

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

El patrimonio cultural e histórico como recurso pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades

Gloria Aurora Veloz Rojas

Tutora: María Nella Escala Benites

Quito, 2026

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

**El patrimonio cultural e histórico como recurso pedagógico para la
enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades**

Gloria Aurora Veloz Rojas
Tutora: María Nella Escala Benites

Quito, 2026

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Gloria Aurora Veloz Rojas, autora del trabajo intitulado “El patrimonio cultural e histórico como recurso pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación a en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 24 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

19 de enero de 2026

Firma: Gloria Veloz Rojas

Resumen

En los contextos escolares, el patrimonio cultural e histórico sigue siendo un recurso poco integrado en la práctica pedagógica, lo que limita la relación de los estudiantes con su identidad, su entorno y la reflexión crítica sobre la realidad social. Esta investigación analiza la experiencia de enseñanza-aprendizaje a partir del uso del patrimonio cultural e histórico en espacios públicos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades en estudiantes de Educación Básica Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa Mariscal Sucre durante el año lectivo 2023-2024. El estudio adopta un enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico y alcance descriptivo. Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales e informes escritos, cuyos contenidos fueron examinados mediante análisis temático.

Los resultados muestran cinco categorías centrales: valoración del patrimonio, experiencias pedagógicas en espacios públicos, efectos en la motivación y apropiación cultural, obstáculos percibidos y propuestas de mejora. Los hallazgos evidencian que el aprendizaje patrimonial constituye una experiencia que articula conocimiento, emoción y fortalece la comprensión histórica, la identidad cultural y el vínculo entre los contenidos curriculares y la realidad social. Asimismo, se constató que las actividades en espacios públicos potencian la participación, la observación crítica y la construcción de sentido sobre el entorno.

En conclusión, la educación patrimonial emerge como una práctica transformadora que promueve el respeto, la preservación y la acción social, posicionando al patrimonio cultural e histórico como un recurso esencial para la formación ciudadana y el fortalecimiento de la conciencia histórica en el ámbito escolar.

Palabras clave: patrimonio cultural, espacios públicos, educación patrimonial, ciencias sociales, aprendizaje significativo, identidad cultural

Tabla de contenidos

Figuras y tablas.....	11
Introducción.....	13
Capítulo primero Marco teórico	17
1. El patrimonio cultural e histórico	17
1.1. Origen y evolución del concepto.....	17
1.2. Definición de patrimonio cultural e histórico.....	18
1.3. Importancia del patrimonio cultural en la educación	20
2. Los espacios públicos.....	22
2.1. Definición de espacios públicos	22
2.2. Espacio público y patrimonio: integración de los espacios públicos patrimoniales en la educación	24
3. Metodologías y estrategias pedagógicas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades	25
3.1. Metodologías de enseñanza–aprendizajes relevantes.....	25
3.2. Estrategias para la enseñanza del patrimonio	30
4. Rol docente en la enseñanza del patrimonio	32
Capítulo segundo Metodología.....	35
1. Introducción.....	35
2. Objetivos específicos de la investigación.....	36
3. Enfoque de la investigación.....	37
4. Diseño de investigación.....	38
5. Población y muestra	39
6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	41
6.1. Técnicas empleadas.....	41
6.1.1. Entrevistas semiestructuradas	42
6.1.2. Grupos focales.....	42
6.1.3. Reflexiones escritas.....	43
6.2. Ejes temáticos.....	43
6.3. Instrumentos de recolección de información.....	44
6.4. Diseño y validación de los instrumentos	45
7. Fases de la investigación	47

7.1. Planificación.....	47
7.2. Recolección de datos	48
7.3. Registro y transcripción.....	50
7.4. Organización de la información	51
8. Análisis de datos.....	52
8.1. Fases del análisis	52
8.2. Ejemplo de codificación.....	57
9. Criterios de calidad del estudio	58
10. Rol de la investigadora	60
11. Consideraciones éticas.....	61
Capítulo tercero Resultados y discusión.....	65
1. Introducción.....	65
2. Proceso de codificación y trazabilidad analítica	65
3. Resultados organizados por macrocategorías.....	66
3.1. Macrocategoría 1: Experiencias pedagógicas en espacios públicos.....	66
3.2. Macrocategoría 2: Percepciones sobre identidad y patrimonio.....	69
3.3. Macrocategoría 3. Efectos en motivación y apropiación del conocimiento.....	72
3.4. Macrocategoría 4: Reflexión crítica y propuestas para mejorar la experiencia	74
4. Discusión interpretativa.....	76
Conclusiones.....	79
Obras citadas.....	83
Anexos	97
Anexo 1. Matriz de consistencia metodológica.....	97
Anexo 2. Guía de entrevista	99
Anexo 3. Guía de grupo focal.....	101
Anexo 4. Guía de informe escrito.....	104
Anexo 5. Detalle de lugares visitados por nivel educativo. Cronograma institucional del área de Ciencias Sociales.....	105
Anexo 6. Libro de códigos	106
Anexo 7. Consentimiento informado.....	108
Anexo 8. Matriz de citas representativas del estudiantado según categorías emergentes	
110	
Anexo 9. Análisis visual y gráfico: Octavo de Educación General Básica.....	126
Anexo 10. Análisis visual y gráfico: Noveno de Educación General Básica.....	127

Anexo 11. Análisis visual y gráfico: Décimo de Educación General Básica.....	128
Anexo 12. Análisis visual y gráfico: Primero de Bachillerato General Unificado.....	129
Anexo 13. Análisis emocional y comparativo. Tendencias generales del NRC: emociones predominantes.....	130
Anexo 14. Análisis emocional y comparativo. Polaridad, orientación afectiva general del discurso.....	132
Anexo 15. Análisis emocional y comparativo. Heatmap de emociones, distribución proporcional comparativa.....	134

Figuras y tablas

Figura 1. Heatmap de intensidad de código en el estudiantado de 8.º EGB.....	68
Figura 2. Heatmap de intensidad de código en el estudiantado de 10.º EGB.....	68
Figura 3. Red semántica del estudiantado de 1.º BGU.....	71
Figura 4. Red semántica del estudiantado de 10.º EGB	70
Figura 5. Análisis emocional NRC en Noveno de Educación General Básica	73
Figura 6. Polaridad emocional por fuente y sección en Noveno de Educación General Básica.....	73
Figura 7. Heatmap de intensidad de código en el estudiantado de 9.º EGB.....	75
Figura 8. Heatmap de intensidad de código en el estudiantado de 1.º BGU	76
Figura 9. Nube de palabras del estudiantado de 8.º EGB.....	126
Figura 10. Red semántica del estudiantado de 8.º EGB	126
Figura 11. Nube de palabras del estudiantado de 9.º EGB.....	127
Figura 12. Red semántica del estudiantado de 9.º EGB	127
Figura 13. Nube de palabras del estudiantado de 10.º EGB.....	128
Figura 14. Nube de palabras del estudiantado de 1.º BGU	129
Figura 15. Análisis emocional NRC en Octavo de Educación General Básica	130
Figura 16. Análisis emocional NRC en Décimo de Educación General Básica	130
Figura 17. Análisis emocional NRC en Primero de Bachillerato General Unificado ..	131
Figura 18. Polaridad emocional por fuente y sección en Octavo de Educación General Básica.....	132
Figura 19. Polaridad emocional por fuente y sección en Décimo de Educación General Básica.....	132
Figura 20. Polaridad emocional por fuente y sección en Primero de Bachillerato General Unificado	133
Figura 21. Distribución proporcional de emociones por grupo y sección en Octavo de Educación General Básica	134
Figura 22. Distribución proporcional de emociones por grupo y sección en Noveno de Educación General Básica	134
Figura 23. Distribución proporcional de emociones por grupo y sección en Décimo de Educación General Básica	135

Figura 24. Distribución proporcional de emociones por grupo y sección en Primero de Bachillerato General Unificado 135

Tabla 1. Definiciones y enfoques del patrimonio cultural e histórico según distintos autores..... 19

Tabla 2. Metodologías de aprendizaje aplicadas al estudio del patrimonio cultural e histórico según distintos autores..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 3. Estrategias pedagógicas para la enseñanza del patrimonio cultural e histórico en espacios públicos 32

Tabla 4. Distribución de la muestra de estudiantes participantes..... 40

Tabla 5. Instrumentos de recolección de información..... 45

Tabla 6. Guía de entrevista semiestructurada 46

Tabla 7. Guía del grupo focal 46

Tabla 8. Guía de informe escrito 46

Tabla 9. Vinculación entre el currículo de Ciencias Sociales y visitas patrimoniales... 49

Tabla 10. Aplicación de los instrumentos cualitativos 50

Tabla 11. Cronograma general de aplicación de instrumentos..... 51

Tabla 12. Fases del procesamiento y codificación de datos;**¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 13. Ejemplo de codificación y trazabilidad del estudiantado de 9.º EGB....;**¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 14. Ejemplo de trazabilidad desde fragmentos literales hacia categorías emergentes y temas centrales..... 66

Introducción

Descripción del problema

Los procesos de globalización de las últimas décadas han transformado profundamente las dinámicas culturales y los vínculos identitarios de las sociedades contemporáneas (Danilyan et al. 2022, 150). Aunque este fenómeno ha facilitado el acceso a diversas manifestaciones culturales a escala mundial, también ha generado la progresiva desaparición de tradiciones locales, debilitando la memoria social y la continuidad de prácticas patrimoniales (Quintana Bernal et al. 2024, 1620). En este contexto, el patrimonio cultural constituye un elemento fundamental para la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura señala que la educación puede desempeñar una valiosa función de salvaguardia del patrimonio cultural al permitir que las nuevas generaciones comprendan su valor histórico, social y cultural y fortalezcan su identidad (UNESCO 2019, 3).

En Ecuador, “el patrimonio cultural es definido legalmente como un conjunto dinámico, integrador y representativo de bienes y prácticas sociales creadas y transmitidas por personas y comunidades”, (Ecuador 2016, art. 29). Asimismo, el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural reconoce que el patrimonio cultural “configura la identidad y cultura de una nación” (Ecuador, Instituto Nacional de Patrimonio Cultural 2013, 9), destacando la importancia de promover su conocimiento, valoración y preservación mediante procesos educativos. No obstante, su presencia en los espacios educativos es aún limitada, especialmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades, donde su potencial pedagógico permanece poco desarrollado.

A pesar de la riqueza patrimonial presente en distintos territorios del país, su uso pedagógico continúa siendo limitado, lo que refleja dificultades en la implementación de estrategias pedagógicas que permitan su apropiación efectiva en el ámbito escolar (Tubay Soledispa, et al. 2023, 85). Guayaquil, por ejemplo, cuenta con 106 edificaciones reconocidas oficialmente como patrimonio cultural (Ecuador Ministerio de Cultura y Patrimonio, s. f.). Sin embargo, diversos reportajes y estudios han evidenciado un bajo nivel de conocimiento, valoración y apropiación por parte de la ciudadanía respecto a estos espacios. Ponce Merchán en Diario Expreso (2023) destaca que gran parte de la población desconoce la localización, el significado y la relevancia de numerosos lugares

patrimoniales de la ciudad, lo que evidencia la necesidad de fortalecer procesos sostenidos de conservación, promoción y vinculación educativa con el patrimonio.

El patrimonio cultural e histórico ofrece una serie de ventajas significativas, para renovar las prácticas educativas, generar pedagogía colaborativa e innovadora y potenciar el papel activo del estudiantado. Su integración en las aulas permite conectar los contenidos curriculares con la realidad social, promover la diversidad cultural y fortalecer la identidad. González-Monfort (2006) en su estudio *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*, considera que “el patrimonio cultural como un recurso educativo puede crear conciencia histórica en los jóvenes”, lo cual enriquece su capacidad crítica y reflexiva al involucrarse de manera participativa y constructiva en su entorno social, cultural y político.

En consecuencia, integrar el patrimonio cultural e histórico como recurso pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades resulta fundamental para fomentar aprendizajes contextualizados, significativos y orientados al fortalecimiento de la identidad cultural y la ciudadanía crítica dentro del ámbito escolar.

Justificación de la investigación

El uso del patrimonio cultural e histórico como recurso pedagógico en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades, ofrece múltiples perspectivas y enfoques que enriquecen nuestra comprensión de los fenómenos sociales y culturales. Esta investigación busca explorar cómo integrar el patrimonio dentro de las sesiones de clase para potenciar aprendizajes significativos.

Autores como Cepeda Ortega (2018) destacan la relación del patrimonio con la creación de una identidad cultural, entendida como una construcción dinámica que engloba costumbres, tradiciones, expresiones artísticas y símbolos compartidos, los cuales pueden ser utilizados para diseñar propuestas didácticas contextualizadas para trabajar con el estudiantado. Por su parte, Rico Cano y Ávila Ruiz (2003) afirman que la educación desempeña un papel central en el conocimiento, difusión y conservación del patrimonio, al involucrar activamente a las nuevas generaciones en su valoración y preservación, a la vez que se promueve el conocimiento.

En este marco, la presente investigación, se propone contribuir a la integración del patrimonio cultural e histórico como recurso pedagógico en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades, con el fin de enriquecer el proceso educativo a través de la comprensión y revaloración de la herencia cultural. El patrimonio cultural e histórico no

debe considerarse únicamente como un legado del pasado, sino como un recurso dinámico que inspire el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma significativa y crítica en el estudiantado, permitiéndoles comprender mejor el contexto social, político y cultural del país.

A través de las voces del estudiantado y profesorado, esta investigación pretende recoger experiencias y generar alternativas pedagógicas que promuevan el uso activo del patrimonio cultural e histórico en las aulas, como una herramienta que permita fortalecer un aprendizaje significativo y el compromiso con la identidad cultural.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la experiencia de enseñanza-aprendizaje a partir de los resultados obtenidos de la aplicación del patrimonio cultural e histórico en los espacios públicos como recurso pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades en el estudiantado de Básica Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa Mariscal Sucre durante el año lectivo 2023 – 2024.

Pregunta de investigación

¿Cómo pueden los espacios públicos emplearse de manera efectiva como recurso pedagógico para fomentar el estudio y conservación del patrimonio cultural e histórico y lograr una apropiación eficiente del patrimonio cultural e identidad en el estudiantado de Básica Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa Mariscal Sucre de la ciudad de Guayaquil durante el año lectivo 2023 – 2024?

Capítulo primero

Marco teórico

1. El patrimonio cultural e histórico

El presente apartado aborda el patrimonio cultural e histórico como el tema central de la investigación, considerando a su origen, evolución y definición, así como a su importancia en el ámbito educativo, con el propósito de fundamentar su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.1. Origen y evolución del concepto

La noción de patrimonio cultural e histórico ha evolucionado a lo largo del tiempo, dando lugar a una pluralidad de significados en constante redefinición. Etimológicamente, el término *patrimonio* proviene de los vocablos latinos *patri* (padre) y *monium* (legado), inicialmente asociado a los bienes heredados (López 2008). En el contexto francés, los términos *patrimoine* y *heritage* distinguieron entre lo que una persona poseía y lo que recibía tras la muerte de un familiar, subrayando vínculos con la filiación y la identidad (Correa 2003).

Durante el siglo XVIII, la Ilustración impulsó la conservación del patrimonio mediante la documentación de hechos históricos y la difusión de materiales educativos. A partir de entonces, se realizaron expediciones científicas y artísticas orientadas a la preservación de bienes culturales (Sánchez et al. 2022). En el siglo XIX, el concepto de patrimonio se aplicó a bienes de alto valor artístico y monumental, lo que motivó las primeras políticas institucionales de custodia, conservación y exhibición. Estas incluían lugares de residencia, edificaciones gubernamentales y objetos decorativos (López 2008). Tras los conflictos mundiales del siglo XX, emergió un enfoque internacional que promovió la protección del patrimonio como parte esencial de la preservación de la humanidad, impulsado por organismos como la UNESCO.

En las últimas décadas, el concepto ha ampliado su alcance, abarcando también las prácticas culturales, las tradiciones vivas y las expresiones sociales que constituyen parte de la memoria activa de las comunidades. Merino Calle (2019) indica que esta diversidad conceptual refleja la riqueza cultural contemporánea y evidencia la relevancia del patrimonio en distintos contextos sociales.

En el marco de esta investigación, el patrimonio cultural e histórico se entiende como el conjunto de bienes y prácticas, tangibles e intangibles, que sostienen la memoria colectiva y la identidad cultural, y que pueden ser activados pedagógicamente en espacios públicos patrimoniales para favorecer en el estudiantado el desarrollo de conciencia histórica, apropiación identitaria y competencias cívicas en su contexto local.

A partir de este recorrido histórico y conceptual, resulta evidente que el patrimonio cultural e histórico constituye un constructo dinámico cuya interpretación depende de los contextos sociales, políticos y educativos en los que se analiza. Esta perspectiva permite situar su estudio dentro del ámbito pedagógico, al reconocer su potencial para articular memoria, identidad y aprendizaje en experiencias formativas vinculadas al entorno sociocultural.

1.2. Definición de patrimonio cultural e histórico

Desde la década de 1970, el concepto de patrimonio histórico se amplió hacia el ámbito cultural, especialmente a partir de los lineamientos de la UNESCO sobre los bienes culturales. Esta ampliación permitió reconocer su dimensión social y cultural, posicionando el patrimonio como un elemento clave en la construcción de la identidad colectiva y la preservación del legado comunitario, así como un recurso fundamental para fortalecer la memoria histórica y la cohesión social.

De acuerdo con la UNESCO (2003) el patrimonio cultural comprende las expresiones, conocimientos, saberes y prácticas que las comunidades reconocen como parte de su legado, y que “les infunden un sentimiento de identidad y continuidad”, siendo recreadas y transmitidas de generación en generación. En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Cultura y Patrimonio (s. f.) lo describe como “un conjunto dinámico, integrador y representativo de bienes y prácticas sociales, creadas, mantenidas, transmitidas y reconocidas por personas, comunidades y organizaciones culturales”.

Para Ranaboldo y Schejtman (2009) el patrimonio es un concepto amplio y dinámico que no se limita al pasado, sino que incluye también los bienes y expresiones que reflejan la creatividad y diversidad cultural de los pueblos. En esta línea, Waisman (1994) lo concibe como un concepto cultural e histórico en constante transformación debido a los cambios sociales. Arévalo et al. (2019) resalta la importancia de la herencia tangible e intangible, y subraya la necesidad de su protección para que las nuevas generaciones puedan reconocer y valorar sus raíces culturales. Por su parte, García (2011) expone una visión integral del patrimonio, incorporando tanto bienes tangibles e

intangibles como el lenguaje, la literatura, la música, las tradiciones, la artesanía, las bellas artes y las manifestaciones religiosas. La UNESCO (2003) complementa esta visión al destacar la importancia de las tradiciones y expresiones vivas transmitidas de generación en generación.

Desde una perspectiva educativa, Gómez y Pérez (2011) destacan que el patrimonio es parte esencial de la identidad de los pueblos y puede convertirse en motor de desarrollo sostenible cuando se incorpora a procesos educativos y pedagógicos. Su inclusión en el aula permite al estudiantado acceder a conocimientos relacionados con su historia, cultura y tradiciones, promoviendo la comprensión de los contextos sociales y culturales en los que se originan dichos bienes. Asimismo, su utilización como recurso pedagógico facilita la vinculación entre los contenidos curriculares y la realidad cultural del estudiantado, integrando elementos de la identidad local y nacional en el aprendizaje y fomentando la reflexión sobre la diversidad y el valor de los bienes culturales. En este sentido, Fontal (2003) sostiene que la educación patrimonial favorece la construcción de la identidad cultural y la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la conservación del patrimonio. De manera complementaria, Cuenca-López y Estepa Giménez (2017) enfatizan que la educación patrimonial constituye un medio fundamental que contribuye al desarrollo de capacidades de análisis, valoración y participación activa en torno al legado cultural. Para organizar de manera sistemática los aportes conceptuales revisados la Tabla 1, presenta una síntesis de las principales definiciones y enfoques del patrimonio cultural e histórico desde diferentes perspectivas teóricas.

Tabla 1

Definiciones y enfoques del patrimonio cultural e histórico según distintos autores

Autor / Institución	Año	Concepto o definición de patrimonio cultural e histórico	Enfoque o aportes principales
UNESCO	2003	“El patrimonio cultural comprende prácticas, saberes y expresiones que otorga identidad y continuidad a las comunidades”.	Amplía el concepto hacia una dimensión social y cultural, reconociendo su papel en la identidad colectiva, la memoria histórica y la cohesión social.
Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador	s. f.	“Conjunto dinámico, integrador y representativo de bienes y prácticas sociales, creadas, mantenidas, transmitidas y reconocidas por comunidades y organizaciones”.	Destaca el carácter participativo y comunitario del patrimonio, así como su dinamismo y continuidad en el tiempo.
Waisman	1994	El patrimonio es un concepto cultural e histórico en constante transformación derivada de los cambios sociales.	Subraya la transformación del patrimonio y su vínculo con los procesos sociales y culturales.

Fontal	2003	“La educación patrimonial fortalece la identidad cultural y la ciudadanía crítica”.	Introduce el enfoque educativo, donde el patrimonio es un recurso pedagógico para la formación ciudadana.
Ranaboldo y Schejtman	2009	El patrimonio es un concepto amplio y dinámico, que no solo representa el pasado, sino también los bienes que reflejan la creatividad e identidad de los pueblos.	Reafirman la naturaleza viva y evolutiva del patrimonio, vinculando pasado, presente y creatividad contemporánea.
García	2011	“Incluye bienes tangibles e intangibles como lenguaje, literatura, música, tradiciones, artesanía, bellas artes y manifestaciones religiosas”.	Propone una visión holística del patrimonio, abarcando las expresiones culturales materiales e inmateriales.
Gómez y Pérez	2011	El patrimonio forma parte de la identidad de los pueblos y puede ser un motor de desarrollo sostenible si se incorpora en procesos educativos.	Relacionan el patrimonio con la educación, la identidad y el desarrollo sostenible.
Cuenca-López y Estepa Giménez	2017	La educación patrimonial desarrolla capacidades de análisis, valoración y participación activa sobre el legado cultural.	Reafirma la dimensión educativa y ética del patrimonio como instrumento de transformación social.
Arévalo	2019	“El patrimonio como herencia tangible e intangible, enfatizando su protección y transmisión a las futuras generaciones”.	Pone énfasis en la conservación y continuidad generacional, garantizando el reconocimiento de las raíces culturales.

Fuente: Adaptado con base en los datos de la UNESCO (2003); el Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador (s. f.); Waisman (1994); Fontal (2003); Ranaboldo y Schejtman (2009); García (2011); Gómez y Pérez (2011); Cuenca-López y Estepa Giménez (2017); Arévalo (2019)

De manera integrada, el patrimonio cultural e histórico puede entenderse como un conjunto amplio y dinámico de bienes y prácticas, tangibles e intangibles, que reflejan la creatividad de los pueblos, sostienen la identidad colectiva y preservan la memoria histórica. Las definiciones de los distintos autores subrayan su relevancia social, cultural y educativa, sentando las bases para su incorporación en procesos pedagógicos orientados al fortalecimiento de competencias, conciencia histórica y apropiación identitaria en el estudiantado.

1.3. Importancia del patrimonio cultural en la educación

La educación cumple un papel fundamental en la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural. Flores (2017) sostiene que niñas, niños y jóvenes deben conocer

su procedencia social y cultural, valorar sus costumbres y aceptar sus orígenes como parte de su formación integral y de la construcción de su identidad cultural.

Molano (2007) señala que el proceso de vinculación entre las personas y su patrimonio es clave para la preservación de las tradiciones y costumbres locales, ya que permite que las y los sujetos se identifiquen y asuman responsabilidad sobre su legado cultural. Asimismo, Vásquez (2022) enfatiza que la educación patrimonial promueve un mayor conocimiento y aprecio por los elementos culturales que configuran la identidad nacional.

En continuidad con estas perspectivas, García Valecillo (2021) destaca que la educación patrimonial comienza desde la infancia, considerando que la familia y posteriormente la escuela desempeñan un rol fundamental al conectar al individuo con sus tradiciones, historia y valores. Según el autor, la enseñanza del patrimonio contribuye a la valoración y conservación de los bienes culturales, fortaleciendo la formación de la identidad cultural.

González (2006) resalta que la educación patrimonial sensibiliza a las nuevas generaciones sobre la importancia de conservar y valorar el patrimonio cultural, promoviendo una conciencia crítica y responsable. De manera complementaria, Pinto y Zarbato (2017, 210) afirman que “este trabajo debe comenzar temprano, porque los niños son capaces de operar con conceptos de validez y resolver problemas históricos cada vez más complejos”, lo que permite inferir que la enseñanza del patrimonio en edades tempranas favorece aprendizajes sociales significativos, fortaleciendo la apropiación cultural sin inducir rechazo hacia patrimonios ajenos.

Cepeda (2018) afirma que la enseñanza del patrimonio establece la relación entre presente y pasado, facilitando que el estudiantado comprenda sus orígenes y reconozcan los vestigios históricos, arqueológicos y patrimoniales como evidencia viva de la historia. Fontal y Martínez (2017) señalan que la transmisión tradicional de la historia puede limitar esta experiencia, al carecer de enfoques prácticos y experimentales.

El patrimonio cultural constituye un recurso interdisciplinario para la enseñanza y aprendizaje de la historia, estimulando la conexión entre el estudiantado, su entorno y los elementos culturales que los definen (Venturo, Espinoza, y Rodríguez 2024). Fontal (2020), sostiene que el aprendizaje patrimonial fomenta la disposición a cuidar, disfrutar y transmitir los bienes culturales, mientras que Jiménez Pérez (2022) añade que la imitación de comportamientos culturales valorativos refuerza esta enseñanza, especialmente cuando la escuela y la familia actúan de manera conjunta.

Gómez-Carrasco et al. (2020) destacan que el estudio del patrimonio promueve el desarrollo de la conciencia histórica, la identidad y las actitudes cívicas, mientras que Cuenca-López (2014) resalta la necesidad de incorporar el patrimonio en los programas curriculares escolares como prioridad educativa. Finalmente, Vásquez (2022), Pinto y Zarbato (2017) coinciden en que el patrimonio no solo debe preservarse como legado, sino emplearse como herramienta educativa que transforma la conciencia de las nuevas generaciones y contribuye al fortalecimiento cultural y social de la comunidad.

Con todas estas premisas, la educación patrimonial desempeña un papel fundamental en la formación integral del estudiantado, al permitirle reconocer, valorar y apropiarse de su historia, tradiciones y cultura. Su implementación en los procesos educativos contribuye a fortalecer la identidad cultural, desarrollar conciencia histórica y fomentar actitudes cívicas responsables. A su vez, genera un vínculo significativo entre los estudiantes y su entorno social y cultural, transformando el patrimonio en un recurso pedagógico activo que enriquece el aprendizaje, promueve el respeto por la diversidad y contribuye a formar ciudadanías conscientes, críticas y comprometidas con la preservación de su legado cultural y comunitario.

2. Los espacios públicos

En esta sección se estudia los espacios públicos desde un enfoque conceptual y educativo, teniendo en cuenta su caracterización, su relación con el patrimonio y su uso como entornos patrimoniales para el desarrollo de experiencias en contextos escolares.

2.1. Definición de espacios públicos

Los espacios públicos constituyen lugares de interacción y comunicación entre las personas, permitiendo generar vínculos con la ciudad y con otros miembros de la comunidad. En estos espacios se producen intercambios sociales y se cumplen múltiples funciones, siendo esenciales para el funcionamiento urbano y la cohesión social (Larrañaga Méndez 2010; Borja y Muxí 2003). En esta línea, Garau Prieto et al. (2015) define los espacios públicos como lugares de propiedad o uso público, accesibles y disfrutables para todos, de manera gratuita y sin fines de lucro, abarcando desde calles y parques hasta áreas destinadas a la inclusión y la integración comunitaria.

Segovia y Jordán (2005, 27) plantean que los espacios públicos deben ser “más seguros e inclusivos”, especialmente para mujeres, niños, personas mayores y con

discapacidades. Su calidad y disponibilidad reflejan la vida social, económica y política de la ciudad, así como la ciudadanía y el bienestar colectivo.

Más allá de su dimensión física, los espacios públicos se consideran fenómenos sociales y culturales que influyen y reflejan la dinámica comunitaria. Torre (2015) señala que estos espacios son esencialmente lugares de relaciones sociales, surgiendo a partir de las necesidades de la comunidad y facilitando la cohesión social. Incluso espacios originalmente privados pueden transformarse en públicos si las condiciones lo permiten. Históricamente, plazas, parques y áreas de tradición social han funcionado como puntos de encuentro e integración comunitaria. Sin embargo, la creciente privatización de áreas residenciales y comerciales ha desplazado estas funciones en muchos contextos urbanos.

Es importante distinguir entre espacio público y espacio verde. Mientras que los espacios públicos incluyen una amplia gama de lugares destinados al uso general de la población, los espacios verdes se centran en áreas naturales, como parques y jardines, cuya función principal es mejorar la calidad del entorno ambiental. Ambos son complementarios dentro del contexto urbano: los espacios verdes se enfocan en la sostenibilidad ambiental, y los espacios públicos en la interacción social y la construcción de comunidad.

Los espacios públicos constituyen también escenarios clave para la enseñanza del patrimonio cultural e histórico. El uso de plazas, parques y sitios patrimoniales como recursos pedagógicos permite al estudiantado observar, analizar y reflexionar sobre los bienes culturales y su valor en la identidad colectiva (Gómez y Pérez 2011; UNESCO 2019). Esta interacción directa con el entorno favorece la construcción de conocimiento contextualizado, fortalece la conciencia histórica y permite vincular los contenidos curriculares de Ciencias Sociales con la realidad cultural del estudiantado.

El aprovechamiento de los espacios públicos para actividades educativas —como recorridos históricos, itinerarios didácticos y la observación de patrimonio urbano— genera experiencias significativas que permiten recoger información sobre la percepción del estudiantado y profesorado, analizar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas y evaluar la efectividad y pertinencia de estos recursos para enseñar sobre la identidad y la cultura local.

De este modo, los espacios públicos se consolidan como escenarios fundamentales para la interacción social, la cohesión comunitaria y la educación patrimonial. Su utilización como recurso pedagógico permite al estudiantado conectar con su historia, cultura y entorno, promoviendo la reflexión crítica, la construcción de conocimiento

contextualizado y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Al integrarlos en los procesos educativos, los espacios públicos trascienden su función física para convertirse en herramientas activas de aprendizaje, capaces de fomentar valores cívicos, la participación ciudadana y el compromiso con la preservación del patrimonio cultural y social.

2.2. Espacio público y patrimonio: integración de los espacios públicos patrimoniales en la educación

El espacio público y el patrimonio constituyen elementos esenciales para la construcción de identidad y la convivencia social. La incorporación de espacios públicos patrimoniales en los procesos educativos permite al estudiantado establecer vínculos con su historia, cultura y entorno. Estos espacios, con valor histórico y cultural, no solo reflejan el legado de generaciones pasadas, sino que funcionan como entornos activos de aprendizaje, facilitando la comprensión de contextos sociales y culturales (Wiesner, Galante y Ayala 2015).

La utilización de estos espacios como recursos pedagógicos ofrece una aproximación activa al patrimonio, promoviendo el respeto por la diversidad cultural y estimulando la reflexión crítica sobre la importancia de conservar los bienes comunes. Esta práctica favorece una formación integral del estudiantado, al posibilitar experiencias de aprendizaje que conectan la teoría con la práctica, fortaleciendo la comprensión de su entorno social e histórico.

Históricamente, espacios públicos como parques, plazas, avenidas, museos y bibliotecas han sido escenarios significativos para la educación, pues en ellos se desarrollan procesos de aprendizaje y reflexión en torno a la historia y las ideologías (Wiesner, Galante y Ayala 2015). Sin embargo, su aprovechamiento pedagógico requiere la planificación estructurada, intencionada y participativa, que favorezca la interacción y el pensamiento crítico del estudiantado.

Cada espacio público patrimonial representa una oportunidad para fomentar el sentido de pertenencia y construir identidad en contextos específicos. Este enfoque permite que el estudiantado comprenda su rol en la sociedad, facilite la apropiación cultural y estimule la reflexión sobre la identidad histórica y social de su comunidad.

La implementación de estrategias educativas colaborativas y prácticas requiere que estos espacios públicos sean diseñados o adaptados de manera flexible, permitiendo la reorganización para actividades como talleres, trabajos en equipo, exposiciones o

presentaciones. Esta adaptabilidad contribuye a la creación de entornos de aprendizaje dinámicos, que apoyan la participación activa del estudiantado y el desarrollo de competencias sociales y culturales (Piquer, Ahedo y Planella 2017).

En esta perspectiva, la ciudad se concibe como un escenario educativo integral, donde los espacios públicos patrimoniales no solo funcionan como recursos de enseñanza, sino también como elementos que favorecen la formación de una ciudadanía crítica, consciente y comprometida con su entorno social y cultural (Piquer, Ahedo y Planella 2017).

Por consiguiente, la integración de los espacios públicos patrimoniales en la educación constituye un recurso clave para vincular al estudiantado con su historia, cultura y entorno social, fomentando la apropiación del patrimonio, la identidad cultural y la formación de ciudadanos conscientes. Su diseño flexible, unido a estrategias activas, permite experiencias de aprendizaje dinámicas y contextualizadas, que convierten la ciudad en un aula viva para el desarrollo integral.

3. Metodologías y estrategias pedagógicas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades

Antes de describir las metodologías y estrategias utilizadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación patrimonial, es importante precisar la diferencia conceptual entre ambos términos. Según Díaz y Hernández (2010), las metodologías son conjuntos organizados de procedimientos y principios que orientan la enseñanza de manera integral, mientras que las estrategias son acciones o recursos específicos que el docente aplica de forma reflexiva y flexible para facilitar aprendizajes significativos. Esta distinción permite fundamentar de manera más clara la elección de métodos y técnicas en el estudio del aprendizaje del patrimonio cultural, asegurando que se comprendan tanto las estructuras pedagógicas generales como los procedimientos concretos aplicados en el aula.

3.1. Metodologías de enseñanza–aprendizajes relevantes

En la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades, las metodologías de enseñanza-aprendizaje se concentran en la participación del estudiantado más que en los contenidos, atribuyendo al profesorado la función de guía del aprendizaje. Como señalan Peralta Lara y Guamán (2020, 5), “estas metodologías se enfocan más en la actividad del discente que en los contenidos, favoreciendo la participación, las relaciones cooperativas,

la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión”. Su aplicación implica articular de manera coherente recursos, actividades, herramientas, entornos y evaluación bajo una orientación pedagógica estructurada, garantizando que las dinámicas de aprendizaje sigan un orden lógico e interconectado.

A partir de esta definición, las metodologías de enseñanza-aprendizaje pueden comprenderse como marcos organizativos que orientan el desarrollo de experiencias educativas coherentes con los objetivos formativos. Su adecuada selección y aplicación resulta fundamental para promover procesos de aprendizaje que respondan a las necesidades del estudiantado y a las demandas del contexto sociocultural.

Las metodologías se configuran, así, como un eje central en el proceso formativo, ya que permiten vincular los contenidos disciplinares con la realidad social y cultural del estudiantado. Esta visión se alinea con los objetivos de esta investigación, orientados a valorar el patrimonio cultural como recurso pedagógico para fortalecer la identidad y la conciencia histórica.

En este contexto, las metodologías activas sustituyen los métodos expositivos tradicionales, situando al estudiantado en el centro del proceso educativo y promoviendo su participación y construcción del conocimiento (Orozco Alvarado 2016; Lara y Gómez 2020). Estas metodologías fomentan aprendizajes significativos al permitir que el estudiantado analice hechos históricos y culturales desde su propia experiencia, favoreciendo la comprensión del patrimonio cultural en distintos contextos, incluidos los espacios públicos, en línea con el objetivo 1 de la investigación.

Entre las metodologías activas más aplicadas en el ámbito del aprendizaje patrimonial “se destacan el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio, por su capacidad para vincular el conocimiento académico con la experiencia práctica y la participación social” (Rodríguez Pérez y Gutiérrez Sánchez 2019, 192-219).

El *aprendizaje basado en proyectos* sitúa al estudiantado como protagonista de su proceso formativo, promoviendo la planificación, ejecución y evaluación de proyectos que integran saberes teóricos y prácticos (Cárdenas Contreras et al. 2020). En el ámbito educativo patrimonial, las metodologías que articulan experiencias vinculadas al entorno sociocultural pueden favorecer la apropiación de la historia y la identidad cultural, en consonancia con los planteamientos de (Fontal 2008).

Un ejemplo relevante se desarrolló en la Facultad de Educación de Palencia, donde se aplicó el aprendizaje basado en proyectos como estrategia para enseñar el

patrimonio histórico local. En dicha experiencia, el estudiantado exploró bienes patrimoniales de su comunidad y elaboró productos educativos que promovieron la reflexión crítica, la creatividad y el sentido de pertenencia cultural (Robles 2021). Los resultados evidenciaron que el contacto directo con los espacios patrimoniales favorece la motivación, el aprendizaje significativo y la comprensión de la identidad local.

Estas experiencias muestran que el aprendizaje basado en proyectos facilita procesos de aprendizaje en los que el estudiantado participa activamente en la construcción de conocimientos vinculados con su realidad sociocultural. Este enfoque favorece la integración de saberes y la elaboración de productos con sentido formativo, elementos clave para el estudio del patrimonio cultural en contextos educativos. En el contexto de esta investigación, el aprendizaje basado en proyectos representa una vía metodológica que apoya lo planteado con los objetivos 1 y 2, al vincular la teoría con la práctica y promover aprendizajes experienciales que fortalecen la relación entre el patrimonio cultural y la formación ciudadana.

El *aprendizaje basado en problemas* consiste en plantear situaciones o problemáticas reales que el estudiantado debe investigar y resolver, estimulando “el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de análisis” (Parra-Campoverde, Padilla-Cáceres y Reyes-Suarez 2022). En el ámbito educativo patrimonial, el aprendizaje basado en problemas sitúa al estudiantado frente a desafíos vinculados con la conservación, gestión o valoración del patrimonio cultural, promoviendo la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas.

Según García de la Vega (2012), esta metodología favorece la comprensión del patrimonio al integrar observación, análisis y acción, transformando el aprendizaje en una experiencia vivencial y significativa. De igual forma, Sánchez Fernández (2021) evidencia que el aprendizaje basado en problemas aplicado en contextos de conservación-restauración fortalece la participación activa y el aprendizaje autónomo, al permitir que el estudiantado enfrente problemas reales y proponga soluciones colaborativas en escenarios patrimoniales concretos.

Estos aportes evidencian que el aprendizaje basado en problemas constituye una metodología adecuada para abordar problemáticas patrimoniales desde una perspectiva analítica y participativa, al involucrar al estudiantado en procesos de indagación y resolución de situaciones reales vinculadas con su entorno cultural. Esta orientación permite conectar la teoría con la práctica y favorece la construcción de aprendizajes significativos. En el marco de esta investigación, el ABP resulta pertinente para el logro

del objetivo 3, ya que posibilita que el estudiantado desarrolle el pensamiento crítico y conciencia cultural, relacionando los contenidos curriculares con la realidad social e histórica de su entorno.

El *aprendizaje-servicio* constituye una metodología pedagógica que integra el aprendizaje académico con la acción social, promoviendo una formación ética, crítica y comprometida con la comunidad. En la enseñanza de la historia y el patrimonio, el aprendizaje servicio sitúa al estudiantado como agente activo en la identificación de problemáticas reales relacionadas con la conservación, difusión y valorización del patrimonio cultural, articulando el conocimiento teórico con experiencias de servicio comunitario (Rodríguez Pérez y Gutiérrez Sánchez 2019).

Frente a desafíos contemporáneos como la desigualdad social y pérdida de memoria cultural, el aprendizaje servicio impulsa el desarrollo de valores como la solidaridad, la empatía, la responsabilidad y la conciencia ciudadana. A la vez, fortalece el aprendizaje significativo y el compromiso social (Rodríguez Pérez y Gutiérrez Sánchez 2019).

Diversas experiencias universitarias evidencian la efectividad del aprendizaje servicio en el ámbito patrimonial: en la Universidad del País Vasco, el estudiantado colaboró con familias gitanas en talleres de alfabetización digital; en la Universidad de La Coruña, se promovió el pensamiento crítico mediante talleres de filosofía para niños; en la Universidad de Huelva, se aplicaron programas de mentorías para prevenir el abandono escolar; y en la Universidad Autónoma de Madrid, se realizaron proyectos de recuperación cultural y memoria local junto a comunidades en situación de vulnerabilidad (Rodríguez Pérez y Gutiérrez Sánchez 2019).

Estas experiencias confirman que el aprendizaje servicio trasciende la práctica didáctica tradicional y se consolida como una herramienta transformadora que vincula la educación patrimonial con la acción social, la participación ciudadana y la formación de una conciencia crítica. En este estudio, el aprendizaje servicio se alinea con los objetivos 2 y 3, al permitir recoger testimonios del profesorado y estudiantado, así como evaluar los efectos y propuestas de mejora en el uso del patrimonio cultural como recurso pedagógico.

Para facilitar la comparación entre los distintos enfoques metodológicos, la Tabla 2 presenta a continuación una sistematización de sus principales características, definiciones y aportes al aprendizaje del patrimonio cultural e histórico.

Tabla 1

Metodologías de aprendizaje aplicadas al estudio del patrimonio cultural e histórico según distintos autores

Metodología	Autor/Año	Definición o enfoque principal	Aportes al aprendizaje del patrimonio cultural	Aplicación o relación con la investigación
Aprendizaje basado en proyectos	Cárdenas Contreras et al., 2020; Fontal, 2008; Robles, 2021	Sitúa al estudiantado como protagonista en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos que integran teoría y práctica.	Favorece la apropiación de la historia y la identidad cultural mediante experiencias activas en contextos patrimoniales.	Permite que el estudiantado de la Unidad Educativa <i>Mariscal Sucre</i> vincule la teoría con la práctica, desarrollando proyectos que fortalezcan su identidad cultural.
Aprendizaje basado en problemas	Parra-Campoverde, Padilla-Cáceres y Reyes-Suarez, 2022; García de la Vega, 2012; Sánchez Fernández, 2021	Propone la resolución de situaciones reales o problemáticas vinculadas con el entorno, promoviendo la investigación, la reflexión y el trabajo colaborativo.	Estimula la comprensión crítica de los bienes patrimoniales al integrar observación, análisis y acción en contextos reales.	Facilita que el estudiantado analice desafíos patrimoniales de su entorno y proponga soluciones creativas y contextualizadas.
Aprendizaje-servicio	Rodríguez Pérez y Gutiérrez Sánchez, 2019	Integra el aprendizaje académico con la acción social y comunitaria, promoviendo compromiso ético, cívico y solidario.	Articula la educación patrimonial con la participación ciudadana, fortaleciendo la conciencia social y la empatía.	Promueve que el estudiantado participe en actividades de servicio vinculadas al rescate, difusión o preservación del patrimonio local, fortaleciendo su sentido de pertenencia.

Fuente y elaboración propia

La aplicación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio busca que el estudiantado de la Unidad Educativa Mariscal Sucre viva experiencias formativas vinculadas con su entorno y su patrimonio. Estas estrategias promueven la participación, la reflexión y el compromiso con la comunidad, permitiendo que el aprendizaje del patrimonio cultural e histórico trascienda el aula y se relacione con la vida cotidiana. De este modo, se fortalece la identidad cultural y la conciencia social, propósitos centrales de este estudio, que

sostiene que el patrimonio puede convertirse en un recurso pedagógico capaz de transformar la manera en que el estudiantado comprende su historia y su papel en ella.

3.2. Estrategias para la enseñanza del patrimonio

El proceso de enseñanza y aprendizaje ha desempeñado un papel fundamental en la configuración del ser humano en la sociedad. Con el transcurso del tiempo, la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades ha evolucionado, adaptándose a diversas transformaciones, necesidades e intereses que las instituciones educativas deben asumir, con el propósito de responder y otorgar significado a su relación con la sociedad. (Pagès 2002; Santisteban 2010).

El propósito esencial de la enseñanza es facilitar el aprendizaje mediante actividades diseñadas e implementadas por el profesorado. En este proceso, el docente implementa diferentes estrategias y recursos pedagógicos que orientan y enriquecen el desarrollo de los aprendizajes (Díaz y Hernández 2010). Un recurso educativo se define como “el apoyo pedagógico que refuerza la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Vargas Murillo 2017). Estos recursos incluyen estrategias, técnicas y métodos empleados por el docente para estructurar y guiar el proceso educativo, asistiendo en la planificación y ejecución de la enseñanza y aprendizaje.

Para la elaboración, desarrollo e implementación de un recurso educativo pedagógico se debe considerar el grupo al que va dirigido, con el fin de asegurar su utilidad y pertinencia (Vargas Murillo 2017). Entre sus funciones principales destacan proporcionar información, cumplir un objetivo, guiar el proceso educativo, facilitar la comunicación docente-estudiante y motivar al estudiantado (Vargas Murillo 2017).

En el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, “la tradición académica y escolar ha insistido en que el aprendizaje de las Ciencias Sociales se desarrolle desde una perspectiva principalmente teórica” (Gómez Carrasco et al. 2018, 56), sustentándose únicamente en la lectura, el relato y la memoria. Este enfoque tradicional se ha representado comúnmente como “un triángulo cuyos vértices se sostienen en la lección magistral, el libro de texto y el examen memorístico” (Gómez Carrasco et al. 2018, 11).

Los enfoques formativos actuales plantean modelos alternativos que requieren el uso de estrategias pedagógicas activas, orientadas a que el estudiantado interprete y analice la información, construya su propio pensamiento e incentive la reflexión y el pensamiento crítico (Gómez Carrasco et al. 2018). Sobre esta base, se presentan a

continuación las estrategias más relevantes para la enseñanza del patrimonio cultural e histórico:

- a) *Novela histórica*. Permite que el estudiantado acceda a contextos históricos y culturales a través de relatos literarios, facilitando la comprensión de hechos, personajes y valores históricos. Estimula la reflexión y la interpretación crítica del pasado, promoviendo la apropiación del patrimonio cultural (Palma Valenzuela y Cambil Hernández 2019).
- b) *Itinerarios didácticos o salidas escolares*. Consisten en visitas guiadas a sitios patrimoniales, museos o espacios históricos. Estas experiencias concretas permiten que el estudiantado observe, analice y valore los bienes culturales, fortaleciendo su vínculo con la identidad cultural y generando testimonios directos de la experiencia pedagógica (Guillén Peñafiel y Gurría Gascón 2019).
- c) *Patrimonio histórico*. La utilización de bienes culturales y objetos históricos como recurso de aprendizaje facilita la conexión entre los contenidos académicos y la realidad social y cultural del estudiantado. Su estudio fomenta el respeto, la valoración y la conservación de la herencia cultural, integrando los conocimientos de manera contextualizada (Andrade Blanco 2019).
- d) *Cine*. La proyección de películas históricas o documentales permite que el estudiantado comprenda procesos sociales, culturales y patrimoniales de manera visual y significativa. Esta estrategia potencia la reflexión crítica y genera espacios para el análisis y debate sobre la interpretación del patrimonio (Pantoja Chávez y Moroño Díaz 2019).
- e) *Recursos cartográficos*. Mapas, planos y representaciones gráficas se utilizan como herramientas para contextualizar el patrimonio en el espacio y en el tiempo. Favorecen la comprensión geográfica e histórica de los bienes culturales, promoviendo la observación, el análisis y la interpretación de su significado (Jaraíz Cabanilla 2019).

Si bien todas estas estrategias resultan valiosas, para efectos de esta investigación se han seleccionado aquellas que se ajustan de forma más directa a los objetivos planteados, especialmente en relación con la experiencia de aprendizaje en espacios públicos y la aproximación práctica al patrimonio cultural e histórico. En este sentido, la Tabla 3 resume las estrategias escogidas y sus principales características.

Tabla 2

Estrategias pedagógicas para la enseñanza del patrimonio cultural e histórico en espacios públicos

Estrategia	Descripción/Características	Aportes al aprendizaje del patrimonio	Autor/Año
Itinerarios didácticos/ Salidas escolares	Visitas guiadas a sitios patrimoniales, museos o espacios históricos. El estudiantado observa, analiza y valora los bienes culturales.	Permite conocer y experimentar el patrimonio en contextos reales; fortalece la identidad cultural; genera testimonios directos de la experiencia pedagógica.	Guillén Peñafiel y Gurría Gascón, 2019
Patrimonio histórico	Utilización de bienes culturales y objetos históricos como recurso educativo.	Conecta contenidos académicos con la realidad social y cultural; fomenta respeto, valoración y conservación del patrimonio; integra conocimientos de manera contextualizada.	Andrade Blanco, 2019
Recursos cartográficos	Mapas, planos y representaciones gráficas para contextualizar el patrimonio en espacio y tiempo.	Facilita la comprensión geográfica e histórica de los bienes culturales; promueve la observación, análisis e interpretación contextualizada del patrimonio.	Jaraíz Cabanilla, 2019

Fuente y elaboración propia

La implementación de estas estrategias permite generar testimonios y relatos sobre la experiencia pedagógica, observar efectos en la motivación, actitudes y apropiación del patrimonio, así como evaluar aspectos logísticos y metodológicos relacionados con la enseñanza del patrimonio cultural e histórico, fortaleciendo así la conexión entre los contenidos curriculares y la realidad social y cultural del estudiantado.

En consecuencia, la integración de estrategias pedagógicas como la novela histórica, los itinerarios didácticos, el estudio del patrimonio histórico, el cine y los recursos cartográficos permite consolidar un aprendizaje activo, reflexivo y contextualizado. Estas herramientas facilitan la apropiación del patrimonio cultural e histórico, promueven la motivación y la participación del estudiantado, y fortalecen la relación entre los contenidos curriculares y la realidad social y cultural, sentando bases sólidas para la formación de ciudadanos conscientes de su identidad y entorno.

4. Rol docente en la enseñanza del patrimonio

El patrimonio cultural e histórico constituye un valioso legado que permite comprender la identidad y la historia de una sociedad. En el ámbito educativo, su enseñanza y utilización como herramienta pedagógica resulta fundamental, ya que no solo

facilita el conocimiento del pasado, sino que también promueve la reflexión sobre los eventos y procesos que han configurado la realidad actual (Ramírez 2021).

En este contexto, el profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades desempeña un rol clave, dado que el estudio del patrimonio requiere una mediación pedagógica eficaz mediante estrategias didácticas que conecten al estudiantado con los contenidos (García Valecillo 2007). Para lograr una enseñanza significativa, el profesorado incorpora diversas herramientas didácticas, tales como recursos multimedia, vídeos, plataformas interactivas y materiales audiovisuales, que permiten dar vida al patrimonio y generar mayor interés y participación del estudiantado (Ramírez 2021). Asimismo, es necesario que el profesorado vincule el patrimonio con problemáticas y temáticas contemporáneas, de manera que los contenidos educativos sean pertinentes y relevantes.

Como plantea García Valecillo (2007), a partir del patrimonio es posible abordar contenidos y problemáticas de interés social y educativo, favoreciendo que el estudiantado comprenda la relación entre los hechos históricos y su repercusión en la actualidad. Otro aspecto esencial es fomentar en el estudiantado un sentido de pertenencia y conexión con su patrimonio. Cuando esto ocurre, el rol del profesorado se amplía, promoviendo que el estudiantado valore la relevancia de su patrimonio cultural y comprenda su vínculo con la sociedad. Esta aproximación contribuye no solo a la construcción de una identidad más sólida, sino también al desarrollo de conciencia histórica y social (Ramírez 2021).

La enseñanza del patrimonio requiere, por tanto, una mediación pedagógica que trascienda la simple transmisión de contenidos y favorezca la comprensión crítica del pasado y su relación con el presente. Este proceso demanda estrategias didácticas que faciliten la apropiación cultural y promuevan experiencias de aprendizaje significativas.

En definitiva, el rol del docente en la enseñanza del patrimonio es múltiple y activo y va más allá de la simple transmisión de información. Mediante la implementación de estrategias pedagógicas activas y recursos didácticos, el profesorado facilita que el estudiantado valore, comprenda y se identifique con su patrimonio, desempeñando un papel determinante en la formación de su identidad cultural, social e histórica.

Capítulo segundo

Metodología

1. Introducción

El presente capítulo expone los fundamentos metodológicos que orientaron la investigación y garantizan su coherencia con los objetivos planteados. En él se detallan el enfoque cualitativo adoptado, el diseño fenomenológico descriptivo que guió la interpretación de las experiencias del estudiantado y el alcance descriptivo del estudio. Asimismo, se precisan los criterios de selección de la población y la muestra, las técnicas e instrumentos empleados, las fases de recolección y análisis de los datos, los criterios de calidad aplicados, el rol de la investigadora y las consideraciones éticas que sustentaron el proceso.

La elección de un enfoque cualitativo se sustentó en su capacidad para comprender en profundidad los significados construidos por el estudiantado en torno al patrimonio cultural y su relación con los espacios de aprendizaje. Autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014), Merriam (2009) y Denzin y Lincoln (2017) destacan que este enfoque permite explorar fenómenos desde las percepciones de quienes participan, mientras que estudios recientes (Nowell et al. 2017; Neubauer, Witkop y Varpio 2019) enfatizan su pertinencia para análisis centrados en experiencias vividas.

En coherencia con lo anterior, el estudio adoptó un diseño fenomenológico descriptivo, orientado a identificar la esencia de las experiencias del estudiantado vinculadas al proyecto institucional “Rescatando el Patrimonio Cultural e Histórico”. La fenomenología, según Giorgi (2009) y Vagle (2018), permite capturar la estructura significativa de una vivencia, manteniendo atención en las percepciones, emociones y valoraciones expresadas por quienes participan.

El capítulo presenta también el procedimiento seguido para la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y reflexiones escritas, técnicas que posibilitaron una triangulación metodológica robusta. Se describen las fases del trabajo de campo, la organización del corpus textual y el proceso de análisis temático desarrollado con apoyo de RStudio, siguiendo los lineamientos de Braun y Clarke (2006, 2021), Saldaña (2021) y Castleberry y Nolen (2018).

Del mismo modo, se explican los criterios de calidad que orientaron el rigor metodológico del estudio. Desde la perspectiva del enfoque naturalista, se retomó el marco seminal de Guba y Lincoln (1985, 289-327), quienes proponen la “credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad” como referentes fundamentales para asegurar la confianza y consistencia en investigaciones cualitativas. Estos criterios orientaron las decisiones metodológicas adoptadas y se relacionan estrechamente con el rol de la investigadora y las consideraciones éticas destinadas a garantizar la transparencia, voluntariedad y confidencialidad de quienes participaron.

En conjunto, estos elementos configuran un capítulo metodológico sólido, coherente y riguroso, que sustenta la validez del estudio y la interpretación de los resultados presentados en el capítulo siguiente.

2. Objetivos específicos de la investigación

En concordancia con el enfoque metodológico adoptado, los objetivos específicos orientaron el proceso de recolección y análisis de la información. En este sentido, los objetivos específicos del presente estudio son los siguientes:

- a. Conocer el testimonio del estudiantado y profesorado respecto a la experiencia adquirida mediante la aplicación del patrimonio cultural e histórico, incluyendo los espacios públicos como escenarios de aprendizaje, en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades.
- b. Identificar los efectos producidos en el estudiantado y el profesorado del área de Ciencias Sociales de la Unidad Educativa Mariscal Sucre, en torno al proyecto institucional “Rescatando el Patrimonio Cultural e Histórico”, considerando los espacios públicos como parte de la experiencia educativa durante el año lectivo 2023 - 2024.
- c. Evaluar la efectividad e identificar posibles mejoras en la aplicación del patrimonio cultural e histórico, contemplando la utilización de espacios públicos dentro del proceso pedagógico en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades.

En función de estos objetivos específicos, se definieron las decisiones metodológicas que guiaron el estudio. A continuación, se describe el enfoque de la investigación adoptado.

3. Enfoque de la investigación

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, cuyo propósito fue comprender en profundidad las experiencias del estudiantado en su interacción con el patrimonio cultural e histórico en un contexto educativo real. Este enfoque permitió explorar los significados que las y los participantes atribuyeron a los procesos vividos y a las actividades desarrolladas en el marco del proyecto institucional.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) explican que la investigación cualitativa valora la perspectiva subjetiva de quienes participan y privilegia la comprensión de los fenómenos en su ambiente natural, evitando reducirlos a indicadores cuantitativos. De manera complementaria, Merriam (2009) sostiene que este enfoque posibilita captar la riqueza y complejidad de las experiencias humanas en los contextos donde ocurren, mientras que Denzin y Lincoln (2017) enfatizan su potencial interpretativo para desentrañar los significados construidos por las personas dentro de marcos culturales y sociales específicos.

Autores más recientes refuerzan su vigencia y pertinencia. Levitt et al. (2018) destacan la importancia del enfoque cualitativo para comprender fenómenos educativos desde las voces de quienes los experimentan, mientras que Nowell et al. (2017) subrayan que la investigación cualitativa es idónea para producir interpretaciones profundas sustentadas en datos narrativos densos. Estas perspectivas respaldaron la elección de este enfoque para analizar las vivencias del estudiantado en torno a la educación patrimonial.

La pertinencia del enfoque cualitativo se justificó en función de los objetivos planteados, dado que permitió explorar cómo el estudiantado percibió, interpretó y resignificó el patrimonio cultural e histórico a partir de actividades pedagógicas implementadas. Tal como sostienen Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque facilita comprender los fenómenos desde el punto de vista de las y los actores involucrados, condición esencial para analizar las percepciones y significados que el estudiantado atribuyó al patrimonio y a los espacios públicos utilizados como escenarios de aprendizaje. Merriam (2009) añade que esta aproximación favorece la identificación de patrones de sentidos y la comprensión de procesos educativos complejos, mientras que Denzin y Lincoln (2017) destacan su utilidad para examinar experiencias situadas en contextos escolares y culturales específicos.

La naturaleza cualitativa de la investigación se vinculó estrechamente con las técnicas de recolección de información utilizadas —entrevistas, grupos focales y reflexiones escritas—, que permitieron obtener datos ricos y profundos sobre las

percepciones y vivencias del estudiantado. Estas técnicas resultaron coherentes con la necesidad de captar la diversidad de voces presentes en la continuidad educativa (Merriam 2009; Levitt et al. 2018).

En cuanto al alcance, y siguiendo a Babbie (1996), la investigación se definió como de tipo descriptiva, dado que se orientó a identificar, caracterizar y analizar las experiencias del estudiantado frente al patrimonio cultural e histórico sin pretender establecer relaciones de causalidad. Este tipo de estudio permitió ofrecer una visión sistemática y comprensiva del fenómeno, aportando información relevante sobre la apropiación de la identidad cultural, la valoración de los bienes patrimoniales y el uso de espacios públicos como escenarios educativos. Investigaciones recientes sustentan la pertinencia de los estudios descriptivos para comprender experiencias y procesos vinculados al patrimonio y la identidad cultural en entornos escolares (Domínguez 2017; Cuenca-López y Molina-Puche 2018; Vásquez 2022).

En términos globales, el enfoque cualitativo y el alcance descriptivo posibilitaron analizar con profundidad las experiencias educativas asociadas al patrimonio cultural, valorar su impacto en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades y generar información relevante para el fortalecimiento de los procesos formativos dentro de la comunidad educativa.

4. Diseño de investigación

El estudio se estructuró bajo un diseño fenomenológico de carácter descriptivo, orientado a explorar y comprender en profundidad las experiencias vividas por el estudiantado en torno al patrimonio cultural e histórico. Este diseño permitió aproximarse a los significados que las y los participantes atribuyeron a las actividades desarrolladas en espacios públicos y escolares, reconociendo la manera en que dichas experiencias fueron percibidas y resignificadas en el proceso formativo.

Desde la perspectiva metodológica, la fenomenología descriptiva busca identificar los elementos esenciales de la experiencia humana tal como es vivida por quienes la experimentan. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que este enfoque permite comprender los fenómenos desde la mirada de los propios actores, mientras que De los Reyes Navarro et al. (2019) enfatizan su pertinencia para acceder a las percepciones del estudiantado y reconocer la esencia de sus vivencias. En esta línea, Giorgi (2009, 2012) sostiene que la fenomenología descriptiva prioriza un análisis riguroso y sistemático de la subjetividad, procurando describirla sin imponer interpretaciones externas.

En el contexto educativo, este diseño resultó especialmente adecuado para analizar cómo el estudiantado construyó significados asociados al patrimonio cultural a partir de su participación en actividades en espacios públicos. Denzin y Lincoln (2017) explican que las aproximaciones fenomenológicas permiten situar las experiencias dentro del contexto sociocultural donde emergen, mientras que Patton (2014) resalta su utilidad para examinar cómo estas experiencias se integran en el proceso de aprendizaje y en la formación de la identidad cultural.

A diferencia de otros diseños cualitativos, como el narrativo—centrado en la temporalidad de los relatos—, la fenomenología descriptiva se orientó a identificar las estructuras esenciales compartidas por el estudiantado en sus experiencias con el patrimonio. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), este diseño permite revelar componentes comunes que configuran el significado del fenómeno estudiado, aspecto fundamental para comprender cómo el estudiantado interpreta la relación entre patrimonio, identidad y memoria colectiva.

Este diseño no se limitó a describir acontecimientos, sino que buscó comprender la experiencia vivida atendiendo a percepciones, emociones y valoraciones expresadas por las y los participantes. Sandín Esteban (2003) destaca que la fenomenología analiza variaciones en la experiencia considerando factores como edad, cultura, los períodos históricos o el género. Para captar estas dimensiones, se recurrió a técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis de documentos escritos, las cuales, tal como afirman Merriam (2009) y Stake (1995), facilitan una comprensión integral del sentido que el estudiantado atribuye a sus experiencias.

De manera complementaria, investigaciones recientes refuerzan la pertinencia de este diseño. Nowell et al. (2017) y Neubauer, Witkop y Varpio (2019) subrayan la importancia de la reflexividad de la investigadora y de la identificación sistemática de patrones temáticos emergentes, elementos que fortalecen la coherencia, transparencia y profundidad del análisis fenomenológico. Estos aportes permitieron enriquecer el proceso de interpretación y asegurar una aproximación metodológicamente sólida al fenómeno estudiado.

5. Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por el estudiantado de los niveles de Educación General Básica Superior —Octavo, Noveno y Décimo— y de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa Mariscal Sucre. Dado que estos niveles participaron

en el proyecto institucional “Rescatando el Patrimonio Cultural e Histórico”, desarrollado entre mayo y octubre, se dispuso de un contexto propicio para la recolección de información cualitativa centrada en la experiencia educativa patrimonial.

Para delimitar la muestra se empleó un muestreo estratificado de carácter intencional, considerado pertinente en investigaciones cualitativas cuando se requiere representar adecuadamente subgrupos internos y acceder a narrativas diversas (Patton 2014; Hernández, Fernández y Baptista 2014). Cada nivel y cada paralelo se trató como un estrato independiente. En cada nivel de Educación General Básica, la institución contaba con cuatro paralelos. Se seleccionaron 10 estudiantes por paralelo, conformando una muestra de 40 participantes por nivel. En el caso de Primero de Bachillerato General Unificado, que dispone de tres paralelos, se seleccionaron 10 estudiantes por paralelo, obteniéndose una muestra de 30 participantes (Ver Tabla 4).

La selección mantuvo una distribución equitativa por género —5 estudiantes de género masculino y 5 estudiantes de género femenino en cada paralelo— siguiendo las recomendaciones de Sandín Esteban (2003), Merriam (2009) y estudios recientes que destacan la importancia de garantizar diversidad interna en muestras fenomenológicas (Vagle 2018; Neubauer, Witkop y Varpio 2019). Esta distribución favoreció la representatividad y la variación de experiencias dentro de cada estrato.

El profesorado del área de Ciencias Sociales no formó parte de la muestra, dado que su rol se centró en el acompañamiento pedagógico, la socialización del proyecto y la revisión de informes. Tal como plantean Stake (1995) y Giorgi (2020), en estudios fenomenológicos la muestra debe estar constituida por quienes han vivido de manera directa la experiencia, razón por la cual el estudiantado fue el grupo focal del proceso de recolección de datos.

Para fortalecer la transparencia metodológica y la auditabilidad —aspectos destacados por Nowell et al. (2017) y Levitt et al. (2018)— la Tabla 4 presenta a continuación el desglose de participantes por nivel, paralelos, género y total de estudiantes.

Tabla 3
Distribución de la muestra de estudiantes participantes

Nivel educativo	Paralelos	N.º de estudiantes por paralelo	Total de estudiantes	Género masculino	Género femenino
Octavo de Básica	A, B, C, D	10	40	20	20
Noveno de Básica	A, B, C, D	10	40	20	20

Décimo de Básica	A, B, C, D	10	40	20	20
Primero de Bachillerato	A, B, C	10	30	15	15
Total general	—	—	150	75	75

Fuente y elaboración propia

Esta selección permitió obtener una muestra sólida y representativa, garantizando que los datos reflejarán las percepciones y experiencias del estudiantado sobre el patrimonio cultural como recurso formativo.

6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de información se emplearon técnicas cualitativas coherentes con los objetivos del estudio y con el diseño fenomenológico descriptivo adoptado. Estas técnicas permitieron captar con profundidad las experiencias, percepciones y reflexiones del estudiantado en torno al uso del patrimonio cultural e histórico como recurso educativo. Su selección respondió al propósito de identificar unidades de significado, patrones interpretativos y aspectos esenciales de la experiencia vivida, en concordancia con los postulados fenomenológicos (Giorgi 2009; Neubauer, Witkop y Varpio 2019).

En coherencia con este propósito, se emplearon tres técnicas principales que permitieron obtener datos individuales, colectivos y reflexivos. Cada una aportó dimensiones complementarias del fenómeno estudiado y fortaleció la triangulación metodológica. A continuación, se describen las técnicas utilizadas, su fundamento teórico y su aporte específico al análisis fenomenológico.

6.1. Técnicas empleadas

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas cualitativas complementarias: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y reflexiones escritas. Las entrevistas permitieron profundizar en las experiencias individuales del estudiantado. Los grupos focales facilitaron la interacción y la construcción colectiva de significados; las reflexiones escritas aportaron testimonios personales elaborados tras las actividades realizadas. El uso articulado de estas técnicas fortaleció la consistencia del corpus y aseguró una comprensión amplia del fenómeno estudiado.

6.1.1. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas al estudiantado con el propósito de explorar sus experiencias personales vinculadas al patrimonio cultural e histórico. Esta técnica permitió indagar en percepciones, emociones y significados, posibilitando la construcción de descripciones profundas de la experiencia vivida. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que las entrevistas cualitativas favorecen la obtención de información detallada desde la perspectiva directa de quienes participan.

Autores contemporáneos refuerzan su pertinencia. Kallio et al. (2016) destacan que las entrevistas semiestructuradas son idóneas para investigaciones que buscan profundidad interpretativa sin perder estructura. DiCicco-Bloom y Crabtree (2006) subrayan que esta técnica posibilita una interacción flexible que facilita la emergencia de significados inesperados. Salmons (2021) y Jamshed (2019) coinciden en que las entrevistas semiestructuradas permiten generar datos ricos, densos y contextualizados, esenciales en estudios centrados en experiencias subjetivas.

En concordancia con la fenomenología descriptiva, las entrevistas posibilitaron identificar unidades de significado expresadas por el estudiantado en primera persona, lo que aportó directamente al cumplimiento del primer y segundo objetivo del estudio. Se realizaron 8 entrevistas por nivel en Octavo, Noveno y Décimo, y 6 entrevistas en Primero de Bachillerato, seleccionadas desde la muestra estratificada.

6.1.2. Grupos focales

Los grupos focales permitieron examinar percepciones colectivas y promover la reflexión grupal en torno al patrimonio cultural. Krueger y Casey (2015) destacan que esta técnica es idónea para analizar cómo las y los participantes construyen significado a través del intercambio social. Morgan (1997) explica que los grupos focales permiten observar dinámicas, coincidencias y discrepancias que enriquecen la comprensión del fenómeno.

Autores recientes respaldan su uso en estudios cualitativos actuales. Nowell et al. (2017) señalan que los grupos focales fortalecen la credibilidad de los hallazgos al permitir contrastar perspectivas en un contexto interactivo. Castillo-Montoya (2016) y Tracy (2019) subrayan que esta técnica facilita la generación de datos densos y profundamente contextualizados, adecuados para captar variaciones en la experiencia vivida.

Esta técnica aportó información esencial para evaluar la efectividad de las actividades pedagógicas desarrolladas en espacios patrimoniales e identificar mejoras en su implementación. Se conformaron dos grupos focales por nivel en Octavo, Noveno y Décimo, cada uno compuesto por 10 estudiantes. En el caso de Primero de Bachillerato, y debido a la estructura institucional, se llevó a cabo un único grupo focal, integrado por 10 estudiantes seleccionados de forma intencional de los tres paralelos.

6.1.3. Reflexiones escritas

Las reflexiones escritas consistieron en informes elaborados por el estudiantado tras su participación en las actividades patrimoniales. Estas permitieron acceder a procesos de interpretación personal y a valoraciones individuales sobre su experiencia. Merriam (2009) señala que las producciones escritas constituyen registros valiosos que permiten comprender cómo las y los participantes reconstruyen sus vivencias.

Autores más recientes enfatizan la relevancia de los textos reflexivos en estudios cualitativos y fenomenológicos. Vagle (2018) indica que los escritos reflexivos facilitan la identificación de unidades de significado expresadas de manera espontánea y profunda. Tracy (2019) destaca su contribución a la autenticidad y riqueza del corpus cualitativo. Charmaz (2024) menciona que los textos personales permiten captar matices interpretativos y emociones que no siempre emergen en entrevistas orales.

En esta investigación, las reflexiones escritas complementaron los hallazgos de las entrevistas y los grupos focales, proporcionando evidencia sobre la apropiación del patrimonio, la construcción de identidad cultural y la resignificación personal de las experiencias vividas. Se recopilaron 150 reflexiones, correspondientes a la totalidad del estudiantado seleccionado en la muestra estratificada.

6.2. Ejes temáticos

Los ejes temáticos constituyen dimensiones analíticas que permiten estructurar e interpretar la información cualitativa de acuerdo con los objetivos del estudio. Rodríguez, Gil y García (1996) determinan que las categorías o temas son unidades de significado que agrupan elementos comunes del discurso y facilitan la comprensión del fenómeno analizado. En su formulación clásica, Braun y Clarke (2006) proponen que los temas permiten identificar patrones relevantes dentro del corpus, mientras que en su actualización, Braun y Clarke (2021) destacan que estos constituyen construcciones interpretativas vinculadas al posicionamiento del investigador. De manera

complementaria, Miles, Huberman y Saldaña (2014) destacan que los ejes temáticos orientan la codificación y favorecen la construcción de categorías coherentes con la lógica de la investigación.

En esta investigación, los ejes temáticos se definieron a partir de la matriz de consistencia metodológica -adjunta en el Anexo 1-, asegurando su alineación con el problema, los objetivos específicos y el enfoque fenomenológico planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014). A partir de ello, se fijaron los ejes temáticos de experiencia emocional, valoración del patrimonio, identidad y pertenencia, percepción educativa y propuesta de mejora, que dirigieron la preparación de los instrumentos y la organización del corpus.

6.3. Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos se diseñaron en coherencia con los objetivos de la investigación y con los principios del enfoque fenomenológico descriptivo, priorizando preguntas abiertas que permitieron captar significados, emociones y percepciones expresadas por el estudiantado. Su estructura respondió a la necesidad de obtener datos ricos y contextualizados, esenciales para reconstruir la experiencia vivida en torno al patrimonio cultural e histórico.

De acuerdo con Neubauer, Witkop y Varpio (2019), los instrumentos en estudios fenomenológicos deben orientarse a generar descripciones detalladas de las vivencias, de modo que permitan identificar unidades de significado. Asimismo, Levitt et al. (2018) señalan que la congruencia entre instrumentos, objetivos y técnicas constituye un criterio central de calidad en la investigación cualitativa. Desde esta perspectiva, los instrumentos empleados en este estudio se organizaron en torno a ejes temáticos pertinentes, vinculados directamente con los objetivos específicos.

Los informes mensuales escritos por el estudiantado se estructuraron tomando como referencia el modelo de habilidades de pensamiento de Margarita Amestoy de Sánchez, tal como es descrito por Miranda Tapias y Rico Ballesteros (2023) que favorece la reflexión crítica, la valoración del entorno patrimonial y la expresión autónoma de aprendizajes significativos.

A continuación, la Tabla 5 detalla los instrumentos utilizados, junto con su propósito y el tipo de información obtenida.

Tabla 4
Instrumentos de recolección de información

Instrumento	Propósito	Tipo de información obtenida	Aplicación
Entrevistas semiestructuradas	Explorar percepciones individuales sobre el aprendizaje y el patrimonio.	Testimonios personales y reflexiones espontáneas.	A nivel individual.
Grupos focales	Analizar experiencias compartidas y valoración colectiva de las actividades.	Opiniones grupales y construcción social de significados.	En pequeños grupos.
Informes escritos	Evidenciar el proceso reflexivo y académico posterior a las experiencias patrimoniales.	Producciones textuales y expresiones formales de aprendizaje.	Por estudiante.

Fuente y elaboración propia

Las guías completas de los instrumentos aplicados —entrevista semiestructurada, grupo focal e informe escrito— se incluyen como Anexos 2, 3 y 4, respectivamente, como parte de los criterios de transparencia y rigor metodológico del estudio

6.4. Diseño y validación de los instrumentos

El diseño de los instrumentos respondió a los principios del enfoque fenomenológico descriptivo y a la necesidad de promover la expresión libre y profunda de las vivencias del estudiantado. Se construyeron guías con preguntas abiertas, orientadas a revelar percepciones, emociones, valoraciones y significados relacionados con el patrimonio cultural e histórico. Esta estrategia es coherente con las recomendaciones de Neubauer, Witkop y Varpio (2019), quienes sostienen que los instrumentos fenomenológicos deben enfocarse en capturar la esencia de la experiencia vivida.

Levitt et al. (2018) plantean que la congruencia entre instrumentos, preguntas y objetivos constituye un elemento fundamental de rigor cualitativo, mientras que Castillo-Montoya (2016) indica que un diseño instrumentado de forma clara y coherente contribuye a la validez interpretativa del estudio. Por ello, las entrevistas, los grupos focales y las reflexiones escritas se diseñaron siguiendo ejes temáticos previamente establecidos, garantizando coherencia entre los datos obtenidos y los objetivos específicos.

Asimismo, Tracy (2019) señala que los instrumentos que favorecen narrativas profundas —como las entrevistas semiestructuradas y las reflexiones escritas— permiten

acceder a relatos densos que enriquecen la comprensión fenomenológica. La inclusión de grupos focales aportó diversidad de perspectivas, interacción entre participantes y contraste de significados, aspectos claves para la credibilidad y la autenticidad de los hallazgos.

En cumplimiento de las exigencias de transparencia y auditabilidad en la investigación cualitativa (Nowell et al. 2017), las guías completas de entrevista, grupo focal e informe escrito se incluyen como Anexo 2, Anexo 3 y Anexo 4 respectivamente. Para facilitar su consulta dentro del cuerpo del documento, la Tabla 6 detalla la guía de entrevista semiestructurada, la Tabla 7 expone los elementos de la guía del grupo focal y la Tabla 8 reúne la estructura de la guía de informe escrito.

Tabla 5
Guía de entrevista semiestructurada

Eje temático	Objetivo	Pregunta
Experiencia emocional	Obj. 1	¿Cómo te sentiste durante la visita a los lugares culturales?
Valoración del patrimonio	Obj. 2	¿Qué importancia crees que tienen estos lugares para la historia y cultura?
Identidad y pertenencia	Obj. 1	¿Hubo algo que te hizo pensar en tu identidad o tus raíces?
Percepción educativa	Obj. 3	¿Crees que la visita cambió la forma en que ves tu ciudad?
Propuestas de mejora	Obj. 3	¿Qué recomendarías para mejorar esta experiencia?

Fuente y elaboración propia

Tabla 6
Guía del grupo focal

Eje temático	Objetivo	Pregunta
Experiencia emocional	Obj. 1	¿Fue la primera vez que visitan estos espacios?
Valoración del patrimonio	Obj. 2	¿Qué sintieron al observar las obras o documentos antiguos?
Identidad y pertenencia	Obj. 1	¿Tienen relación estos lugares con su historia personal?
Percepción educativa	Obj. 3	¿Aprendieron algo más allá de lo enseñado en clase?
Propuestas de mejora	Obj. 3	¿Qué mejorarían o agregarían para otros estudiantes?

Fuente y elaboración propia

Tabla 7
Guía de informe escrito

Eje temático	Objetivo	Pregunta
Experiencia emocional	Obj. 1	¿Qué fue lo bueno y lo malo del recorrido?
Valoración del patrimonio	Obj. 2	¿Cuáles crees que son los objetivos de los recorridos?
Identidad y pertenencia	Obj. 2	¿Qué consecuencias tendría no cuidar el patrimonio?

Percepción educativa	Obj. 1	¿Por qué es importante conocer y preservar la historia y cultura?
Propuestas de mejora	Obj. 3	Escribe tu opinión sobre el proyecto o una alternativa de mejora.

Fuente y elaboración propia

Los tres instrumentos mantuvieron una coherencia conceptual y metodológica, permitiendo captar testimonios y valoraciones que evidencian cómo el estudiantado interpreta y resignifica el patrimonio cultural dentro de su proceso formativo. En articulación con lo anterior, la estructuración de los instrumentos en las Tablas 6, 7 y 8 consolida la correspondencia entre los ejes temáticos, los objetivos específicos y el enfoque fenomenológico adoptado. Con ello se cierra el proceso de diseño y validación de los instrumentos, garantizando transparencia, adecuación metodológica y solidez en la recolección de información.

7. Fases de la investigación

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en fases secuenciadas que garantizaron coherencia metodológica, rigor y correspondencia con los objetivos del estudio. Las fases comprendieron la planificación, la recolección de datos, el registro y la transcripción de la información, así como la organización preliminar del corpus cualitativo. Esta estructura responde a los criterios de calidad establecidos en investigaciones cualitativas recientes, que recomiendan procedimientos claros, auditables y transparentes (Nowell et al. 2017; Levitt et al. 2018).

7.1. Planificación

En esta fase se definió la estructura general del estudio, se seleccionó al estudiantado participante mediante muestreo estratificado y se diseñaron las guías para las entrevistas, los protocolos para los grupos focales y la estructura de los informes escritos. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que una planificación rigurosa asegura la pertinencia y validez de los datos, mientras que Creswell y Poth (2017) afirman que la preparación anticipada de los instrumentos permite una interacción coherente y efectiva con las y los participantes.

Asimismo, Lerma (2016) y Méndez Álvarez (2020) destacan que una planificación detallada fortalece la calidad del proceso de recolección y contribuye a obtener información válida y confiable. En esta etapa también se gestionó la autorización institucional para ejecutar el proyecto “Rescatando el Patrimonio Cultural e Histórico”, y

se garantizó la participación voluntaria y la confidencialidad del estudiantado. La coordinación se articuló con el profesorado del área de Ciencias Sociales, cuyo rol se centró en el acompañamiento logístico y pedagógico.

7.2. Recolección de datos

Una vez validados los instrumentos, la recolección se desarrolló entre mayo de 2023 y enero de 2024. Esta fase integró tres técnicas cualitativas: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y reflexiones escritas. Patton (2014) subraya que la recolección cualitativa debe centrarse en experiencias reales y contextualizadas, mientras que Krueger y Casey (2014) destacan el valor de la interacción grupal para comprender percepciones compartidas. De forma complementaria, Cortés Cortés e Iglesias León (2004) y Tracy (2019) resaltan que la combinación de técnicas fortalece la profundidad interpretativa y la credibilidad del estudio.

a) *Recorridos formativos y generación del corpus escrito.* Entre mayo y octubre de 2023 se realizaron seis recorridos patrimoniales adaptados a cada nivel educativo.

- *Básica Superior* visitó el Museo Municipal de Guayaquil, Biblioteca de las Artes, Museo del Cacao, Museo de la Música Popular Julio Jaramillo, Barrio Las Peñas y Plaza San Francisco.
- *Primero de Bachillerato* acudió al Museo Nahím Isaías y al Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo (MAAC).

Durante estos recorridos el estudiantado elaboró informes mensuales siguiendo la metodología *Aprende a Pensar I* (Amestoy de Sánchez 2018), orientada a promover la reflexión metacognitiva, la interpretación crítica y la valoración del patrimonio.

b) *Vinculación curricular de las visitas patrimoniales.* Las visitas patrimoniales se integraron como una estrategia articulada al Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales, correspondiente a los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato (Ministerio de Educación 2021). A través de la observación directa, el registro y el análisis de museos, iglesias, plazas y monumentos, el estudiantado utilizó fuentes históricas reales para comprender manifestaciones culturales y procesos históricos.

Estas actividades favorecieron el desarrollo de destrezas relacionadas con el reconocimiento de la historia, el análisis de evidencias históricas y la valoración del

patrimonio como componente de la identidad cultural, fortaleciendo el vínculo entre el aprendizaje curricular y el entorno.

La Tabla 9 presenta la vinculación entre los objetivos, destrezas del Currículo Priorizado del área de Ciencias Sociales y los espacios patrimoniales visitados.

Tabla 8
Vinculación entre el currículo de Ciencias Sociales y las visitas patrimoniales

Nivel educativo	Área / Asignatura	Objetivo curricular	Destreza con criterio de desempeño	Espacio patrimonial visitados	Actividad pedagógica
Básica Superior	Ciencias Sociales	O.CS.4.1 Identificar y explicar las expresiones culturales para valorar la identidad.	CS.4.1.1 Reconocer el estudio de la Historia como conocimiento esencial para entender el pasado y la identidad	Museo Municipal, Museo del Cacao, Museo de la Música Popular	Observación directa, registro y análisis de fuentes patrimoniales para la comprensión de manifestaciones históricas y culturales.
			CS.4.1.16 Analizar evidencias materiales para comprender procesos históricos	Museos, Biblioteca Municipal	
			CS.4.3.3 Identificar manifestaciones de la cultura popular ecuatoriana	Barrio Las Peñas, plazas patrimoniales y estatuarias	
Bachillerato General Unificado	Historia	O.CS.H.5.2 Identificar manifestaciones culturales desde su contexto histórico	CS.H.5.1.2 Examinar la cultura como producción material y simbólica	Museo Nahím Isaías, MAAC	
		O.CS.H.5.8 Identificar el valor de las fuentes históricas	CS.H.5.1.6 Aplicar técnica y éticamente diversas fuentes en una investigación	Museos, plazas, monumentos	

		O.CS.H.5.3 Analizar manifestaciones culturales	CS.H.5.3.25 Comprender la función evangelizadora del arte colonial	Iglesia San Francisco, Iglesia Santo Domingo, Catedral	
--	--	---	---	--	--

Fuente: A partir del Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales del área de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación 2021).

Elaboración propia.

- c) *Aplicación de técnicas de cierre.* En diciembre de 2023 se realizaron entrevistas semiestructuradas y en enero de 2024 se desarrollaron los grupos focales. Ambos procedimientos se ejecutaron de manera presencial en la institución. Las sesiones se grabaron en audio y se complementaron con notas de campo, siguiendo las recomendaciones de Merriam (2009) y Tracy (2019) para garantizar fidelidad y autenticidad del testimonio.

La Tabla 10 resume las condiciones de aplicación de los instrumentos cualitativos:

Tabla 10
Aplicación de los instrumentos cualitativos

Aspecto	Entrevista semiestructurada	Grupo focal
Lugar	Unidad Educativa Mariscal Sucre/Sala de robótica.	Unidad Educativa Mariscal Sucre/Sala de robótica.
Fecha de aplicación	Diciembre 2023	Enero de 2024
Duración promedio	20–25 minutos por estudiante	30–35 minutos por grupo
Número de participantes	10 estudiantes por paralelo	10 estudiantes por grupo y nivel
Modalidad	Presencial, grabada en audio y con notas manuales	Presencial, grabada en audio con observaciones del docente
Tipo de información	Testimonios personales, percepciones y emociones	Opiniones colectivas, experiencias compartidas
Moderador	Investigadora principal	Investigadora principal
Apoyo tecnológico	Grabadora de audio y cuaderno de notas	Grabadora de audio
Confidencialidad	Se garantizó el anonimato de los participantes	Se mantuvo la confidencialidad de las opiniones

Fuente: A partir de los datos de Barbour (2013), Mayorga Fernández (2014) y Massot Lafon et al. (2004)

7.3. Registro y transcripción

Todas las sesiones fueron registradas con consentimiento informado y posteriormente transcritas de manera textual. Merriam (2009) señala que la transcripción rigurosa garantiza la fidelidad del testimonio, mientras que Stake (1995) afirma que la documentación detallada fortalece la validez cualitativa. En la misma línea, autores recientes como Salmons (2021) y Charmaz (2024) enfatizan que las transcripciones

literales preservan la autenticidad de las voces y permiten identificar matices interpretativos relevantes para el análisis fenomenológico.

7.4. Organización de la información

Tras la transcripción, la información fue organizada de manera preliminar siguiendo criterios de ordenación temática y patrones emergentes. Braun y Clarke (2006) plantean que la organización sistemática del corpus facilita la identificación de temas, categorías y unidades de significado. Lerma (2016) y Nowell et al. (2017) coinciden en que una estructuración adecuada del corpus fortalece la credibilidad y la auditabilidad del análisis cualitativo. En este marco, la Tabla 11 expone el cronograma general de aplicación de los instrumentos.

Tabla 11
Cronograma general de aplicación de instrumentos

Periodo	Nivel educativo	Actividades principales	Instrumentos aplicados	Propósito
Mayo a Octubre 2023	Básica Superior y Primero de Bachillerato	Recorridos pedagógicos por museos, plazas, parques y espacios culturales de Guayaquil.	Informes mensuales (<i>Aprende a Pensar 1</i>)	Reflexión y valoración del aprendizaje patrimonial.
Diciembre 2023	Muestra representativa	Sesiones individuales de cierre.	Entrevistas semiestructuradas	Profundización en percepciones personales y aprendizajes significativos.
Enero 2024	Muestra representativa	Sesiones colectivas de cierre.	Grupos focales	Análisis de experiencias compartidas y construcción colectiva de significados.

Fuente y elaboración propia

Nota: El detalle completo de los lugares visitados por nivel educativo se incluye en el cronograma institucional del área de Ciencias Sociales (Anexo 5)

Consideradas de forma integradora, estas fases permitieron desarrollar un proceso metodológico sólido, garantizar la calidad y diversidad del corpus cualitativo y establecer bases rigurosas para el análisis posterior. La combinación de recorridos patrimoniales, entrevistas, grupos focales e informes escritos generó un conjunto de datos profundo y contextualizado que enriqueció la comprensión fenomenológica del fenómeno estudiado.

8. Análisis de datos

Según Braun y Clarke (2006, 2021) “el análisis de los datos se desarrolló mediante la técnica de análisis temático”, siguiendo las fases propuestas por estos autores. Esta aproximación permitió identificar patrones de significado en los discursos del estudiantado y resultó pertinente para comprender cómo interpretó sus experiencias relacionadas con el patrimonio cultural y los espacios de aprendizaje. Autores contemporáneos como Nowell et al. (2017) y Castleberry y Nolen (2018) destacan que el análisis temático ofrece una estructura clara, flexible y rigurosa para organizar, examinar y sintetizar información cualitativa de manera transparente y auditada.

Con el fin de fortalecer la trazabilidad del proceso, se empleó RStudio como herramienta de procesamiento, lo que permitió organizar y visualizar los datos de forma sistemática. Bazeley y Jackson (2013) y Saldaña (2021) señalan que el uso de software de apoyo contribuye a aumentar la coherencia del análisis y a garantizar decisiones interpretativas documentadas. Para ello se utilizaron librerías de análisis textual — *tidytext*, *quanteda*, *syuzhet* y *ggplot2*— orientadas a examinar tendencias léxicas, coocurrencias y polaridades emocionales dentro del corpus conformado por entrevistas, grupos focales y reflexiones escritas del estudiantado de 8.º, 9.º y 10.º de Educación General Básica y 1.º de Bachillerato.

Para preservar la especificidad de cada nivel educativo, los datos fueron procesados inicialmente de manera independiente y, posteriormente, integrados en un análisis comparativo que permitió identificar convergencias y divergencias entre los grupos. Esta estrategia se alinea con la fenomenología descriptiva, la cual prioriza la comprensión de la experiencia desde la vivencia situada de las y los participantes (Giorgi 2009; De los Reyes et al. 2019). Investigaciones recientes —como las de Vagle (2018) y Neubauer, Witkop y Varpio (2019)— recomiendan este abordaje por su potencial para reconocer variaciones dentro de una experiencia compartida.

8.1. Fases del análisis

El procedimiento se desarrolló en tres fases integradas definidas a partir de los lineamientos propuestos por Ruiz y Olabuénaga (2012), quien destaca la importancia de organizar el análisis cualitativo en etapas secuenciales que garanticen sistematicidad, rigor y coherencia interpretativa. Las fases corresponden a: limpieza y preparación del corpus, tokenización y análisis léxico, y codificación temática. Estas fases garantizaron un proceso interpretativo coherente, completo y fundamentado.

- a. *Limpieza y preparación del corpus*. En la primera fase, las transcripciones fueron revisadas y depuradas a través de un proceso combinado que incluyó una revisión manual inicial y el procesamiento complementario en R, con el fin de eliminar duplicaciones, errores tipográficos y símbolos no lingüísticos. Se estandarizó el formato textual para asegurar consistencia durante el procesamiento. Flick (2014) destaca que la calidad del análisis depende de la depuración del corpus inicial, ya que permite trabajar con información clara, precisa y homogénea.
- b. *Tokenización y análisis léxico*. Posteriormente, se segmentaron los textos en unidades léxicas (*tokens*) y se eliminaron *stopwords* para facilitar la identificación de términos relevantes. Se elaboraron matrices de concurrencia, distribuciones de frecuencia y nubes de palabras, lo que permitió reconocer vínculos entre conceptos asociados a patrimonio, identidad, memoria y aprendizaje. Silge y Robinson (2017) destacan que este tipo de procesamiento es útil para evidenciar patrones discursivos emergentes y orienta la fase interpretativa posterior.
- c. *Codificación y construcción del sistema categorial*. La codificación constituyó la fase central del análisis. Se aplicó un proceso mixto que combinó procesos inductivos y deductivos, siguiendo las recomendaciones de Saldaña (2021) y las directrices de calidad analítica propuestas por Tracy (2019) y Levitt et al. (2018). A partir de este proceso se desarrolló un *codebook* que integró nueve códigos analíticos: *aprendizaje situado, identidad cultural, motivación curiosidad, retos logísticos, inseguridad, familia alianzas, mejoras diseño, mejoras logística y mejoras seguridad mantenimiento*. Este libro de códigos incluyó definiciones, palabras clave, tipo de codificación y ejemplos representativos, y se presenta de forma completa en el Anexo 6.

La codificación cualitativa se llevó a cabo de forma manual mediante la revisión sistemática del corpus previamente preparado, por lo que permitió identificar unidades de significados relevantes en relación con los objetivos de investigación. Los códigos fueron organizados y sistematizados en hojas de cálculo estructuradas, facilitando la construcción del codebook y el análisis de recurrencia en las diferentes fuentes. De manera complementaria, el software RStudio se empleó en la fase de análisis léxico y emocional del corpus, permitiendo identificar frecuencias de palabras, patrones discursivos y

tendencias emocionales. En este sentido, la codificación temática se desarrolló de forma manual, mientras que RStudio, versión 4.3.2, cumplió una función de apoyo técnico que fortaleció el proceso interpretativo sin sustituir la codificación cualitativa.

La construcción del sistema categorial se desarrolló en tres etapas secuenciales:

1. *Codificación abierta*: En esta etapa se realizó una lectura detallada del corpus con el fin de identificar unidades de significado directamente expresadas por el estudiantado. Se asignaron códigos iniciales a fragmentos que reflejaban percepciones, emociones, valoraciones y experiencias relacionadas con las visitas patrimoniales. De este proceso emergieron códigos como identidad cultural, inseguridad, familia alianzas, motivación curiosidad y aprendizaje situado los cuales representaron significados relevantes desde las perspectivas del estudiantado. Esta fase permitió captar el sentido de la experiencia vivida respetando el enfoque fenomenológico centrado en la voz del estudiantado (Giorgi 2009).
2. *Codificación axial*: En esta fase, los códigos abiertos fueron agrupados en categorías analíticas más amplias a partir de su relación temática y semántica, siguiendo la lógica de codificación axial propuesta por Strauss y Corbin (2008) y las orientaciones de Saldaña (2021). Este procedimiento permitió reorganizar los significados emergentes del discurso del estudiantado en estructuras conceptuales coherentes, facilitando la comprensión del fenómeno estudiado. La agrupación de los códigos en categorías axiales se realizó mediante criterios analíticos definidos. En primer lugar, se aplicó el criterio de similitud temática, agrupando aquellos códigos que compartían significados relacionados con el aprendizaje, las emociones, la identidad cultural y las condiciones del entorno. En segundo lugar, se consideró la naturaleza de la experiencia descrita por el estudiantado, lo que permitió diferenciar entre dimensiones pedagógicas, emocionales, contextuales e identitarias. En tercer lugar, se tomó en cuenta la recurrencia de los códigos dentro del corpus, priorizando aquellos significados presentes de forma consistente en múltiples testimonios. Finalmente, se garantizó la correspondencia entre los códigos emergentes y los objetivos de la investigación, asegurando la coherencia interpretativa y la relevancia analítica de las categorías construidas.

A partir de este proceso, los códigos abiertos fueron reorganizados en cuatro dimensiones analíticas que estructuran la experiencia educativa patrimonial del estudiantado:

- a. *Dimensión pedagógica*: que integra códigos relacionados con el aprendizaje situado, comprensión histórica, relación teoría-práctica, sustentada en los planteamientos de Dewey (1938) y Lave y Wenger (1991), así como en las actualizaciones de Wenger-Trayner et al. (2014).
- b. *Dimensión emocional*: que agrupa códigos vinculados con la curiosidad, la motivación, la inseguridad y las emociones asociadas a la experiencia, en coherencia con el modelo de aprendizaje de Kolb (1984), y los aportes de Illeris (2009).
- c. *Dimensión contextual*: que reúne códigos relacionados con las condiciones del espacio público, el entorno, la accesibilidad y la seguridad de los espacios patrimoniales, en consonancia con la concepción del espacio como construcción relacional propuesta por Massey (2005).
- d. *Dimensión identitaria*: que integra códigos asociados con la memoria colectiva, las raíces familiares, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la historia local, fundamentada en los planteamientos de Hall y Gay (1996) y en las contribuciones de Cuenca (2014) sobre la relación entre identidad cultural y educación patrimonial

Esta fase permitió estructurar una transición sistemática desde los códigos abiertos hacia categorías analíticas más amplias, sentado en las bases para la construcción de las categorías selectivas que explican de manera integral la experiencia educativa del estudiantado.

3. *Codificación selectiva*: constituyó la fase final del proceso analítico y tuvo como propósito integrar las categorías axiales en categorías centrales que permitieran explicar el fenómeno estudiado de manera global. Esta etapa consistió en la articulación conceptual de las dimensiones pedagógica, emocional, contextual e identitaria, con el fin de construir categorías interpretativas que sintetizaran la esencia de la experiencia educativa vivida por el estudiantado.

La construcción de las categorías selectivas se realizó mediante un proceso de integración analítica que permitió identificar los significados centrales presentes en el corpus. Para ello, se aplicaron criterios definidos que garantizaron la coherencia y validez

interpretativa del proceso. En primer lugar, se consideró la centralidad conceptual, priorizando aquellos conjuntos de códigos que representaban aspectos fundamentales de la experiencia educativa patrimonial. En segundo lugar, se aplicó el criterio de coherencia temática, asegurando que cada categoría integrara códigos conceptualmente relacionados. En tercer lugar, se tomó en cuenta la recurrencia empírica, considerando la recurrencia y consistencia de los significados y testimonios del estudiantado. Finalmente, se garantizó la correspondencia con los objetivos de la investigación, asegurando que las categorías construidas permitieran responder a la pregunta de investigación y explicar el fenómeno educativo analizado.

A partir de este proceso de integración, emergieron cuatro categorías selectivas centrales que sintetizan la experiencia del estudiantado:

- a. *Resignificación del patrimonio como recurso pedagógico*, que integra los códigos relacionados con el aprendizaje situado, la comprensión histórica y la relación con la teoría y experiencia, evidenciando como el estudiantado transformó su comprensión del patrimonio cultural a partir de la experiencia directa en los espacios patrimoniales, reconociéndolo como fuente de aprendizaje.
- b. *Identidad cultural*, que agrupa los códigos vinculados con la memoria colectiva, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la historia local, reflejando la construcción de vínculos simbólicos entre el estudiantado y su entorno cultural, fortaleciendo el reconocimiento del patrimonio como parte de su identidad.
- c. *Valorización y participación en el entorno patrimonial*, que integra los códigos asociados a la motivación, el interés y la apreciación del patrimonio. Esta categoría evidencia una actitud activa de reconocimiento y valoración de los espacios patrimoniales visitados, así como una mayor disposición a participar en su preservación.
- d. *Factores condicionantes de la experiencia*, que reúne los códigos relacionados con aspectos contextuales, logísticos y emocionales que influyeron en el desarrollo de las actividades, permitiendo identificar las condiciones que facilitaron o dificultaron la experiencia educativa, incluyendo aspectos del entorno, la organización de los recorridos y la percepción de la seguridad.

Estas categorías selectivas representan la síntesis interpretativa del proceso de codificación y permiten comprender de manera integral como el estudiantado experimentó, interpretó y resignificó el patrimonio cultural como recurso pedagógico. La integración de estas categorías garantizó la coherencia del análisis y su alineación con el enfoque fenomenológico, los objetivos del estudio y la pregunta de investigación.

Para ofrecer una visión sintética de este procedimiento, la Tabla 12 presenta las fases del procesamiento y codificación de los datos, organizadas en función del propósito y las acciones desarrolladas en cada etapa.

Tabla 12
Fases del procesamiento y codificación de datos

Fase	Procedimiento aplicado	Herramientas utilizadas	Producto obtenido
1. Limpieza y preparación	Depuración, revisión y normalización del corpus textual.	Revisión manual + RStudio.	Corpus organizado, depurado y homogéneo.
2. Tokenización y análisis léxico	Segmentación del texto e identificación de patrones discursivos.	tidytext, quanteda, syuzhet y ggplot2.	Unidades léxicas y patrones relevantes.
3. Codificación abierta	Identificación de unidades de significado y asignación de códigos iniciales.	Codebook inicial + memos analíticos	Códigos abiertos emergentes
4. Codificación axial	Agrupación de códigos en dimensiones analíticas.	Matrices de agrupación + análisis comparativo	Categorías axiales (dimensiones).
5. Codificación selectiva	Integración categorías axiales en categorías centrales.	Integración conceptual + trazabilidad analítica.	Categorías selectivas finales.

Fuente y elaboración propia

8.2. Ejemplo de codificación

En cumplimiento con los criterios de transparencia y auditabilidad recomendados por Nowell et al. (2017), se incluye un ejemplo de trazabilidad aplicado a fragmentos de los informes del estudiantado, con el fin de mostrar la ruta interpretativa desde el discurso literal hasta la categoría selectiva. La Tabla 13 ilustra este proceso mediante un ejemplo de codificación y trazabilidad correspondiente a 9.º EGB.

Tabla 13.
Ejemplo de codificación y trazabilidad del estudiantado de 9.º EGB

Fragmento de informes	Código abierto (técnico)	Categoría axial	Categoría selectiva
<i>Estudiante 1: “Aprendí de mi cultura.”</i>	aprendizaje_situado	Dimensión Pedagógica	Resignificación del patrimonio como recurso pedagógico

<i>Estudiante 16: “Divertido, conocer ciudad sin investigaciones aburridas”</i>	motivacion_curiosidad	Dimensión Emocional	Valorización y participación en el entorno patrimonial
<i>Estudiante 2: “Me sentí orgulloso de conocer más sobre la historia de Guayaquil.”</i>	identidad_cultural	Dimensión Identitaria	Identidad cultural
<i>Estudiante 9: “El recorrido fue difícil por el calor y poco tiempo; en algunos tramos sentimos inseguridad.”</i>	retos_logísticos + inseguridad	Dimensión Contextual	Factores condicionantes de la experiencia.

Fuente y elaboración propia

El conjunto de fases permitió depurar, procesar y codificar el corpus cualitativo con rigor técnico y fenomenológico. El análisis temático resultante reveló cómo el estudiantado interpretó sus experiencias patrimoniales, identificó aprendizajes situados, resignificó la identidad cultural y reconoció factores que condicionaron su participación. Este análisis constituye la base para la presentación de resultados del capítulo siguiente.

9. Criterios de calidad del estudio

Para asegurar el rigor metodológico, el estudio incorporó los criterios de calidad ampliamente reconocidos en la investigación cualitativa. Guba y Lincoln (1985) plantean que la credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad constituyen estándares fundamentales para garantizar la calidad interpretativa y la confianza en los resultados. Autores recientes —como Nowell et al. (2017), Castleberry y Nolen (2018) y Levitt et al. (2018)— reafirman que la aplicación sistemática de estos criterios es especialmente relevante en estudios que emplean análisis temático y diseños fenomenológicos, pues permiten documentar de manera transparente cada fase del proceso analítico.

- a) *Credibilidad.* La credibilidad se fortaleció mediante triangulación de técnicas, integrando entrevistas semiestructuradas, grupos focales y reflexiones escritas. Esta estrategia permitió contrastar y corroborar significados provenientes de diferentes fuentes, lo cual redujo sesgos y favoreció la identificación de patrones consistentes entre los niveles educativos. Asimismo, se aplicó la validación por contraste de datos, comparando categorías emergentes en las transcripciones de los cuatro niveles analizados. Merriam (2009) y Saldaña (2021) destacan que la convergencia interpretativa entre diversas fuentes aumenta la solidez de los hallazgos. Además, la fidelidad en la transcripción

aseguró que las expresiones del estudiantado se conservaran con precisión, elemento imprescindible para estudios fenomenológicos centrados en las vivencias de las y los participantes (Giorgi 2009; Vagle 2018).

- b) *Transferibilidad*. La transferibilidad se garantizó mediante la elaboración de una descripción densa del contexto institucional, social y patrimonial en el que se desarrollaron las actividades del proyecto. Creswell y Poth (2017) y Denzin y Lincoln (2017) sostienen que la contextualización detallada permite que otras investigaciones evalúen la aplicabilidad de los hallazgos en escenarios similares. En este estudio, la descripción del entorno urbano patrimonial, las características del estudiantado, la estructura institucional y los recorridos realizados conformaron un marco interpretativo robusto que facilita la comprensión del fenómeno y posibilita su transferencia a contextos comparables.
- c) *Dependabilidad*. La dependabilidad se respaldó mediante un registro sistemático de todas las fases metodológicas: planificación, selección de la muestra, diseño de instrumentos, recolección de datos, transcripción, organización preliminar y análisis temático. Este registro permitió construir una ruta clara del proceso. Además, el uso de RStudio proporcionó trazabilidad en el análisis al documentar automáticamente operaciones de limpieza, tokenización, codificación y visualización. Bazeley y Jackson (2013) señalan que el uso de software especializado incrementa la consistencia del proceso analítico y permite reproducir las decisiones tomadas durante el estudio. La combinación de procedimientos automatizados y revisión manual reforzó la estabilidad interpretativa.
- d) *Confirmabilidad*. La confirmabilidad se aseguró mediante prácticas destinadas a minimizar sesgos interpretativos y fortalecer la objetividad del análisis. Para ello se emplearon:
- Revisión manual y automatizada del corpus
 - Codificación inductiva y deductiva
 - Registro de decisiones analíticas
 - Preservación de citas textuales en el análisis

Nowell et al. (2017) afirman que la transparencia en el registro del proceso analítico contribuye a demostrar que las interpretaciones derivan de los datos y no de las presunciones de quien investiga. Asimismo, Flick (2018) y Tracy (2019) enfatizan que la

reflexividad permanente es un componente fundamental para garantizar confirmabilidad, especialmente en investigaciones centradas en experiencias subjetivas.

En este estudio se mantuvo un cuaderno de reflexividad analítica que registró las decisiones tomadas durante las fases de depuración, codificación y categorización. Este procedimiento permitió controlar supuestos personales y priorizar la voz del estudiantado en la interpretación final.

La aplicación articulada de estos criterios —credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad— fortaleció la calidad metodológica del estudio y aseguró que los resultados presentados en el capítulo siguiente expresen con fidelidad los significados construidos por el estudiantado. La combinación de triangulación, descripción contextual, trazabilidad técnica y reflexividad constituyó una base sólida para garantizar la integridad y coherencia del proceso investigativo.

10. Rol de la investigadora

En un diseño fenomenológico, el rol de la investigadora constituye un elemento central para asegurar la transparencia, la reflexividad y la validez interpretativa del estudio. Dado que la investigadora formó parte activa de la comunidad educativa de la Unidad Educativa Mariscal Sucre y se desempeñó como docente coordinadora del área de Ciencias Sociales, fue necesario establecer estrategias claras para gestionar su posicionamiento y las implicaciones derivadas de su cercanía con el estudiantado y el profesorado. Tanto Guba y Lincoln (1985) como Finlay (2002) sostienen que la reflexividad es indispensable en investigaciones cualitativas, especialmente cuando quien investiga mantiene vínculos directos con el contexto estudiado.

En primer lugar, se realizó un reconocimiento explícito del propio posicionamiento, lo que permitió identificar posibles influencias derivadas de la presencia de la investigadora durante las actividades de aprendizaje y la recolección de datos. Este reconocimiento fue acompañado de un ejercicio permanente de reflexividad crítica, entendido como la capacidad de analizar de manera sistemática las emociones, expectativas y decisiones metodológicas que surgieron durante el proceso. En concordancia con Neubauer, Witkop y Varpio (2019), la reflexividad resulta esencial para sostener la sensibilidad fenomenológica y evitar que las interpretaciones se vean dominadas por supuestos personales.

Asimismo, se aplicó un criterio de distanciamiento analítico, orientado a separar con claridad las funciones docentes de las funciones investigativas. Para ello se

establecieron límites explícitos en la interacción con el estudiantado durante las fases de aplicación de instrumentos: la investigadora asumió un rol de moderación neutral, evitando intervenir en las respuestas o influir en las discusiones, excepto en los momentos estrictamente necesarios para la conducción técnica de las sesiones. Esta postura se alinea con las recomendaciones de Tracy (2019) y Levitt et al. (2018), quienes destacan que el distanciamiento consciente es una práctica clave para garantizar credibilidad y confirmabilidad.

Con el propósito de minimizar posibles sesgos, se emplearon instrumentos escritos y procedimientos anónimos, particularmente en las reflexiones mensuales del estudiantado. Este mecanismo permitió que emergieran expresiones espontáneas y no condicionadas por la presencia de la investigadora, fortaleciendo así la autonomía y autenticidad del testimonio. Paralelamente, la triangulación metodológica —que integró entrevistas, grupos focales e informes escritos— equilibró las percepciones individuales y colectivas, reduciendo la dependencia de una sola fuente de información, tal como sugieren Nowell et al. (2017).

Finalmente, se llevó un registro reflexivo continuo que documentó decisiones analíticas, ajustes procedimentales y observaciones relevantes durante el trabajo de campo y el procesamiento del corpus. Este recurso, señalado por Flick (2018) como esencial para la transparencia metodológica, permitió reconstruir la ruta analítica seguida y verificar que la interpretación de las experiencias del estudiantado derivara del fenómeno investigado y no de presunciones de la investigadora.

En definitiva, estas estrategias permitieron gestionar de manera ética, responsable y rigurosa la doble condición de la investigadora como docente y miembro de la comunidad educativa. Su aplicación fortaleció la credibilidad, la confirmabilidad y la coherencia del estudio, asegurando que las interpretaciones finales respondieran fielmente a las vivencias del estudiantado.

11. Consideraciones éticas

Para garantizar el respeto y la protección integral del estudiantado participante, la investigación se desarrolló bajo principios éticos ampliamente reconocidos en la investigación cualitativa. En concordancia con Guba y Lincoln (1985), la ética constituye un componente transversal que orienta cada decisión metodológica y asegura la responsabilidad del proceso investigativo. Asimismo, Creswell y Poth (2017) y Tracy (2019) señalan que en estudios cualitativos —y particularmente en los de orientación

fenomenológica— es indispensable resguardar la dignidad y el bienestar de quienes participan, protegiendo su autonomía y su voz durante todas las fases del estudio.

En este marco, se aplicó un consentimiento informado dirigido al estudiantado como a sus representantes legales, debido a que la población participante estuvo compuesta por personas menores de edad. Este documento (ver Anexo 8) explicó de manera clara los objetivos del estudio, los procedimientos, “la naturaleza voluntaria de la participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin repercusiones” (Parrales Moyon, Mantuano Ortega y Mendoza Carrera 2023, 1346), y las medidas de resguardo de la información. Hernández, Fernández y Baptista (2014) destacan que la voluntariedad y la comprensión informada constituyen condiciones esenciales para asegurar la ética en investigaciones con población escolar.

Asimismo, se garantizó de forma estricta el anonimato y la confidencialidad de las y los participantes. Los nombres propios fueron eliminados de las transcripciones y sustituidos por códigos alfanuméricos, y los archivos digitales fueron almacenados en dispositivos protegidos, accesibles únicamente para la investigadora. Orb et al. (2001) subrayan que la preservación de la identidad y la seguridad de quienes participan es un principio fundamental en estudios cualitativos, especialmente cuando se trabaja con relatos personales y experiencias sensibles.

Se adoptaron además medidas para asegurar que la participación del estudiantado no estuviera condicionada por la relación docente–estudiante. Para ello, la investigadora explicó claramente que las actividades vinculadas al estudio no influirían en las calificaciones académicas ni formarían parte de evaluaciones institucionales, reduciendo posibles situaciones de presión o coerción. Esta práctica se alinea con las recomendaciones de Levitt et al. (2018), quienes señalan que la ética en investigaciones fenomenológicas exige especial sensibilidad frente a relaciones jerárquicas o de poder.

El resguardo ético abarcó también el manejo del corpus textual. La información recolectada se utilizó exclusivamente con fines académicos y no se compartió con terceros ajenos al estudio. Asimismo, se evitó incluir fragmentos que pudieran exponer situaciones personales que comprometieran la privacidad del estudiantado. Según Flick (2018), la protección del contenido discursivo es parte del compromiso ético asociado a la interpretación cualitativa.

En términos éticos, estas consideraciones garantizaron condiciones adecuadas de respeto, transparencia y resguardo durante todo el proceso investigativo, asegurando que la voz del estudiantado fuera tratada con integridad y que los resultados del estudio

respondieran a los principios éticos que sustentan la investigación cualitativa y fenomenológica.

Capítulo tercero

Resultados y discusión

1. Introducción

Este capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del análisis temático, visual-gráfico y emocional de los discursos del estudiantado de 8.º, 9.º, 10.º de Educación General Básica y 1.º de Bachillerato General Unificado. La interpretación se centró en los significados atribuidos al patrimonio cultural e histórico como recurso pedagógico, en la manera en que las experiencias en espacios públicos contribuyeron a la construcción de la identidad y en la forma en que las emociones mediaron la apropiación del conocimiento.

En primer lugar, se expone el proceso de codificación y la construcción de las categorías emergentes y temas centrales que sintetizan la experiencia del estudiantado. Posteriormente, los resultados se presentan organizados en torno a las macrocategorías derivadas del análisis, integrando la descripción analítica, las citas representativas, los resultados visuales y gráficos y la síntesis interpretativa. Esta organización permite articular de manera coherente los distintos niveles del análisis y evidenciar la relación entre los datos empíricos, las estructuras categoriales y la interpretación fenomenológica de la experiencia estudiada.

2. Proceso de codificación y trazabilidad analítica

El proceso de análisis se desarrolló en tres niveles interrelacionados. En primer lugar, mediante la codificación abierta se identificaron unidades de significado y códigos técnicos que permitieron organizar los discursos del estudiantado. Posteriormente, en la codificación axial, estos códigos se agruparon en categorías emergentes que integraron significados compartidos. Finalmente, en la codificación selectiva, dichas categorías se articularon para construir los temas centrales que representan la esencia interpretativa del fenómeno estudiado.

Con el fin de asegurar la credibilidad, transparencia y auditabilidad del análisis, y en concordancia con los criterios planteados por Nowell et al. (2017), se presenta a continuación un ejemplo de trazabilidad aplicada al análisis interpretativo final. A diferencia del ejemplo metodológico incluido en el Capítulo 2, la siguiente tabla evidencia

la relación entre fragmentos literales del estudiantado, códigos abiertos, categorías emergentes y los temas centrales construidos en esta investigación.

Tabla 14
Ejemplo de trazabilidad desde fragmentos literales hacia categorías emergentes y temas centrales

Fragmento del estudiantado	Código abierto	Categoría emergente	Tema central
Estudiante 1: “Aprendí de mi cultura.”	aprendizaje_situado	Experiencias pedagógicas en espacios públicos	El patrimonio como experiencia vivencial de aprendizaje
Estudiante 16: “Divertido, conocer ciudad sin investigaciones aburridas.”	motivacion_curiosidad	Efectos en motivación y apropiación del conocimiento	La emoción como motor de la apropiación del conocimiento
Estudiante 2: “Me sentí orgulloso de conocer más sobre la historia de Guayaquil.”	identidad_cultural	Percepciones sobre identidad y patrimonio	Identidad cultural y sentido de pertenencia
Estudiante 9: “El recorrido fue difícil por el calor y poco tiempo; en algunos tramos sentimos inseguridad.”	retos_logísticos + inseguridad	Recomendaciones para mejora	Reflexión crítica y propuestas para mejorar la experiencia

Fuente y elaboración propia

3. Resultados organizados por macrocategorías

El análisis temático permitió organizar las unidades de significado en cuatro categorías principales, compartidas entre los cuatro niveles educativos participantes (8.º, 9.º, 10.º EGB y 1.º BGU). Para garantizar coherencia y evitar fragmentación, los resultados se presentan a continuación a partir de estas macrocategorías, integrando en cada una: descripción analítica, citas representativas, gráficos y síntesis.

3.1. Macrocategoría 1: Experiencias pedagógicas en espacios públicos

a) Descripción

Las vivencias patrimoniales fueron percibidas como instancias de aprendizaje activo, en las que el contacto directo con objetos, entornos y relatos favoreció la

comprensión histórica. El estudiantado señaló que estos recorridos permitieron “ver la historia con los propios ojos”, lo que transformó la percepción de la asignatura y generó aprendizajes más profundos y memorables (Fontal 2013; Hernández-Hernández y Sancho-Gil 2019).

De manera transversal, el corpus evidenció que el estudiantado otorgó un valor significativo al contacto directo con los lugares históricos, reconociendo en ellos una oportunidad para comprender la ciudad desde la vivencia y no únicamente desde contenidos escolares. Desde el enfoque fenomenológico, este hallazgo expresa la centralidad de la experiencia vivida como base de construcción de sentido. Los discursos mostraron una relación estrecha entre percepción sensorial, emoción y construcción de sentido (Giorgi 2009; Denzin y Lincoln 2017).

Con el propósito de analizar la distribución y frecuencia de los códigos asociados a esta macrocategoría, se elaboraron mapas de calor diferenciados por nivel educativo, los cuales permiten visualizar la frecuencia de aparición de cada categoría en 8.º y 10.º EGB (ver Figuras 1 y 2)

b) Citas representativas

- “Fue una experiencia inolvidable entre risas, cansancio y cariño.” (8.º EGB, entrevista, Estudiante 13).
- “Vivir los museos es una nueva experiencia.” (9.º EGB, grupo focal).
- “Fue interesante porque se podía apreciar la historia y el arte del lugar.” (10.º EGB, grupo focal, Estudiante 11).
- “Me sentí bien. Fue la primera vez que visité todos los lugares del centro de Guayaquil.” (1.º BGU, entrevista, Estudiante 1).

Estas expresiones reflejan la dimensión vivencial y emocional del aprendizaje, así como la apropiación directa de patrimonio cultural como experiencia educativa significativa

c) Gráfico

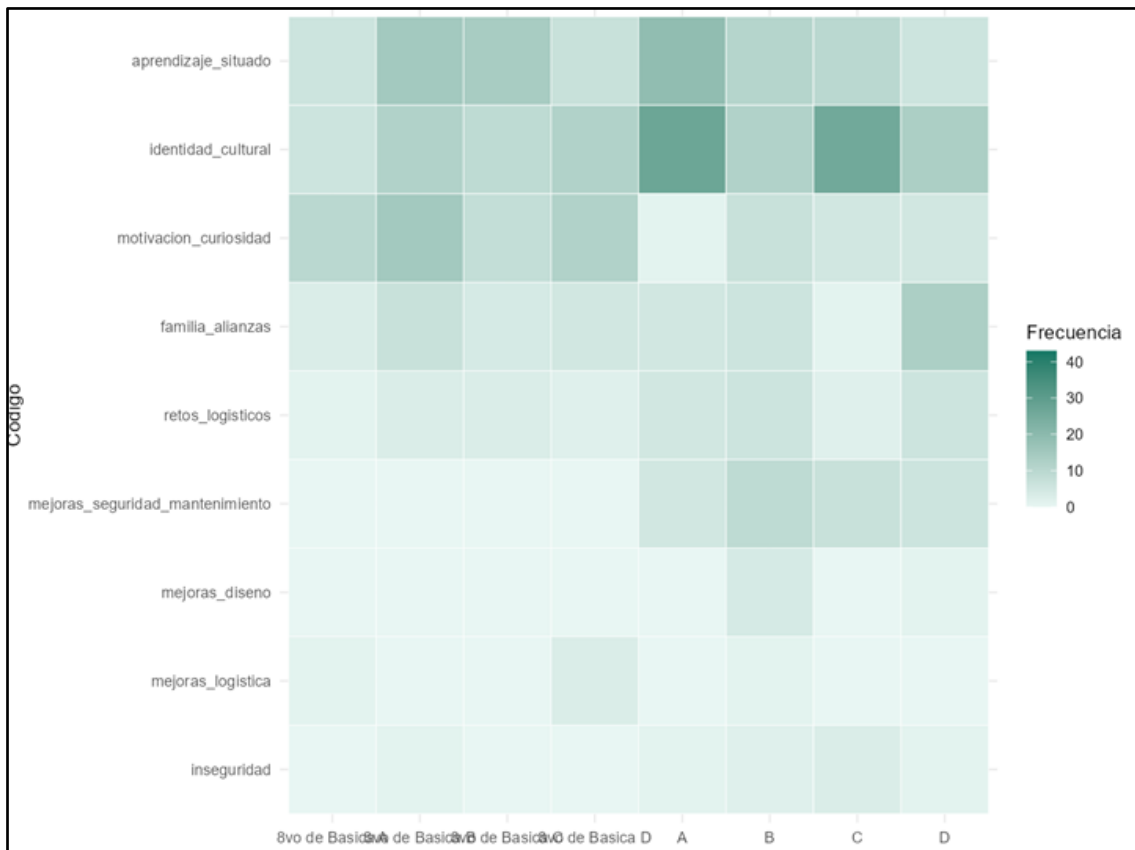


Figura 2. Heatmap de intensidad de código en el estudiantado de 8.º EGB
Fuente y elaboración propia a partir del análisis cualitativo sistematizado en RStudio

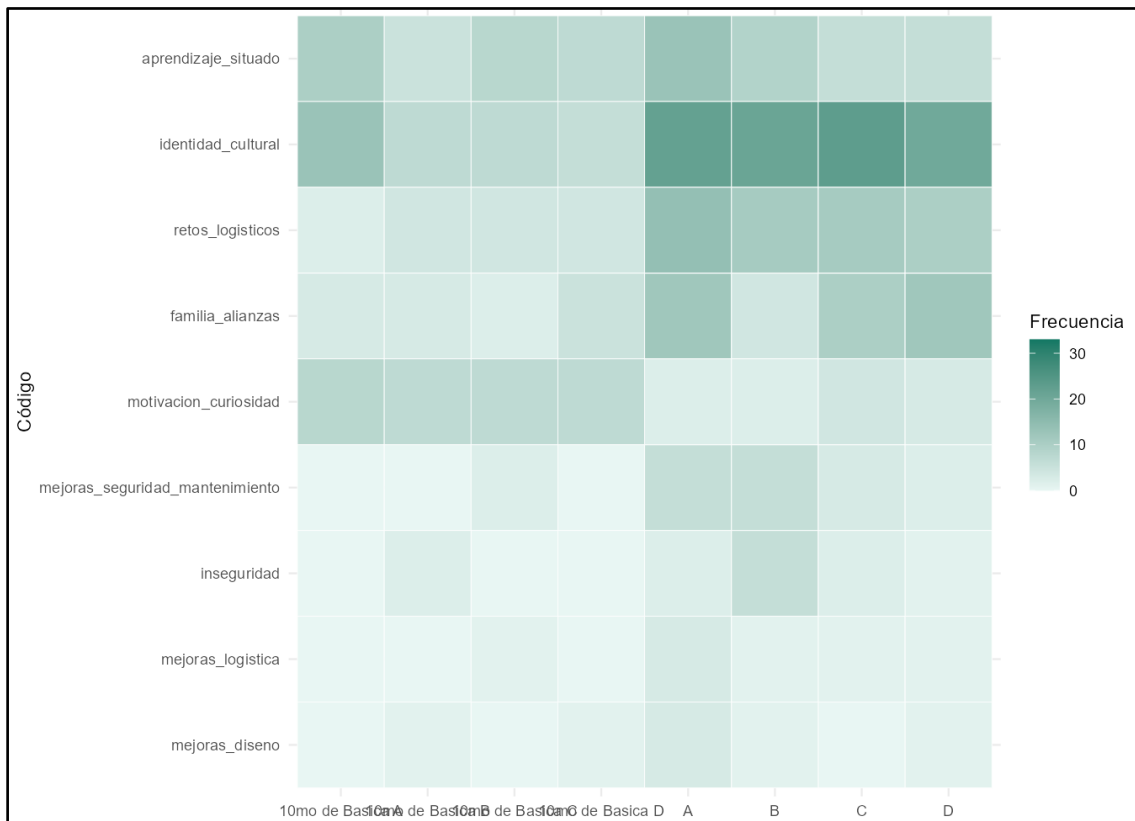


Figura 1. Heatmap de intensidad de código en el estudiantado de 10.º EGB
Fuente y elaboración propia a partir del análisis cualitativo sistematizado en RStudio

Como se observa en las Figuras 1 y 2, en ambos niveles predominan los códigos vinculados con *aprendizaje_situado e identidad_cultural*, lo que confirma la centralidad de la experiencia vivencial en la construcción del aprendizaje histórico. En 8.º EGB se aprecia una mayor intensidad en códigos asociados a la motivación y descubrimiento, mientras que en 10.º EGB se incrementa a presencia de categorías relacionadas con *retos_logísticos e inseguridad*, lo que evidencia un discurso más reflexivo respecto a las condiciones organizativas de la experiencia pedagógica. No obstante, en ambos casos se mantiene una valoración positiva del contacto directo con el patrimonio.

d) Síntesis

El patrimonio fue comprendido como una experiencia vivencial de aprendizaje, en la que el entorno urbano se configuró como un escenario pedagógico activo. El contacto directo con los espacios públicos transformó la aproximación del estudiantado al conocimiento histórico, favoreciendo comprensión contextualizada y significativa.

3.2. Macrocategoría 2: Percepciones sobre identidad y patrimonio

a) Descripción

El estudiantado reconoció que los espacios patrimoniales representan símbolos de identidad, memoria y continuidad histórica. Comprendió que estos lugares permitían reconstruir el pasado y fortalecer el sentido de pertenencia hacia Guayaquil y el país. Estos hallazgos dialogan con los planteamientos de Carrión Mena (2018) y de Herrera Robles y Mora Palacios (2018), quienes conciben las centralidades históricas y los espacios urbanos como referentes simbólicos de la memoria e identidad colectiva en las ciudades latinoamericanas.

Además, en los niveles superiores, se identificaron reflexiones más explícitas sobre identidad local y memoria colectiva, evidenciando una apropiación identitaria más consciente.

Esta relación entre macrocategoría, códigos emergentes y fuentes de información se elaboraron diagramas de flujo tipo Sankey (ver Figuras 3 y 4).

b) Citas representativas

- “Lo que nos define y dice quiénes somos.” (8.º EGB, informe E35).

- “Representan lo que ocurrió antes del Guayaquil moderno.” (9.º EGB, grupo focal).
- “Reflejan cómo ha evolucionado la ciudad a lo largo del tiempo.” (10.º EGB, grupo focal, Estudiante 19).
- “Sí, pensé en mi familia y en mi identidad como guayaquileño.” (1.º BGU, entrevista, Estudiante 1).

Estas expresiones muestran la relación directa entre patrimonio e identidad, así como la interiorización progresiva de la memoria histórica como elemento constitutivo del sentido de pertenencia.

c) Gráficos

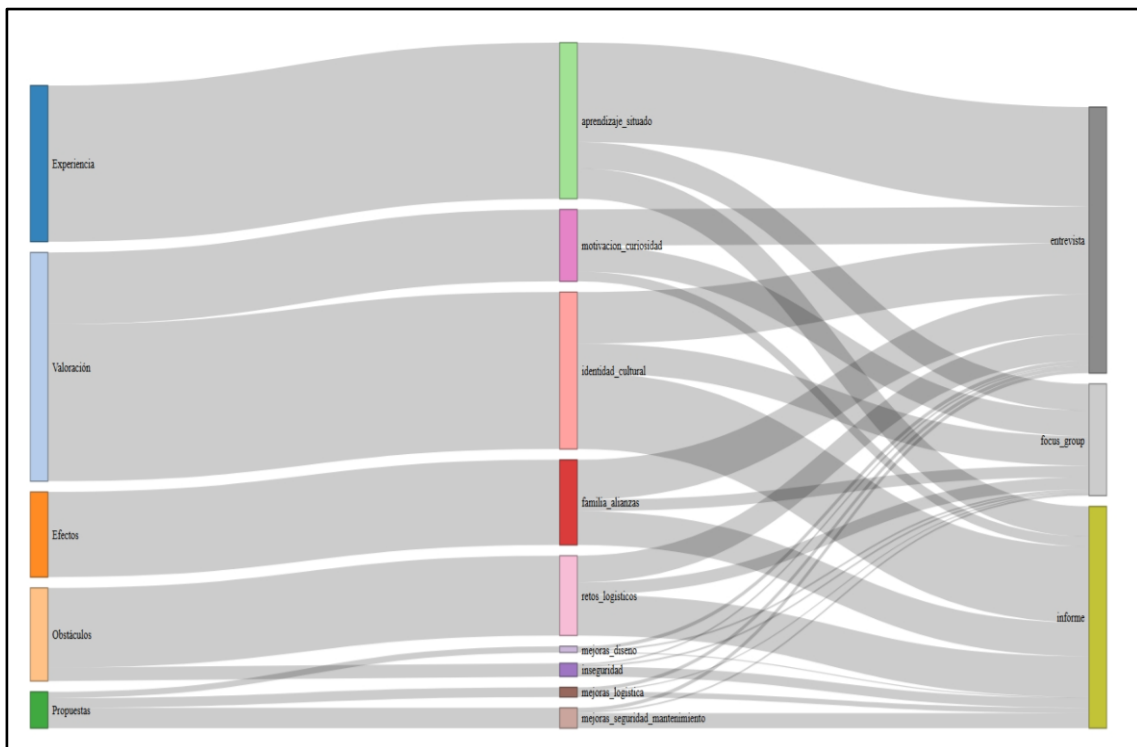


Figura 3. Red semántica del estudiantado de 10.º EGB

Fuente y elaboración propia a partir del análisis cualitativo sistematizado en RStudio

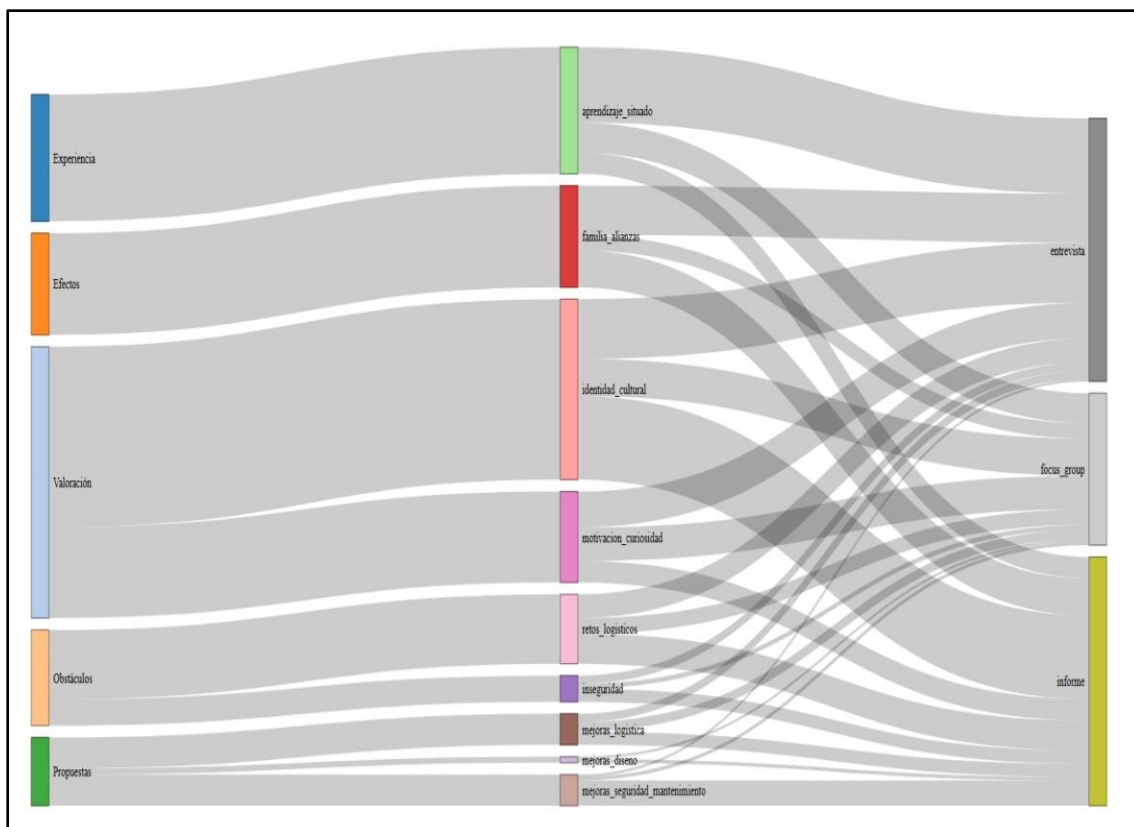


Figura 4. Red semántica del estudiantado de 1.º BGU

Fuente y elaboración propia a partir del análisis cualitativo sistematizado en RStudio

Como se observa en las Figuras 3 y 4, los flujos más consistentes se concentran en los códigos *identidad_cultural* y *memoria_colectiva*, los cuales se vincularon principalmente con los testimonios provenientes de las entrevistas y grupos focales. En 10º BGU se aprecia una mayor densidad en las conexiones asociadas a reflexiones identitarias, lo que evidencia un discurso más elaborado respecto a la construcción de la identidad y conciencia histórica. Esta representación gráfica confirma la coherencia interna del análisis y la articulación entre fuentes.

d) Síntesis

El patrimonio actuó como mediador entre biografía, memoria y territorio, lo que favoreció procesos de pertenencia e identidad cultural. La progresión sugiere una apropiación identitaria cada vez más consciente, en la que el estudiantado reconoce el valor simbólico e histórico de los espacios urbanos.

3.3. Macrocategoría 3. Efectos en motivación y apropiación del conocimiento

a) Descripción

Las emociones jugaron un papel determinante en la apropiación del conocimiento. La sorpresa, la alegría y la curiosidad estimularon procesos cognitivos y afectivos que fortalecieron el interés por la historia local. La experiencia compartida también favoreció la reflexión familiar y la conexión con el entorno cultural.

El análisis emocional del corpus, realizado mediante el modelo NRC, la polaridad afectiva, permitió identificar la distribución de emociones por fuente y sección. Para representar gráficamente estos resultados, se elaboraron visualizaciones comparativas (ver Figura 5 y 6). En términos globales, alegría, confianza, sorpresa y anticipación fueron las emociones más frecuentes en el corpus, evidenciando que el aprendizaje patrimonial fue vivido como una experiencia significativa y estimulante en todos los niveles.

b) Citas representativas

- “Oportunidades de aprender.” (8.º EGB, informe E15).
- “Aprendí muchas calles y lugares específicos que me parecieron mágicos.” (9.º EGB, grupo focal).
- “Fue mejor ver la historia con nuestros propios ojos que solo en diapositivas.” (10.º EGB, grupo focal, Estudiante 39).
- “Aprendí que la historia también se transmite por la arquitectura y el arte.” (1.º BGU, entrevista, Estudiante 7).

Las expresiones evidencian que la experiencia generó motivación, curiosidad y valoración del entorno cultural como fuente de conocimiento.

c) Gráfico

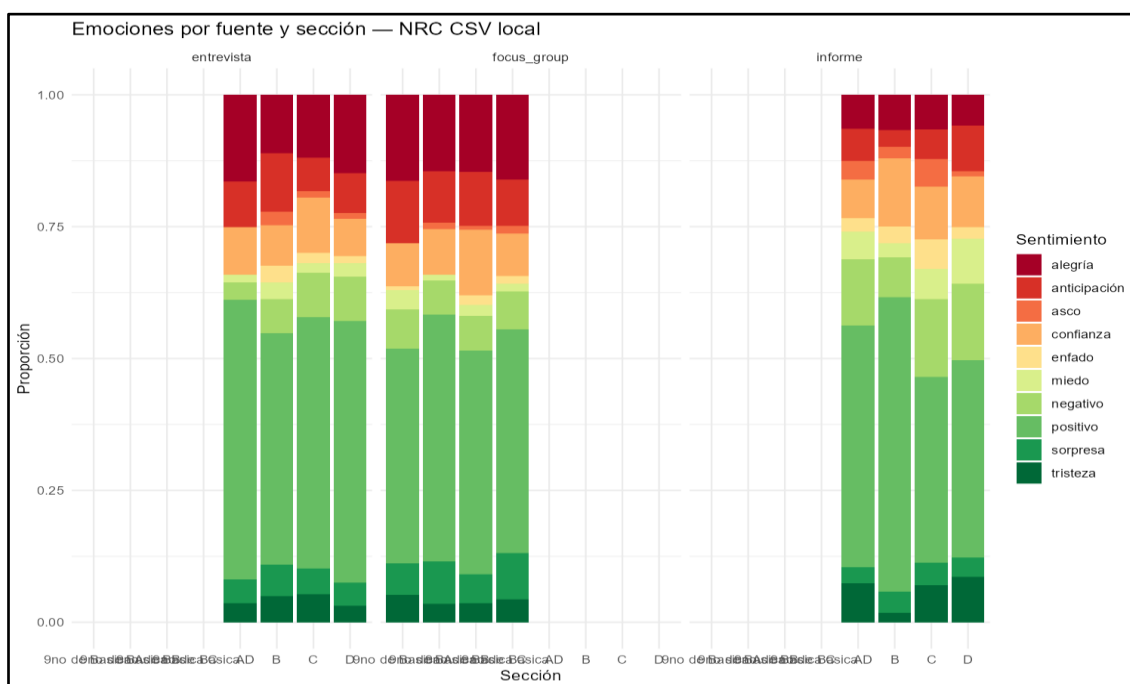


Figura 5. Análisis emocional NRC en Noveno de Educación General Básica
Fuente y elaboración propia a partir del análisis cualitativo sistematizado en RStudio

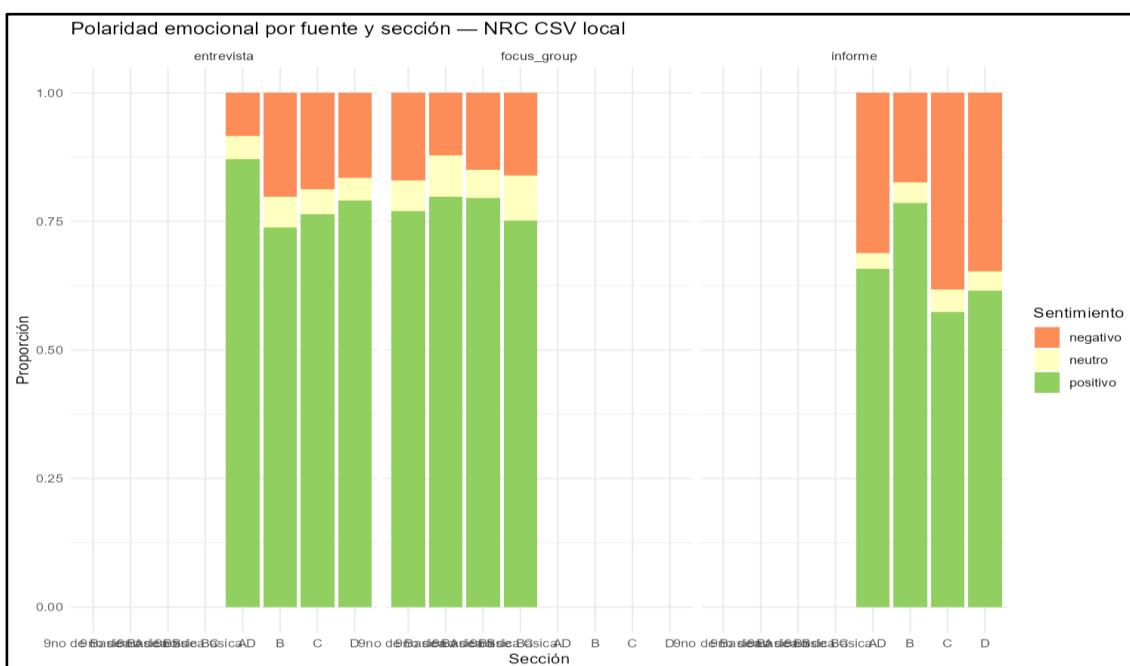


Figura 6. Polaridad emocional por fuente y sección en Noveno de Educación General Básica
Fuente y elaboración propia a partir del análisis cualitativo sistematizado en RStudio

Como se observa en la Figura 5, las emociones de valencia positiva (alegría, confianza, sorpresa y anticipación) presentan mayor proporción en entrevistas, grupos focales e informes, lo que confirma el predominio de una experiencia emocional

favorable. Por su parte, la Figura 6 muestra que la polaridad positiva supera ampliamente a la negativa.

Estas representaciones graficas permiten comprender que la dimensión emocional no fue un elemento accesorio, sino un componente estructural del proceso de aprendizaje patrimonial.

d) Síntesis

La dimensión emocional actuó como motor de motivación y apropiación del conocimiento, evidenciado que emoción y aprendizaje operaron de manera articulada en la experiencia patrimonial. El predominio de emociones positivas confirma el carácter significativo del proceso formativo.

3.4. Macrocategoría 4: Reflexión crítica y propuestas para mejorar la experiencia

a) Descripción

El estudiantado propuso diversas mejoras orientadas a optimizar la experiencia patrimonial, tales como mayor planificación, guías especializadas, horarios adecuados y dinámicas participativas. Estas propuestas reflejaron una visión crítica y propositiva, coherente con la formación de ciudadanía cultural planteada por Sánchez-Carretero et al. (2019) y por Cuenca-López y Estepa 2017).

De forma particular, en niveles superiores, se observó mayor preocupación por aspectos operativos del espacio público, lo cual se asoció con una lectura más consciente del entorno urbano. Para visualizar la frecuencia de distribución de los códigos asociados a esta macrocategoría, se elaboraron mapas de calor (ver Figuras 7 y 8), que permiten identificar la intensidad de la propuestas y preocupaciones expresadas por el estudiantado.

b) Citas representativas

- “Que no manden tantos lugares para ir porque a veces es difícil llegar o es peligroso.” (8.º EGB, entrevista, Estudiante 24).
- “Informar horarios de apertura; había lugares llenos que impedían entrar.” (9.º EGB, grupo focal).
- “Sería mejor hacer la visita en grupo o con la familia.” (10.º EGB, grupo focal, Estudiante 28).

- “Realizar charlas en colegios, exposiciones y mejorar la seguridad.” (1.º BGU, informe, Estudiante 22).

Las expresiones evidencian no solo inconformidades puntuales, sino una actitud propositiva frente a la mejora de la experiencia pedagógica en espacios públicos.

c) Gráfico

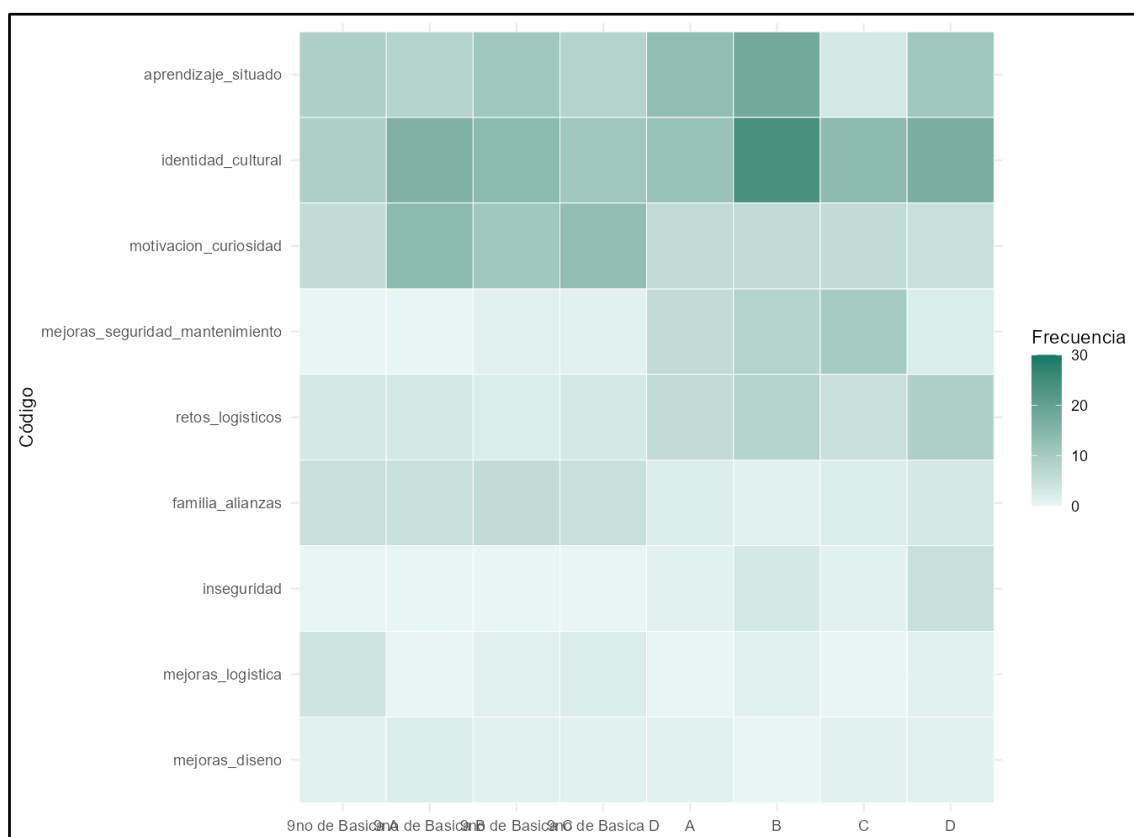


Figura 7. Heatmap de intensidad de código en el estudiantado de 9.º EGB

Fuente y elaboración propia a partir del análisis cualitativo sistematizado en RStudio

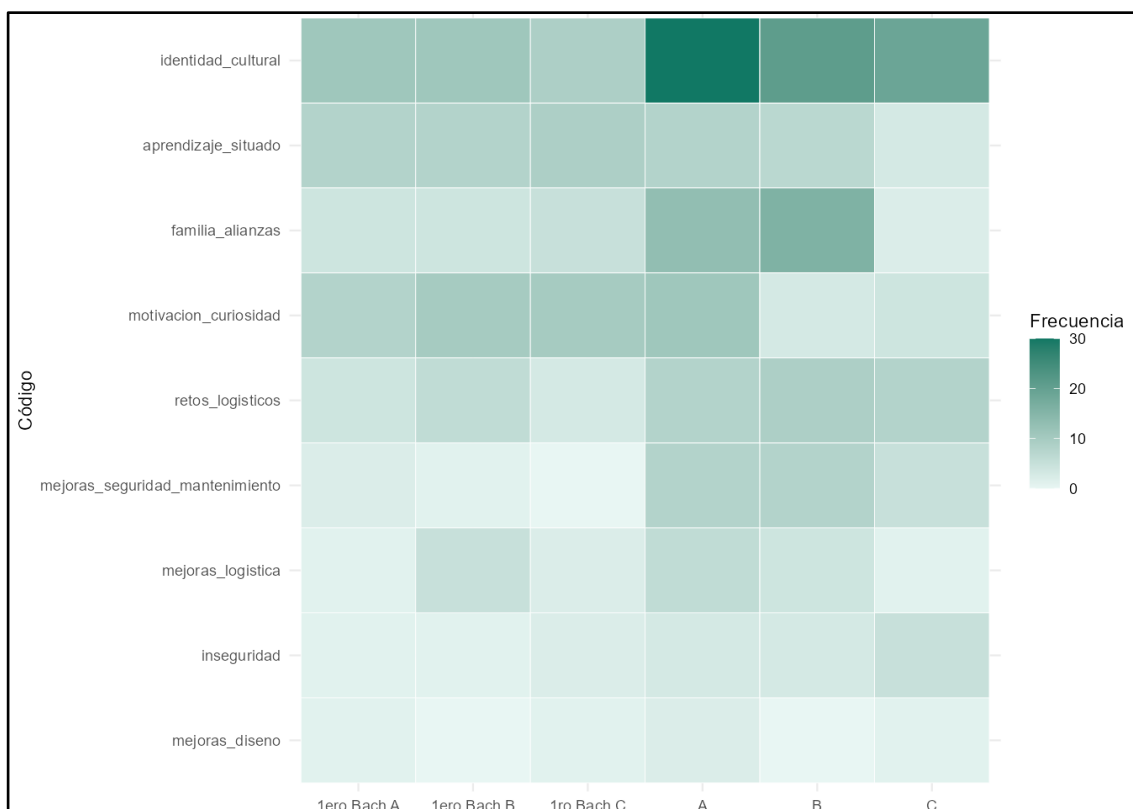


Figura 8. Heatmap de intensidad de código en el estudiantado de 1.º BGU

Fuente y elaboración propia a partir del análisis cualitativo sistematizado en RStudio

Como se observa en las Figuras 7 y 8, en Educación General Básica predominan códigos vinculados con logística y seguridad, mientras que en Bachillerato se aprecia mayor integración entre reflexión crítica e identidad cultural. Esta comparación evidencia una evolución hacia planteamientos más estructurados en los niveles superiores.

d) Síntesis

Las propuestas de mejora evidencian que el estudiantado asumió un rol activo y reflexivo que no solo experimenta el patrimonio, sino que analiza críticamente sus condiciones y formula alternativas para optimizar la experiencia. Estos resultados sugieren que el desarrollo progresivo de corresponsabilidad y pensamiento crítico en relación con el entorno urbano.

4. Discusión interpretativa

La interpretación conjunta de las cuatro macrocategorías permitió comprender que el patrimonio cultural e histórico, cuando es activado pedagógicamente en espacios públicos, trasciende su función como contenido curricular y se configura como experiencia formativa integral. Más que un recurso complementario, el patrimonio operó

como eje articulador entre aprendizaje situado, identidad cultural, dimensión emocional y reflexión crítica, evidenciando la interrelación entre experiencia, memoria y construcción de sentido histórico.

Desde esta perspectiva, los hallazgos sugieren que el patrimonio no fue percibido únicamente como herencia del pasado sino como un constructo dinámico vinculado al territorio y a la biografía del estudiantado. Esta interpretación dialoga con los planteamientos de la UNESCO (2003) Waisman (1994) y Ranaboldo y Schejtman (2009), quienes conciben el patrimonio como una realidad cultural en permanente transformación, capaz de articular memoria, identidad y continuidad en contextos sociales específicos. En el presente estudio, dicha articulación se manifestó en la resignificación de los espacios urbanos como escenarios pedagógicos activos.

Asimismo, la interacción directa con los espacios públicos patrimoniales permitió que el aprendizaje se construyera desde la experiencia, superando modelos centrados exclusivamente en la transmisión teórica. Este hallazgo se vincula con lo planteado por Wiesner, Galante y Ayala (2015), quienes destacan el potencial educativo de los espacios públicos, y con Piquer, Ahedo y Planella (2017), al concebir la ciudad como aula viva y escenario formativo integral.

En relación con la dimensión identitaria, los resultados evidencian que el patrimonio actuó como mediador entre memoria colectiva y sentido de pertenencia. Esta dinámica respalda la perspectiva de Fontal (2003), quien sostiene que la educación patrimonial fortalece la identidad cultural y la formación de ciudadanía crítica. Del mismo modo, coincide con Cuenca-López y Estepa Giménez (2017), al señalar que el trabajo educativo con el patrimonio desarrolla capacidades de análisis, valoración y participación activa frente al legado cultural.

La dimensión emocional, marcada por el predominio de emociones positivas como alegría, confianza y sorpresa, confirma que el aprendizaje patrimonial no es neutral ni exclusivamente cognitivo. Por el contrario, emoción y conocimiento operaron de manera articulada, reforzando la apropiación significativa del contenido histórico. Esta integración se relaciona con lo planteado por Gómez-Carrasco et al. (2020), quienes subrayan que la enseñanza del patrimonio favorece el desarrollo de conciencia histórica e identidad, especialmente cuando se construye desde experiencias contextualizadas.

Por otra parte, la progresión observada entre niveles educativos —desde una aproximación centrada en el descubrimiento hacia una postura más reflexiva y propositiva— se vincula con la literatura que destaca la importancia de iniciar

tempranamente la educación patrimonial y complejizarla progresivamente (Pinto y Zarbato 2017; Cepeda 2018). Esta evolución sugiere que la exposición continuada a experiencias patrimoniales favorece el desarrollo de pensamiento crítico y corresponsabilidad ciudadana.

En conjunto, los resultados evidencian que la activación pedagógica del patrimonio cultural e histórico en espacios públicos no solo favorece aprendizajes situados y significativos, sino que fortalece identidad cultural, moviliza emociones vinculadas al conocimiento histórico y promueve reflexión crítica sobre el entorno urbano. De este modo, el estudio aporta evidencia contextualizada que reafirma el potencial del patrimonio como recurso pedagógico para el desarrollo de conciencia histórica, apropiación identitaria y ciudadanía activa en el estudiantado.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que el aprendizaje situado en espacios patrimoniales constituye un recurso pedagógico efectivo para fortalecer la comprensión histórica y la identidad cultural del estudiantado. Esta efectividad se sustenta en el contacto directo con museos, monumentos y plazas, en su articulación con los contenidos curriculares; en su relación con el territorio cotidiano del estudiantado; y en la promoción de experiencias significativas que trascienden la enseñanza escolar tradicional. En este sentido, los resultados permiten responder a la pregunta de investigación al evidenciar que el uso pedagógico de espacios públicos patrimoniales favorece procesos de apropiación cultural e identitaria desde una experiencia vivencial y contextualizada.

En relación con el objetivo general, los resultados muestran que el patrimonio opera como un escenario formativo integral en el que convergen dimensiones cognitivas, afectivas y valorativas. El análisis temático, visual-gráfico y emocional muestran que el estudiantado no solo comprende contenidos históricos, sino que construye interpretaciones personales sobre el valor del patrimonio, reconoce su vínculo con la memoria colectiva y desarrolla actitudes de respeto, cuidado y compromiso.

Respecto al objetivo específico uno, orientado a analizar los testimonios del estudiantado y del profesorado, se evidencia que, las experiencias vividas en los espacios patrimoniales permiten establecer conexiones significativas entre el conocimiento histórico y el contexto social cotidiano, enriqueciendo la dinámica de los procesos formativos y promoviendo la formación situada en territorio

En atención al objetivo específico dos, centrado en identificar los efectos de las experiencias, se determina que las emociones positivas predominantes —como alegría, confianza y sorpresa— favorecen la implicación y la apropiación del conocimiento histórico. Por otro lado, las emociones negativas aparecen de manera puntual asociadas a condiciones externas, sin afectar el sentido global de la experiencia. Esto confirma que la vivencia patrimonial activa la curiosidad, promueve la reflexión y refuerza el sentido de pertenencia hacia la ciudad.

Finalmente, en relación con el objetivo específico tres, dirigido a evaluar la efectividad e identificar mejoras en el uso pedagógico del patrimonio, los resultados evidencian que el estudiantado no percibe el patrimonio únicamente como herencia

histórica, sino también como una responsabilidad compartida. En consecuencia, el patrimonio se configura como un eje significativo para la formación ética, la construcción de ciudadanía cultural al promover una conciencia activa sobre su uso, cuidado y proyección social.

Desde esta perspectiva, los hallazgos sugieren reforzar la planificación pedagógica mediante una secuencia que articule la preparación previa, la vivencia en el espacio patrimonial y la reflexión posterior. Este proceso permite generar expectativas claras, promover la participación activa y consolidar aprendizajes a través de la interpretación crítica.

Asimismo, es necesario fortalecer la formación del profesorado en educación patrimonial y aprendizaje situado. La actualización docente debería contemplar estrategias que integren emoción, pensamiento crítico e interpretación del entorno, así como recursos para trabajar con fuentes históricas locales, diseñar actividades en espacios públicos y acompañar la reflexión del estudiantado sobre identidad, memoria y ciudadanía.

En esta misma línea, la investigación evidencia la utilidad de establecer vínculos estables con instituciones culturales y actores comunitarios, de modo que las visitas patrimoniales cuenten con acompañamiento especializado, actividades complementarias y oportunidades de colaboración interinstitucional.

De igual manera, resulta necesario incorporar criterios logísticos y de seguridad en la organización de las salidas pedagógicas. La consideración de tiempos, condiciones climáticas, accesibilidad y protocolos de prevención contribuye a garantizar el bienestar del estudiantado durante todo el recorrido.

Además, se recomienda promover iniciativas de corresponsabilidad patrimonial que involucren a las familias, la comunidad y el propio estudiantado, de manera que la valoración del patrimonio se proyecte más allá de la visita y fortalezca el ejercicio de ciudadanía cultural.

No obstante, el alcance del estudio se encuentra delimitado por su realización en una sola institución educativa, lo que sitúa los resultados dentro de un contexto específico y no generalizable. La naturaleza cualitativa de la investigación se orienta a comprender experiencias particulares y no pretende extrapolar tendencias estadísticas.

El muestreo estratificado permitió incluir voces de distintos niveles, aunque pudo restringir la diversidad sociocultural presente en otros entornos educativos. La

subjetividad inherente a entrevistas, grupos focales e informes escritos condiciona la forma en que las experiencias son narradas y elaboradas por el estudiantado.

La producción de los datos también estuvo influida por las capacidades expresivas del estudiantado y por las decisiones adoptadas durante la conducción de las técnicas. A pesar de la aplicación de criterios de rigor, estas condiciones pudieron incidir en el nivel de detalle y en los matices interpretativos presentes en el corpus.

Aun así, los resultados mantienen consistencia interna y ofrecen una comprensión sólida sobre la manera en que el estudiantado resignifica el patrimonio como experiencia educativa.

En este sentido, el estudio abre la posibilidad de explorar experiencias patrimoniales en otros centros educativos para comparar percepciones, dinámicas y configuraciones identitarias en contextos distintos. También se plantea la necesidad de investigar el papel del profesorado y de las familias en la mediación del aprendizaje situado y en la construcción de significado.

Otra proyección consiste en desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la evolución del sentido de pertenencia, la motivación y la apropiación del conocimiento a lo largo de varios niveles escolares. De igual manera, futuras investigaciones podrían incorporar metodologías digitales que amplíen el análisis emocional y conceptual del patrimonio mediante herramientas multimodales.

Finalmente, resulta pertinente indagar en proyectos comunitarios que integren escuela, territorio y organizaciones culturales, con el fin de comprender cómo las experiencias patrimoniales contribuyen a la transformación del entorno y al fortalecimiento de la ciudadanía cultural.

Obras citadas

- Andrade Blanco, Juan. 2019. "Patrimonio histórico e historia crítica: algunas ideas para una visita didáctica a conjuntos monumentales". En *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales*, editado por Ana María Hernández Carretero, 73-88. Madrid: Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7073048>.
- Arévalo, Ginger Aracely Jiménez, Adriana Estefanía Plaza Soledispa, y Patricia Pilar Echeverría Reyes. 2019. "Museos temáticos como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales". *Revista Conrado* 15 (66): 116-22.
- Babbie, Earl. 1996. *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barbour, Rosaline. 2013. *Introducing qualitative research: A student's guide*. London: SAGE.
- Bazeley, Patricia, y Kristi Jackson. 2013. *Qualitative data analysis with NVivo*. London: SAGE.
- Borja, Jordi y Zaida Muxí. 2003. *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Braun, Virginia, y Victoria Clarke. 2006. "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, Virginia, y Victoria Clarke. 2021. *Thematic analysis: A practical guide*. London: SAGE.
- Cárdenas Contreras, Blanca Nieves, Darwin Gabriel García Herrera, María Isabel Álvarez Lozano, y Juan Carlos Erazo Álvarez. 2020. "Aprendizaje basado en proyectos una estrategia metodológica para la enseñanza de ciencias sociales en bachillerato". *Cienciamatria* 6 (Extra 3): 49-73.
- Carrión Mena, Fernando. 2018. "Centralidades históricas, desafíos de una realidad en permanente construcción". Quito: FLACSO *Andes*. <https://www.flacsoandes.edu.ec/node/63581>.
- Castañeda Morfín, Armando. 2016. "Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la

- investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 22 (43): 123-68.
- Castillo-Montoya, Milagros. 2016. "Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework". *The Qualitative Report*, 21 (5): 811-31. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>.
- Castleberry, Ashley, y Amanda Nolen. 2018. "Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds?" *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 10 (6): 807-15. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>.
- Cepeda Ortega, Jesús. 2018. "Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación". *Tabanque. Revista Pedagógica* (31) 244-62. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>.
- Charmaz, Kathy. 2024. *Constructing grounded theory*. 3rd ed. London: SAGE.
- Correa, Marcos José. 2003. "Consideración didáctica de la noción de Patrimonio cultural en su enseñanza. a propósito de la identidad". En *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, editado por María Pilar García Cuetos, 145-54. Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cortés Cortés, Manuel E., y Miriam Iglesias León. 2004. *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen: Universidad Autónoma del Carmen.
- Creswell, John W., y Cheryl N. Poth. 2017. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Cuenca López, José María. 2014. *El papel del patrimonio en los centros educativos hacia la socialización patrimonial*. Huelva: Universidad de Huelva
- Cuenca López, José María, Jesús Estepa Giménez, y Miriam José Martín Cáceres. 2021. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía*. Gijón: Ediciones Trea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=851900>.
- Cuenca López, José María, Miriam José Martín Cáceres, Alex Ibáñez Etxeberria, y Olaia Fontal Merillas. 2014. "La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro." *Clío: History and History Teaching*. (40): 1-8.
- Cuenca-López, José María, y Jesús Estepa-Giménez. 2017. "Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía". *MIDAS. Museums and Interdisciplinary Studies* (8): 1-11. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>.

- Cuenca-López, José María, Jesús Estepa-Giménez, y Myriam José Martín Cáceres. 2017. «Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía: profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria». *Revista de Educación* (375): 1-47. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>.
- Cuenca-López, José María, Sebastián Molina-Puche, y Myriam J. Martín-Cáceres. 2018. "Identidad, ciudadanía y patrimonio. análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España". *Arbor* 194 (788): 1-13. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>.
- Danilyan, Oleg Gennadievich, Diego Felipe Arbeláez-Campillo, y Magda Julissa Rojas-Bahamón. 2022. "The influence of globalization processes on the culture sphere". *Revista de Filosofía* 39 (100): 143–154. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979776>
- De los Reyes Navarro, Heyner Rafael, Agueda Yonelis Rojano Alvarado, y Linda Sofia Araújo Castellar. 2019. "La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales". *Pensamiento y Gestión* (47): 203-24.
- Denzin, Norman K., y Yvonna S. Lincoln. 2017. *The SAGE handbook of qualitative Research*. London: SAGE
- Dewey, John. 1938. *Experience and education*. New York: Free Press.
- Díaz-Barriga, Frida, y Gerardo Hernández Rojas. 2010. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2a ed. México: McGraw-Hill.
- DiCicco-Bloom, Barbara, y Benjamín Crabtree. 2006. "The qualitative research interview". *Medical Education* 40: 314-21. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>.
- Domínguez Almansa, Andrés, y Ramón López Facal. 2017. "Formación de maestros y educación patrimonial". *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 43 (4): 49-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>.
- Ecuador Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (INPC). 2013. *Guía metodológica para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Quito: INPC.
- Ecuador 2016. *Ley Orgánica de Cultura*. Registro Oficial 913, Suplemento, 30 de diciembre.
- Ecuador Ministerio de Educación. 2021. *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, Subnivel Superior*. Quito: Ministerio de Educación.

- Ecuador Ministerio de Educación. 2021. Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Nivel de Bachillerato. Quito: Ministerio de Educación.
- Ecuador Ministerio de Cultura y Patrimonio. s. f.-a. "Guayaquil – Ministerio de Cultura y Patrimonio". Accedido 14 de noviembre de 2025. <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/guayaquil/>.
- Ecuador Ministerio de Cultura y Patrimonio. s. f.-b. «Patrimonio Cultural». Accedido 6 de diciembre de 2025. <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/patrimonio-cultural/>.
- Finlay, Linda. 2002. «Negotiating the Swamp: "The opportunity and challenge of reflexivity in research practice". *Qualitative Research* 2 (2): 209-30. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>.
- Flick, Uwe. 2014. *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, Uwe. 2018. *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Flores Orosco, Ciro. 2017. *Identidad cultural y aprendizaje significativo en los estudiantes de música de la UNE Enrique Guzmán y Valle - 2016*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/repositorio.une.edu.pe>.
- Fontal Merillas, Olaia. 2003. *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- _____. 2008. "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio". En *La comunicación global del patrimonio cultural*, 79-110. Gijón: Ediciones Trea.
- _____. 2013. *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal, Olaia, y Alex Ibáñez-Etxeberria. 2016. "La investigación en educación patrimonial: evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto". *Revista de Educación* (375): 1-62. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>.
- Fontal, Olaia, y Marta Martínez. 2017. "Evaluación de programas educativos sobre patrimonio cultural inmaterial". *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 43 (4): 69-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>.

- Garau, Pietro, Luca Lancerin, y Marco Sepe. 2015. The charter of public space. Rovereto: Biennale dello Spazio Pubblico. <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1658814>.
- García-Ceballos, Silvia, Pilar Rivero Gracia, Alodia Rubio-Navarro, y José Manuel González-González. 2023. "Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: un estudio exploratorio". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (44): 85-100. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26628>.
- García Cuetos, María Pilar. 2011. *El patrimonio cultural: conceptos básicos*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García de la Vega, Alfonso. 2012. "El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio". *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (27): 155-75.
- García López, Angélica. 2008. "Patrimonio cultural: diferentes perspectivas". *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet* 9 (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2557507>.
- García Valecillo, Zaida Samanta. 2007. "Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela". *Educere* 11 (39): 673-81.
- García Valecillo Zaida Samanta. 2021. "Educación patrimonial en América Latina: una aproximación a la producción investigativa (2005-2020)". En *Imágenes de un mismo mundo: la educación patrimonial en Iberoamérica*. <https://www.academia.edu/49504431>
- García-Valecillo, Zaida. 2021. "Arte y Patrimonio: educación, formación docente e ideología en Venezuela." *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social* (6): 45-60. <https://doi.org/10.12795/Communiars.2021.i06.04>.
- Giorgi, Amedeo. 2009. *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, Amedeo. 2020. *Reflections on certain qualitative and phenomenological psychological methods*. New York: University Professors Press.
- Giorgi, Amedeo P, y Barbro M Giorgi. 2002. *The descriptive phenomenological psychological method*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Jorge Ortuño Molina, y Pedro Millares Martínez. 2021. *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Gómez, Lourdes, y Kirenia Pérez. 2011. Reflexiones sobre patrimonio cultural: lo inmaterial del centro histórico de Camagüey, patrimonio mundial. Camagüey
- Gómez-Carrasco, Cosme J., Pedro Miralles-Martínez, Olaia Fontal, y Alex Ibáñez-Etxeberria. 2020. "Cultural heritage and methodological approaches: An analysis through initial training of history teachers (Spain-England)". *Sustainability* 12 (3): 1-21. <https://doi.org/10.3390/su12030933>.
- González Monfort, N. (2006). "L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural". Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. <http://www.tdx.cat/TDX-1203107-152459>
- Guba, Egon G., y Yvonna S. Lincoln. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Guillén Peñafiel, Rebeca, y José Luis Gurría Gascón. 2019. "Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos". En *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales*, editado por Ana María Hernández Carretero. 55-72. Madrid: Pirámide.
- Hall, Stuart, y Paul du Gay. 1996. *Questions of cultural identity*. London: SAGE
- Hernández Sampieri, Roberto, y Carlos F. Fernández-Collado. 2014. *Metodología de la investigación*. 6.a ed. México: McGraw-Hill Education.
- Hernández-Hernández, Fernando, y Juana María Sancho-Gil. 2019. "Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 23 (4): 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>.
- Illeris, Knud. 2009. *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*. London: Routledge.
- Herrera Robles, Luis Alfonso, Álvaro Roberto Mora Palacios, y Wendy Pamela Figueroa Neri. 2018. *La ciudad posible: cambios y transformaciones en el siglo XXI*. Ciudad Juárez, Chihuahua: Instituto Municipal de Investigación y Planeación.
- Jamshed, Samia, y Nauman Majeed. 2019. "Relationship between team culture and team performance through lens of knowledge sharing and team emotional intelligence". *Journal of Knowledge Management* 23 (1): 90-109. <https://doi.org/10.1108/JKM-04-2018-0265>.
- Jaraíz Cabanillas, Francisco Javier. 2019. "Los recursos cartográficos 'online' y las TIG para la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico". En *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales*, editado por Ana María

- Hernández Carretero, 155-77. Madrid: Pirámide.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7073044>.
- Jimenez Pérez, Guillermo Alfredo Jiménez. 2022. "Aportes del enfoque histórico-cultural a la gestión educativa del patrimonio". *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación* 1 (3): 3.
- Kallio, Hanna, Anna-Maija Pietilä, Martin Johnson, y Mari Kangasniemi. 2016. "Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide". *Journal of Advanced Nursing* 72 (12): 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>.
- Kolb, David. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krueger, Richard A., y Mary Anne Casey. 2014. *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Lara, Diana Carolina Peralta, y Verónica Jacqueline Guamán Gómez. 2020. "Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales". *Sociedad & Tecnología* 3 (2): 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>.
- Larrañaga Méndez, Ana Elena. 2010. "Transformación de los espacios públicos de la ciudad patrimonial: el zócalo de la ciudad de Oaxaca". Ponencia presentada en el Congreso Internacional Ciudad y Territorio Virtual, Mexicali, del 5 al 7 de octubre. <https://doi.org/10.5821/ctv.7663>.
- Lave, Jean, y Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.
- Lerma González, Héctor Daniel Lerma. 2016. *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. 5.^a ed. Ecoe Ediciones.
- Levitt, Heidi M., Michael Bamberg, John W. Creswell, David M. Frost, Ruthellen Josselson, y Carola Suárez-Orozco. 2018. "Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report" *American Psychologist* 73 (1): 26-46.
<https://doi.org/10.1037/amp0000151>.
- Lucas Palacios, Laura, Mónica Trabajo Rite, y Norberto Antonio Reyes Soto. 2023. "Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en

- el museo". REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales 12 (3): 142-62. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.09>.
- Massey, Doreen. 2005. For Space. London: SAGE.
- Massot Lafon, María Inés, Inmaculada Dorio Alcaraz, y Marta Sabariego Puig. 2004. "Estrategias de recogida y análisis de la información". En Metodología de la investigación educativa, 321-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1090869>.
- Mayorga Fernández, María José. 2014. "La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria". RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 10 (1): 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.10.1.4330>.
- Méndez Álvarez, Carlos Eduardo. 2020. Metodología de la investigación: diseño y desarrollo del proceso de investigación en ciencias empresariales. Bogotá: Alpha Editorial.
- Merino Calle, Irene. 2019. "Patrimonio cultural inmaterial y bienes comunes. ¿Nuevos derechos de propiedad intelectual?" Derecho Global. Estudios sobre Derecho y Justicia 0 (12): 41-60. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v0i12.237>.
- Merriam, Sharan B. 2009. Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Merriam, Sharan B., y Laura L. Bierema. 2013. Adult learning: Linking theory and practice. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, y Johnny Saldana. 2014. Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miranda Tapias, Ana María, y Reinaldo Adolfo Rico Ballesteros. 2023. Habilidades de pensamiento: una reflexión crítica sobre el modelo de Margarita Amestoy de Sánchez. Recurso web. <https://lacasadelmaestro.co/habilidades-de-pensamiento-una-reflexion-critica-sobre-el-modelo-de-margarita-amestoy-de-sanchez/>.
- Molano, Olga Lucía. 2007. "Identidad cultural un concepto que evoluciona". Revista Opera, n.o 7: 69-84.
- Morgan, David L. 1997. Focus groups as qualitative research. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Neubauer, Brian E., Catherine T. Witkop, y Lara Varpio. 2019. "How phenomenology can help us learn from the experiences of others". Perspectives on Medical Education 8 (2): 90-97. <https://doi.org/10.1007/S40037-019-0509-2>.

- Nowell, Lorelli S., Jill M. Norris, Deborah E. White, y Nancy J. Moules. 2017. "Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria". *International Journal of Qualitative Methods* 16 (1): 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.
- ONU Hábitat. 2017. "La nueva agenda urbana". Conferencia de Hábitat III, 20 de octubre de 2016, Quito. <https://onu-habitat.org/index.php/la-nueva-agenda-urbana-en-espanol>.
- Orb, A., L. Eisenhauer, y D. Wynaden. 2001. "Ethics in qualitative research". *Journal of Nursing Scholarship* 33 (1): 93-96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>.
- Orozco Alvarado, Julio Cesar. 2016. "Estrategias Didácticas y aprendizaje de las ciencias sociales". *Revista Científica de FAREM-Esteli* 5 (17): 65-80.
- Pagès, Joan. 2002. "Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales". *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 30 (1): 255-69.
- Palma Valenzuela, Andrés, y María de la Encarnación Cambil Hernández. 2019. "La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal". En *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales*, editado por Ana María Hernández Carretero 19-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7073051>.
- Pantoja Chaves, Antonio, y Amparo Moroño Díaz. 2019. "El cine como recurso en la enseñanza de la Historia". En *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales*, editado por Ana María Hernández Carretero, 125-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7073045>.
- Parra-Campoverde, Bryan Steven, Jenny Elizabeth Padilla-Cáceres, y Karen Ruth Reyes-Suarez. 2022. "El aprendizaje basado en problemas en las ciencias sociales". *Portal de la Ciencia* 3 (2): 98-108. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i2.315>.
- Parrales Moyon, G. Mantuano Ortega, E. y Mendoza Carrera, J. (2025). Modelo de formación docente con innovación pedagógica para la promoción de la salud y el bienestar social en el contexto educativo ecuatoriano. *Retos*, 73, 1342-1355. <https://doi.org/10.47197/retos.v73.117896>.
- Patton, Michael Quinn. 2014. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
- Pérez, Raimundo A. Rodríguez, y Marta Gutiérrez Sánchez. 2019. "El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la historia y el patrimonio local". *Historia y Espacio* 15 (53). <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8661>.
- Pinto, Helena, y Jaqueline Zarbato. 2017. "Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de educación patrimonial en Portugal y Brasil". *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 43 (4): 203-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>.
- Piquer, Marc Pallarès, Josu Ahedo, y Jordi Planella. 2017. "Ciudad educadora, desde la relación: educación, integración, ciudad y comunicación". *kult-ur* 4 (8): 327-354. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2017.4.8.13>.
- Ponce Merchán, Juan. 2023. "El largo camino de Guayaquil para recuperar su patrimonio". *Diario Expreso*. <https://www.expreso.ec/guayaquil/camino-recuperar-patrimonio-recuperar-patrimonio-152756.html>
- Quintana Bernal, María Regina, Maryuri Jessenia Sancan Rivera, Mónica Vanessa Landázuri Castillo, Diana Gabriela Abril Cócheres, y María Eugenia Mora Pita. 2024. "Globalización y cultura: impacto de la integración económica y tecnológica en identidades sociales y tradiciones locales globales y locales". *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (4): 1616–1637. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2364>
- Ramírez Colman, Francisco Javier. 2021. "Patrimonio cultural y su didáctica". *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 2(1): 1-10.
- Ranaboldo, Claudia, y Alexander Schejtman. 2009. *El valor del patrimonio cultural: territorios culturales, experiencias y proyecciones latinoamericanas*. *Estudios de la Sociedad Rural* 35. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rico Cano, Lidia, y Rosa María Ávila Ruiz. 2003. "Difusión del patrimonio y educación: el papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico". En *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, 31-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3900376>.
- Robles Herrero, Laura. 2021. *Aprendizaje basado en proyectos. el patrimonio histórico de Palencia*. Trabajo de titulación, Universidad de Valladolid.

- Rodríguez Pérez, Raimundo A., y Marta Gutiérrez Sánchez. 2019. "El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la historia y el patrimonio local". *Historia y Espacio* 15 (53): 192-219. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8661>
- Rodríguez-Gómez, Gregorio, Javier Gil-Flores, y Eduardo García-Jiménez. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. 2012. *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Saldana, Johnny. 2021. *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Salmons, Janet E. 2021. *Doing qualitative research online*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sánchez Fernández, Antonio J. Sánchez. 2021. "Un enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP) como metodología didáctica en las prácticas extracurriculares del grado en conservación-restauración". *Aula* 27 (mayo): 313-27. <https://doi.org/10.14201/aula202127313327>.
- Sánchez, Nicole Anarella, Máximo Ramírez Julca, Carmen Elvira Rosas-Prado, y Johanna Milagritos Ramírez Cerna. 2022. "Conservación y preservación del patrimonio cultural: una revisión a partir de la identidad latinoamericana": *Revista de Filosofía* 39: 157-68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7297801>.
- Sánchez-Carretero, Cristina. 2020. "Las entretelas de un proyecto sobre participación y patrimonio". En *El imperativo de la participación en la gestión patrimonial*, editado por Cristina Sánchez Carretero, Victoria Quintero Morón, Antonio Luis Díaz Aguilar y Joan Roura-Expósito, 17-44. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Sandín Esteban, María Paz. 2003. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=151994>.
- Segovia, Olga, y Ricardo Jordán Fuchs. 2005. *Espacios públicos urbanos, pobreza y construcción social*. Con Naciones Unidas. Santiago de Chile: CEPAL.
- Silge, Julia, y David Robinson. 2017. *Text mining with r: a tidy approach*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Stake, Robert E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Strauss, Anselm, y Juliet Corbin. 2008. *Basics of qualitative research (3rd ed.): Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>.

- Torre, Marina Inés de la. 2015. "Espacio público y colectivo social". *Nova scientia* 7 (14): 495-510.
- Tracy, Sarah J. 2019. *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Tubay Soledispa, Angela Silvana, José Peñafiel Loor, y Reynier García Rodríguez. 2023. "Estrategias de enseñanza y aplicación de las tecnologías en el aprendizaje del patrimonio cultural en la educación artística". *Journal TechInnovation* 2 (2): 79–88. <https://doi.org/10.47230/Journal.TechInnovation.v2.n2.2023.79-88>
- UNESCO. 2003. *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. 17 de octubre. <https://ich.unesco.org/es/convencion>.
- _____. 2019. "Living Heritage and Education: The Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage". UNESDOC. Accedido 6 de diciembre de 2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371032>. Accedido el 10 de enero de 2026.
- Vagle, Mark D. 2018. *Crafting phenomenological research*. 2nd ed. London: Routledge.
- Van Manen, Max. 2016. *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>.
- Vargas Murillo, Gabino. 2017. "Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje". *Cuadernos* 58(1): 68-74
- Vásquez, Daniela. 2022. "Patrimonio e identidad cultural, el desafío de la educación patrimonial en la era de los avances tecnológicos". *Revista de Historia y Geografía* 47: 191-217. <https://doi.org/10.29344/07194145.47.3384>.
- Venturo Huanes, Rocío Verna, Jorge Luis Espinoza Pacheco, y Liliana Rodríguez Saavedra. 2024. "Educación patrimonial como pilar de la identidad cultural: una revisión bibliográfica". *Educación* 30 (2): 1-25. <https://doi.org/10.33539/educacion.2024.v30n2.3289>.
- Verdugo-Coronel, Christian Gabriel. 2021. "Educación emocional para un aprendizaje significativo". *Dominio de las Ciencias* 7 (4): 1054-63. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2465>.
- Waisman, Marina. 1994. "El patrimonio en el tiempo". *PH* 6 (1994): 10-14. <https://doi.org/10.33349/1994.6.78>.

- Wenger-Trayner, Etienne, Mark Fenton-O'Creevy, Steven Hutchinson, Chris Kubiak, y Beverly Wenger-Trayner. 2014. *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. London: Routledge.
- Wiesner Ceballos, Diana, Alejandro Galante Zapata, y Adriana Ayala Posso. 2015. "El espacio público visto por los niños y los jóvenes". *Revista Educación y Ciudad*, 125-130. <https://doi.org/10.36737/01230425.n17.158>.

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia metodológica

Problema	Preguntas		Objetivos	
	General	Específicas	General	Específicos
La necesidad de integrar el patrimonio cultural e histórico y los espacios públicos como recurso pedagógico en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades, para mejorar la apropiación de la identidad cultural y la valoración de los bienes patrimoniales en los estudiantes de la Unidad Educativa Mariscal Sucre	¿Cómo pueden los espacios públicos emplearse de manera efectiva como recurso pedagógico para fomentar el estudio y conservación del patrimonio cultural e histórico y lograr una apropiación eficiente del patrimonio cultural e identidad en los estudiantes de Básica Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa Mariscal Sucre durante el año lectivo 2023-2024?	1. ¿Cuál es la experiencia de los estudiantes y docentes respecto a la aplicación del patrimonio cultural e histórico en los espacios públicos?	Analizar la experiencia de enseñanza-aprendizaje a partir de los resultados obtenidos de la aplicación del patrimonio cultural e histórico en los espacios públicos como recurso pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades en los estudiantes de Básica Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa Mariscal Sucre durante el año lectivo 2023-2024	1. Conocer el testimonio de los estudiantes y docentes respecto a la experiencia adquirida mediante la aplicación del patrimonio cultural e histórico incluyendo los espacios públicos como escenarios de aprendizaje en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades.
		2. ¿Qué efectos genera esta experiencia en la motivación, actitudes y apropiación del patrimonio por parte de los estudiantes y docentes?		2. Identificar los efectos producidos en los estudiantes y docentes del área de Ciencias Sociales de la Unidad Educativa Mariscal Sucre, en torno al proyecto institucional "Rescatando el Patrimonio Cultural e Histórico", considerando los espacios públicos como parte de la experiencia educativa durante el año lectivo 2023-2024.

		3. ¿Qué mejoras se pueden implementar en la utilización del patrimonio cultural e histórico dentro del proceso pedagógico?		3. Evaluar la efectividad e identificar posibles mejoras en la aplicación del patrimonio cultural e histórico contemplando la utilización de espacios públicos dentro del proceso pedagógico en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades.
--	--	--	--	--

Elaboración propia

Metodología DBR				Análisis	Resultados
Diseño	Técnicas	Instrumentos	Muestra		
Fenomenológico cualitativo Alcance descriptivo.	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Estudiantes de Básica Superior (8.º, 9.º, 10.º) y Bachillerato (1.º) de la Unidad Educativa Mariscal Sucre	Identificación de elementos significativos en las experiencias relatadas.	Relatos, percepciones y opiniones sobre las actividades pedagógicas y la utilización de espacios públicos.
	Grupo focal	Guía de discusión de grupos focales		Agrupación de ideas, comparación de efectos entre niveles educativos.	Efectos sobre motivación, actitudes, apropiación del patrimonio y participación activa.
	Reporte de seguimiento	Registro de observación, revisión de trabajos e informes		Identificación de fortalezas y área de mejora.	Propuestas de mejora para el uso del patrimonio en actividades pedagógicas y en espacios públicos.

Elaboración propia

Anexo 2. Guía de entrevista

Duración aproximada: 20 – 25 minutos

Facilitadora: _____

Fecha: _____

Propósito de la entrevista: Explorar las experiencias, emociones, percepciones y reflexiones del estudiantado tras su participación en las visitas a los espacios patrimoniales y culturales del centro de Guayaquil. La entrevista busca comprender cómo estas vivencias influyeron en la construcción de sentido, la identidad cultural y el aprendizaje.

Instrucciones para la facilitadora

1. Realizar la entrevista en un espacio tranquilo y sin interrupciones.
2. Fomentar respuestas abiertas, profundas y reflexivas.
3. No inducir respuestas; permitir que el estudiantado exprese libremente sus percepciones.
4. Utilizar preguntas de seguimiento cuando sea necesario: *¿Podrías contarme un poco más sobre eso? ¿Cómo te hizo sentir esa situación? ¿Qué significado tuvo para ti?*

Preguntas centrales

- a. ¿Cómo te sentiste durante la visita a los diferentes lugares culturales del centro de Guayaquil? ¿Hubo algún lugar o momento que te impactó más? ¿Por qué?
- b. ¿Qué pensaste al ingresar a espacios como el Museo Municipal, la Biblioteca de las Artes o la Catedral Metropolitana?
- c. ¿Qué fue lo que más te sorprendió o llamó la atención de la experiencia?
- d. ¿Cómo fue para ti compartir la visita con tus padres o familiares?
- e. ¿Crees que la visita cambió la forma en que ves tu ciudad? ¿De qué manera?
- f. ¿Hubo algo que te hizo pensar en tu identidad, tus raíces o tu familia?
- g. ¿Qué importancia crees que tienen estos lugares para la historia y cultura de Guayaquil?
- h. ¿Qué aprendiste o descubriste sobre ti mismo/a durante esta experiencia?

- i. ¿Te motivó a querer conocer más sobre la historia, el arte o la cultura de tu ciudad?
- j. ¿Qué recomendarías para que esta actividad sea aún más significativa para otros estudiantes?
- k. Si pudieras repetir la experiencia, ¿qué te gustaría volver a vivir o cambiar?

Cierre de la entrevista: Agradecer al participante por compartir sus experiencias y recordar que su aporte es valioso para comprender cómo las actividades patrimoniales contribuyen al aprendizaje y al fortalecimiento de la identidad cultural.

Anexo 3. Guía de grupo focal

Duración aproximada: 30 – 35 minutos

Facilitadora: _____

Fecha: _____

1. Introducción: Este focus group tiene como propósito recoger las percepciones, emociones y aprendizajes de los estudiantes tras la visita cultural al centro de Guayaquil. No existen respuestas correctas o incorrectas; lo importante es conocer la experiencia vivida desde su punto de vista.

Dinámica inicial: Cada participante debe decir su nombre, curso y una palabra que describa cómo se sintió al terminar la visita cultural.

2. Preguntas orientadoras

a. ¿Fue la primera vez que visitaron espacios como el museo o la biblioteca? ¿Qué imaginaban antes de ir?

Respuesta:

Observaciones del docente:

b. ¿Cómo fue para ustedes caminar por los lugares históricos del centro de Guayaquil?

Respuesta:

Observaciones del docente:

c. ¿Recuerdan algún momento especial o algo que les haya impactado durante la visita? ¿Por qué?

Respuesta:

Observaciones del docente:

d. ¿Qué sintieron al observar las obras de arte, los documentos antiguos o al estar en espacios como la Catedral o el Parque Seminario?

Respuesta:

Observaciones del docente:

e. ¿Qué creen que representan estos lugares para la historia y la cultura de Guayaquil?

Respuesta:

Observaciones del docente:

f. ¿Piensan que estos espacios tienen relación con su vida o su historia personal? ¿De qué manera?

Respuesta:

Observaciones del docente:

g. ¿Cómo fue compartir esta experiencia con sus padres o familiares? ¿Qué creen que sintieron ellos?

Respuesta:

Observaciones del docente:

h. ¿Consideran que aprendieron algo más allá de lo que se enseña en clase? ¿Qué fue lo más significativo para ustedes?

Respuesta:

Observaciones del docente:

i. ¿Esta experiencia les hizo pensar de forma diferente sobre su ciudad o su identidad como guayaquileños?

Respuesta:

Observaciones del docente:

k. Si pudieran recomendar esta visita a otros estudiantes, ¿qué les dirían y qué mejorarían o agregarían para hacerla más interesante?

Respuesta:

Observaciones del docente:

3. Cierre: Para cerrar, cada estudiante menciona una frase breve que resuma lo que se lleva de esta experiencia. Ejemplo: 'Aprendí que Guayaquil tiene mucha historia', 'Me sentí parte de algo importante', etc.

Anexo 4. Guía de informe escrito

Mes	Preguntas de reflexión
Mayo	¿Qué fue lo bueno de realizar el recorrido? ¿Qué fue lo malo de realizar el recorrido? ¿Qué fue lo que más te gustó o llamó la atención de estos lugares? ¿Qué fue lo que menos te gustó o llamó la atención de estos lugares?
Junio	¿Cuáles crees que son los objetivos de realizar estos recorridos? Escriba objetivos.
Julio	¿Cuáles serían las consecuencias de no conocer, cuidar y preservar nuestro patrimonio cultural? Escriba 4 consecuencias.
Agosto	¿Qué es lo más importante de conocer nuestra historia y cultural a través de los recorridos? ¿Por qué es importante preservar, conocer y conservar nuestra historia, cultura y patrimonio? ¿Consideras importante cultivar en los jóvenes el sentido de pertenencia e identidad cultural?
Septiembre	Escribe 3 alternativas para impulsar el cuidado y conservación del patrimonio de nuestra ciudad. Escribe 3 alternativas para impulsar el conocimiento de nuestro patrimonio.
Octubre	Escribe 2 puntos sobre el proyecto. Pregunta a tus padres ¿Qué opinan sobre el proyecto?

Anexo 5. Detalle de lugares visitados por nivel educativo. Cronograma institucional del área de Ciencias Sociales

Básica Superior	Mayo	Junio	Julio
	Biblioteca Municipal, Museo Municipal, Parque Seminario, Catedral Metropolitana San Pedro Apóstol.	Biblioteca de las Artes, Plaza de la Administración.	Museo Memorial Cañonero Calderón, Museo Naval Contemporáneo, Museo Juan Illingworth, Iglesia María Auxiliadora.
	Agosto	Septiembre	Octubre
	Plaza Olmedo, Plaza Cívica, Torre Morisca y Reloj Público, Obelisco a la Aurora Gloriosa, Iglesia Santo Domingo de Guzmán.	Museo de la Música Popular Guayaquileña "Julio Jaramillo". Museo de los Equipos del Astillero, Barrio Las Peñas.	Museo del Cacao, Ruta de la calle Panamá, Plaza San Francisco, Monumento de Vicente Rocafuerte.
Bachillerato	Mayo	Junio	Julio
	Parque Seminario, Catedral Metropolitana San Pedro Apóstol.	Museo Nahím Isaías, Biblioteca de las Artes, Plaza de la Administración.	Museo Memorial Cañonero Calderón, Museo Naval Contemporáneo, Museo "Juan Illingworth", Iglesia María Auxiliadora.
	Agosto	Septiembre	Octubre
	Plaza Olmedo, Plaza Cívica, Torre Morisca y Reloj Público, Obelisco a la Aurora Gloriosa, Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo, Iglesia Santo Domingo de Guzmán	Museo de Música Popular Guayaquileña "Julio Jaramillo", Museo de los Equipos del Astillero, Barrio Las Peñas	Plaza San Francisco

Fuente: Área de Ciencias Sociales, Unidad Educativa "Mariscal Sucre" (2023)

Anexo 6. Libro de códigos

Código	Definición del codebook
aprendizaje_situado	Uso de espacios públicos, museos en el proceso de E-A
identidad_cultural	Pertenencia, orgullo y apropiación del patrimonio
motivacion_curiosidad	Interés, curiosidad, disfrute por conocer mas
retos_logísticos	Tiempo, horarios, calor, cierres, lejanía, aforo
Inseguridad	Percepción de riesgo: peligro/robos/miedo
familia_alianzas	Rol de la familia y amigos; propuestas con el curso
mejoras_diseño	Hacer la actividad más lúdica (juegos, collage, dinámicas) y no solo 'por nota'
mejoras_logística	Planificación de horarios, hidratación, rutas, evitar horas pico
mejoras_seguridad_mantenimiento	Guardias, limpieza, mantenimiento y cuidado de espacios

Palabras_Clave	Tipo de codificación	Ejemplo
museo biblioteca parque catedral recorrer caminar visitar maqueta barco cañón	Inductivo	“Aprendimos mejor porque pudimos ver en persona lo que solo vemos en clase.”
orgullo identidad raíces patrimonio guayaquil ecuatoriano	Inductivo	“Aprendí la importancia de ser guayaquileño.”
motiva curioso interés divertido emoción entusiasmo	Inductivo	“Me sentí cada vez con más interés cada vez que visitaba un lugar nuevo.”
Tiempo horario calor cerrado lejos trafico fila mucho caminar poco tiempo	Deductivo	“Lejanía de los lugares.”

peligro inseguro rob miedo	Deductivo	“Algunos lugares eran peligrosos.”
familia padre madre amigo curso compania	Inductivo	“Fue bonito porque pude pasar más tiempo con mi mamá, ya que casi no tiene tiempo libre.”
Juego collage dinámico no solo nota tarea reporte	Inductivo	“Recomendaría que hubiera minijuegos para que los niños se emocionen aún más.”
Horario fin de semana agua organiza capacidad lleno	Deductivo	“Debería hacerse con más tiempo y mejor organización.”
Guardia seguridad limpieza sucio cuidar mantener	Deductivo	“Dar mantenimiento frecuente a los sitios culturales.”

Anexo 7. Consentimiento informado

Título de la investigación: “El patrimonio cultural e histórico como recurso pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades”

Investigadora responsable: Gloria Veloz Rojas

Institución educativa: Unidad Educativa Mariscal Sucre

Objetivo del estudio: Comprender las experiencias de los estudiantes en la interacción con el patrimonio cultural e histórico durante las actividades pedagógicas realizadas en el año lectivo 2023-2024.

1. Consentimiento del Padre/Tutor

Ítem	Descripción
Procedimiento	Su hijo/a participará mediante entrevistas, grupos focales y reflexiones escritas. Los datos serán utilizados únicamente con fines académicos.
Participación voluntaria	La participación es completamente voluntaria. Puede retirarse en cualquier momento sin afectar la relación con la institución.
Confidencialidad	Toda la información se mantendrá estrictamente confidencial y no se incluirán nombres ni datos que permitan identificar a los participantes.

Autorización

Yo, _____ (nombre del padre/tutor), autorizo la participación de mi hijo/a _____ (nombre del estudiante) en la investigación.

Firma del padre/tutor _____

Fecha _____

2. Asentimiento del estudiante

Ítem	Descripción
Participación voluntaria	He sido informado/a sobre la investigación de manera comprensible y acepto participar de forma voluntaria.
Nombre del estudiante	
Firma del estudiante	
Fecha	

Firma de la investigadora: _____

Anexo 8. Matriz de citas representativas del estudiantado según categorías emergentes

Tabla A8. 1. Citas representativas - Categoría 1: Experiencias pedagógicas en espacios públicos

Nivel / Curso	Instrumento	Identificación	Cita
8.º EGB	Informe	Estudiante 1	“Conocer muchos lugares, su historia y cultura.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 4	“Conocer lugares de Guayaquil.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 6	“Linda experiencia.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 9	“Aprender mucho y visitar lugares nuevos.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 40	“Conocer más sobre la ciudad.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Fue algo cansado, pero interesante por la experiencia de recorrer los lugares.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Me gustó el museo del cacao porque explicaban cómo se cultivaba y se hacía el chocolate.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“La catedral me impresionó, pensé que sería más pequeña.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Me llamó la atención la Biblioteca de las Artes por su belleza y espacio para leer.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Me sentí como si estuviera en el pasado al ver las pinturas y la arquitectura antigua.”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 1	“Muy divertido y fue una experiencia muy enriquecedora”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 3	“Sentí que fue una actividad divertida que nos sirve para conocer lugares nuevos de nuestra ciudad y entender mejor nuestra cultura”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 13	“Fue una experiencia inolvidable entre risas, cansancio y cariño.”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 29	“Un poco cansada y a la vez emocionada, ya que teníamos que ir de un lugar a otro, pero gracias a eso conocí más de Guayaquil”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 31	“Me sentí cada vez con más interés cada vez que visitaba un lugar nuevo”
9.º EGB	Informe	Estudiante 3	“Conocer nuevos lugares”
9.º EGB	Informe	Estudiante 4	“Descubrir antiguas cosas en ciudad natal”

9.º EGB	Informe	Estudiante 6	“Conocer lugares hermosos del Ecuador”
9.º EGB	Informe	Estudiante 13	“Conocer mejor Guayaquil”
9.º EGB	Informe	Estudiante 21	“Logramos conocer más de la ciudad”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Ya había visitado lugares similares, pero fue emocionante conocer otros nuevos.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Fue una experiencia fantástica, llena de historia.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Fue cansado y largo en algunos tramos, pero pude conocer calles que no sabía que existían.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Fue divertido porque no conocía esos lugares y aprendí más de la cultura del país.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Vivir los museos es una nueva experiencia.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 1	“Me sentí muy feliz y tuve mucha curiosidad por conocer esos lugares.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 3	“Me sentí bien, ya que pude conocer lugares emblemáticos.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 4	“Fue muy divertido, sobre todo entrar al museo o a la catedral.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 20	“Me sentí muy bien, fue una gran experiencia.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 37	“Fue como estar en el pasado otra vez.”
10.º EGB	Informe	Estudiante 1	“Compartir experiencias con familiares y amigos”
10.º EGB	Informe	Estudiante 3	“Pasar tiempo en familia y conocer más”
10.º EGB	Informe	Estudiante 4	“Conocer más y aprovechar el tiempo”
10.º EGB	Informe	Estudiante 5	“Conocer museos y lugares nunca vistos”
10.º EGB	Informe	Estudiante 10	“Conocer lugares históricos y pasar en familia”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 10	“Me gustó, aunque había mucha gente y debíamos tener cuidado.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 11	“Fue interesante porque se podía apreciar la historia y el arte del lugar.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 23	“Fue bonito porque pude pasar más tiempo con mi mamá, ya que casi no tiene tiempo libre.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 22	“Fue interesante porque aprendimos cosas nuevas, aunque también implicó un gasto.”

10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 47	“Caminar por el centro fue una buena experiencia, aprendí más sobre la historia de Guayaquil.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 1	“Me sentí sorprendido por la historia que abarca nuestra ciudad, Guayaquil.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 2	“Fue lindo porque pude compartir más con mi familia.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 3	“Me sentí bien porque pude pasar tiempo en familia y conocer hermosos lugares.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 4	“Fue cansado; los recorridos eran tediosos y no lograba documentar todo.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 5	“Me sentí muy feliz al salir los fines de semana y visitar esos lugares, me distraía.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 1	“Me sentí bien. Fue la primera vez que visité todos los lugares del centro de Guayaquil.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 2	“Me sentí bien y sorprendido por conocer y ver la representación de cada lugar.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 3	“Me sentí bien y emocionado al conocer más a fondo la historia de nuestra ciudad.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 4	“Me sentí muy atraída hacia el conocimiento de los hechos pasados.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 6	“Me sentí conmovida por conocer los hechos del pasado.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 8	“Me sentí emocionado por conocer los lugares culturales del centro.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 9	“Me sentí bien porque tuve una verdadera excusa para conocer Guayaquil y visitar lugares que no conocía.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 1	“Me encantó visitar los lugares culturales de Guayaquil.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 4	“Descubrir hechos históricos junto a mi familia.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 6	“Conocer nuevos lugares y compartir con mi familia.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 9	“Salir de casa y conocer lugares nuevos de Guayaquil.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 16	“Conocer los lugares más emblemáticos de Guayaquil en familia.”

1.º BGU	Informe	Estudiante 20	“Descubrí lugares que no conocía y aprendí más sobre la historia de mi ciudad junto a mi familia.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 24	“Conocer nuevos lugares que nunca había visitado.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Fue la primera vez que visité la biblioteca; pensaba que sería un lugar antiguo y aburrido, pero resultó ser moderno e interesante.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Imaginaba que iba a ser un sitio monótono, pero fue emocionante porque me hizo reflexionar sobre nuestro patrimonio y su valor.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Fue bonito, aunque un poco cansado por el calor y el movimiento de la ciudad.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Fue cansado por el sol y porque algunas zonas eran peligrosas, pero valió la pena conocer esos lugares llenos de historia.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Fue una experiencia interesante porque se recorren sitios antiguos que aún conservan su valor histórico.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Fue la primera vez que visité un museo. Pensé que sería más grande, pero me gustó mucho ver las cosas históricas.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Fue mi primera vez y creí que sería aburrido, pero terminó siendo muy interesante.”

Fuente y elaboración propia

Tabla A8. 2. Citas representativas - Categoría 2: Percepciones sobre identidad y patrimonio

Nivel / Curso	Instrumento	Identificación	Cita
8.º EGB	Informe	Estudiante 3	“Valorar la cultura y no olvidarla.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 6	“Conocer historia es conocer identidad y cultura.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 7	“Sí, no avergonzarse de la identidad.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 29	“Sí, porque quien no ama su patria no ama a su madre.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 35	“Lo que nos define y dice quiénes somos.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Representan el pasado y cómo se desarrolló la historia y el arte de Guayaquil.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Representan la evolución cultural y arquitectónica de la ciudad.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Son importantes porque nos permiten ver la historia y los hechos del pasado.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Tienen relación con nuestra vida porque reflejan el pasado de nuestros antepasados.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Estos lugares muestran cómo era Guayaquil antes y cómo ha cambiado.”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 9	“Me sentí emocionado al poder observar que aún están guardadas las tradiciones de nuestros ancestros, al poder ver nuestra cultura”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 13	“Lo que tuvieron que vivir esas personas que se volvieron historia y lo que tuvieron que sacrificar”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 31	“La importancia fue reconocer nuestra identidad como ciudadano y de nuestra ciudad para transmitir y enseñar.”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 33	“Sí, por ejemplo, la llegada de los españoles y su conquista también afectó mis raíces; esto yo lo vi en el Museo en Miniatura de Guayaquil”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 40	“Mucha, ya que en estos lugares está literalmente escrita nuestra historia, principalmente.”
9.º EGB	Informe	Estudiante 21	“Reconocer nuestras raíces”
9.º EGB	Informe	Estudiante 22	“Nuestra cultura es nuestra esencia”

9.º EGB	Informe	Estudiante 17	“Mantener identidad del pueblo”
9.º EGB	Informe	Estudiante 31	“Identidad y raíces”
9.º EGB	Informe	Estudiante 26	“Lo que nos define y dice quiénes somos”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Representan lo que ocurrió antes del Guayaquil moderno.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Muestran un momento inolvidable en la historia del Ecuador, con beneficios y dificultades.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Sí, porque venimos de una descendencia y es importante conocer nuestro origen.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Sí; de pequeños no nos interesa, pero al crecer debemos identificar lo propio: país, patrimonio, identidad.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Aprendí la importancia de ser guayaquileño.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 2	“Todos por igual, ya que me sentí identificado con nuestro patrimonio.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 11	“Son muy importantes para la identidad cultural de la ciudad.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 15	“Aprendí quiénes somos y hacia dónde vamos, entendiendo cómo ha sido nuestra evolución hasta llegar a este punto.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 29	“Son importantes porque nos ayudan a conocer más sobre nuestras raíces y cómo ha cambiado Guayaquil.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 37	“Sí, pensé en mis raíces y en mis ancestros; me pregunté cuánto hemos evolucionado hasta ser lo que somos.”
10.º EGB	Informe	Estudiante 1	“Que los estudiantes conozcan sus raíces y cultura”
10.º EGB	Informe	Estudiante 1	“Una ciudad sin identidad, chicos que no saben sus orígenes”
10.º EGB	Informe	Estudiante 3	“Preservar historia e identidad”
10.º EGB	Informe	Estudiante 4	“Olvido y degradación de raíces y orígenes”
10.º EGB	Informe	Estudiante 20	“Pérdida de identidad y cultura”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 17	“Representan parte de la identidad y la cultura de Guayaquil.”

10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 18	“Muestran los logros y los hechos importantes que marcaron nuestra historia.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 19	“Reflejan cómo ha evolucionado la ciudad a lo largo del tiempo.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 25	“Aprendimos más sobre la historia de Guayaquil; a veces no sabemos lo que ocurre en nuestra propia ciudad.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 61	“Aprendí más sobre mi historia como ecuatoriano y sobre la historia de nuestro país.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 1	“Me sentí sorprendido por la historia que abarca nuestra ciudad, Guayaquil.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 2	“No cambió mi identidad ni mi relación con mi familia.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 3	“Conocer historias de cada lugar, algunas muy impactantes.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 4	“La forma en que los guías explicaban la historia y cultura de cada sitio.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 5	“Muy bonitos, me sorprendió el interés de la gente por la historia.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 1	“Sí, pensé en mi familia y en mi identidad como guayaquileño.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 3	“El Museo del Cacao me recordó al campo y a mis raíces familiares.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 4	“Recordé eventos del pasado relacionados con mi familia, que provenía del campo.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 8	“La ciudad forma parte de nuestra identidad como guayaquileños.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 16	“Sí, al visitar estos lugares reconocí mi identidad y mis raíces familiares.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 20	“Conecté con mi identidad al visitar un museo que mostraba presidentes y maquetas históricas.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 19	“Sí, observé cómo hemos evolucionado hasta ser quienes somos hoy.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 1	“Olvidaríamos nuestras raíces e identidad cultural.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 2	“Permite comprender mejor nuestra identidad como guayaquileños.”

1.º BGU	Informe	Estudiante 3	“Se perdería la conexión con la historia de la ciudad.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 8	“Perderíamos nuestra identidad y sentido de pertenencia.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 15	“Sin conocimiento del pasado, las generaciones perderían su identidad.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 22	“La destrucción y el olvido de nuestra identidad como ecuatorianos.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 29	“No tener identidad cultural como ciudadanos.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Representan la oportunidad de que las nuevas generaciones conozcan la historia de Guayaquil.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Son espacios que ayudan a mantener viva la cultura y el legado histórico de la ciudad.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Sí, porque algunos museos muestran la fundación de Guayaquil, algo que forma parte de nuestra identidad.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Sí, porque son lugares que representan nuestras raíces y lo que somos como ciudadanos.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Representan la historia y la evolución de Guayaquil.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Son parte de la identidad guayaquileña y muestran cómo ha evolucionado la ciudad.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Guayaquil tiene historia, arte y cultura; debemos conocerla para apreciarla más.”

Fuente y elaboración propia

Tabla A8. 3. Citas representativas - Categoría 3: Efectos en motivación y apropiación del conocimiento

Nivel / Curso	Instrumento	Identificación	Cita
8.º EGB	Informe	Estudiante 8	“Entender cómo se dio el desarrollo de la ciudad.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 10	“Entender mejor el pasado.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 13	“Obtener conocimientos y darse cuenta de lo hermoso de la ciudad.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 15	“Oportunidades de aprender.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 37	“Aprender más sobre mi ciudad.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Aprendimos mejor porque pudimos ver en persona lo que solo vemos en clase.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“En los museos se aprende más que en clase, viendo maquetas y objetos reales.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“En clase solo vemos diapositivas, pero allí conocimos la historia de Guayaquil.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Pensaba que Guayaquil tenía poca historia, pero descubrí que tiene mucha cultura.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Aprendí a valorar más mi país y su historia.”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 2	“Descubrí que me gusta mucho la historia de nuestro país. Me parece algo hermoso”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 3	“Que realmente me gusta ir a lugares que explican la historia de nuestra ciudad”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 11	“Aprendí que no solo la tecnología es buena, sino también poder salir a conocer la historia”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 32	“Sí, cada paseo que hacía lo hacía motivada por querer aprender más de cada lugar”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 33	“En sí me motivó un lugar en específico, el Museo Municipal, porque quise saber más sobre nuestra historia”
9.º EGB	Informe	Estudiante 3	“Poder aprender cosas que nos representan”
9.º EGB	Informe	Estudiante 5	“Conocer historia ayuda a estar informado”
9.º EGB	Informe	Estudiante 9	“Transmitir a futuras generaciones”
9.º EGB	Informe	Estudiante 19	“Ser conscientes de la historia y patrimonio”
9.º EGB	Informe	Estudiante 37	“Ser guayaquileños y valorar ciudad”

9.º EGB	Grupo focal	—	“Me sentí muy bien porque aprendí más de mi país.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Nunca había visitado un museo; creía que solo vería cuadros, pero resultó más interesante de lo que pensaba.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Aprendí muchas calles y lugares específicos que me parecieron mágicos.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Aprendí que hay muchos lugares; al principio no sabía que los museos estaban aquí.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Aprendí sobre los museos y los documentos exhibidos.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 3	“Aprendí más de mi país y ciudad.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 11	“Aprendí que me encantó aprender sobre la cultura de mi tierra.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 19	“Aprendí sobre mis raíces y cuánto me gusta la historia.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 30	“Bien, fue divertido, educativo y de mucho aprendizaje.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 39	“Sí, me motivó a conocer más sobre la cultura; me parece importante.”
10.º EGB	Informe	Estudiante 3	“Conocer más nuestro pasado”
10.º EGB	Informe	Estudiante 5	“No ser ignorantes en preguntas sobre historia”
10.º EGB	Informe	Estudiante 13	“Importante aprender sobre la historia”
10.º EGB	Informe	Estudiante 19	“Conexión con los lugares a los que pertenecemos”
10.º EGB	Informe	Estudiante 30	“Aprender de forma divertida”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 24	“Aprendimos cosas que en clase no se explican con detalle.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 26	“Conocimos documentos e historias que no se mencionan mucho y que se han conservado por años.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 53	“Aprendí mucho, aunque había personas tomando y fumando en algunos lugares.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 39	“Fue mejor ver la historia con nuestros propios ojos que solo en diapositivas.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 56	“Aprendí que Guayaquil tiene mucha historia y cultura.”

10.º EGB	Entrevista	Estudiante 1	“Descubrí que me interesa saber los orígenes y acontecimientos de la ciudad.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 2	“Aprendí sobre historia y arquitectura.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 3	“Sí, porque aprendí más sobre lo que ha pasado en nuestro país y ciudad.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 4	“Me interesa la historia y el origen de las cosas, aprendí sobre Guayaquil.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 7	“El Museo y la Biblioteca, por el aprendizaje obtenido.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 1	“Me motivó a conocer la historia y cómo era la ciudad años atrás.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 3	“Descubrí que el esfuerzo es fundamental en la vida.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 4	“Descubrí que me gusta aprender más sobre la historia de mi ciudad.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 5	“Aprendí sobre mi cultura y lo diversa e importante que es.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 7	“Aprendí que la historia también se transmite por la arquitectura y el arte.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 8	“Aprendí que en cada lugar se forma una historia propia.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 15	“Aprendí de dónde vengo y descubrí quién soy gracias a mi historia.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 3	“Aprender sobre los orígenes y evolución de Guayaquil.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 5	“Nos enseña el valor de nuestras raíces y evolución cultural.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 7	“Conocer la historia ayuda a valorar el presente y el esfuerzo de otros.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 10	“Nos permite comprender de dónde venimos y cómo hemos cambiado.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 15	“Evita repetir errores históricos y promueve el aprendizaje.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 18	“Es importante para comprender nuestra identidad.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 24	“Alimentarnos de nueva información y no ser ajenos a nuestra historia.”

1.º BGU	Grupo focal	—	“Aprendí más viendo las cosas en persona que solo leyéndolas o viéndolas en una diapositiva.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“En el museo entendí mejor las historias de los héroes y cómo fueron los hechos históricos.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“En clases no se profundiza tanto; en la visita pudimos ver los detalles y comprender mejor los temas.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Aprendí de forma interactiva y significativa, observando directamente los objetos históricos.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Aprendí cosas que en clase solo vemos en libros.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Me pareció más divertido aprender visitando los lugares que leyendo sobre ellos.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Aprendí que la historia de Guayaquil forma parte de nuestra identidad.”

Fuente y elaboración propia

Tabla A8. 4. Citas representativas - Categoría 4: Recomendaciones para mejora

Nivel / Curso	Instrumento	Identificación	Cita literal
8.º EGB	Informe	Estudiante 1	“Mucho que escribir y tráfico.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 2	“Gastar mucho dinero.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 3	“Lejanía de los lugares.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 11	“A veces no alcanzaba el tiempo.”
8.º EGB	Informe	Estudiante 27	“Algunos lugares eran peligrosos.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Agregaría más lugares históricos para visitar.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Visitaría museos, bibliotecas y la catedral para aprender más de la cultura.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Ir en grupos con amigos y profesores lo haría más divertido.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“No ir de último momento, así hay menos sol y menos gente.”
8.º EGB	Grupo focal	—	“Recomiendo investigar más sobre los lugares porque a veces falta información.”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 11	“Recomendaría que hubiera minijuegos para que los niños se emocionen aún más”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 24	“Que no manden tantos lugares para ir porque a veces es difícil llegar o es peligroso”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 31	“Recomendaría que no lo vean como una obligación, sino como una puerta abierta a conocer y a vivir el momento”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 37	“Que lo vean como una expedición para que sea más divertido”
8.º EGB	Entrevista	Estudiante 40	“Que tomen esto como un recorrido, un paseo y no como una simple ‘tarea’”
9.º EGB	Informe	Estudiante 1	“Instituciones educativas llevan a los estudiantes”
9.º EGB	Informe	Estudiante 5	“Promover charlas y visitas”
9.º EGB	Informe	Estudiante 11	“Incentivar a estudiantes sobre el tema”
9.º EGB	Informe	Estudiante 17	“Hacer clases de historia divertidas”
9.º EGB	Informe	Estudiante 38	“Incentivar conocimiento de historia”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Para mi familia fue tedioso por el calor y las multitudes; a veces preferían no ir.”

9.º EGB	Grupo focal	—	“Llevar algo característico de la zona y permitir productos creativos como collages; evitar exigir demasiado texto manuscrito.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Informar horarios de apertura; había lugares llenos que impedían entrar.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Ir equipados con agua y aprovechar para aprender del país.”
9.º EGB	Grupo focal	—	“Llevar mucha agua y caminar mucho.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 2	“Que sientan el verdadero sentido y vivencia de la experiencia.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 13	“Cambiaría el poder visitar los lugares que no alcancé por falta de tiempo.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 25	“Poder elegir el lugar que se desea visitar.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 28	“Que me expliquen más a fondo la historia o relato para hacerlo más interesante.”
9.º EGB	Entrevista	Estudiante 38	“Cambiaría el poder recorrer otros lugares de la ciudad.”
10.º EGB	Informe	Estudiante 1	“Trabajos comunitarios que ayuden a preservar”
10.º EGB	Informe	Estudiante 1	“Excursiones a lugares históricos”
10.º EGB	Informe	Estudiante 2	“Conservar reliquias en museos”
10.º EGB	Informe	Estudiante 2	“Campañas en colegios, charlas”
10.º EGB	Informe	Estudiante 4	“Charlas para cuidado y preservación”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 28	“Sería mejor hacer la visita en grupo o con la familia.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 29	“No solo observar los objetos, sino interactuar más con las personas que trabajan en esos lugares.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 30	“Hacer actividades más dinámicas para conocer mejor los espacios.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 49	“Recomendaría la visita, pero que sea cuando no haya tanto sol.”
10.º EGB	Grupo focal	Estudiante 51	“Debería hacerse con más tiempo y mejor organización.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 1	“Me gustaría que fuera una excursión para compartir con amigos.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 2	“Recomiendo un paseo estudiantil con charlas y conversatorios.”

10.º EGB	Entrevista	Estudiante 3	“Que los lugares atraigan a estudiantes.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 4	“Que se realicen en grupo para mayor practicidad.”
10.º EGB	Entrevista	Estudiante 5	“Que los estudiantes hagan excursiones y se tomen fotos, sin escribir demasiado.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 1	“Me gustaría volver a vivir esta experiencia para compartir con mis compañeros.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 2	“Me gustó tomar fotos y conocer la historia detrás de cada lugar.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 4	“Tal vez se podría premiar a quienes completen todas las visitas para incentivar la participación.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 6	“Me gustaría que los profesores también participen en las visitas para aprender junto a nosotros.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 7	“Recomendaría ir a estos lugares con curiosidad y mente abierta.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 10	“Recomiendo tener tiempo suficiente para analizar cada sitio con calma.”
1.º BGU	Entrevista	Estudiante 21	“Que vayan con buen ánimo para disfrutar la experiencia.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 1	“Cuidar y proteger las estatuas y monumentos públicos.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 2	“Dar mantenimiento frecuente a los sitios culturales.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 4	“Realizar campañas escolares de cuidado y preservación.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 5	“Organizar visitas guiadas más frecuentes a lugares históricos.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 8	“Dar mantenimiento y realizar ferias culturales en sitios históricos.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 21	“Limpiar con más frecuencia las estatuas y monumentos.”
1.º BGU	Informe	Estudiante 22	“Realizar charlas en colegios, exposiciones y mejorar la seguridad.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Se debería mejorar la organización de los recorridos y planificar mejor el horario por el clima.”

1.º BGU	Grupo focal	—	“Ir preparados para caminar mucho y llevar agua, ya que algunos lugares están lejos y hace calor.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Disfrutar cada sitio y observar con detalle, porque hay cosas que siempre pasamos por alto.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Sería bueno incluir visitas a Las Peñas para conocer más sobre la historia del lugar y su transformación.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Fomentar la reflexión en cada espacio para entender su valor y su contexto histórico.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Hacer las visitas en días más frescos o con menos gente.”
1.º BGU	Grupo focal	—	“Que se incluyan más guías o explicaciones para entender mejor los lugares.”

Fuente y elaboración propia

Anexo 13. Análisis emocional y comparativo. Tendencias generales del NRC: emociones predominantes

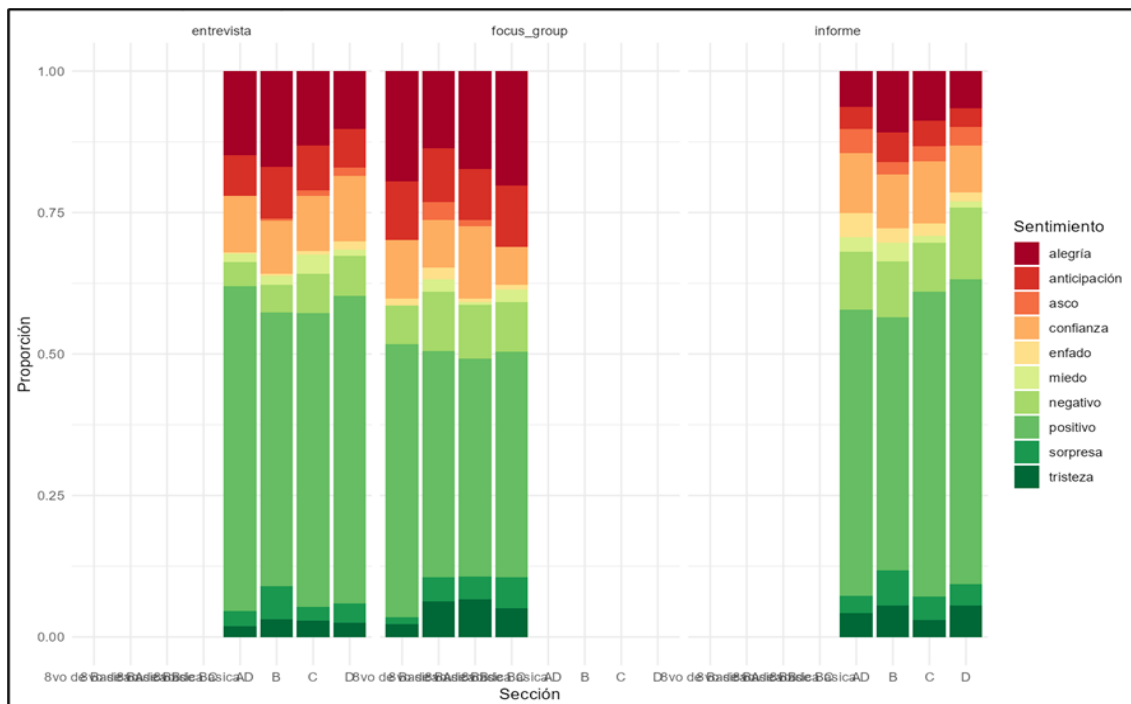


Figura 15. Análisis emocional NRC en Octavo de Educación General Básica
Fuente y elaboración propia

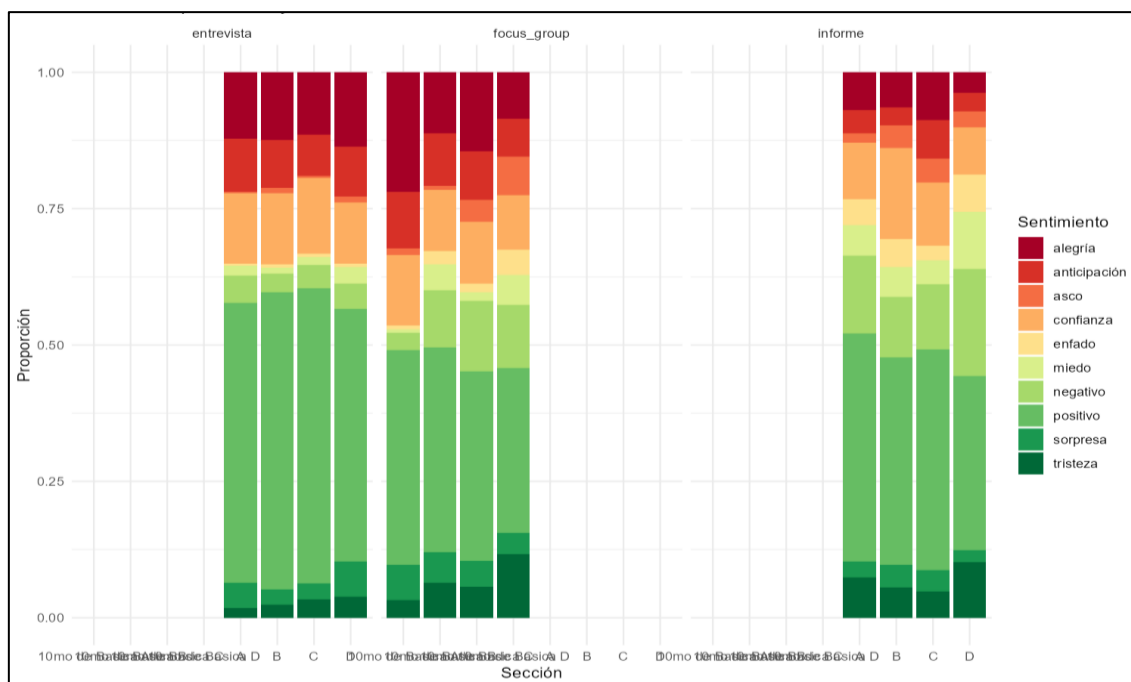


Figura 16. Análisis emocional NRC en Décimo de Educación General Básica
Fuente y elaboración propia

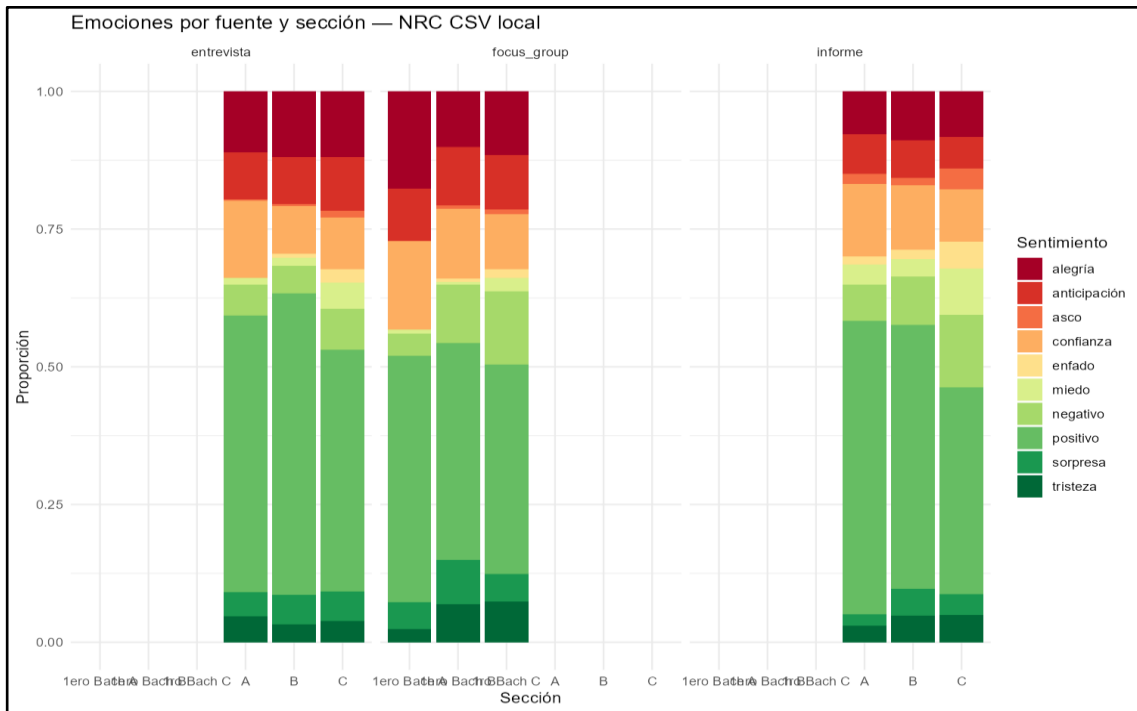


Figura 17. Análisis emocional NRC en Primero de Bachillerato General Unificado
Fuente y elaboración propia

Anexo 14. Análisis emocional y comparativo. Polaridad, orientación afectiva general del discurso

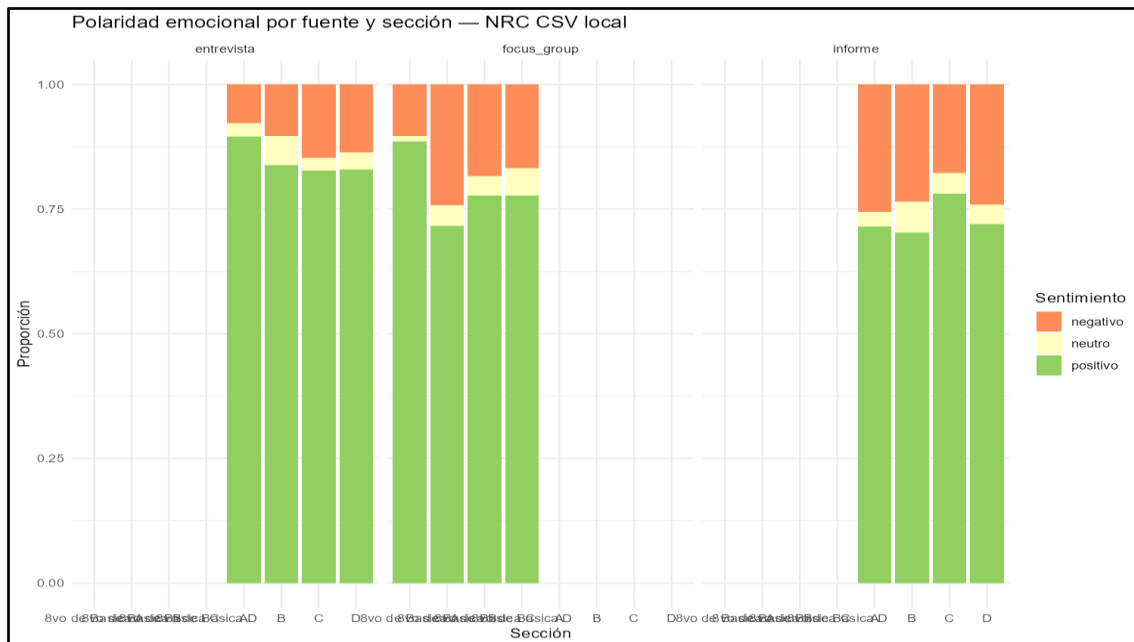


Figura 18. Polaridad emocional por fuente y sección en Octavo de Educación General Básica Fuente y elaboración propia

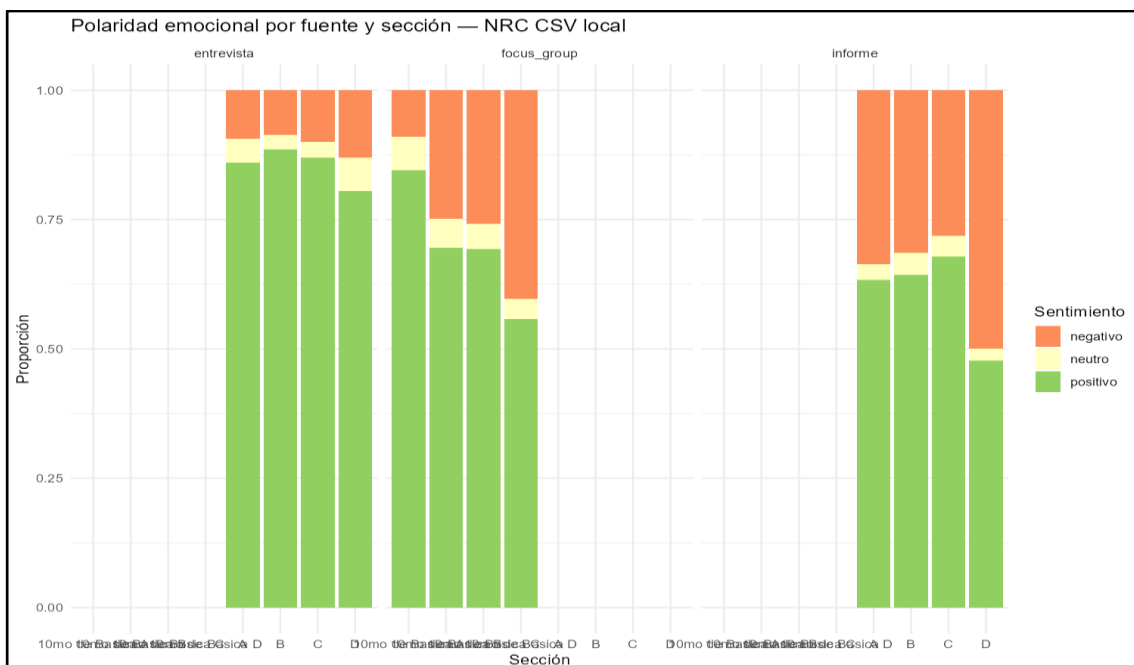


Figura 19. Polaridad emocional por fuente y sección en Décimo de Educación General Básica Fuente y elaboración propia

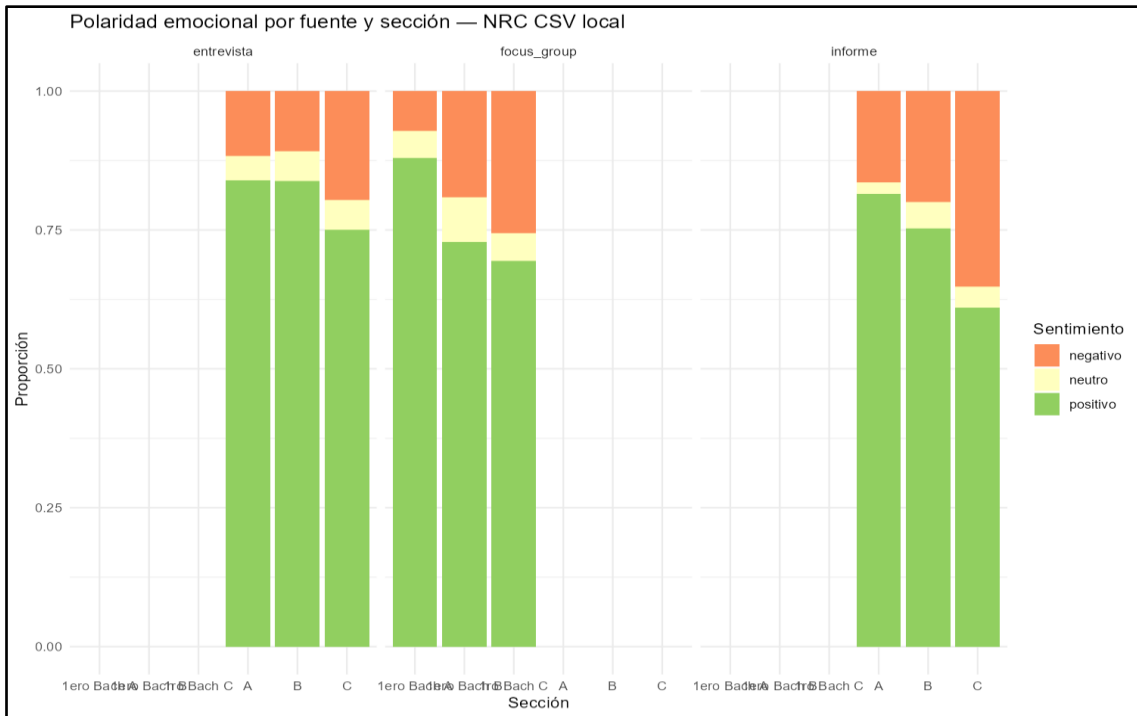


Figura 20. Polaridad emocional por fuente y sección en Primero de Bachillerato General Unificado

Fuente y elaboración propia

Anexo 15. Análisis emocional y comparativo. Heatmap de emociones, distribución proporcional comparativa

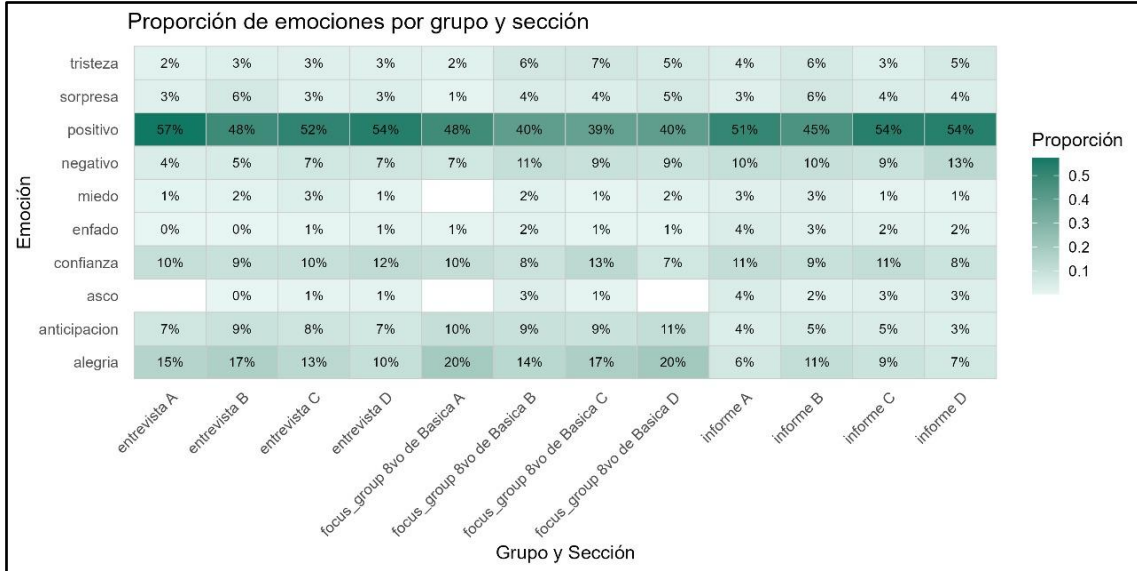


Figura 21. Distribución proporcional de emociones por grupo y sección en Octavo de Educación General Básica

Fuente y elaboración propia

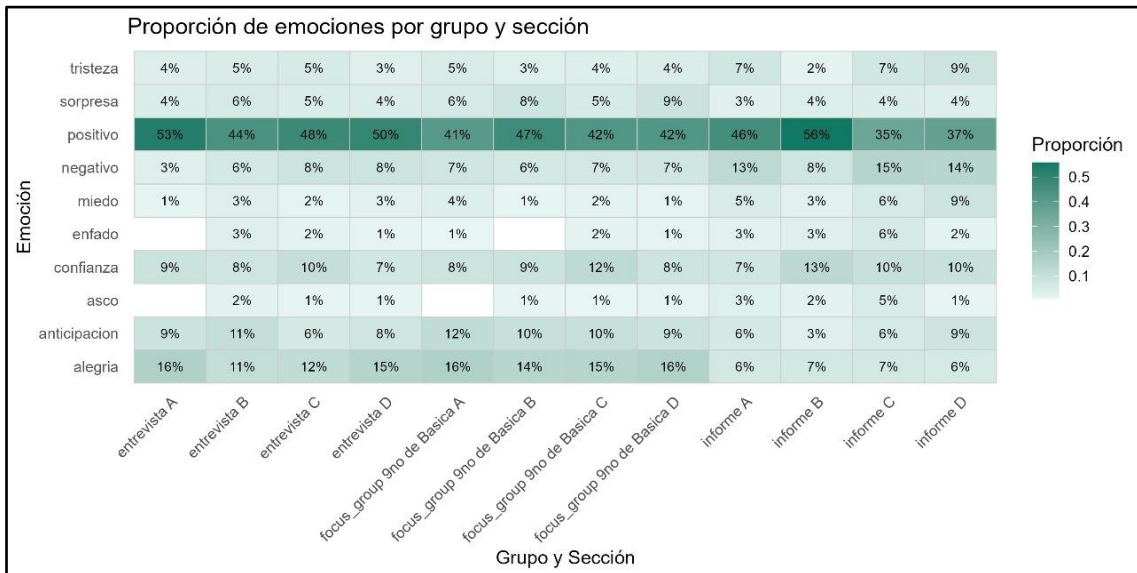


Figura 22. Distribución proporcional de emociones por grupo y sección en Noveno de Educación General Básica

Fuente y elaboración propia

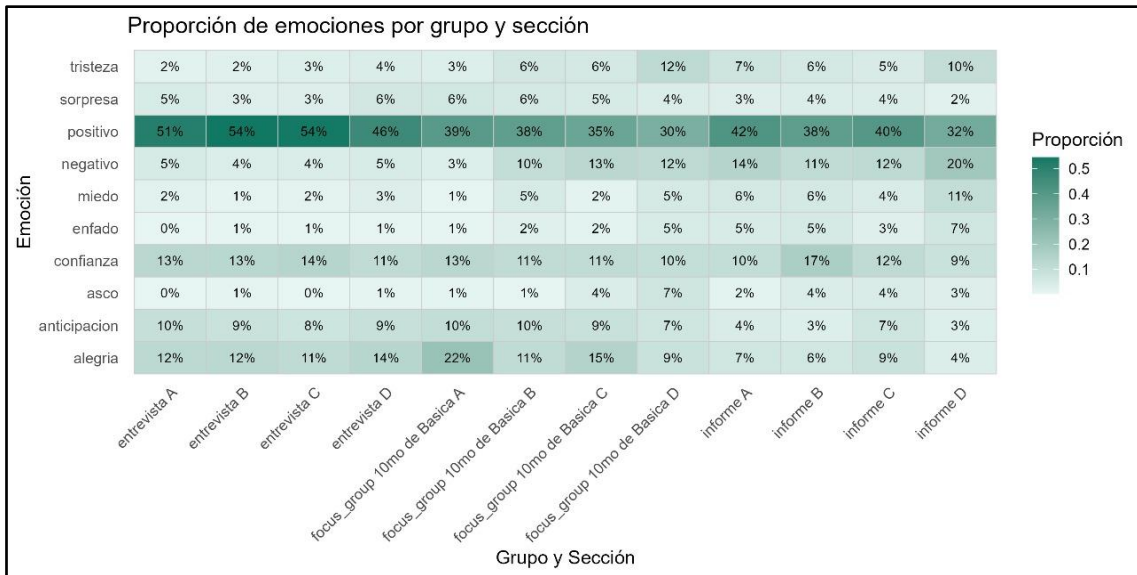


Figura 23. Distribución proporcional de emociones por grupo y sección en Décimo de Educación General Básica

Fuente y elaboración propia

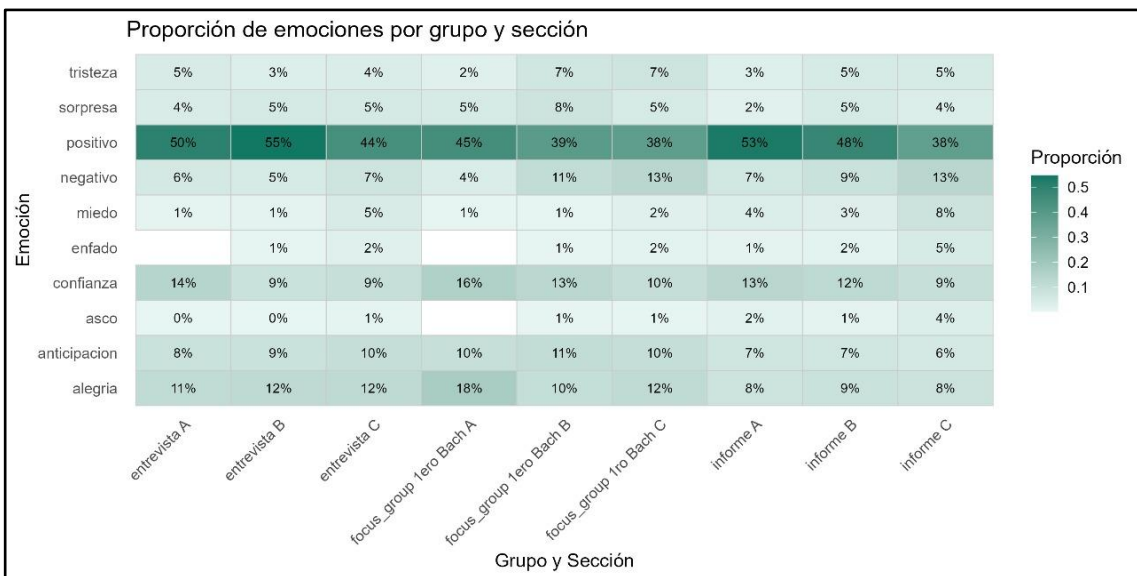


Figura 24. Distribución proporcional de emociones por grupo y sección en Primero de Bachillerato General Unificado

Fuente y elaboración propia