

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

PARA LA ENSEÑANZA DE LA IDENTIDAD Y EL PATRIMONIO CULTURAL

DIDACTIC STRATEGIES FOR TEACHING IDENTITY AND CULTURAL

Bertha Alicia Panamá-Tamayo¹

E-mail: bertha.panama@cz.desarrollohumano.gob.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9538-5000>

Carla Maritza Rivadeneira-Mejía¹

E-mail: carla.rivadeneira@docentes.educacion.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9351-9112>

Elsy Rodríguez-Revelo¹

E-mail: erodriguezr@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4486-0785>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Panamá-Tamayo, B. A., Rivadeneira-Mejía, C. M., & Rodríguez-Revelo, E. (2026). Estrategias didácticas para la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural. *Revista Episteme & Praxis*, 4(3), 86-99.

Presentación: 05/06/2026

Aceptación: 30/08/2026

Publicación: 01/09/2026



RESUMEN

El objetivo del estudio fue diseñar y validar una propuesta de estrategias didácticas para fortalecer esta enseñanza en tres instituciones educativas fiscales de la parroquia Izamba, cantón Ambato, provincia de Tungurahua en Ecuador. Se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo, alcance descriptivo-propositivo y diseño no experimental de corte transeccional. Participaron 55 estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de Educación General Básica, así como dos docentes del área de Educación Cultural y Artística. Para la recolección de información se emplearon el análisis documental, un cuestionario dirigido a los estudiantes, entrevistas estructuradas a los docentes y la validación de la propuesta mediante el juicio de diez expertos. Los resultados evidenciaron una actitud favorable de los estudiantes hacia el patrimonio cultural, ya que más del 80 % de los alumnos de quinto y sexto año consideran muy importantes las tradiciones; sin embargo, en séptimo año se observó una disminución del conocimiento sobre las tradiciones locales, alcanzando únicamente el 41,2 %. Asimismo, predominaron actividades plásticas aisladas y metodologías expositivas. La propuesta diseñada integra cinco estrategias didácticas: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aula invertida, aprendizaje basado en problemas y trabajo de campo, organizadas mediante una secuencia didáctica de nueve etapas, con instrumentos de evaluación y adaptaciones para contextos rurales. La validación obtuvo una valoración promedio de 3,81 sobre 4 y un nivel de concordancia del 87 %. Se concluye que la propuesta es pertinente, coherente con el currículo nacional, viable para su implementación y constituye un recurso válido para fortalecer la educación patrimonial.

Palabras clave:

Estrategias didácticas, identidad cultural, patrimonio cultural, educación cultural y artística

ABSTRACT

The aim of this study was to design and validate a proposal of teaching strategies to strengthen the teaching of identity and cultural heritage in three public educational institutions located in Izamba Parish, Ambato Canton, Tungurahua Province, Ecuador. A qualitative research approach was adopted, with a descriptive-propositional scope and a cross-sectional non-experimental design. The participants included 55 students from the fifth, sixth, and seventh grades of General Basic Education, as well as two teachers of Cultural and Artistic Education. Data were collected through document analysis, a student questionnaire, structured interviews with teachers, and expert validation of the proposed strategies by a panel of ten specialists. The findings revealed a positive attitude among students toward cultural heritage, with more than 80% of fifth- and sixth-grade students considering traditions to be very important. However, a decline in knowledge of local traditions was observed among seventh-grade students, with only 41.2% demonstrating such knowledge. In addition, isolated artistic activities and lecture-based teaching methods predominated. The proposed intervention integrates five teaching strategies: project-based learning, cooperative learning, the flipped classroom, problem-based learning, and fieldwork, all organized through a nine-stage instructional sequence, accompanied by assessment instruments and adaptations for rural contexts. Expert validation yielded an average score of 3.81 out of 4 and an agreement level of 87%. It is concluded that the proposal is relevant, aligned with the national curriculum, feasible for implementation, and constitutes a valuable resource for strengthening heritage education.

Keywords:

Didactic strategies, cultural identity, cultural heritage, cultural and artistic education

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural constituye uno de los pilares para la formación integral de los estudiantes, al favorecer el reconocimiento de la diversidad cultural, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la construcción de una ciudadanía comprometida con la conservación de la memoria colectiva. Desde esta perspectiva, el patrimonio cultural trasciende la conservación de bienes materiales e inmateriales para convertirse en un recurso educativo que permite comprender la evolución histórica de las comunidades, valorar sus tradiciones y fortalecer los vínculos entre las generaciones. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) reconoce que el patrimonio cultural representa un elemento esencial para el desarrollo sostenible, el diálogo intercultural y la consolidación de sociedades más inclusivas, al promover el respeto por la diversidad y la participación activa de las comunidades en la preservación de su legado cultural.

La identidad cultural se configura mediante procesos históricos, sociales y simbólicos que permiten a las personas reconocerse como parte de una comunidad. En este sentido, García (1995) sostiene que la identidad surge de la interacción permanente entre tradición, modernidad y cultura. De manera complementaria, Arévalo (2004) explica que el patrimonio cultural constituye una construcción social en permanente resignificación, en la que convergen valores, prácticas, conocimientos y manifestaciones que una comunidad reconoce como propias. Esta perspectiva coincide con Salas Quintanal et al. (2013), quienes destacan que el patrimonio posee un profundo valor simbólico al fortalecer la identidad colectiva y favorecer la transmisión de la memoria histórica entre generaciones.

En este contexto, la historia local adquiere una importancia especial como recurso para comprender la identidad y el patrimonio desde experiencias cercanas a los estudiantes. Calvas-Ojeda (2025) sostiene que la enseñanza de la historia local fortalece la comprensión de los procesos sociales al vincular los contenidos curriculares con la realidad inmediata del alumnado, permitiendo interpretar el patrimonio como una construcción histórica viva y favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, la identidad territorial y la valoración de la diversidad cultural. Asimismo, señala que el estudio del entorno cercano facilita aprendizajes contextualizados y promueve una mayor participación de la comunidad educativa en la conservación y resignificación del patrimonio.

Desde la didáctica, la educación patrimonial busca que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a comprender, valorar y proteger el patrimonio cultural mediante experiencias de aprendizaje significativas. Fontal (2013) plantea que las estrategias didácticas patrimoniales deben organizarse como

secuencias de aprendizaje que favorezcan procesos de conocimiento, sensibilización, participación y actuación responsable frente al patrimonio. De igual manera, Freire (1972) concibe la educación como un proceso de lectura crítica de la realidad; perspectiva que Paz et al. (2021) trasladan al ámbito patrimonial al proponer una educación que permita interpretar, resignificar y transformar el entorno cultural mediante la reflexión, el diálogo y la participación comunitaria.

Las investigaciones desarrolladas durante los últimos años evidencian resultados favorables derivados de la incorporación de metodologías activas para la enseñanza del patrimonio cultural. Tubay (2023) demostró que los talleres ilustrados favorecen el aprendizaje significativo del patrimonio al incrementar la participación y el interés de los estudiantes. Bautista (2024) diseñó guías didácticas creativas que fortalecieron la identidad cultural mediante actividades contextualizadas, mientras que Jaramillo & Cevallos (2024) comprobaron que las estrategias reflexivas potencian el pensamiento creativo y la apropiación del patrimonio cultural. De igual forma, Montero (2023) evidenció que el aula invertida favorece una mayor comprensión de las manifestaciones culturales tradicionales al promover un aprendizaje activo y colaborativo.

Otros estudios han ampliado el análisis hacia estrategias complementarias para fortalecer la educación patrimonial. Villanueva et al. (2018) destacan la investigación como una estrategia pedagógica que permite comprender el patrimonio desde el contexto local y desarrollar capacidades investigativas en los estudiantes. Por su parte, Vásquez (2022) demostró que las tecnologías digitales enriquecen los procesos de educación patrimonial mediante recursos interactivos que fortalecen la motivación y la participación estudiantil. Sin embargo, Aguilar (2025); Guerrero et al. (2021); Vidal et al. (2018) coinciden en señalar que aún persisten limitaciones importantes relacionadas con la escasa atención al subnivel medio de la Educación General Básica, la insuficiente articulación entre las estrategias didácticas y el currículo nacional, la limitada formación docente en educación patrimonial y la ausencia de propuestas integrales que vinculen el patrimonio material e inmaterial con la identidad pluriétnica y multicultural del país.

En Ecuador, la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural forma parte de las políticas educativas orientadas a fortalecer el reconocimiento de la diversidad y la construcción de ciudadanía. El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) incorpora estos contenidos dentro del currículo de Educación Cultural y Artística con el propósito de promover el sentido de pertenencia, la creatividad, la apreciación estética y la valoración del patrimonio mediante experiencias contextualizadas. No obstante, la implementación de estas orientaciones curriculares continúa enfrentando desafíos importantes. Aguilar (2025)

señala que en numerosos establecimientos educativos predominan metodologías tradicionales centradas en la memorización de contenidos y el uso limitado del entorno como recurso pedagógico, situación que restringe el desarrollo de experiencias significativas relacionadas con la identidad y el patrimonio cultural.

Esta problemática adquiere especial relevancia en el subnivel medio de la Educación General Básica, etapa en la que los estudiantes consolidan capacidades cognitivas que les permiten comprender relaciones históricas, sociales y culturales cada vez más complejas. Piaget (1970) explica que durante este periodo se fortalecen las operaciones concretas; mientras que Vygotsky (1978) destaca la importancia de la interacción social y de la mediación pedagógica para ampliar las posibilidades de aprendizaje dentro de la zona de desarrollo próximo. En consecuencia, el diseño de estrategias didácticas activas, contextualizadas y vinculadas con la historia local y el patrimonio cultural representa una alternativa para favorecer aprendizajes significativos, fortalecer la identidad y promover una mayor participación de la familia y la comunidad en los procesos educativos.

En este contexto, la presente investigación surge como respuesta a las necesidades identificadas en tres instituciones educativas fiscales de la parroquia Izamba, cantón Ambato, provincia de Tungurahua, donde se evidenció una actitud favorable de los estudiantes hacia el patrimonio cultural, aunque también limitaciones asociadas al predominio de metodologías tradicionales y a la escasa vinculación entre los contenidos curriculares y el contexto sociocultural inmediato. Estas condiciones justifican el diseño de estrategias didácticas que integren la historia local, el patrimonio cultural y la identidad como componentes fundamentales del proceso educativo.

Con base en estos planteamientos, el objetivo del presente estudio es diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural en estudiantes del subnivel medio de Educación General Básica de tres instituciones educativas fiscales de la parroquia Izamba, cantón Ambato, provincia de Tungurahua.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, que privilegia la comprensión subjetiva y contextualizada de las realidades educativas, reconociendo los significados construidos por los actores en torno a la identidad y el patrimonio cultural. Bajo este marco, se adoptó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-propositivo, orientado a analizar prácticas pedagógicas, referentes teóricos y normativos, así como a diseñar una estrategia didáctica validada por expertos. El estudio se clasificó como aplicado, dado su propósito de generar conocimiento con impacto inmediato en el aula, y se

estructuró en un diseño no experimental transeccional descriptivo, caracterizado por la recolección de datos en un único momento sin manipulación de variables.

La población del estudio estuvo integrada por estudiantes de 5°, 6° y 7° año de Educación General Básica y por docentes del área de Educación Cultural y Artística (ECA) de tres instituciones fiscales de la parroquia Izamba, en Ambato, Tungurahua. La muestra, de carácter intencional y por conveniencia, se definió considerando la disponibilidad institucional y la pertinencia informativa de los participantes. Se incluyó el total de estudiantes del subnivel medio de la jornada vespertina de la Unidad Educativa “Ambato de los Ángeles”, conformando 55 estudiantes (22 de quinto, 16 de sexto y 17 de séptimo año). Asimismo, participaron 2 docentes de ECA directamente vinculados con la enseñanza del patrimonio y la identidad cultural en las instituciones seleccionadas, garantizando representatividad y relevancia para el análisis.

Para la recolección de información se emplearon las siguientes cuatro técnicas e instrumentos, articulados de manera complementaria:

Análisis documental: se utilizó el análisis documental como técnica central para revisar y sistematizar referentes teóricos, normativos y pedagógicos vinculados con la enseñanza del patrimonio y la identidad cultural. El procedimiento siguió pasos sistemáticos: selección de documentos relevantes según criterios de pertinencia y actualidad, lectura analítica para extracción de categorías (competencias patrimoniales, metodologías sugeridas, objetivos curriculares), codificación de contenidos y síntesis comparativa. El análisis documental permitió validar la coherencia de los instrumentos de campo con el marco curricular y aportar soporte teórico para la interpretación de los hallazgos empíricos.

Cuestionario a estudiantes: se aplicó un cuestionario estructurado a los 55 estudiantes con el propósito de obtener datos directos sobre sus conocimientos, percepciones, experiencias y actitudes frente al patrimonio cultural y su tratamiento en la asignatura de ECA. El instrumento estuvo conformado por preguntas de selección múltiple y algunas preguntas abiertas, orientadas a identificar el nivel de comprensión sobre el patrimonio cultural inmaterial, el conocimiento de tradiciones locales, la importancia otorgada a su preservación, las formas de aprendizaje en el aula y las actividades pedagógicas consideradas más significativas. El cuestionario se administró de forma presencial y colectiva, con instrucciones estandarizadas, garantizando la comprensión de cada ítem. Las respuestas cerradas se tabularon mediante frecuencias y porcentajes, mientras que las abiertas se analizaron mediante categorización temática.

Entrevista estructurada a docentes: se diseñó y aplicó una entrevista estructurada a los dos docentes que imparten

la asignatura de ECA, con el fin de diagnosticar sus prácticas pedagógicas, formación profesional, recursos disponibles y dificultades en la enseñanza del patrimonio y la identidad cultural. El instrumento incluyó datos de identificación, 17 preguntas cerradas de frecuencia, opción múltiple, y preguntas abiertas que abordaron: frecuencia de planificación de unidades sobre patrimonio, enfoques didácticos predominantes (expositivo, práctico-creativo, experiencial o mixto), estrategias usadas (talleres con artesanos, dramatizaciones, visitas patrimoniales, invitación de portadores de saber, etc.), uso de recursos y necesidades de formación. Se realizaron 6 preguntas para la variable estrategias didácticas, 3 para la variable identidad y patrimonio cultural y 7 para la relación entre las variables. Se realizó una entrevista a cada docente la cual se desarrolló, de forma presencial, individual y dirigida por el investigador, con una duración de 20 minutos, siguiendo instrucciones estandarizadas para garantizar la comparabilidad de las respuestas y reducir sesgos en la formulación y el registro de datos. Las respuestas cerradas se tabularon para análisis cuantitativo descriptivo, mientras que las respuestas abiertas fueron registradas textualmente y sometidas a análisis cualitativo temático.

Validación por juicio de expertos: la estrategia didáctica fue sometida a validación por juicio de expertos con el propósito de examinar su pertinencia, coherencia curricular, claridad metodológica y viabilidad de aplicación en las instituciones participantes. Para ello se seleccionaron 10 especialistas en Educación Cultural y Artística, didáctica del patrimonio y diseño curricular, mediante un muestreo intencional basado en experiencia profesional y producción académica. El cuestionario estructurado contenía 18 ítems organizados en seis dimensiones: pertinencia temática, coherencia curricular, claridad metodológica, viabilidad operativa, secuenciación didáctica y evaluación. Cada dimensión fue valorada mediante una escala de Likert de cuatro niveles: (1) insuficiente; (2) regular; (3) bueno; (4) excelente, e incluyó espacios destinados a observaciones cualitativas. Los resultados fueron analizados tanto cuantitativamente, mediante promedios e índice de concordancia, como cualitativamente, a partir de las sugerencias y comentarios de los expertos, lo que permitió identificar fortalezas y áreas de mejora.

La investigación se desarrolló bajo principios éticos fundamentales, garantizando consentimiento informado de padres, representantes y docentes, así como el asentimiento de los estudiantes tras una explicación clara de los objetivos. Se aseguró la confidencialidad y anonimato mediante el uso de códigos alfanuméricos y presentación

de resultados de forma agregada. Los instrumentos fueron diseñados para evitar coerción, estrés o daño emocional, enfatizando la voluntariedad y posibilidad de retiro sin consecuencias. Por último, la información recolectada se destinó exclusivamente a fines académicos y de mejora educativa, resguardada en repositorios seguros bajo custodia del investigador principal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se realizó una revisión sistemática del Currículo Nacional de Educación Cultural y Artística (ECA) para el subnivel medio de EGB, priorizando los componentes alineados con la identidad y el patrimonio cultural. El análisis permitió identificar que el currículo organiza los aprendizajes en tres bloques fundamentales: patrimonio artístico y cultural, teatro/música/gestualidad, y fiestas/memoria/comunidad.

A partir de esta estructura, se seleccionaron los objetivos del área de la ECA más pertinentes al objetivo de la investigación: el número dos, referente a respetar y valorar el patrimonio tangible e intangible, el cuatro que se centra asumir distintos roles y responsabilidades en proyectos de interpretación y/o creación colectiva, el cinco que considera la apreciación crítica del arte y la cultura y el seis trata el uso de tecnologías digitales para la producción cultural. Asimismo, se priorizaron criterios de evaluación como: localización y reelaboración de información patrimonial y apreciación y colaboración en la conservación del patrimonio, junto con destrezas específicas como entrevistar a artesanos y familiares, recopilar imágenes de acontecimientos comunitarios y crear secuencias temporales colectivas.

La matriz curricular resultante articuló estos elementos con indicadores de evaluación como actitud de escucha hacia agentes culturales y el reconocimiento y documentación de fiestas comunitarias. Este análisis confirmó la existencia de un marco curricular sólido, aunque desaprovechado en la práctica docente cotidiana. Es decir, existe una brecha persistente entre lo establecido en el Currículo Nacional de Educación Cultural y Artística y las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas.

Resultados del cuestionario a los estudiantes

Se aplicó un cuestionario a 55 estudiantes de quinto (n=22), sexto (n=16) y séptimo (n=17) año de EGB. La figura 1 muestra la distribución de las respuestas de los estudiantes referente al conocimiento del patrimonio inmaterial y las tradiciones locales.

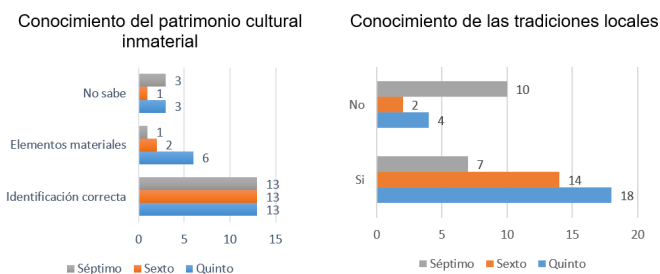


Figura 1. Distribución de los conocimientos del patrimonio inmaterial y las tradiciones locales por los estudiantes.

Una proporción significativa de los estudiantes, 39 identificó correctamente el patrimonio cultural inmaterial como el conjunto de fiestas, tradiciones, comidas, lenguaje y costumbres propias de la comunidad. El porcentaje de aciertos alcanzó el 59,1% (13) en quinto año, 81,25% (13) en sexto y 76,5% (13) en séptimo. No obstante, en los tres grados persistió un subgrupo (entre el 5,9% y el 29,4%) que confundió el patrimonio material con el inmaterial o manifestó desconocimiento sobre el tema. Las respuestas abiertas evidenciaron que los estudiantes reconocen manifestaciones concretas como la Fiesta de la Fruta y de las Flores, la Diablada Pillareña, el Pase del Niño, la Mama Negra y el Inti Raymi.

En cuanto al conocimiento de las tradiciones locales, de los estudiantes del quinto año, el 82,4% (18) declaró conocer tradiciones de su comunidad; en sexto, el 87,5% (14); mientras que en séptimo solo el 41,2% (7) respondió afirmativamente, y el 58,8% (10) indicó no conocerlas. Esta disminución en séptimo año sugirió una posible menor identificación explícita o una percepción más crítica.

La figura 2 muestra la distribución de las respuestas de los estudiantes referente a la importancia de cuidar tradiciones y cuáles son las formas de aprendizaje de la cultura predominantes.

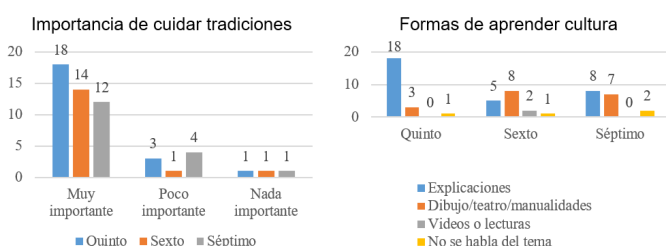


Figura 2. Distribución sobre la importancia de cuidar tradiciones y las formas de aprendizaje por los estudiantes.

Al explorar la importancia de cuidar tradiciones se constató que, en quinto año, 82,4% (18) consideró muy importante cuidar las tradiciones, 11,8% (3) poco importante y 5,9% (1) nada importante. En sexto año, 93,8% (14) opinó que es muy importante y 6,3% (2) que es poco importante. En séptimo año, 70,6% (12) la consideró muy importante, 23,5% (4) poco importante y 5,9% (1) nada importante.

Asimismo, en cuanto a las formas de aprender cultura, en el quinto año, el 82,4% (18) señaló que aprende sobre cultura mediante explicaciones del docente; en sexto, el 50% (8) indicó aprender mediante dibujos, teatro o manualidades; en séptimo, el 47,1% (8) mencionó la explicación docente y el 41,2% (7) actividades creativas. Se observó un predominio de estrategias tradicionales, aunque sexto año mostró mayor inclinación hacia metodologías activas.

La figura 3 muestra un resumen de las respuestas de los estudiantes en cuanto a las actividades realizadas en la ECA y sus sentimientos predominantes al aprender cultura.

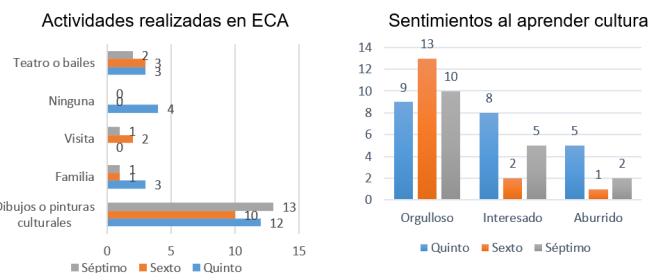


Figura 3. Distribución de los estudiantes por grados en cuanto a las actividades de ECA en las que participan y sus sentimientos al aprender cultura.

En las respuestas de los estudiantes se verificó que, en quinto año, 54,5% (12) señaló que ha realizado dibujos o pinturas culturales, 18,2% (4) no ha hecho ninguna actividad, 11,8% (3) ha contado historias de su familia y 11,8% (3) ha hecho teatro o bailes. En sexto año, 62,5% (10) indicó dibujos o pintura, 18,75% (3) teatro o dramatización, 12,5% (2) visitas a lugares importantes y 6,25% (1) contó historias familiares. En séptimo año, 76,5% (13) respondió dibujos o pintura, 11,8% (2) teatro o dramatización, 5,9% (1) historias familiares y 5,9% (1) ninguna.

Por otra parte, en cuanto a los sentimientos por el aprendizaje de la cultura los estudiantes de quinto año, 40,9% (9) se sienten orgullosos al aprender cultura, 36,4% (8) interesado y 22,72% (5) aburrido. En sexto año, 81,25% (13) manifestó sentirse interesante/interesado, 12,5% (2) orgulloso y 6,25% (1) aburrido. En séptimo año, 58,8% (10) dijo sentirse interesado, 29,4% (5) orgulloso y 11,8% (2) aburrido.

Otros aspectos que se estudiaron fueron el deseo de aumentar el número de actividades culturales y las principales fuentes de aprendizaje. De estos se debe destacar que, en quinto año, 82,4% (18) desea que se hagan más actividades sobre patrimonio cultural y 17,6% (4) no lo considera necesario. En sexto año, 100% respondió que sí, mucho. En séptimo año, 70,6% (12) afirmó que sí y 29,4% (5) que no. Así, en cuanto a las fuentes del conocimiento, los estudiantes de quinto año, 36,4% (8) aprende más de su familia, 36,4% (8) del docente, 18,2% (4) de

videos o internet, 4,5 % (1) de sus amigos y 4,5% (1) de la comunidad. En sexto año, 75% (12) señaló a la familia como principal fuente, 12,5% (2) al docente y 12,5% (2) a la comunidad. En séptimo año, 47,05 % (8) indicó a la familia, 35,3% (6) al docente, 11,76% (2) a internet y 5,9% (1) a la comunidad.

Por último, los estudiantes señalaron la necesidad de introducir cambios en ECA. Entre los aspectos más relevantes destacan su preferencia por una enseñanza más dinámica y participativa, en la que predominen las actividades prácticas. En quinto y séptimo grados, la demanda principal se centra en la práctica concreta, mientras que en sexto se observa un equilibrio entre el trabajo grupal y las experiencias aplicadas. Estos hallazgos confirman que los estudiantes no rechazan el contenido, sino que solicitan formas más activas y significativas de aprenderlo.

La entrevista aplicada a los dos docentes de Educación Cultural y Artística permitió identificar sus criterios sobre la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural en el subnivel medio de Educación General Básica. En términos generales, los entrevistados sostienen que estos contenidos deben abordarse desde la práctica, la vivencia y el contacto directo con expresiones culturales del entorno, antes que desde una explicación meramente teórica. Esta postura resulta coherente con el enfoque pedagógico que orienta la presente investigación, dado que privilegia experiencias significativas que favorecen la comprensión, apropiación y valoración del patrimonio cultural por parte de los estudiantes.

En primer lugar, los docentes manifiestan que la estrategia más efectiva consiste en llevar al estudiante a escenarios concretos de aprendizaje, como museos, exposiciones, espacios patrimoniales y actividades culturales locales. Asimismo, destacan la realización de proyectos prácticos, como la elaboración de máscaras de la Diablada Pillareña y la representación de danzas tradicionales, como recursos que permiten que el patrimonio deje de ser un contenido abstracto y se convierta en una experiencia tangible para el estudiantado. Esta visión evidencia que el aprendizaje significativo en ECA requiere metodologías activas, participativas y contextualizadas.

Otro hallazgo importante es la frecuencia con la que los dos entrevistados trabajan contenidos vinculados con identidad y patrimonio cultural. Según sus testimonios, estos temas no se abordan de manera ocasional, sino de forma permanente a lo largo del proceso educativo, debido a la riqueza cultural del país y a la necesidad de fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes. Esta continuidad curricular favorece la consolidación progresiva de saberes culturales, especialmente en contextos rurales donde la escuela puede convertirse en un espacio clave para la preservación de tradiciones y expresiones comunitarias.

Respecto a las estrategias didácticas más utilizadas, los docentes señalan que predominan talleres, dramatizaciones, entrevistas a artistas y artesanos, visitas a museos y recreación de festividades tradicionales. También precisan el uso de materiales reciclables y recursos locales, lo cual responde tanto a limitaciones económicas como a una intención pedagógica de promover la creatividad y la sostenibilidad. Esta información es especialmente pertinente para la investigación, pues demuestra que la enseñanza del patrimonio cultural puede desarrollarse con recursos accesibles y con fuerte articulación al contexto inmediato del estudiante.

En relación con la motivación estudiantil, los entrevistados afirman que los estudiantes muestran mayor interés por las actividades prácticas que por las clases expositivas. Señala que los alumnos participan con entusiasmo cuando bailan, pintan, elaboran máscaras o intervienen en proyectos artísticos concretos, mientras que las explicaciones extensas tienden a generar desinterés o abandono. Esto confirma la necesidad de diseñar estrategias didácticas activas que favorezcan la participación, la curiosidad y el compromiso emocional con los contenidos culturales.

No obstante, la entrevista también revela varias limitaciones para la implementación efectiva de estas estrategias. Entre ellas, los docentes identifican la escasa valoración que algunos padres de familia otorgan al área de ECA, la insuficiencia de tiempo curricular, las restricciones económicas de las familias y la limitada presencia de apoyos institucionales en contextos rurales. A esto se suma su percepción de que la formación docente en ECA suele ser excesivamente teórica y poco vinculada con el dominio práctico de expresiones artísticas reales. Estas debilidades constituyen factores que condicionan el alcance pedagógico de la asignatura y justifican la necesidad de fortalecer propuestas didácticas más pertinentes.

En síntesis, la entrevista evidencia que los docentes conciben la identidad y el patrimonio cultural como contenidos que deben enseñarse desde la práctica, la experimentación y la relación directa con la realidad sociocultural del estudiante. Sus aportes confirman que las estrategias didácticas más adecuadas para este campo son aquellas que integran taller, movimiento, creación artística, salida pedagógica, participación comunitaria y uso de materiales del entorno. En consecuencia, los resultados de la entrevista respaldan la construcción de una propuesta didáctica orientada a fortalecer aprendizajes significativos sobre identidad y patrimonio cultural en el subnivel medio de EGB.

Propuesta de estrategias didácticas para la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural en EGB Media

La propuesta se sustenta en cinco principios pedagógicos alineados con el Currículo de Educación Cultural y Artística (ECA), su guía metodológica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016) y la Guía de implementación del currículo de ECA (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025), tal y como muestra la figura 4.



Figura 4. Principios pedagógicos que sustentan la propuesta.

Las estrategias siguen una secuencia flexible de nueve pasos, derivada de las orientaciones ministeriales: se inicia con la identificación del tema o reto, seguida de la formulación de una pregunta o problema movilizador; luego se procede a la recuperación de saberes previos, la observación del entorno y la exploración de referentes, para continuar con la experimentación con materiales, ideas o procedimientos. Posteriormente, se desarrolla la producción individual o grupal, la socialización y argumentación del trabajo, la evaluación del proceso, producto y participación, y finalmente la difusión de los resultados en el aula, la escuela o la comunidad.

En la tabla 1 se presentan las cinco estrategias diseñadas, con sus objetivos y duración sugerida.

Tabla 1. Estrategias didácticas para la enseñanza de identidad y patrimonio cultural en EGB Media.

Estrategia	Objetivo principal	Duración sugerida
Aprendizaje Basado en Proyectos: “Nuestra identidad en imágenes, sonidos y objetos”	Investigar, interpretar y representar elementos de identidad cultural mediante un proyecto artístico interdisciplinario.	4 a 6 semanas
Aprendizaje cooperativo: “Galerías vivas del patrimonio local”	Fortalecer la comprensión del patrimonio local mediante estaciones colaborativas elaboradas en equipos.	2 a 3 semanas
Aula invertida: “Exploro antes, creo en clase”	Optimizar el tiempo de aula para la apreciación y producción artística a partir de referentes culturales revisados previamente.	1 a 2 semanas
Aprendizaje basado en problemas: “Arte para responder a un problema del entorno escolar”	Movilizar conocimientos artísticos y sociales para proponer una respuesta creativa a un problema real de la escuela o comunidad.	3 a 4 semanas
Trabajo de campo: “Ruta de observación cultural del entorno”	Desarrollar capacidades de observación, registro e interpretación cultural mediante salidas pedagógicas a espacios patrimoniales.	1 semana (preparación, salida, producción)

La estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrolla en diez pasos operativos. 1: selección del tema mediante conversación sobre fiestas, música, vestimenta, relatos o artesanías locales. 2: formulación del reto: “¿Cómo podemos representar la identidad cultural de nuestra comunidad a través de una exposición artística escolar?”. 3:

recuperación de saberes previos con lluvia de ideas o mapas mentales. 4: observación e investigación mediante fotografías, videos o entrevistas breves a familiares y artesanos. 5: organización de equipos con roles rotativos (investigadores, diseñadores, relatores). 6: exploración de lenguajes artísticos (collage, mural, fotografía, dramatización, sonido). 7: diseño del producto final (exposición, mural o muestra artística). 8: producción con seguimiento docente y retroalimentación. 9: montaje y socialización en galería escolar o festival. 10: evaluación mediante rúbrica, lista de cotejo, autoevaluación y portafolio. Los recursos sugeridos incluyen cartulinas, pinturas, telas, arcilla, teléfonos para registro y objetos culturales del entorno.

Las cuatro estrategias restantes siguen secuencias similares, adaptadas a sus objetivos específicos: en el aprendizaje cooperativo los estudiantes construyen “galerías vivas” por equipos; en el aula invertida revisan materiales en casa y crean en clase; en el aprendizaje basado en problemas diseñan una intervención artística para resolver una situación real; y en el trabajo de campo realizan una ruta de observación cultural con producción derivada (bitácora, mapa artístico o fotorelato).

La evaluación es formativa y procesual. En la tabla 2 se resumen los instrumentos principales; en la Tabla 3 se presenta una rúbrica breve aplicable a cualquier estrategia.

Tabla 2. Instrumentos de evaluación para las estrategias didácticas patrimoniales.

Instrumento	Finalidad	Momento de uso
Lista de cotejo	Verificar participación, cumplimiento de roles y uso de materiales	Durante el proceso
Rúbrica de observación	Valorar creatividad, exploración, argumentación y calidad del trabajo	Durante y al cierre
Portafolio	Registrar progresos y evidencias del proyecto	De inicio a fin
Guía de preguntas	Recuperar saberes previos y reflexión final	Inicio y cierre
Escala descriptiva	Traducir avances cualitativos a una valoración comprensible	Cierre

Tabla 3. Rúbrica breve para la evaluación de proyectos patrimoniales (niveles: alto, medio, inicial).

Criterio	Alto	Medio	Inicial
Comprensión del tema	Interpreta el tema con profundidad y relación con el contexto	Comprende el tema de forma general	Requiere apoyo para comprender el tema
Creatividad	Propone soluciones originales y coherentes	Presenta algunas ideas propias	Reproduce ideas sin mayor transformación
Trabajo colaborativo	Coopera, escucha y cumple acuerdos	Coopera de forma parcial	Presenta dificultades frecuentes para cooperar
Comunicación	Explica con claridad el proceso y el producto	Explica con algunas imprecisiones	Tiene dificultades para explicar su trabajo

Para garantizar la equidad, se recomienda: utilizar materiales del entorno y de bajo costo (arcilla, fibras naturales, reciclaje); ofrecer productos alternativos (dibujo, audio, representación corporal, maqueta); combinar trabajo individual, en parejas y en grupos pequeños; simplificar consignas con apoyos visuales; e incorporar saberes locales, lenguajes y referentes culturales cercanos. Estas adaptaciones responden a la diversidad del estudiantado y a las limitaciones de recursos en contextos rurales.

Para una institución rural o intercultural, se propone una secuencia anual trimestral. Primer trimestre: priorizar estrategias de observación del entorno e identidad (trabajo de campo, aula invertida). Segundo trimestre: desarrollar aprendizaje cooperativo y proyectos artísticos (ABP, galerías vivas). Tercer trimestre: enfatizar la difusión comunitaria y la valoración del patrimonio local (aprendizaje basado en problemas con presentación pública). Esta secuencia permite alinear la planificación microcurricular, la participación de familias y la recuperación de saberes culturales de la comunidad, en coherencia con el currículo de ECA.

La propuesta de estrategias didácticas fue sometida a validación mediante juicio de expertos, con el propósito de evaluar su pertinencia, coherencia curricular, claridad metodológica, viabilidad operativa, secuenciación didáctica e idoneidad de los instrumentos de evaluación. Se seleccionaron 10 expertos con base en los siguientes criterios: (a) título

de tercer nivel en Educación, Didáctica del Patrimonio, Educación Artística o áreas afines; (b) experiencia mínima de 5 años en docencia, investigación o gestión en Educación Cultural y Artística (ECA) o educación patrimonial; (c) producción académica o técnica en el campo (artículos, tesis, guías didácticas). Los perfiles incluyeron docentes de educación básica, docentes universitarios, investigadores, coordinadores de área ECA y especialistas en interculturalidad e inclusión educativa.

Cada experto recibió un cuestionario estructurado que contenía 18 ítems organizados en seis dimensiones, valorados en escala Likert de 4 niveles: (1) insuficiente, (2) regular, (3) bueno, (4) excelente), junto con espacios para observaciones cualitativas. Los resultados fueron analizados cuantitativamente mediante cálculo de promedios por ítem y dimensiones, e índice de concordancia (porcentaje de jueces que otorgaron puntuaciones mayores o iguales a tres). Las observaciones cualitativas se sistematizaron por categorías temáticas.

En la tabla 4 se presentan los promedios obtenidos por dimensión y el índice de concordancia global.

Tabla 4. Resultados de la validación por juicio de expertos (n=10).

Dimensión	Promedio (escala 1-4)	Concordancia (%)
A. Pertinencia temática	3.80	93.3
B. Coherencia curricular	3.90	96.7
C. Claridad metodológica	3.73	90.0
D. Viabilidad operativa	3.73	90.0
E. Secuenciación didáctica	3.80	93.3
F. Evaluación	3.80	93.3
Promedio general	3.81	92.8

Los ítems mejor valorados (promedio mayor o igual de 3.9) fueron: alineación con el currículo de ECA (ítem 4, promedio 4.0), adecuación al nivel de desarrollo cognitivo del subnivel medio (ítem 5, promedio 3.9), objetivos claros y alcanzables (ítem 8, promedio 3.9), adaptaciones para inclusión y contexto rural (ítem 12, promedio 3.9), y rúbrica breve adecuada para evaluación formativa (ítem 17, promedio 3.9). Los ítems con promedio más bajo (3.5-3.6) fueron especificación de recursos (ítem 9) y duración realista de las estrategias (ítem 11), lo que indica aspectos susceptibles de mejora.

La validación por juicio de expertos evidenció un alto nivel de aceptación de la propuesta de estrategias didácticas, con un promedio general de 3.81 de 4 y un índice de concordancia del 87%. Las observaciones realizadas fueron

de carácter menor y orientadas a enriquecer la aplicabilidad práctica, especialmente en contextos rurales y con diversidad estudiantil. Una vez incorporadas las sugerencias, la propuesta resultó pertinente, coherente con el currículo nacional, metodológicamente clara, viable operativa y adecuadamente secuenciada. Se concluye que las estrategias didácticas validadas constituyen un recurso pedagógico válido y confiable para la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural en el subnivel medio de Educación General Básica.

La presente investigación tuvo como propósito diseñar y validar una propuesta de estrategias didácticas para la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural en el subnivel medio de Educación General Básica, a partir del diagnóstico de prácticas pedagógicas y percepciones de estudiantes y docentes de tres instituciones fiscales de la parroquia Izamba. Los resultados obtenidos confirman la existencia de una brecha persistente entre el marco curricular de Educación Cultural y Artística (ECA) y su concreción en el aula, así como la necesidad de contar con herramientas didácticas contextualizadas, activas y validadas. A continuación, se interpretan los hallazgos a la luz de la literatura especializada, se señalan las limitaciones del estudio y se derivan implicaciones para la práctica y la investigación futura.

El análisis curricular evidenció que el currículo nacional de ECA (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016) ofrece un marco sólido para la enseñanza patrimonial, con objetivos, destrezas e indicadores claramente alineados con la identidad cultural. Sin embargo, los resultados del cuestionario a estudiantes y de la entrevista a docentes revelaron que las prácticas pedagógicas predominantes siguen siendo de tipo expositivo y basadas en actividades plásticas aisladas (dibujo y pintura), con escasa presencia de experiencias vivenciales, trabajo de campo o participación comunitaria.

Esta discordancia entre lo normado y lo ejecutado coincide con lo reportado por Aguilar (2025) en el contexto de Cuenca, donde se identificó una desarticulación estructural entre las exigencias constitucionales y la materialización en el aula. Asimismo, Rivera et al. (2020) advirtieron sobre la persistencia de un paradigma homogenizante que invisibiliza la diversidad cultural, a pesar de los avances legislativos. Por lo tanto, el diagnóstico de este estudio refuerza la tesis de que el problema no reside tanto en el diseño curricular cuanto, en su implementación, lo que justifica la necesidad de propuestas didácticas que medien entre el currículo y la práctica.

Un hallazgo particularmente relevante es la alta valoración que los estudiantes otorgan al patrimonio cultural (más del 80% en quinto y sexto año considera “muy importante” cuidar las tradiciones) y su demanda explícita por actividades prácticas, trabajo en grupo y salidas

culturales. Esta disposición afectiva positiva coincide con lo reportado por Montero (2023); y Tubay (2023) quienes encontraron que los estudiantes se involucran entusiastamente cuando se utilizan talleres ilustrados o metodologías activas como el Flipped Classroom.

No obstante, el dato más llamativo es la caída en el conocimiento de tradiciones locales en séptimo año (solo el 41,2% declaró conocerlas), que contrasta con el 82,4% y 87,5% de quinto y sexto. Una posible interpretación, sugerida por la entrevista a docentes, es que los estudiantes de séptimo año desarrollan una percepción más crítica o se distancian afectivamente de lo que consideran “tradicional” como parte de los procesos de adolescencia temprana (Vygotsky, 1978). Otra hipótesis, más preocupante, es que la escuela no logra sostener el interés ni la profundización del conocimiento patrimonial en los grados superiores del subnivel medio, lo que refuerza la urgencia de secuencias didácticas articuladas y progresivas. Este hallazgo no había sido documentado con claridad en estudios previos ecuatorianos, que suelen focalizarse en un solo grado (Bonilla, 2025; Montero, 2023) o en niveles agregados (Aguilar, 2025). Por tanto, la investigación aporta evidencia sobre la necesidad de diferenciar las estrategias por grado dentro del propio subnivel medio.

Los docentes entrevistados coincidieron con los estudiantes en que las metodologías activas, prácticas y vinculadas al entorno son las más efectivas. Señalaron como estrategias exitosas los talleres, dramatizaciones, entrevistas a artesanos y salidas a museos, lo que se alinea con los principios del aprendizaje experiencial y con la noción de “lectoescritura cultural” de Freire (1972); y Paz et al. (2021). Sin embargo, también identificaron limitaciones estructurales: escaso tiempo curricular, falta de recursos, baja valoración familiar hacia el área ECA y formación docente predominantemente teórica. Estas barreras son consistentes con las encontradas por Guerrero et al. (2021); y Vidal et al. (2018) a nivel nacional, quienes señalaron la globalización y la aculturación como factores que erosionan la identidad. Una contribución original de este estudio es que, pese a dichas limitaciones, los docentes reportan trabajar con contenidos patrimoniales de forma permanente y no ocasional, lo que indica una voluntad pedagógica que puede ser potenciada mediante una propuesta estructurada y validada.

La validación por juicio de 10 expertos arrojó un promedio general de 3,81/4 y un índice de concordancia del 87%, lo que sitúa la propuesta en un nivel de calidad “bueno a excelente”. Las dimensiones mejor valoradas fueron coherencia curricular (3,90) y pertinencia temática (3,80); las que requirieron ajustes fueron especificación de recursos y duración realista, aspectos que se subsanaron incorporando listas de materiales alternativos y la opción de “mini-proyectos”.

Este nivel de aceptación supera al reportado en validaciones similares, como la de Bautista (2024) para guías creativas, y se asemeja al de la propuesta de Montero (2023) para máscaras de la Diablada. La alta concordancia refleja que la propuesta no solo es conceptualmente sólida, sino también factible en contextos rurales, lo que responde a una de las principales lagunas identificadas en el estado del arte: la escasez de propuestas integrales y validadas para el subnivel medio (Aguilar, 2025; Venturo et al., 2024).

La propuesta de cinco estrategias diferenciadas (ABP, aprendizaje cooperativo, aula invertida, aprendizaje basado en problemas y trabajo de campo) ofrece a los docentes un repertorio organizado por objetivos y duración, con una secuencia base común de nueve pasos. La sugerencia de implementación trimestral (observación → proyectos → difusión) constituye una guía concreta para la planificación microcurricular, aspecto que los docentes entrevistados señalaron como una necesidad. Asimismo, los instrumentos de evaluación (rúbrica, lista de cotejo, portafolio) y las adaptaciones para contextos rurales e inclusión facilitan la transferencia a la realidad de las instituciones fiscales. En este sentido, la propuesta se distancia de enfoques prescriptivos y se alinea con la recomendación ministerial de una enseñanza centrada en proyectos y abierta a la diversidad.

Desde el punto de vista teórico, la investigación confirma la pertinencia del enfoque de competencias patrimoniales de Fontal (2013): conocer, sentir, convivir, actuar para el subnivel medio, y demuestra que la lectoescritura cultural freiriana (Freire, 1972; Paz et al., 2021) puede operacionalizarse mediante una secuencia didáctica que va desde la observación del entorno hasta la producción y difusión. Además, los resultados apoyan la teoría de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo: las actividades colaborativas y la mediación de adultos (docentes, artesanos, familiares) resultaron ser las preferidas por los estudiantes y las más efectivas según los docentes. También se confirma la etapa de operaciones concretas de Piaget (1970) como la más propicia para trabajar con símbolos culturales tangibles. En conjunto, la propuesta integra estos marcos en un diseño didáctico coherente.

Los hallazgos de este estudio coinciden con los de Montero (2023); y Tubay (2023) en la eficacia de metodologías activas para el aprendizaje patrimonial, pero amplían el espectro al abarcar cinco estrategias diferentes y al validarlas con juicio de expertos. Coinciden también con Aguilar (2025) en la identificación de la brecha curricular, aunque este estudio aporta datos específicos por grado y evidencia la caída de interés en séptimo año, un matiz no reportado anteriormente. En contraste con Villanueva et al. (2018), que propusieron la investigación como estrategia pedagógica, nuestra propuesta integra

la indagación como un paso dentro de un proyecto más amplio, no como estrategia única. Respecto a Vásquez (2022), que enfatizó el uso de tecnologías digitales, nuestra propuesta incorpora tecnología de manera opcional y de bajo costo, reconociendo las limitaciones de conectividad en contextos rurales. Esta diferenciación es crucial para la escalabilidad de la propuesta en el sistema fiscal ecuatoriano.

Varias limitaciones deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra fue intencional y circunscrita a tres instituciones de una sola parroquia (Izamba), por lo que los hallazgos no son estadísticamente representativos del sistema educativo ecuatoriano en su conjunto. Sin embargo, el enfoque cualitativo y el diseño descriptivo-propositivo no perseguían la generalización estadística, sino la comprensión profunda y el diseño contextualizado. En segundo lugar, el diagnóstico se basó en auto-reportes de estudiantes y docentes, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social. Para mitigarlo, se triangularon fuentes (cuestionario, entrevista, análisis documental) y se garantizó el anonimato.

En resumen, la investigación cumplió su objetivo al diseñar y validar estrategias didácticas para enseñar identidad y patrimonio cultural en el subnivel medio de EGB. El diagnóstico reveló una brecha entre currículo y práctica, junto con la disposición favorable de los estudiantes y la demanda de metodologías activas. La propuesta, validada por diez expertos, resultó pertinente, coherente y viable, ofreciendo cinco estrategias diferenciadas, una secuencia común y recursos inclusivos y rurales. Aunque el estudio presenta limitaciones, estas no afectan sus conclusiones y abren nuevas líneas de investigación. Se espera que el trabajo fortalezca la educación patrimonial en Ecuador e inspire experiencias docentes que refuercen la identidad cultural desde la escuela.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo general diseñar una propuesta de estrategias didácticas para la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural en el subnivel medio de Educación General Básica, en tres instituciones fiscales de la parroquia Izamba. A partir del diagnóstico, la fundamentación teórica, el diseño de la propuesta y su validación por juicio de expertos, se derivan las siguientes conclusiones, organizadas en correspondencia con los objetivos específicos.

En relación con el diagnóstico de las prácticas pedagógicas, se constató que los docentes de Educación Cultural y Artística (ECA) poseen una concepción favorable hacia la enseñanza vivencial y contextualizada del patrimonio, y emplean estrategias como talleres, dramatizaciones y entrevistas a artesanos. Sin embargo, predominan las actividades plásticas aisladas (dibujo y pintura) y las

explicaciones expositivas, con escasa implementación de salidas de campo, proyectos interdisciplinarios o participación comunitaria. La limitada formación docente específica en didácticas del patrimonio, la insuficiencia de tiempo curricular y la falta de recursos constituyen las principales barreras identificadas.

En cuanto a las percepciones, conocimientos y sentido de pertenencia de los estudiantes, se evidenció una disposición afectiva mayoritariamente positiva: más del 80% de los estudiantes de quinto y sexto año considera “muy importante” preservar las tradiciones locales, y la mayoría se siente interesada u orgullosa al aprender sobre cultura. La familia se reveló como la principal fuente de transmisión cultural, seguida por la escuela. No obstante, se detectó una disminución significativa del conocimiento de tradiciones locales en séptimo año (solo el 41,2% declaró conocerlas), lo que sugiere una posible desconexión afectiva o una enseñanza poco sostenida en los grados superiores. Los estudiantes demandan explícitamente metodologías más activas, prácticas, colaborativas y vinculadas con su entorno.

La revisión y análisis de referentes teóricos, curriculares y normativos confirmó que el Currículo Nacional de ECA (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016) proporciona un marco sólido y alineado con la identidad y el patrimonio cultural, con objetivos, destrezas e indicadores pertinentes. Sin embargo, persiste una brecha estructural entre el nivel normativo y la práctica docente cotidiana. La fundamentación pedagógica recuperada (aprendizaje significativo, trabajo por proyectos, acción participativa, atención a la diversidad y relación escuela-comunidad) sustentó el diseño de una propuesta coherente con el enfoque de competencias patrimoniales de Fontal (2013) y la lectoescritura cultural de Freire (1972).

Se diseñó una propuesta de cinco estrategias didácticas contextualizadas: Aprendizaje Basado en Proyectos (“Nuestra identidad en imágenes, sonidos y objetos”), Aprendizaje Cooperativo (“Galerías vivas del patrimonio local”), Aula Invertida (“Exploro antes, creo en clase”), Aprendizaje Basado en Problemas (“Arte para responder a un problema del entorno escolar”) y Trabajo de Campo (“Ruta de observación cultural del entorno”). Cada estrategia sigue una secuencia base de nueve pasos flexible, se acompaña de instrumentos de evaluación (rúbrica, lista de cotejo, portafolio) y de adaptaciones para la inclusión y el contexto rural. Además, se propuso una organización trimestral para la implementación anual.

La validación mediante juicio de 10 expertos arrojó un promedio general de 3,81/4 y un índice de concordancia del 87%, lo que califica la propuesta como pertinente, coherente con el currículo, metodológicamente clara, viable operativamente y adecuadamente secuenciada. Las dimensiones mejor valoradas fueron coherencia curricular

(3,90) y pertinencia temática (3,80); las sugerencias de mejora (especificación de recursos y flexibilización de tiempos) fueron incorporadas en la versión final. En consecuencia, la propuesta constituye un recurso pedagógico válido y confiable para la enseñanza de la identidad y el patrimonio cultural en el subnivel medio de EGB, especialmente en contextos fiscales y rurales.

Se concluye que, la investigación cumplió con los objetivos planteados y entrega a la comunidad educativa una herramienta didáctica contextualizada, validada y fundamentada, que puede contribuir a cerrar la brecha entre el currículo y la práctica, y a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes del subnivel medio de Educación General Básica.

REFERENCIAS

- Aguilar Morocho, M. J. (2025). *Educación Cultural y Artística en Básica Media: El caso de Cuenca, Patrimonio de la Humanidad* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca].
- Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de Estudios Extremeños*, 60(3), 925–956. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1125260>
- Bautista Criollo, D. B. (2024). *Estrategias creativas e identidad cultural* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Bonilla Ordoñez, C. R. (2025). *Guía educativa de la época aborigen: Educación patrimonial e identidad cultural en el currículo de quinto año de Educación General Básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Calvas-Ojeda, M. G. (2025). *Historia local y Ciencias Sociales: Fundamentos teórico-metodológicos para su enseñanza*. Sophia Editions.
- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: Teoría y práctica*. Ediciones Trea.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo.
- Guerrero Salazar, M. E., Pilaquinga Cantuña, V. P., & Guerrero Salazar, C. V. (2021). La revalorización de la identidad cultural: Un análisis retrospectivo de las principales culturas del Ecuador. *Revista Científica*, 6(21), 336–355. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.18.336-355>
- Jaramillo Rodríguez, M. I., & Cevallos Chamba, D. G. (2024). Análisis de las estrategias empleadas en Educación Cultural y Artística para el desarrollo del pensamiento creativo. *Revista Científica*, 9(33), 341–360. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.16.341-360>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación Cultural y Artística*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/ECA-completo.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Currículo priorizado con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas y digitales*. <https://drive.google.com/file/d/19YHvNgieqjv7bD1bISKb5Hmaj6MnKlms/view>
- Montero Herráez, D. R. (2023). *La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural mediante metodologías activas en la asignatura de Educación Cultural Artística en séptimo año de Educación General Básica* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Patrimonio vivo en América Latina y el Caribe: El legado cultural de nuestros antepasados*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/patrimonio-vivo-en-america-latina-y-el-caribe-el-legado-cultural-de-nuestros-antepasados>
- Paz Salas, N., Tamayo Ruiz, C., & Buitrón Ibarra, C. (2021). La didáctica del patrimonio cultural: Una opción metodológica. *Élite*, 3(1), 45–56. <https://www.revistaelite.itsqmet.edu.ec/index.php/elite/article/view/28>
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Editorial Rendo.
- Rivera Ríos, A. R., Galdós Sotolondo, S. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: Un reto para la educación básica en el Ecuador. *Conrado*, 16(75), 390–396. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1436/1422>
- Salas Quintanal, H., Serra Puche, M. C., & González de la Fuente, Í. (Eds.). (2013). *Identidad y patrimonio cultural en América Latina: La diversidad en el mundo globalizado*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Tubay Soledispa, A. S. (2023). *Estrategia de enseñanza en patrimonio cultural orientada al aprendizaje significativo de la asignatura de Educación Artística* [Tesis de maestría, Universidad Estatal del Sur de Manabí].
- Vásquez Bravo, D. (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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9004401>

- Venturo Hures, R. V., Espinoza Pacheco, J. L., & Rodríguez Saavedra, L. (2024). Educación patrimonial como pilar de la identidad cultural: Una revisión bibliográfica. *Educación*, 30(2), e3289. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/3289/3504>
- Vidal Fernández, P., Quiroz Párraga, M., Navas Guzmán, L., & Murillo Bustillos, H. P. (2018). Sociedad e identidad cultural manabita y su transmisión en la Educación General Básica en Manta. *Revista San Gregorio*, 1(24), 24–33. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/662>
- Villanueva González, S., Sarmiento González, Y., & De Ayo González, J. (2018). La investigación como estrategia pedagógica para la preservación del patrimonio cultural. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 937–944. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.111>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Carla Maritza Rivadeneira-Mejía, Elsy Rodríguez-Revelo: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.