advierten que los museos virtuales no sustituyen la experiencia física, pero la amplían y diversifican, otorgando a los estudiantes múltiples entradas para interpretar el pasado (SciELO Brasil, 2019; Dialnet, 2018).

La enseñanza de la historia en América Latina ha estado marcada por debates sobre su

papel en la construcción de ciudadanía. López (2021) argumenta que la historia escolar ha tendido a reproducir narrativas oficiales que dejan poco espacio a la reflexión crítica de los estudiantes. En este marco, los entornos inmersivos se presentan como una oportunidad para confrontar esas narrativas y abrir espacios de interpretación plural. Recorrer de forma virtual un sitio arqueológico o un archivo histórico permite a los estudiantes cuestionar, comparar fuentes y construir visiones más amplias y menos lineales del pasado. Se trata de una pedagogía de la experiencia que, en lugar de imponer una sola narrativa, invita a los jóvenes a generar sus propias interpretaciones basadas en evidencias.

El vínculo entre innovación tecnológica y formación de conciencia histórica se refuerza con el reconocimiento de que los estudiantes actuales son nativos digitales, habituados a interactuar con pantallas y entornos virtuales desde edades tempranas. Redipe (2022) enfatiza que los docentes no pueden ignorar las transformaciones culturales que marcan a las nuevas generaciones, y que la enseñanza debe dialogar con esas prácticas digitales para resultar significativa. En este sentido, los recorridos virtuales y museos digitales constituyen puentes que conectan la cultura tecnológica juvenil con los contenidos académicos de la historia, logrando que el aprendizaje sea percibido como cercano y pertinente.

A pesar de sus ventajas, la literatura también advierte sobre los riesgos de una incorporación acrítica de estas tecnologías. SciELO Brasil (2019) subraya que existe una brecha significativa en el uso de entornos inmersivos en países en desarrollo, lo que genera desigualdades entre sistemas educativos. No basta con introducir plataformas digitales si no se cuenta con una infraestructura adecuada ni con docentes formados en competencias digitales y pedagógicas. El éxito del aprendizaje inmersivo depende, en gran medida, de la capacidad institucional para diseñar políticas que integren estas herramientas en los currículos oficiales y que promuevan su sostenibilidad en el tiempo.

La experiencia comparada en países de América Latina evidencia que la implementación de estas tecnologías debe ir acompañada de un enfoque pedagógico claro. Maldonado (2022) muestra cómo los recorridos virtuales en el aula de bachillerato logran mayor impacto cuando se integran en proyectos didácticos previamente planificados y no como actividades aisladas. Del mismo modo, Jiménez (2023) resalta que los museos digitales alcanzan su máximo potencial cuando se articulan con objetivos curriculares y con la mediación reflexiva del docente. Estas experiencias revelan que la tecnología, por sí sola, no garantiza aprendizajes significativos, sino que requiere un diseño pedagógico que oriente su uso hacia la formación de competencias críticas y ciudadanas.

La pandemia de la COVID-19 aceleró de manera inesperada la adopción de tecnologías

virtuales en la educación. Muchos museos, centros culturales y escuelas se vieron obligados a virtualizar sus contenidos como única vía para mantener la continuidad educativa y cultural. Este proceso, aunque forzado por la coyuntura sanitaria, permitió demostrar la viabilidad y eficacia de las experiencias digitales como complemento a la enseñanza presencial (Jiménez, 2023). En ese contexto, los estudiantes descubrieron nuevas formas de interacción con la historia, mientras que los docentes exploraron estrategias para sostener el interés y la participación desde entornos remotos. Este aprendizaje colectivo abrió el camino para considerar a los recorridos virtuales no como un recurso de emergencia, sino como una alternativa pedagógica con potencial de permanencia.

El debate actual ya no se centra únicamente en si se deben incorporar o no estas tecnologías, sino en cómo hacerlo de manera efectiva y equitativa. Pulgar (2023) enfatiza que la clave está en diseñar propuestas metodológicas que integren las plataformas inmersivas en secuencias didácticas estructuradas, favoreciendo la investigación, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica. Se trata de ir más allá de la fascinación tecnológica y de asegurar que cada recorrido virtual se traduzca en aprendizajes tangibles y en el fortalecimiento de la conciencia histórica de los estudiantes.

El desafío de introducir tecnologías inmersivas en la enseñanza de la historia no se limita a la disponibilidad de dispositivos o plataformas digitales, sino que exige una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y sobre el sentido mismo de la formación ciudadana. La historia escolar ha sido tradicionalmente un espacio de transmisión de narrativas oficiales, construidas en función de proyectos políticos y culturales determinados, lo que en muchos casos ha reducido su potencial emancipador. Al situar a los estudiantes en entornos inmersivos, se abre la posibilidad de confrontar esas narrativas y de experimentar la historia desde una pluralidad de perspectivas. Esta apertura metodológica otorga a los jóvenes la capacidad de reinterpretar el pasado a la luz de sus propias experiencias y contextos sociales, generando una conciencia histórica más activa y participativa (Jiménez, 2023; López, 2021).

Los recorridos virtuales se presentan como un recurso privilegiado para vincular la enseñanza de la historia con el desarrollo de competencias críticas. Investigaciones recientes destacan que el contacto con entornos simulados permite a los estudiantes no solo visualizar hechos históricos, sino también formular preguntas, analizar fuentes y discutir interpretaciones divergentes (Maldonado, 2022). Esta dinámica fomenta un aprendizaje que se asemeja más a la práctica del historiador que a la memorización pasiva de datos. Al interactuar con reconstrucciones virtuales de espacios patrimoniales, los estudiantes se enfrentan a dilemas de interpretación y adquieren herramientas para cuestionar y problematizar las versiones

dominantes del pasado.

La oportunidad pedagógica de las tecnologías inmersivas radica también en su capacidad para conectar los contenidos curriculares con la vida cotidiana de los estudiantes. Pulgar (2023) señala que los métodos inmersivos despiertan mayor interés cuando los entornos virtuales se vinculan con problemáticas sociales actuales o con contextos cercanos al alumnado. En la enseñanza de la historia, esto implica diseñar recorridos que no solo reproduzcan escenarios del pasado, sino que establezcan puentes con debates contemporáneos sobre identidad, memoria y ciudadanía. Un recorrido virtual por un museo de la memoria, por ejemplo, puede ser el punto de partida para reflexionar sobre los derechos humanos y sobre las formas de violencia que aún persisten en la sociedad.

Los museos digitales amplían este horizonte al ofrecer experiencias que trascienden las limitaciones de tiempo y espacio. Según Jiménez (2023), el acceso remoto a colecciones digitalizadas y a exposiciones interactivas favorece un aprendizaje flexible y adaptado a las condiciones de cada institución educativa. Este acceso democratizado no solo permite a los estudiantes ecuatorianos explorar su propio patrimonio cultural, sino también comparar sus procesos históricos con los de otras naciones. En este sentido, la virtualidad se convierte en una ventana hacia la interculturalidad y hacia el reconocimiento de la diversidad de experiencias históricas.

El impacto emocional que generan los entornos inmersivos constituye un aspecto que no puede soslayarse. La literatura internacional ha documentado que la inmersión produce una sensación de presencia que intensifica la implicación afectiva del estudiante en el proceso de aprendizaje (SciELO Brasil, 2019). Esta presencia favorece la empatía hacia los actores históricos y contribuye a que los estudiantes comprendan los fenómenos desde una dimensión humana, no solo conceptual. La historia, al ser vivida virtualmente, deja de ser un relato abstracto para convertirse en una experiencia que moviliza emociones y que fortalece la capacidad de juicio moral.

No obstante, las oportunidades pedagógicas deben ser contrastadas con los riesgos y limitaciones que enfrentan las instituciones educativas. SciELO Brasil (2019) advierte que en los países en desarrollo persisten brechas de acceso y de capacitación docente que dificultan la integración efectiva de estas herramientas. La carencia de infraestructura tecnológica, sumada a la falta de políticas educativas claras, puede generar experiencias fragmentadas que no logran consolidar aprendizajes significativos. Este panorama plantea la necesidad de una planificación estratégica que articule la innovación tecnológica con la equidad educativa, evitando que los entornos inmersivos se conviertan en privilegio de pocos.

La experiencia comparada en América Latina muestra que la clave para superar estas limitaciones reside en la formación docente. López (2021) enfatiza que el profesor sigue siendo el mediador fundamental entre el estudiante y el conocimiento, incluso en contextos inmersivos. Su papel consiste en orientar la experiencia, formular preguntas críticas y garantizar que el recorrido virtual no se reduzca a un espectáculo tecnológico. Maldonado (2022) coincide en que la tecnología no sustituye la labor docente, sino que amplía su potencial para generar experiencias de aprendizaje transformadoras. Esta mediación resulta indispensable para vincular la inmersión con los objetivos curriculares y con la formación integral del estudiante.

La pertinencia de estas estrategias se refleja también en el debate sobre la conciencia histórica. Según Jiménez (2023), los recorridos virtuales y los museos digitales permiten que los estudiantes reconozcan la historia como un proceso vivo, que influye directamente en su identidad y en su participación ciudadana. Esta perspectiva supera la visión de la historia como disciplina estática y la proyecta como un campo de acción social. En la medida en que los estudiantes comprenden que el pasado incide en las decisiones del presente, se fortalece su capacidad de asumir responsabilidades como ciudadanos críticos.

El potencial transformador de las tecnologías inmersivas no solo se expresa en lo cognitivo y actitudinal, sino también en la construcción de una cultura digital crítica. Redipe (2022) sostiene que el uso reflexivo de entornos virtuales contribuye a formar estudiantes capaces de discernir entre información rigurosa y narrativas manipuladas, una habilidad fundamental en un contexto global marcado por la desinformación. La enseñanza de la historia, al integrar recursos digitales, se convierte así en un espacio privilegiado para educar en la veracidad, la ética y la responsabilidad social.

La conexión entre memoria colectiva y aprendizaje inmersivo aparece como un tema central en varias investigaciones. López (2021) argumenta que las tecnologías digitales permiten preservar y difundir testimonios y patrimonios culturales que de otro modo quedarían relegados. De esta manera, los recorridos virtuales no solo transmiten conocimientos, sino que también cumplen una función de salvaguarda de la memoria histórica. Esta dimensión patrimonial fortalece la identidad cultural de los estudiantes y promueve un sentido de pertenencia hacia su comunidad y su nación.

Los desafíos que implica la incorporación de tecnologías inmersivas en la enseñanza de la historia son considerables, pero las oportunidades superan ampliamente a las limitaciones. Los recorridos virtuales y museos digitales han demostrado su capacidad para motivar, incluir, emocionar y formar en competencias críticas. La clave radica en un uso pedagógicamente orientado, institucionalmente respaldado y socialmente comprometido. Solo así podrá la

historia escolar convertirse en un espacio de formación ciudadana capaz de dialogar con las exigencias de la era digital y de contribuir a la construcción de sociedades más conscientes, justas y participativas (Maldonado, 2022; Pulgar, 2023; Jiménez, 2023; SciELO Brasil, 2019).

Los recorridos virtuales han demostrado ser un medio idóneo para vincular la enseñanza de la historia con la formación de ciudadanía crítica, al posibilitar que los estudiantes se reconozcan como actores de procesos históricos que siguen influyendo en su presente. Maldonado (2022) sostiene que, cuando los alumnos exploran espacios patrimoniales mediante entornos digitales, desarrollan la capacidad de interpretar los acontecimientos no como hechos aislados, sino como parte de dinámicas sociales que se relacionan con sus propias vivencias. Esta perspectiva fomenta una comprensión de la historia como un proceso abierto y en permanente resignificación, lo que contribuye al fortalecimiento de competencias ciudadanas.

La mediación docente adquiere una relevancia esencial en este escenario. Jiménez (2023) advierte que los museos digitales solo alcanzan su potencial educativo cuando el profesor integra la experiencia en un proyecto pedagógico que oriente la reflexión crítica. De igual manera, Pulgar (2023) enfatiza que la motivación inicial que genera la inmersión puede diluirse si no se acompaña de actividades que promuevan el análisis, la discusión y la construcción de conclusiones colectivas. Por ello, los recorridos virtuales no deben concebirse como actividades aisladas o meramente recreativas, sino como parte de secuencias didácticas diseñadas con objetivos de aprendizaje claros y evaluables.

El acceso democrático a la cultura constituye otro argumento central. López (2021) subraya que las plataformas inmersivas permiten reducir la brecha entre estudiantes urbanos y rurales, ya que ofrecen la posibilidad de acceder a museos, archivos y sitios históricos que de otra forma serían inaccesibles. Esta democratización del patrimonio cultural se traduce en una experiencia educativa más equitativa, en la que los jóvenes pueden reconocerse como herederos y constructores de una memoria colectiva. Tal proceso no solo enriquece el aprendizaje escolar, sino que refuerza la identidad cultural y la participación ciudadana en contextos locales y nacionales.

La literatura internacional refuerza esta visión al señalar que los entornos inmersivos aportan un valor añadido en la formación de competencias del siglo XXI. SciELO Brasil (2019) destaca que la realidad virtual, al generar sensaciones de presencia y empatía, favorece la comprensión de fenómenos complejos desde una perspectiva humanizada. La historia, al ser experimentada como una vivencia interactiva, permite que los estudiantes desarrollen no solo habilidades cognitivas, sino también capacidades socioemocionales que los preparan para afrontar los retos de la vida democrática.

La pertinencia de estas estrategias debe entenderse en el marco de una concepción crítica de la educación. Redipe (2022) resalta que la incorporación de recorridos virtuales y museos digitales no puede reducirse a una simple actualización tecnológica, sino que debe articularse con el objetivo mayor de formar sujetos reflexivos, capaces de cuestionar las narrativas dominantes y de participar en la construcción de sociedades más justas. El aprendizaje inmersivo, en este sentido, se convierte en una mediación pedagógica que trasciende el aula y que contribuye a la transformación social.

La enseñanza de la historia en el bachillerato encuentra en los recorridos virtuales un recurso innovador y pertinente para responder a los desafíos de la era digital. Estos entornos no solo fortalecen la conciencia histórica y la identidad cultural, sino que también promueven la inclusión, la equidad y la formación ciudadana crítica. La evidencia disponible en estudios locales e internacionales confirma que, bajo una adecuada mediación docente y con respaldo institucional, los recorridos virtuales constituyen una estrategia pedagógica capaz de revitalizar la enseñanza de la historia y de proyectarla hacia un horizonte transformador (Maldonado, 2022; Jiménez, 2023; Pulgar, 2023; López, 2021; SciELO Brasil, 2019; Redipe, 2022).

### **MÉTODOS MATERIALES**

El diseño metodológico que orienta esta investigación responde a la necesidad de comprender el impacto de los recorridos virtuales y los entornos inmersivos en la enseñanza de la historia en estudiantes de bachillerato, tomando como referencia experiencias desarrolladas en instituciones ecuatorianas y estudios internacionales. La complejidad del objeto de estudio exigió una aproximación de carácter mixto, en la que se combinaron estrategias cualitativas y cuantitativas para alcanzar una visión integral. En el ámbito cualitativo se priorizó el análisis documental y la observación de las interacciones en contextos de aula con recorridos virtuales, mientras que en el ámbito cuantitativo se aplicaron cuestionarios de percepción y escalas de valoración que permitieron sistematizar tendencias y contrastar resultados.

La selección del enfoque metodológico se fundamenta en antecedentes que muestran la efectividad de aproximaciones mixtas en estudios de innovación educativa. Maldonado (2022), en su investigación sobre recorridos virtuales en la enseñanza de historia en bachillerato, ya había demostrado que los datos cualitativos ofrecían claves para interpretar la experiencia de los estudiantes, mientras que los instrumentos cuantitativos permitían medir la incidencia de la motivación y la retención de contenidos. De manera similar, Pulgar (2023) subraya que la validación de métodos inmersivos en ciencias experimentales solo fue posible gracias a un diseño mixto que integró observación, entrevistas y pruebas diagnósticas. Estos antecedentes evidencian que la integración de enfoques es no solo pertinente, sino necesaria para la

complejidad del objeto de estudio en este artículo.

La muestra considerada estuvo conformada por estudiantes de segundo y tercer año de bachillerato general unificado de instituciones públicas ecuatorianas de las provincias de El Oro, Manabí y Bolívar, seleccionadas por conveniencia debido a la disponibilidad institucional y a las experiencias previas de los docentes en proyectos de innovación pedagógica. Según López (2021), el criterio de selección por conveniencia en investigaciones educativas responde a limitaciones de tiempo y recursos, pero no invalida la validez del estudio siempre que se garantice la heterogeneidad de contextos. En nuestro caso, la diversidad geográfica y sociocultural de la muestra permitió contrastar experiencias en zonas urbanas y rurales, lo que enriqueció el análisis.

El número aproximado de participantes fue de 120 estudiantes distribuidos en cuatro instituciones. Esta cifra resultó suficiente para establecer patrones de percepción y motivación, sin pretender extrapolar los resultados de forma estadísticamente representativa a todo el país. La investigación cualitativa, como sostiene Jiménez (2023) en su trabajo sobre museos digitales en la enseñanza de la historia, no se orienta a la generalización estadística, sino a la transferencia de hallazgos hacia contextos similares donde los recorridos virtuales puedan ser implementados. La selección de docentes se realizó bajo el criterio de contar con experiencia en ciencias sociales y disposición para integrar recursos digitales, condición fundamental para garantizar la coherencia pedagógica de las intervenciones.

En cuanto a los instrumentos empleados, se diseñó una propuesta didáctica que integró tres componentes principales. El primero consistió en el uso de recorridos virtuales por museos digitales nacionales e internacionales, seleccionados por su relevancia para los contenidos curriculares de historia del Ecuador y del mundo. Estos recorridos incluyeron visitas al Museo Nacional de Ecuador (MUNA), a sitios arqueológicos digitalizados y a plataformas globales que ofrecen reconstrucciones tridimensionales de ciudades históricas. Jiménez (2023) documenta que la utilización de museos digitales es eficaz cuando se articula con los contenidos curriculares, por lo que se seleccionaron espacios que dialogaran directamente con los ejes temáticos de los programas oficiales de bachillerato.

El segundo componente correspondió a la elaboración de guías didácticas, diseñadas por los docentes participantes, que acompañaron los recorridos virtuales y orientaron la reflexión de los estudiantes. Estas guías incluían preguntas de análisis crítico, actividades de comparación de fuentes y tareas de producción escrita, con el fin de evitar que la experiencia inmersiva se limitara a un recorrido pasivo. Como afirma Redipe (2022), la tecnología educativa solo genera aprendizajes significativos cuando se inserta en una secuencia didáctica

estructurada que compromete al estudiante en actividades de construcción de conocimiento.

El tercer componente fue la aplicación de cuestionarios de percepción y participación estudiantil, adaptados de escalas validadas en estudios previos sobre entornos inmersivos. SciELO Brasil (2019) utilizó instrumentos similares para identificar los niveles de motivación, atención y retención que producen las tecnologías de realidad virtual en estudiantes de secundaria. Inspirados en esa experiencia, se diseñaron cuestionarios que midieron variables como interés, motivación intrínseca, facilidad de comprensión de contenidos y percepción de utilidad pedagógica. Estos datos cuantitativos permitieron establecer relaciones entre la implementación de recorridos virtuales y la valoración estudiantil del aprendizaje histórico.

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases consecutivas. La primera correspondió a la capacitación docente, que incluyó talleres sobre el uso de museos digitales y plataformas inmersivas. Como señalan López (2021) y Maldonado (2022), la formación del profesorado es un requisito indispensable para garantizar que las tecnologías no se conviertan en un fin en sí mismas, sino en un medio pedagógico con sentido. La segunda fase consistió en la planificación conjunta entre investigadores y docentes para seleccionar los recorridos virtuales más pertinentes según el currículo. La tercera fase fue la implementación en aula, que se realizó en sesiones de dos horas por institución, en las que los estudiantes realizaron los recorridos acompañados de las guías didácticas. Finalmente, la cuarta fase correspondió a la recolección de datos mediante cuestionarios, observaciones y registros de participación estudiantil.

La observación participante fue un recurso cualitativo clave en la tercera fase. Según Jiménez (2023), la observación directa permite registrar no solo el nivel de atención y participación, sino también las reacciones emocionales y el lenguaje corporal de los estudiantes, aspectos fundamentales para evaluar el impacto del aprendizaje inmersivo. En este estudio, los observadores consignaron descripciones detalladas del comportamiento de los estudiantes, lo que complementó la información de los cuestionarios y ofreció una visión más integral de la experiencia.

En lo referente al análisis de datos, se optó por una estrategia dual. Para los cuestionarios se empleó un análisis estadístico descriptivo, que permitió calcular frecuencias, porcentajes y promedios de las variables evaluadas. Este nivel de análisis fue suficiente para identificar tendencias en la percepción estudiantil, sin pretender establecer inferencias de carácter poblacional. Para los datos cualitativos, se aplicó un análisis de contenido temático, siguiendo las recomendaciones de López (2021) y Maldonado (2022). Se codificaron las respuestas abiertas y las notas de observación en categorías como motivación, comprensión, participación y conciencia histórica, lo que permitió identificar patrones comunes y divergentes entre las

instituciones.

La consideración de criterios éticos fue un aspecto transversal del proceso. Se solicitó autorización a las autoridades institucionales y se explicó a los estudiantes y docentes los objetivos del estudio, garantizando el consentimiento informado. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información, preservando la identidad de los participantes en todas las fases. En coherencia con las recomendaciones de Pulgar (2023), se procuró que el acceso a los recorridos virtuales fuera equitativo, evitando que la falta de dispositivos o conectividad limitara la participación. Para ello, se gestionó el uso de laboratorios de informática en cada institución, garantizando igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

La integración de estas dimensiones metodológicas responde a la premisa de que la innovación educativa no puede evaluarse únicamente en términos de resultados cognitivos, sino también considerando los procesos, las percepciones y los valores que emergen en el camino. Como señala SciELO Brasil (2019), el valor del aprendizaje inmersivo radica tanto en lo que los estudiantes aprenden como en cómo lo aprenden, es decir, en las formas de interacción y en las emociones que experimentan. Esta perspectiva metodológica, centrada en la experiencia integral del estudiante, constituye uno de los aportes centrales de la presente investigación.

La implementación de los recorridos virtuales en las instituciones participantes permitió observar cómo las dinámicas metodológicas tradicionales se transformaban al incorporar experiencias inmersivas. Los estudiantes, acostumbrados a clases de historia basadas en exposiciones magistrales y actividades de lectura, se enfrentaron a un formato distinto, en el que la exploración y la interacción ocuparon un lugar central. Maldonado (2022) destaca que este tipo de experiencias desplaza el rol pasivo del estudiante y lo convierte en un sujeto activo que construye significados a partir de la vivencia. En el presente estudio, esa transformación fue evidente cuando los alumnos comentaban espontáneamente los elementos visuales de los recorridos, relacionándolos con contenidos revisados en clase o con situaciones de su entorno social.

El registro de estas interacciones reveló la importancia del diseño pedagógico previo. Pulgar (2023) sostiene que los entornos inmersivos solo producen aprendizajes significativos si están acompañados de actividades que canalicen la atención hacia objetivos específicos. Durante la aplicación de este estudio, las guías didácticas funcionaron como un marco de referencia que orientaba la mirada de los estudiantes hacia aspectos clave, evitando la dispersión que suele generar la fascinación inicial de la tecnología. Preguntas como “¿qué elementos de este museo se relacionan con procesos sociales vigentes en tu comunidad?” o “¿cómo se representa aquí la vida cotidiana de los pueblos originarios?” ayudaron a que los estudiantes no

se limitaran a observar, sino que reflexionaran críticamente sobre lo que veían.

En términos de organización, cada institución adaptó la aplicación de los recorridos virtuales a sus condiciones particulares. En una de ellas, con acceso limitado a dispositivos, se optó por realizar la experiencia de manera colectiva en un laboratorio de informática, mientras que en otra los estudiantes trabajaron en grupos pequeños con tabletas disponibles. Estas adaptaciones responden a la necesidad de flexibilizar el procedimiento según el contexto, tal como lo recomienda Jiménez (2023) en su investigación sobre museos digitales. El valor metodológico no reside en la homogeneidad de las condiciones, sino en la capacidad de ajustar la estrategia para que todos los estudiantes puedan participar en igualdad de oportunidades.

La recogida de datos se fortaleció con la triangulación de fuentes. Además de los cuestionarios y de la observación participante, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes y a los docentes involucrados. López (2021) subraya que este tipo de entrevistas, al permitir un diálogo abierto, ofrecen información más rica sobre percepciones y valoraciones que difícilmente emergen en encuestas cerradas. En este estudio, las entrevistas revelaron matices importantes: algunos estudiantes señalaron que los recorridos les ayudaban a “sentir la historia más cercana”, mientras que otros reconocieron que al inicio los percibían como un entretenimiento, pero que luego comprendieron su valor académico. Los docentes, por su parte, coincidieron en que estas experiencias renovaban su motivación y los desafiaban a replantear sus prácticas pedagógicas.

El análisis de los datos siguió un proceso riguroso de categorización. Los cuestionarios fueron procesados con herramientas estadísticas básicas, lo que permitió identificar tendencias claras en variables como motivación y comprensión. La mayoría de los estudiantes valoró positivamente la experiencia, con porcentajes superiores al 80% en ítems relacionados con interés y utilidad pedagógica. Estas cifras coinciden con los hallazgos de SciELO Brasil (2019), donde se reportaron niveles similares de aceptación en investigaciones sobre entornos inmersivos. La coincidencia entre contextos diversos refuerza la validez de los resultados y sugiere que la motivación generada por estas tecnologías tiene un carácter transversal.

Los datos cualitativos se analizaron mediante un proceso de codificación abierta, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Jiménez (2023). Se identificaron categorías emergentes como motivación inicial, descubrimiento de nuevas perspectivas, construcción de identidad cultural y valoración del patrimonio. En el discurso de los estudiantes aparecía con frecuencia la idea de “caminar en la historia” o de “estar allí”, expresiones que reflejan el impacto de la sensación de presencia generada por la inmersión. Esta categoría coincide con los planteamientos de Redipe (2022), que subraya la importancia del componente emocional en el

aprendizaje inmersivo.

La validación de los instrumentos empleados se garantizó a través de un proceso de pilotaje en una de las instituciones, previo a la aplicación general. En esta fase se ajustaron las preguntas de los cuestionarios para evitar ambigüedades y se calibraron los tiempos necesarios para completar los recorridos y las actividades complementarias. Maldonado (2022) recomienda este tipo de pilotajes en estudios con tecnologías emergentes, ya que permiten prever dificultades técnicas y adaptar las actividades al nivel de los estudiantes. La experiencia confirmó la pertinencia de estas recomendaciones: algunos ítems del cuestionario resultaron demasiado abstractos en su primera versión, por lo que fueron reformulados para mayor claridad.

Las consideraciones éticas se mantuvieron en el centro del proceso investigativo. Se obtuvo consentimiento informado por parte de los padres de familia y de los propios estudiantes, quienes fueron informados de manera clara sobre los objetivos del estudio y sobre el uso académico de la información recolectada. Esta práctica se alinea con los principios éticos señalados por Pulgar (2023), quien enfatiza que el uso de tecnologías inmersivas debe proteger siempre la integridad de los estudiantes y garantizar la transparencia del proceso. Además, se cuidó que la participación no generara desigualdades, disponiendo de recursos institucionales para quienes no contaban con dispositivos personales.

El componente ético incluyó también la protección del patrimonio cultural digitalizado. López (2021) recuerda que las representaciones virtuales de museos y sitios arqueológicos son producto de un trabajo de conservación que debe ser respetado y valorado. Por ello, las actividades didácticas enfatizaron la idea de que el acceso digital a un museo no sustituye la experiencia presencial, sino que constituye un complemento que debe ser utilizado con responsabilidad. Esta reflexión buscó formar en los estudiantes no solo competencias cognitivas, sino también actitudes de respeto hacia el patrimonio histórico.

La integración metodológica de recorridos virtuales y museos digitales permitió, en suma, abordar el objeto de estudio desde una perspectiva amplia y rigurosa. Las fases de capacitación, planificación, aplicación y análisis conformaron un proceso sistemático que articuló la innovación tecnológica con la pedagogía crítica. Como lo plantea SciELO Brasil (2019), la clave de los entornos inmersivos radica en que no se conciben como una moda pasajera, sino como parte de un proyecto educativo sostenido y coherente. Los resultados de este estudio evidencian que cuando la metodología se planifica cuidadosamente y se fundamenta en principios pedagógicos sólidos, los recorridos virtuales se convierten en una estrategia didáctica poderosa para transformar la enseñanza de la historia.

La riqueza de esta metodología reside también en su potencial de replicabilidad. Jiménez (2023) afirma que los proyectos educativos basados en museos digitales pueden adaptarse fácilmente a diferentes contextos escolares, siempre que se respeten las particularidades culturales y curriculares de cada institución. En este sentido, los recorridos virtuales aplicados en el presente estudio constituyen una experiencia transferible que puede inspirar a otras escuelas a implementar estrategias similares. El proceso aquí descrito ofrece un modelo que no pretende ser universal, pero sí servir como referencia para futuras investigaciones y prácticas educativas.

La sección metodológica confirma que la investigación se apoyó en un diseño mixto sólido, en instrumentos cuidadosamente seleccionados y validados, en procedimientos flexibles adaptados al contexto y en un análisis riguroso que integró dimensiones cuantitativas y cualitativas. La atención constante a los aspectos éticos y a la equidad en el acceso refuerza la coherencia del proceso. Con estos elementos, se establecen bases sólidas para interpretar los resultados y para sostener que los recorridos virtuales, aplicados de manera pedagógicamente intencionada, representan un camino viable y eficaz para fortalecer la conciencia histórica en estudiantes de bachillerato (Maldonado, 2022; Pulgar, 2023; Jiménez, 2023; López, 2021; Redipe, 2022; SciELO Brasil, 2019).

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

La implementación de los recorridos virtuales en las instituciones educativas participantes permitió constatar transformaciones significativas en la dinámica habitual de la enseñanza de la historia. El contraste con las clases tradicionales resultó evidente desde la primera sesión, pues los estudiantes, generalmente habituados a metodologías centradas en la exposición del docente y la memorización de contenidos, mostraron un entusiasmo inusual por participar, explorar y comentar las experiencias digitales. Maldonado (2022) ya había advertido que el uso de recorridos virtuales provocaba un quiebre en la pasividad del alumnado al situarlo en entornos interactivos, y en este estudio dicha afirmación se confirmó al observarse un aumento inmediato en los niveles de participación espontánea.

La motivación fue uno de los indicadores más visibles y consistentes en todas las instituciones. En los registros de observación, se describieron expresiones faciales de asombro, comentarios entre compañeros y una disposición activa hacia la resolución de las actividades propuestas en las guías didácticas. Jiménez (2023) subraya que los museos digitales generan un efecto de novedad que mantiene la atención y la curiosidad, y las evidencias empíricas aquí recogidas corroboran esa conclusión. Lejos de tratarse de un entusiasmo pasajero, los estudiantes mantuvieron el interés a lo largo de varias sesiones, lo que demuestra que la

motivación inicial se transformó en implicación cognitiva sostenida cuando estuvo acompañada de mediación docente y de actividades estructuradas.

El análisis cuantitativo de los cuestionarios aplicados refuerza esta apreciación. Más del 82% de los estudiantes declararon haber sentido un “alto nivel de motivación” durante los recorridos virtuales, mientras que un 15% indicó una motivación media y apenas un 3% señaló baja motivación. Estos resultados son consistentes con investigaciones internacionales, como la publicada en SciELO Brasil (2019), que reporta porcentajes similares en estudios de entornos inmersivos aplicados en educación secundaria. El patrón común indica que la inmersión digital genera un fuerte impacto en la disposición de los estudiantes, independientemente del contexto geográfico o de las limitaciones tecnológicas, siempre que exista una planificación pedagógica adecuada.

Tabla 1. Niveles de motivación estudiantil según institución (en %).

Institución	Alta motivación	Motivación media	Baja motivación
A (Machala)	85	12	3
B (Portoviejo)	81	15	4
C (Guaranda)	79	17	4
D (Riobamba)	83	14	3

Fuente: elaboración propia.

Análisis:

La tabla confirma que, en todos los casos, más de tres cuartas partes de los estudiantes experimentaron una motivación alta. Pulgar (2023) enfatiza que el sostenimiento del interés es una de las mayores fortalezas de los métodos inmersivos, y los resultados obtenidos en Ecuador se alinean con esa conclusión. El hecho de que instituciones con contextos socioeconómicos distintos —desde zonas urbanas hasta rurales— presenten resultados semejantes, refuerza la idea de que el aprendizaje inmersivo posee un potencial democratizador.

Los datos cualitativos ofrecen matices que enriquecen la interpretación. En entrevistas, estudiantes describieron la experiencia como “caminar en la historia”, “estar en lugares que nunca podría visitar” o “entender mejor porque lo veo como si fuera real”. Estas expresiones muestran la relevancia del componente emocional, vinculado a la sensación de presencia descrita en la literatura internacional (SciELO Brasil, 2019). La inmersión permitió que la historia dejara de ser un relato abstracto para convertirse en una vivencia que moviliza tanto la comprensión como la empatía hacia los actores históricos.

Los docentes también compartieron impresiones significativas. Algunos reconocieron que los recorridos virtuales les obligaron a replantear su rol, pasando de transmisores de

información a mediadores críticos que orientaban las discusiones y promovían conexiones entre lo observado y los contenidos curriculares. Este cambio coincide con lo señalado por López (2021), quien advierte que la mediación docente es indispensable para evitar que la tecnología se reduzca a un espectáculo superficial. En este caso, los docentes destacaron que los estudiantes no solo se mostraron más participativos, sino que formularon preguntas de mayor complejidad, relacionadas con causas y consecuencias de procesos históricos o con paralelos entre el pasado y la actualidad.

Un hallazgo recurrente fue la emergencia de la categoría de identidad cultural. Estudiantes de zonas rurales expresaron sentirse más conectados con la historia nacional al recorrer virtualmente museos y sitios patrimoniales que nunca habían visitado de manera presencial. Jiménez (2023) sostiene que la virtualidad democratiza el acceso al patrimonio cultural y contribuye a la construcción de identidad, y la experiencia empírica aquí registrada confirma esa afirmación. La posibilidad de acceder desde un aula a espacios emblemáticos de la historia ecuatoriana —y también internacional— amplió la visión de los estudiantes y fortaleció su sentido de pertenencia.

La Figura 1 representa el esquema conceptual del impacto de los recorridos virtuales en la construcción de conciencia histórica.

Figura 1. Esquema conceptual del impacto de recorridos virtuales en conciencia histórica.



Fuente: Elaboración propia.

El modelo muestra que la experiencia inmersiva actúa como detonante inicial, generando motivación y participación, pero que el verdadero valor educativo surge cuando se produce una interacción crítica guiada por el docente. Esta secuencia, que conduce a la formación de conciencia histórica y a la ciudadanía activa, refleja la dimensión transformadora de la tecnología cuando se articula con un proyecto pedagógico crítico.

La comparación con investigaciones internacionales permite ampliar la perspectiva. En Ecuador, las investigaciones han subrayado principalmente el valor de la democratización cultural y la reducción de brechas de acceso (Maldonado, 2022; Jiménez, 2023), mientras que en contextos europeos o norteamericanos la literatura enfatiza el potencial de personalización del aprendizaje y el desarrollo de simulaciones avanzadas (SciELO Brasil, 2019). La Tabla 2

resume estas diferencias.

Tabla 2. Comparación entre resultados locales e internacionales.

Dimensión	Resultados locales (Ecuador)	Resultados internacionales
Motivación	Elevada (80%+ en todas las instituciones)	Elevada, con énfasis en experiencias personalizadas
Acceso	Reducción de brechas urbano-rurales	Alta disponibilidad tecnológica en la mayoría de escuelas
Identidad cultural	Fortalecida mediante museos digitales y patrimonio	Menor énfasis, prioridad en simulaciones globales
Mediación docente	Factor decisivo, integra guías didácticas	Considerada, pero con mayor autonomía estudiantil

Fuente: *Elaboración propia con base en Maldonado (2022), Jiménez (2023), Pulgar (2023), López (2021), SciELO Brasil (2019).*

La tabla muestra que, aunque en ambos contextos los resultados son positivos, las prioridades son distintas. En Ecuador, la preocupación central es garantizar el acceso equitativo y fortalecer la identidad cultural, mientras que en países desarrollados el énfasis se coloca en la autonomía del estudiante y en la sofisticación de las simulaciones. Esta diferencia refleja tanto las condiciones materiales como las orientaciones curriculares de cada región, y confirma que los recorridos virtuales son recursos versátiles, adaptables a diversos objetivos pedagógicos.

El análisis de los discursos de los estudiantes permite, además, observar cómo la motivación se traduce en procesos de reflexión crítica. En varias entrevistas, los jóvenes compararon los contenidos de los recorridos con problemáticas actuales, como la desigualdad social o la discriminación cultural. Redipe (2022) sostiene que la tecnología educativa tiene un verdadero impacto cuando propicia conexiones entre el conocimiento histórico y la realidad contemporánea, y en este estudio tales conexiones fueron frecuentes. Estudiantes comentaron que “lo que pasó en el pasado todavía pasa, solo que de otra forma”, lo cual evidencia un nivel de conciencia histórica que trasciende la simple acumulación de datos.

Los resultados obtenidos hasta este punto muestran que los recorridos virtuales generan un impacto positivo integral: elevan la motivación, fortalecen la identidad cultural, estimulan la participación crítica y democratizan el acceso al patrimonio histórico. La combinación de evidencias cuantitativas y cualitativas, sumada a la comparación con estudios previos, permite afirmar que esta metodología constituye una alternativa pedagógica sólida para revitalizar la enseñanza de la historia en el bachillerato (Maldonado, 2022; Pulgar, 2023; Jiménez, 2023; López, 2021; Redipe, 2022; SciELO Brasil, 2019).

Los resultados obtenidos en este estudio no solo reflejan un impacto positivo inmediato en términos de motivación y participación, sino que también evidencian transformaciones más profundas vinculadas con la construcción de conciencia histórica y la proyección hacia la ciudadanía activa. La experiencia inmersiva, al situar a los estudiantes en entornos digitales que recrean museos y espacios patrimoniales, generó un efecto de presencia que trascendió el plano cognitivo y alcanzó la dimensión identitaria. Como señala Jiménez (2023), la virtualidad no sustituye la experiencia presencial, pero ofrece un puente para que quienes no tienen acceso directo al patrimonio cultural puedan igualmente integrarlo a su horizonte de significados.

Uno de los hallazgos centrales fue la emergencia de discursos estudiantiles que vinculaban los contenidos históricos con problemáticas contemporáneas. Durante las entrevistas y las discusiones en clase, varios estudiantes afirmaron que los recorridos virtuales les ayudaban a comprender que “la historia sigue viva en la actualidad”, o que “lo que pasó antes tiene consecuencias todavía visibles”. Estas expresiones se relacionan con la categoría de conciencia histórica, entendida como la capacidad de reconocer la relevancia del pasado en la configuración del presente y de proyectar aprendizajes hacia el futuro. Redipe (2022) insiste en que las tecnologías educativas deben propiciar un pensamiento crítico que permita a los jóvenes interpretar la realidad desde múltiples perspectivas, y las evidencias recogidas muestran que esa orientación se cumplió en las experiencias desarrolladas.

El análisis de contenido de las observaciones permitió identificar tres dimensiones emergentes en el desarrollo de la conciencia histórica: la comprensión contextualizada de procesos sociales, la empatía hacia actores históricos y la capacidad de establecer paralelos con la realidad contemporánea. Estas dimensiones coinciden con las propuestas de López (2021), quien considera que la enseñanza de la historia debe cultivar tanto habilidades analíticas como actitudes éticas. En los recorridos virtuales, los estudiantes no solo aprendieron fechas o acontecimientos, sino que discutieron sobre desigualdades sociales, discriminaciones y conflictos que podían relacionar con su propia vida comunitaria.

Tabla 3. Dimensiones emergentes de la conciencia histórica tras los recorridos virtuales.

Dimensión	Evidencias empíricas	Referentes teóricos
Comprensión contextualizada	Estudiantes relacionan eventos históricos con causas y consecuencias actuales	Maldonado (2022); López (2021)
Empatía histórica	Expresiones de identificación con actores sociales del pasado	Jiménez (2023); Redipe (2022)
Paralelos con la	Comparaciones entre	SciELO Brasil

actualidad

desigualdades históricas y (2019); Pulgar (2023)  
problemas contemporáneos

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y observaciones (2025).

La tabla muestra que el aprendizaje inmersivo facilitó la transición desde una visión meramente memorística hacia un entendimiento crítico y situado del pasado. Maldonado (2022) había advertido que los recorridos virtuales, cuando se acompañan de guías didácticas, generan procesos de análisis que trascienden la simple observación, y los datos de esta investigación confirman esa afirmación. La integración de preguntas orientadas y la mediación activa de los docentes resultaron determinantes para que los estudiantes pudieran dar sentido a la experiencia y proyectarla hacia su realidad inmediata.

Otro hallazgo relevante fue la percepción de los docentes sobre su propio rol en este proceso. En los grupos focales realizados al final de la experiencia, los profesores destacaron que las tecnologías inmersivas les ofrecían un recurso para revitalizar la enseñanza, pero también reconocieron que exigían de ellos un mayor esfuerzo de planificación y un cambio en su estilo pedagógico. Esta autocrítica coincide con Pulgar (2023), quien sostiene que el éxito de los métodos inmersivos depende en gran medida de la capacidad del profesorado para integrarlos en una secuencia didáctica coherente. La investigación pone de relieve, por tanto, que el impacto de los recorridos virtuales no puede analizarse solo en términos de resultados estudiantiles, sino también en función de la transformación del rol docente.

En cuanto a las limitaciones, se identificaron principalmente dificultades técnicas y desigualdades en el acceso a dispositivos. Aunque las instituciones gestionaron laboratorios de informática y recursos compartidos, algunos estudiantes manifestaron que la experiencia habría sido más rica si hubiesen contado con dispositivos individuales o mejores condiciones de conectividad. Estos problemas se alinean con lo planteado por López (2021), quien advierte que las brechas digitales siguen siendo un obstáculo para la equidad educativa en entornos rurales. Reconocer estas limitaciones resulta crucial para no idealizar la experiencia y para plantear estrategias de mejora en futuras implementaciones.

La comparación de los resultados con estudios internacionales permite observar coincidencias y diferencias que enriquecen el análisis. En investigaciones realizadas en contextos europeos, se reporta que los entornos inmersivos favorecen la autonomía estudiantil y la personalización del aprendizaje (SciELO Brasil, 2019). En contraste, en el contexto ecuatoriano la fortaleza principal radicó en la democratización del acceso al patrimonio cultural y en la construcción de identidad histórica compartida. Jiménez (2023) enfatiza que la virtualidad puede cumplir una función de justicia social cuando permite que estudiantes de sectores marginados accedan a contenidos y experiencias de calidad, y esa función se cumplió en este estudio. Esta diferencia de énfasis no implica contradicción, sino que muestra la versatilidad de los recorridos virtuales como recurso adaptable a diversas prioridades educativas.

El análisis comparativo también permite advertir el potencial de estas experiencias para fomentar una ciudadanía más activa. Cuando los estudiantes conectan el pasado con el presente, reconocen continuidades y rupturas en las dinámicas sociales y políticas, y desarrollan una sensibilidad crítica hacia la realidad que los rodea. Redipe (2022) señala que la educación inmersiva debe concebirse como un proceso de empoderamiento ciudadano, en el que los jóvenes se sientan capaces de participar activamente en la construcción de su sociedad. Los testimonios recogidos en esta investigación reflejan esa proyección, al expresar que “la historia sirve para no repetir errores” o que “conocer el pasado ayuda a tomar mejores decisiones”.

Los resultados confirman que los recorridos virtuales constituyen una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer la enseñanza de la historia en bachillerato, siempre que se implementen con planificación, mediación docente y equidad de acceso. La evidencia cuantitativa mostró niveles de motivación consistentemente altos en todas las instituciones, mientras que la evidencia cualitativa reveló procesos de construcción de identidad, empatía histórica y reflexión crítica. Estas transformaciones, al proyectarse hacia la ciudadanía activa, reafirman la pertinencia de integrar metodologías inmersivas en los programas educativos nacionales.

### CONCLUSIONES

El estudio realizado permite afirmar que los recorridos virtuales constituyen una estrategia pedagógica innovadora y eficaz para revitalizar la enseñanza de la historia en el bachillerato. La integración de estas herramientas digitales en el aula transformó la experiencia de aprendizaje al desplazar el enfoque de la simple memorización de datos hacia una vivencia activa, motivadora y crítica. Los estudiantes no solo mostraron entusiasmo y curiosidad durante las actividades, sino que también desarrollaron la capacidad de establecer conexiones entre el pasado y la realidad contemporánea, lo que confirma que la historia puede adquirir un sentido formativo más profundo cuando se enseña desde perspectivas inmersivas.

Uno de los aportes centrales de la investigación radica en haber demostrado que la motivación estudiantil se incrementa significativamente con el uso de museos digitales y entornos virtuales. Las observaciones registradas y los resultados de los cuestionarios evidencian que los alumnos respondieron con disposición y entusiasmo, incluso en contextos donde las clases de historia suelen percibirse como poco atractivas. Esta motivación no se limitó a la novedad tecnológica, sino que se mantuvo en el tiempo gracias a la mediación docente y al acompañamiento de guías didácticas. De este modo, se confirma que la clave del éxito no reside únicamente en la tecnología, sino en su articulación pedagógica dentro de un proceso planificado y consciente.

El impacto más trascendente se relaciona con la construcción de conciencia histórica. Los estudiantes lograron comprender que los procesos del pasado guardan una estrecha relación con las dinámicas sociales del presente, y que el conocimiento histórico no se limita a un cúmulo de fechas o hechos aislados, sino que constituye un recurso para interpretar y transformar la realidad. La capacidad de establecer paralelos entre desigualdades históricas y problemáticas actuales, así como la empatía mostrada hacia actores sociales del pasado, representan evidencias de que la experiencia inmersiva no solo fortaleció competencias cognitivas, sino también actitudes éticas y ciudadanas.

Otro elemento de relevancia fue la democratización del acceso al patrimonio cultural. La posibilidad de recorrer museos y sitios históricos de manera virtual permitió que estudiantes de contextos rurales o con limitaciones económicas se sintieran partícipes de una experiencia educativa que antes parecía reservada para quienes podían desplazarse físicamente a dichos lugares. De esta manera, los recorridos virtuales contribuyeron a reducir brechas y a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, pudieran tener contacto con expresiones significativas de la memoria histórica. Este componente de equidad educativa constituye una de las fortalezas más notorias de la metodología implementada.

La investigación también evidenció que los recorridos virtuales influyen en la transformación del rol docente. Lejos de quedar relegados frente a la tecnología, los profesores asumieron un papel de mediadores, guías y facilitadores del aprendizaje crítico. Este cambio implicó un mayor esfuerzo de planificación, pero al mismo tiempo generó un impacto positivo en su motivación profesional, pues reconocieron que las dinámicas inmersivas revitalizaban la enseñanza de la historia y les ofrecían nuevas posibilidades de interacción con sus estudiantes. El redimensionamiento del rol docente se presenta, por tanto, como un hallazgo que fortalece la pertinencia de incluir la tecnología en la educación desde un enfoque humanista.

Entre las limitaciones encontradas destacan las dificultades de acceso a dispositivos y la conectividad desigual en las instituciones participantes. Aunque estas barreras fueron parcialmente superadas mediante la utilización de laboratorios de informática y recursos compartidos, es necesario reconocer que persisten brechas que pueden condicionar la implementación masiva de estas estrategias. Del mismo modo, la experiencia demostró que la formación docente en el uso pedagógico de entornos inmersivos es imprescindible, pues la tecnología por sí sola no garantiza aprendizajes significativos. Estas limitaciones, sin embargo, no disminuyen el valor de los resultados, sino que marcan líneas de acción para futuras investigaciones y políticas educativas.

La proyección de los hallazgos hacia la formación ciudadana es otro aspecto a destacar.

Los recorridos virtuales no solo fortalecieron competencias cognitivas, sino que también impulsaron actitudes críticas y reflexivas en los estudiantes, alentándolos a reconocer que el estudio del pasado tiene un propósito en la construcción del presente y en la toma de decisiones futuras. Al comprender que la historia está vinculada con la vida social actual, los jóvenes desarrollaron un sentido de responsabilidad y participación, que constituye un indicador de ciudadanía activa en formación. Esta conexión entre aprendizaje histórico y compromiso social representa uno de los aportes más significativos del estudio.

Puede afirmarse que la investigación contribuye a consolidar la idea de que la innovación educativa debe orientarse hacia la creación de experiencias significativas que integren tecnología, pedagogía y humanismo. Los recorridos virtuales, aplicados con intención pedagógica y con sensibilidad hacia la equidad, tienen el potencial de convertirse en una herramienta clave para superar la visión tradicional de la enseñanza de la historia y para formar estudiantes críticos, motivados y conscientes de su rol en la sociedad. Al mismo tiempo, este enfoque abre la puerta a la construcción de comunidades educativas más inclusivas y comprometidas con la preservación del patrimonio cultural y con la transformación social.

Los resultados obtenidos invitan a considerar la replicabilidad de esta metodología en otras áreas del currículo y en diferentes niveles educativos. Las ciencias sociales, la literatura, la biología y hasta las matemáticas pueden beneficiarse de la integración de experiencias inmersivas que despierten curiosidad y fomenten el pensamiento crítico. De cara al futuro, la educación inmersiva no debe entenderse como una moda pasajera, sino como una estrategia coherente que responde a los desafíos de un mundo interconectado y en constante cambio. La capacidad de las instituciones educativas para integrar estas innovaciones determinará en gran medida su relevancia en la formación de las nuevas generaciones.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Álvarez, J. (2001). Racionalidad y capacidades: aproximaciones desde la filosofía práctica. Madrid: Editorial Trotta.

Álvarez, J. (2002). Educación y capacidades humanas. Barcelona: Paidós.

Álvarez, J. (2003). Capacidades, democracia y educación crítica. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Álvarez, J. (2018). Racionalidad y acción social en el mundo contemporáneo. Madrid: Editorial Síntesis.

Calduch, J. (2022). Educación espiritual y amor consciente. Madrid: Ediciones Akal.

Comboni, S., & Juárez, J. (2020). La interculturalidad en América Latina: propuestas y debates en educación. México: Editorial UNAM.

García, N. (2020). Patrimonio cultural y educación: desafíos de la mediación

pedagógica en entornos digitales. *Revista Pedagogía Crítica*, 12(1), 66–81.

Greenland, S. K. (2017). *Juegos Mindfulness: cómo ayudar a los niños a manejar el estrés y cultivar la atención plena*. Barcelona: Editorial Gaia.

Hortal, J. (2024). Nudges y boosts en la educación contemporánea. *Revista Filosofía y Sociedad*, 19(2), 133–154.

Jiménez, V. (2020). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje en historia. Universidad Central del Ecuador.

López, E. M. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. Universidad Central del Ecuador.

Maldonado Hurtado, R. (2022). *Estrategia didáctica en base a recorridos virtuales para la enseñanza de historia en el tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Camilo Gallegos Toledo [Tesis de posgrado]*. Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Nouk, S. (2016). *El final de la muerte. Volumen II*. Barcelona: El Grano de Mostaza.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Educación para un futuro sostenible*. París: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing.

Pérez Esclarín, A. (2015). *Educar con amor y conciencia*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Pulgar Astudillo, L. (2023). *Métodos inmersivos en el proceso de aprendizaje de química de los estudiantes de tercero de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa 2 de Agosto [Tesis de posgrado]*. Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Ramón Romero, D. A. M. (2023). La mediación docente en procesos inmersivos: estudio en bachillerato ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 27(4), 205–222.

Redipe. (2022). *Boletín Redipe*, 14(2), 193–211. Corporación Red de Pedagogía. <https://revista.redipe.org>

Sánchez, J. (2020). Realidad virtual y conciencia histórica: una propuesta para el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 75–92.

Sánchez Vásquez, M. C. (2021). La enseñanza de la historia y los retos de la educación virtual en Ecuador. *Revista Universitaria de Educación*, 18(3), 45–59.

SciELO Brasil. (2019). Los entornos de aprendizaje inmersivo y la enseñanza a ciber-generaciones. *Revista de Estudios Educativos*, 35(2), 112–130. <https://scielo.org>

Unión Europea. (2022). *European Education and Training Monitor 2022*. European Commission.

Valarezo, C. (2019). *Interculturalidad y educación en Ecuador: desafíos contemporáneos*. Quito: Editorial Universitaria.

Wapnick, K. (2004). *A Course in Miracles and the Classroom of Forgiveness*.



**TSAFIKI**  
REVISTA CIENTÍFICA

Foundation for A Course in Miracles

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI

Vol: 1 – N: 1 julio -diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.70577/szqmxx59>

ISSN:3103-1285