

PREPRINT: Educación patrimonial en inmuebles precoloniales: ¿Existen diferencias en el aprendizaje del estudiantado en los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos?

PREPRINT: Heritage education in pre-colonial settlements: Are there differences in student learning in the types of presentation of archaeological sites?

PREPRINT: Educação patrimonial em assentamentos pré-coloniais: Existem diferenças na aprendizagem dos alunos nos tipos de apresentação dos sítios arqueológicos?

Ivan Ernesto Quijano-Aranibar
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Lima, Perú
ivan.quijano1@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-2264-1186>

Resumen: Introducción. Masriera (2007, 2008) sostiene que en los yacimientos arqueológicos reconstruidos sí se evidencian aprendizajes reales en el estudiantado, pero en los modelos consolidados se generan desaprendizajes.

Objetivo. Conocer si existen diferencias en el aprendizaje del alumnado que interactuó por medio del itinerario en los tipos de presentación de sitios arqueológicos.

Metodología. El enfoque es Cuantitativo y el tipo descriptivo. El diseño es no experimental de corte transversal. La muestra es no probalística y está constituida por 54 estudiantes del curso de Arqueología peruana. Para ello, se aplicó la encuesta directa y la observación, a través de 2 cuestionarios (IEQA-1a e IEQA-4d) y 2 listas de cotejo (IEQA-2b e IEQA-3c). También se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y la no paramétrica U de Mann-Whitney.

Resultados. El aprendizaje conceptual del estudiantado en el yacimiento consolidado es medio (Me=11) y en el reconstruido es alto (Me=13), aunque se evidenció en este modelo un cúmulo significativo con una asimilación media. En

cuanto al aprendizaje procedimental en el inmueble reconstruido es alto ($Me=7$); mientras en el consolidado es bajo ($Me=4$). Por último, en función al aprendizaje actitudinal en el sitio consolidado es alto ($Me=41$); mientras en el reconstruido es muy alto ($Me=44$). **Conclusiones.** Existen diferencias significativas en el aprendizaje procedimental y actitudinal del alumnado que participó en el inmueble Precolonial consolidado y reconstruido. Sin embargo, esta realidad no se manifiesta en la asimilación de contenidos conceptuales.

Palabras claves: Aprendizaje; enseñanza de las Ciencias Sociales; educación patrimonial; patrimonio cultural; Perú.

Abstract: Introduction. Masrera (2007, 2008) affirms that in reconstructed archaeological sites there are real learning in students, but in consolidated models there are unlearning. **Objective.** know if there are differences in the learning of the students who participated in the itinerary in the types of presentation of archaeological sites. **Methodology.** The research approach is quantitative and the type descriptive. The non-experimental cross-sectional design has been chosen. The sample is non-probabilistic and consists of 54 students from the 2nd cycle of the Peruvian Archeology course of the 2019 school period. The survey and observation were applied using 2 questionnaires (IEQA-1a and IEQA-4d) and 2 checklists (IEQA-2b and IEQA-3c). The Kolmogorov-Smirnov normality test and the non-parametric U Mann-Whitney test were also used. **Results.** The conceptual learning of the students in the consolidated site is medium ($Me = 11$) and in the reconstructed one it is high ($Me = 13$), but a significant mean assimilation was evidenced in this model. Procedural learning at the reconstructed site is high ($Me = 7$); while in the consolidated it is low ($Me = 4$). Finally, attitudinal learning in the consolidated site is high ($Me = 41$); while in the reconstructed one it is very high ($Me = 44$). **Conclusions.** the results show that there are significant differences in the procedural and attitudinal

learning of the students who participated in the consolidated and reconstructed site. However, this reality is not manifested in the assimilation of conceptual content.

Keywords: Learning; teaching of Social Sciences; heritage education; Cultural heritage; Perú.

Resumo: Introdução. Masriera (2007, 2008) afirma que nos sítios arqueológicos reconstruídos há aprendizagem real nos alunos, mas nos modelos consolidados há desaprendizagem. Existem diferenças na aprendizagem dos alunos que participaram do roteiro nos tipos de apresentação dos sítios arqueológicos. **Objetivo.** Existem diferenças na aprendizagem dos alunos que participaram do roteiro nos tipos de apresentação dos sítios arqueológicos. **Metodologia.** A pesquisa é do tipo quantitativa e descritiva. O desenho transversal não experimental foi escolhido. A amostra é do tipo não probalística, composta por 54 alunos do 2º ciclo do curso de Arqueologia Peruana da carreira de Guia Oficial de Turismo do ano letivo de 2019. O inquérito e a observação foram aplicados através de 2 questionários (IEQA- 1a e IEQA-4d) e 2 listas de verificação (IEQA-2b e IEQA-3c). O teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e o teste não paramétrico U de Mann-Whitney foram usados. **Resultados.** O aprendizado conceitual dos alunos no site consolidado é médio (Me = 11) e no reconstruído é alto (Me = 13), mas uma assimilação média significativa foi evidenciada neste modelo. O aprendizado processual no local reconstruído é alto (Me = 7); enquanto no consolidado é baixo (Me = 4). Por fim, a aprendizagem atitudinal no site consolidado é alta (Me = 41); enquanto no reconstruído é muito alto (Me = 44). **Conclusões.** os resultados mostram que existem diferenças significativas na aprendizagem procedimental e atitudinal dos alunos que participaram do site consolidado e reconstruído. No entanto, essa realidade não se manifesta na assimilação do conteúdo conceitual.

Palabras-chave: Aprendizagem; ensino de Ciências Sociais; educação patrimonial; patrimônio cultural; Peru.

Introducción

La educación patrimonial peruana en el nivel básico y superior tiene actualmente un conjunto de iniciativas individuales e institucionales para complementar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y prescindir del aprendizaje conductual en el estudiantado, ya que pretende acercar los fenómenos arqueológicos, antropológicos, artísticos e históricos desde un enfoque activo, dinámico y constructivista. En este sentido, destacan dentro del primer grupo la arqueología experimental (Quijano, 2018, 2019), los talleres de arqueología recreativa (González, 2012; Valderrama, 2014) y las salidas de campo a museos, centros de interpretación y complejos arqueológicos (Flores, 2015; González, 2012; Quijano, 2018). En función a los esfuerzos institucionales, el Ministerio de Cultura pone en práctica distintos programas para cimentar actitudes positivas en la sociedad, a favor del cuidado y de la defensa del patrimonio cultural. De igual modo, se suman los trabajos arqueológicos y educativos realizados por la Zona Arqueológica de Caral, caso epónimo del Museo Comunitario de la Civilización Caral en Supe y Végueta, y por el Proyecto Educativo Qhapaq Ñan-Sede Nacional, denominado Caminantes del Qhapaq Ñan (Contreras y Venturo, 2017). Asimismo, es meritorio reconocer los talleres educativos ofertados por los museos de Lima Metropolitana; así como estimar los guiados especializados hacia un público educativo de amplio espectro, monitoreados gracias al personal designado por estas instituciones culturales.

En suma, éstas iniciativas fomentan una motivación y participación constante en las y los discentes, a través del contacto directo con los elementos patrimoniales, pero

en la Educación Superior Formal y No Reglada, inclusive en la Educación Básica Regular (EBR), se aprecian gruesas limitaciones, en vista que las estrategias y recursos didácticos patrimoniales no son evaluados rigurosamente con la ayuda de técnicas e instrumentos de recolección de datos, ocasionando conclusiones apriorísticas, es decir sin base científica. De esta forma, se enuncian aprendizajes cognitivos y procedimentales en relación al patrimonio e incluso se postula el desarrollo de competencias cívico-patrimoniales por el hecho de que las alumnas y los alumnos realizan un cúmulo de actividades *per se*, pese a que no hay registro empírico que respalde estas premisas, convirtiéndose en axiomas.

De manera que el itinerario en el nivel Superior es la única estrategia patrimonial utilizada en los inmuebles precoloniales de Lima, realidad manifestada en la EBR, pese a que existe un mayor acervo de modelos educativos patrimoniales de naturaleza lúdica (Quijano y Santos, 2020). Entonces, se parte del enunciado que las y los discentes asimilan contenidos en los yacimientos por medio de esta actividad (García, 2009; Valderrama, 2014). Encima, sin evidencia concreta, se concluye que las excursiones fuera de aula enriquecen la formación del profesorado, ya que asimilan nuevas experiencias y conocimientos sobre los sitios prehispánicos visitados (González, 2012).

Por su parte, destacan las investigaciones de la Facultad de Formación del Profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (CCSS) de la Universidad de Barcelona, encaminadas por el Dr. Joan Santacana i Mestre, quien tempranamente a finales del siglo XX, sostuvo que los inmuebles arqueológicos consolidados no son útiles para comprender a las sociedades del pasado, dado que las y los discentes presentan *in situ* problemas de percepción en relación al espacio, tiempo y contexto. Por lo tanto, como medida alternativa, propuso el empleo de réplicas y reconstrucciones arqueológicas con fines didácticos (Santacana y Hernández, 1999). Luego, como corolario, surgió la investigación de Masriera (2007, 2008) sobre los modelos de presentación de sitios arqueológicos

reconstruidos y consolidados. Para ello, postuló que en los primeros sí se evidencian aprendizajes reales; mientras en los segundos, solo tienden a confundir al estudiantado, pues generan desaprendizajes. Por consiguiente, las conclusiones de [Masriera \(2007, 2008\)](#) han sido aceptadas sin crítica y revisión futura; por lo que en posteriores trabajos, parten de estas afirmaciones y solo añaden un mayor número de limitaciones pedagógicas a las visitas en yacimientos consolidados y tienden a etiquetarlos de poca rentabilidad educativa ([Santacana, 2018](#); [Santacana y Masriera, 2012](#)).

En definitiva, si los estudiantes, *a priori*, asimilan contenidos en los inmuebles arqueológicos por medio del itinerario, cabe preguntarse cuál es el nivel de aprendizaje en los sitios consolidados y reconstruidos. Con todo, se plantea como objetivo general: precisar si existen diferencias en el aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos en estudiantes del curso de Arqueología peruana. A su vez, para alcanzar este objetivo principal, se han propuesto los siguientes objetivos específicos: a. Conocer si existen diferencias en el aprendizaje conceptual según los tipos de presentación de sitios arqueológicos; b. Identificar si existen diferencias en el aprendizaje procedimental según los tipos de presentación de inmuebles arqueológicos; y c. Reconocer si existen diferencias en el aprendizaje actitudinal según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos.

Marco teórico

La educación patrimonial

La educación patrimonial (EP) es una corriente de la didáctica de las CCSS que permite al profesorado realizar propuestas educativas de carácter investigativo e interdisciplinar para cimentar valores identitarios en el estudiantado y formar ciudadanos y ciudadanos vinculados a su realidad histórica y sociocultural ([Cuenca](#)

et al., 2011). Así pues, [Cuenca \(2014\)](#) sostiene que parte de la investigación pura, con el fin de interpretar científicamente los elementos patrimoniales. Producto de ello, se desprenden dos ámbitos, uno de difusión académica y otro de divulgación (comunicación social); por lo que la didáctica tiene un rol primordial en la socialización del patrimonio. En definitiva, el propósito de la EP radica en forjar las competencias-cívico patrimoniales ([Bardavio y Mañé, 2017](#); [Cuenca, 2014](#)) y las competencias pedagógicas investigativas ([Quijano, 2019, 2020](#)). Por lo tanto, la participación de las y los discentes no solo es motriz, sino también mental. De tal modo que esta interacción intelectual es necesaria en las estrategias didácticas patrimoniales, ya que no solo está vinculada a las emociones e intereses (atractividad), sino al fomento del juicio crítico y a la formulación de hipótesis ([Martínez, 2014](#)).

Los yacimientos arqueológicos y sus tipos de presentación

El patrimonio arqueológico es parte de la fuente histórica, constituida por toda huella mueble e inmueble tratada por metodologías provenientes de la arqueología. Además, se caracteriza porque perdió su función original, en vista que presenta otros usos en la actualidad; puesto que cuenta con un valor social, debido a que promueve la investigación, preservación y disfrute por parte de las ciudadanas y de los ciudadanos. Asimismo, evocan sentimientos y/o emociones en la sociedad por el hecho de contener historia materializada ([Pérez-Juez, 2006](#)). Dentro de este grupo, se ubican los yacimientos arqueológicos, igualmente llamados sitios e inmuebles, que “son espacios con evidencia de actividad humana realizada en el pasado, con presencia de elementos arquitectónicos o bienes muebles asociados de carácter arqueológico, tanto en la superficie como subsuelo” ([Ministerio de Cultura, 2014, p. 14](#)).

En cuanto a los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos, [Masriera \(2007, 2008\)](#) ha sistematizado dos modelos de presentación con la finalidad de contrastar su eficiencia didáctica ante el público, ver [Tabla 1](#).

Tabla 1. Características de los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos

Tipo de presentación	Características
Modelo Consolidado (fossilizado)	<ul style="list-style-type: none"> - Su objetivo radica en congelar el yacimiento en el estado como ha sido dejado luego de la excavación arqueológica. - Se conservan los elementos arquitectónicos originales y, para ello, se utilizan soportes de protección y/o edificios de cubierta. - Se habilitan zonas de acceso para visitas con áreas de recepción, senderos y señalizaciones. - Se interpretan los elementos patrimoniales, gracias a los paneles informativos, museos pedagógicos y/o centros de interpretación.
Modelo Reconstruido	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta una reconstrucción parcial o total del inmueble para exhibir una escala real de su contexto original. - Responde a objetivos educativos, dado que busca mejorar la comprensión del espacio al visualizar la volumetría del sitio. - Desarrolla la inteligencia emocional, pues fomentan experiencias con una aproximación directa, real y empática. - Son escenarios de aprendizaje que introducen a los usuarios en los contextos arqueológicos para consolidar sus conceptos, a diferencia de una recreación plana (bidimensional).

Nota: Elaboración propia a partir de los trabajos de [Masriera \(2007, 2008\)](#), [Santacana y Masriera \(2012\)](#).

En líneas generales, nos centramos en la propuesta de [Masriera \(2007, 2008\)](#) sobre los dos bloques establecidos para conocer el aprendizaje del alumnado que ha interactuado en los inmuebles Precoloniales del Perú, sea el caso de Mateo Salado (consolidado) y Puruchuco (reconstruido).

Didáctica en yacimientos arqueológicos Precoloniales

La EP, como ha sido conceptualizada, es un enfoque interdisciplinar

encargada del proceso de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos patrimoniales. En esta perspectiva, se emplea un cúmulo de estrategias activas con la ayuda de los elementos patrimoniales que actúan como recursos didácticos para dinamizar la comprensión de nuestra realidad sociocultural e histórica (Bardavio y Mañé, 2017; Estepa et al., 1998). Por lo cual, estas actividades tratan del manejo de los recursos patrimoniales y de la aplicación de los trabajos de campo, de las investigaciones pedagógicas, de las dinámicas grupales y de la información audiovisual (Cuenca, 2014). En este escenario, se posee un amplio espectro de inmuebles arqueológicos Precoloniales, en vista que existen más de 350 yacimientos solo en Lima Metropolitana; por lo que son recursos potenciables desde el punto de vista educativo, ya que cuentan con las condiciones necesarias para transformarse en escenarios activos de aprendizajes, porque portan un valor de uso, sostenido por Ballart (1997), para satisfacer las necesidades de índole pedagógica. En este sentido, se fomenta un aprendizaje directo con la realidad, dado que el estudiantado mantiene un contacto directo con la evidencia empírica y estimula los diferentes canales de percepción sensorial.

Tomando estas ideas de cabecera, se utiliza *in situ* un conjunto de estrategias dinámicas en los sitios arqueológicos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que Coma (2011) ha sistematizado un grupo de actividades en modelos educativos con el propósito de tener un conjunto de recetas para ser empleadas por el profesorado en distintas realidades educativas y socioculturales, como es el caso de los yacimientos. En suma, estos modelos posibilitan la interpretación de los inmuebles arqueológicos.

En consecuencia, dentro del marco de modelos educativos, destaca el itinerario, actividad patrimonial más recurrente, cuyo origen radica en el sector turístico, puesto que consiste en un recorrido por un espacio cultural/natural con paradas durante el trayecto, donde el docente, mediador, guía de turismo u orientador, brinda información relevante sobre los elementos patrimoniales a determinados usuarios,

a través de monólogos y/o diálogos (Coma, 2011; López-Menchero, 2012).

Aprendizaje por contenidos en yacimientos arqueológicos

Se emplea el término aprendizaje entendido como un proceso que implica cambios en la conducta humana, debido a que son resultado de la experiencia en un ambiente particular, sea el caso de los sitios arqueológicos; por lo que el aprendizaje se manifiesta en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll et al., 1994). Entonces, los contenidos son un conjunto de formas culturales y saberes aprendidos de manera activa, por medio de la orientación, y, por ende, son contenidos curriculares que permiten el desarrollo y la socialización de las y los estudiantes dentro de una realidad sociocultural. Por consiguiente, se pone énfasis en los 3 tipos de contenidos sobre los inmuebles arqueológicos a partir de los siguientes indicadores, ver [Tabla 2](#).

Tabla 2. Aprendizaje de contenidos en yacimientos arqueológicos y sus indicadores

Tipos de contenidos	Definición	Indicadores
Contenidos conceptuales en sitios arqueológicos	- Son el conjunto de datos y conceptos aprendidos de manera particular por las y los discentes. Por este motivo, son una dimensión del aspecto cognitivo, ya que implica la apropiación, asimilación y comprensión del conocimiento. Por un lado, los datos pueden ser verbales o numéricos y son asimilados de forma memorística. Por otra parte, los conceptos necesitan de carga semántica con la finalidad de comprender los contenidos en estudio.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la periodificación arqueológica. - Conoce los elementos arquitectónicos y sectores. - Identifica los sectores. - Conoce las técnicas y materiales de construcción. - Conoce e identifica la cultura material. - Conoce el tipo de asentamiento. - Comprende los cambios y

		continuidades.
		- Identifica el tipo de organización sociopolítica.
		- Conoce las actividades de subsistencia y esferas de interacción.
		- Entiende los rituales a base de la cosmovisión andina.
		- Identifica la volumetría del sitio arqueológico.
		- Comprende el método de investigación arqueológica.
		- Entiende el carácter multidisciplinario.
		- Conoce el tipo de intervención.
Contenidos procedimentales en yacimientos arqueológicos	- Son un grupo de acciones sistematizadas asimiladas por el estudiantado para alcanzar una meta; puesto que están sujetos al saber hacer, vale decir, a la aplicación de los nuevos conocimientos, gracias a las habilidades y destrezas de las educandas y de los educandos.	- Aplica <i>in situ</i> el método científico. - Selecciona <i>in situ</i> los elementos arquitectónicos del sitio. - Asocia <i>in situ</i> las técnicas constructivas a su dimensión cronológica y corológica.
Contenidos actitudinales en inmuebles arqueológicos	- La actitud es una tendencia sobre la valoración de una cosa, persona o circunstancia e implica una acción sobre la experiencia de dicho fenómeno. Asimismo, su construcción está en función a tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Por tanto, el alumnado generará una actitud positiva o negativa en relación al fenómeno estimado.	- Rechaza el etnocentrismo. - Respeta los sitios arqueológicos. - Valora el yacimiento arqueológico. - Venera la huaca. - Participación ciudadana.

- Clima motivacional.

Nota: Elaboración propia. Definición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir de los trabajos de [Cázares y Cuevas \(2007\)](#); [Coll et al. \(1994\)](#); [Pérez \(2012\)](#).

Metodología

Enfoque, tipo y diseño de investigación

El enfoque de investigación es cuantitativo y de tipo descriptivo. Se empleó el diseño no experimental, dado que no existe manipulación de variables y se observan los fenómenos de manera naturalista. Entonces, se describe el aprendizaje del alumnado que ha participado en los yacimientos arqueológicos reconstruidos y consolidados. Asimismo, la investigación es de corte transversal, debido a que se miden las variables en un período de tiempo corto ([Hulley et al., 2014](#)).

Población y muestra

La población compete a un grupo de 63 educandos y educandas del 2° ciclo de educación superior privada del turno mañana y noche de la carrera de Guía Oficial de Turismo, matriculados en la asignatura de Arqueología peruana durante el primer y segundo semestre académico de 2019.

Por su parte, el tamaño de la muestra ha sido calculada con la ayuda del programa estadístico Decision Analyst STATS 2.0 y se consideró un margen de error de 5% y un nivel de confianza al 95%; por lo que 54 discentes, de ambos semestres, constituyen la muestra de estudio. Con respecto a la representatividad, el muestreo es no probalístico, ya que se aplicó el muestreo por cuotas. De tal modo, se ha considerado como estrato el semestre académico implicado y el tipo de presentación del yacimiento arqueológico visitado por el estudiantado. Por ende, la

muestra por cuotas se definió en 29 estudiantes del semestre académico 2019-I, quienes han asistido al sitio consolidado (Mateo Salado), y 25 del semestre académico 2019-II, quienes han participado en el inmueble reconstruido (Puruchuco).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas seleccionadas fueron la encuesta y la observación directa. Por este motivo, se elaboraron 4 instrumentos de recolección de datos por medio de preguntas cerradas. Por un lado, destaca el cuestionario IEQA-1a conformado por 17 preguntas de alternativa múltiple (ítems: 1a-17a). Este instrumento fue aplicado *in situ*, a través de la encuesta, al culminar inmediatamente el itinerario en los yacimientos. Además, se usó la lista de cotejo IEQA-2b, constituida por 3 ítems (1b, 2b y 3b), con preguntas dicotómicas mediante la observación directa. Sin embargo, este instrumento se aplicó en aula, después de visitar los inmuebles arqueológicos en estudio. Para ello, se entregó, de manera individual a cada estudiante, un grupo de tarjetas con imágenes en alta resolución sobre recreaciones tridimensionales, elementos arquitectónicos y materiales asociado al sitio arqueológico visitado. En consecuencia, ambos instrumentos se han utilizado para precisar el aprendizaje conceptual según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos y con respecto a su ponderación total, se ha establecido un puntaje máximo de 20. Incluso, para una mayor claridad y consenso estadístico, se ha optado por agrupar los datos y tratarlos con un nivel de medición ordinal. Por ello, se han considerado cinco niveles para el aprendizaje conceptual, ver [Tabla 3](#). Por otra parte, gracias a la observación directa, también se empleó otra lista de cotejo, denominada IEQA-3c, compuesta por 10 preguntas dicotómicas (1c-10c) para conocer el aprendizaje procedimental según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos. Igualmente, se aprovechó este instrumento en campo, luego de visitar los sitios arqueológicos. En suma, en relación a la ponderación total, se ha precisado un máximo de 10 puntos. De igual manera, se ha considerado agrupar los datos y, por

tanto, procesarlos con un nivel de medición ordinal. De este modo, se ha considerado 5 niveles para el aprendizaje procedimental, ver [Tabla 3](#). Por último, el cuestionario IEQA-4d, conformado por 10 preguntas cerradas con escalonamiento de cinco categorías (definitivamente sí, probablemente sí, indeciso, probablemente no y definitivamente no), tiene una escala ordinal y se usó para medir el aprendizaje actitudinal según los tipos de presentación de inmuebles arqueológicos. De igual modo, ha sido utilizado en aula, a partir de la encuesta, después de visitar todos los complejos arqueológicos. Por lo tanto, a base de la ponderación y/o valor total, se ha determinado un mínimo de 10 puntos y un máximo de 50 puntos. Por consiguiente, se ha considerado también 5 niveles para el aprendizaje procedimental, ver [Tabla 3](#).

Tabla 3. Valoración de los instrumentos IEQA-1a, IEQA-2b, IEQA-3c e IEQA-4d

Instrumentos		Puntaje			
Nivel de aprendizaje	Escala ordinal	IEQA-1a e IEQA-2b	IEQA-3c	IEQA-4d	Total
1	Muy bajo	0-4	0-2	10-18	10-24
2	Bajo	5-8	3-4	19-26	25-38
3	Medio	9-12	5-6	27-34	39-52
4	Alto	13-16	7-8	35-42	53-66
5	Muy alto	17-20	9-10	43-50	67-80

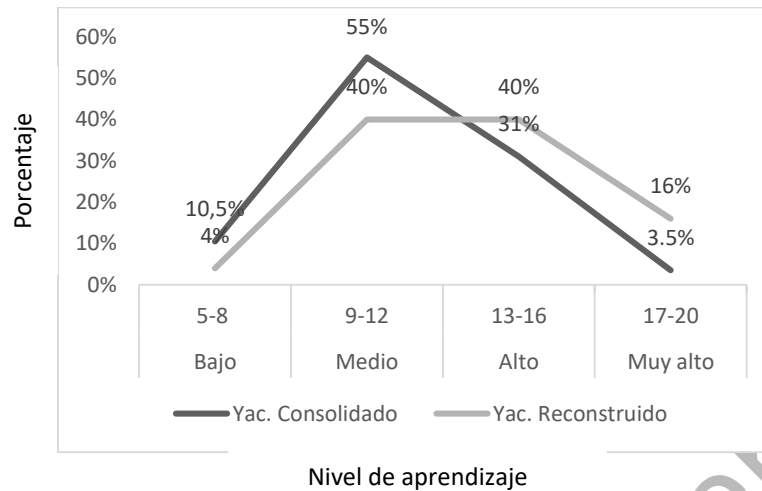
Nota: Elaboración propia.

Por otro lado, para determinar la validez de los instrumentos, se optó por la modalidad de juicio de expertos. Inclusive, para reconocer la fiabilidad se empleó el coeficiente Kuder y Richardson (KR20) en preguntas dicotómicas y la consistencia interna de Alfa de Cronbach para preguntas politómicas; por lo que el coeficiente KR20 para el instrumento IEQA-1a, IEQA-2b e IEQA-3c es de 0.724, 0.730 y 0.827 respectivamente. De tal modo que presenta una confiabilidad aceptable y buena según los parámetros establecidos por [George y Mallery \(2003\)](#). De igual manera, el coeficiente alfa para el instrumento IEQA-4d es de 0.71. Por lo cual, bajo los mismos criterios, existe una confiabilidad aceptable.

Resultados, análisis y discusión

En seguida, con el propósito de alcanzar el primer objetivo específico, se especifican la distribución de frecuencias (f) y las medianas, a partir de los cinco niveles de medida propuestos para la dimensión conceptual de la variable aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos (ver [Tabla 3](#)). Por tanto, se precisa que el aprendizaje en su dimensión conceptual, de las y los estudiantes que han participado en el modelo consolidado, tiende a ser medio, ya que es el nivel más alto obtenido (55%). Asimismo, el cincuenta por ciento está por encima de 11 puntos y el restante 50% se sitúa por debajo de la mediana (Me). Pese a lo mencionado, ningún discente obtuvo una asimilación muy baja, es decir con una ponderación entre 0 y 4 puntos, ver [Tabla 4](#) y [Figura 1](#). Igualmente, se observa que el aprendizaje en su dimensión conceptual de las educandas y de los educandos que han interactuado en el inmueble reconstruido, tiende a ser medio y alto, dado que son los niveles mayores evidenciados (40%). Sin embargo, el cincuenta por ciento se encuentra por arriba de 13 puntos y el restante 50% está por debajo de la Me. Por su parte, ningún estudiante obtuvo una asimilación muy baja, en otras palabras, con una ponderación entre 0 y 4 puntos, ver [Tabla 4](#) y [Figura 1](#).

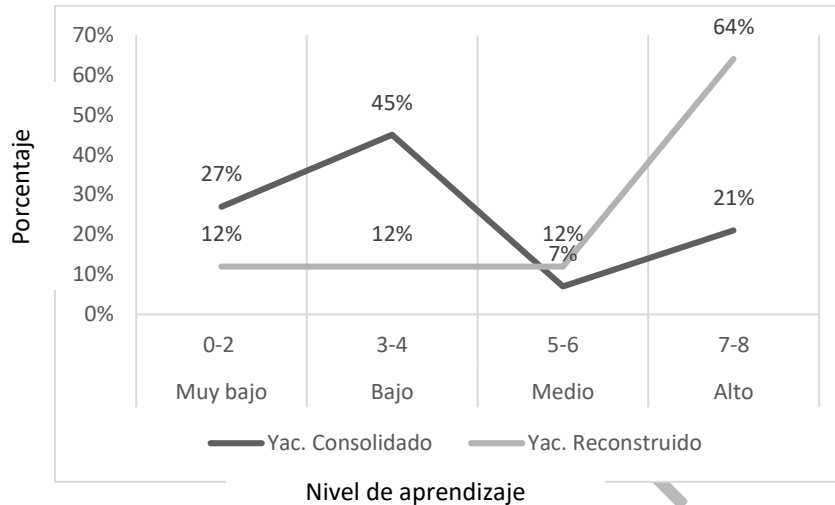
Figura 1: Porcentaje de la distribución de frecuencias ($f\%$) y nivel de aprendizaje de la dimensión conceptual



Nota. Elaboración propia.

De igual modo, con respecto al segundo objetivo específico, se detallan la distribución de frecuencias (f) y las medianas, mediante los cinco niveles de medida establecidos para la dimensión procedimental de la variable en estudio (ver [Tabla 3](#)). Entonces, se aprecia que el aprendizaje en su dimensión procedimental de las y los estudiantes que han interactuado en el yacimiento consolidado tiende a ser bajo, debido a que es el nivel más alto registrado (45%). Además, el cincuenta por ciento está por encima de 4 puntos y el restante 50% se sitúa por debajo de la Me. Inclusive, ningún discente obtuvo una asimilación muy alta, en otras palabras, con una ponderación entre 9 y 10 puntos, ver [Tabla 4](#) y [Figura 2](#). De igual manera, se observa que el aprendizaje de las alumnas y de los alumnos que han participado en el sitio arqueológico reconstruido, tiende a ser alto, en vista que es el nivel mayor evidenciado (64%). No obstante, el cincuenta por ciento se encuentra por arriba de 7 puntos y el restante 50% está por debajo de la Me. Igualmente, ningún estudiante obtuvo una asimilación muy alta, con valores entre 9 y 10 puntos, ver [Tabla 4](#) y [Figura 2](#).

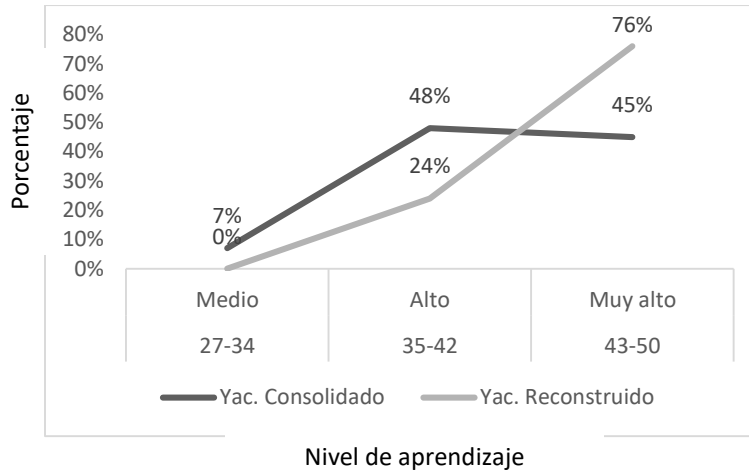
Figura 2: Porcentaje de la distribución de frecuencias ($f\%$) y nivel de aprendizaje de la dimensión procedimental



Nota: Elaboración propia.

A continuación, en relación al tercer objetivo específico, se presentan la distribución de frecuencias (f) y las medianas, a base de los cinco niveles de medida establecidos para la dimensión actitudinal de la variable en investigación (ver [Tabla 3](#)). Por lo cual, se precisa que el aprendizaje en su dimensión actitudinal de las educandas y de los educandos que han interactuado en el inmueble consolidado tiende a ser alto, puesto que es el nivel más alto obtenido (48%). Asimismo, el cincuenta por ciento está por encima de 41 puntos y el restante 50% se ubica por debajo de la Me. Inclusive, ningún discente obtuvo una asimilación baja, ni muy baja, es decir menor a 27 puntos, ver [Tabla 4](#) y [Figura 3](#). De igual forma, se observa que el aprendizaje de las y los estudiantes que han participado en el sitio arqueológico reconstruido es muy alto, pues es el nivel mayor evidenciado (76%). Además, el cincuenta por ciento está por encima de 44 puntos y el restante 50% se ubica por debajo de la Me, pero ningún discente registró un aprendizaje medio, bajo o muy bajo, en otras palabras, menor a 35 puntos, ver [Tabla 4](#) y [Figura 3](#).

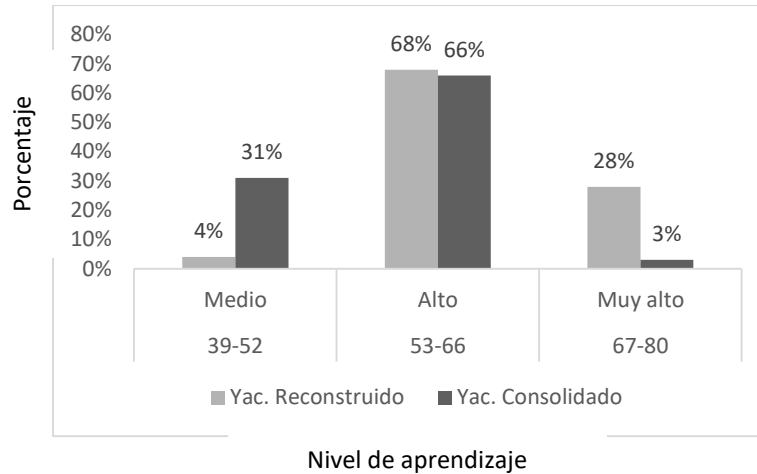
Figura 3: Porcentaje de la distribución de frecuencias ($f\%$) y nivel de aprendizaje de la dimensión actitudinal



Nota: Elaboración propia.

En suma, se culminará el análisis descriptivo con los resultados totales de la variable aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos, gracias a los cinco niveles de medida señalados (ver [Tabla 4](#)). Para ello, se tomará en cuenta la distribución de frecuencias (f) y las medianas. Por ende, se considera que el aprendizaje de las y los discentes que han participado en el modelo reconstruido es alto, ya que es el nivel mayor evidenciado (68%). Sin embargo, el cincuenta por ciento se encuentra por arriba de 62 puntos y el restante 50% está por debajo de la Me. Por su parte, ningún estudiante obtuvo una asimilación baja o muy baja (ver [Tabla 4](#) y [Figura 4](#)). De igual manera, el aprendizaje de las alumnas y de los alumnos que han interactuado en el sitio consolidado tiende a ser alto, dado que es el nivel más elevado obtenido (66%). Además, el cincuenta por ciento está por encima de 58 puntos y el restante 50% se sitúa por debajo de la Me. Además, ningún discente obtuvo un aprendizaje bajo o muy bajo (ver [Tabla 4](#) y [Figura 4](#)).

Figura 4: Porcentaje de la distribución de frecuencias ($f\%$) y nivel de aprendizaje de la de la variable aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos



Nota: Elaboración propia.

Tabla 4. Distribución de frecuencias (f) y medianas (Me) de la variable aprendizaje según los tipos de presentación de los yacimientos arqueológicos y de sus dimensiones

Nivel de aprendizaje	Aprendizaje conceptual		Aprendizaje procedimental		Aprendizaje actitudinal		Aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos									
	YC		YR		YC		YR		YC		YR					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Muy bajo	0	0	0	0	8	27	3	12	0	0	0	0	0	0	0	0
Bajo	3	10.5	1	4	13	45	3	12	0	0	0	0	0	0	0	0
Medio	16	55	10	40	2	7	3	12	2	7	0	0	9	31	1	4
Alto	9	31	10	40	6	21	16	64	14	48	6	24	19	66	17	68
Muy alto	1	3.5	4	16	0	0	0	0	13	45	19	76	1	3	7	28
Total	29	100	25	100	29	100	25	100	29	100	25	100	29	100	25	100
Medianas	Me=11		Me=13		Me=4		Me=7		Me=41		Me=44		Me=58		Me=62	

Nota: Elaboración propia.

Seguidamente, en función al análisis de datos, en inicio se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y se obtuvo que el valor p de la mayoría de las

dimensiones en estudio es menor al nivel de significancia ($p < 0.05$), con excepción del aprendizaje conceptual. Por consiguiente, se precisa que la distribución de la muestra no responde a una distribución hipotética teórica. En este norte, se utilizó la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney (U). Para ello, se comparan los rangos de los dos grupos en estudio.

En consecuencia, con el fin de lograr el objetivo 1, se analizaron los resultados de los 17 ítems (1a-17a) del cuestionario IEQA-1a y de los 3 ítems (1b, 2b y 3b) de la lista de cotejo IEQA-2b. Los resultados prueban que las y los estudiantes que participaron en el yacimiento reconstruido, obtuvieron un mayor rango en su aprendizaje conceptual (31.42), frente al 24.12 alcanzado por el alumnado que asistió al sitio consolidado. Por tanto, un mayor rango equivale a una mayor puntuación en el aprendizaje conceptual. Asimismo, con un nivel de confianza del 95 %, el valor de p es mayor al nivel de significancia alfa ($0.064 > 0.05$) e inclusive se consiguió una U de 264.500, ver [Tabla 5](#). De la misma manera, se analizaron los resultados de los 10 ítems (1c-10c) de la lista de cotejo IEQA-3c para alcanzar el objetivo específico 2. Los resultados manifiestan que las y los discentes que participaron en el modelo reconstruido, obtuvieron un mayor rango en su aprendizaje procedimental (34.5), frente al 21.47 alcanzado por las educandas y los educandos que asistieron al sitio consolidado. Por ende, un mayor rango equivale a una mayor puntuación en el aprendizaje procedimental. Además, a diferencia del objetivo específico 1, con un nivel de confianza del 95 %, el valor de p es menor al nivel de significancia alfa ($0.001 < 0.05$) y se consiguió una U de 187.500, ver [Tabla 5](#). Igualmente, para alcanzar el objetivo específico 3, se analizaron los resultados de los 10 ítems (1d-10d) del cuestionario IEQA-4d. La evidencia empírica sostiene que las y los estudiantes que participaron en el inmueble reconstruido, obtuvieron un mayor rango en su aprendizaje actitudinal (32.26), frente al 23.4 alcanzado por el alumnado que asistió al modelo consolidado. Por lo tanto, un mayor rango equivale a una mayor puntuación en el aprendizaje actitudinal. Asimismo, con un

nivel de confianza del 95 %, el p valor es menor al nivel de significancia alfa ($0.016 < 0.05$) y se obtuvo una U de 243.500, ver [Tabla 5](#). Por último, para materializar el objetivo general, se trataron los 40 ítems provenientes de los 4 instrumentos mencionados. Entonces, los resultados expresan que las y los discentes que participaron en el yacimiento reconstruido, obtuvieron un mayor rango en su aprendizaje (33.74), frente al 22.12 alcanzado por el estudiantado que asistió al inmueble consolidado; por lo que un mayor rango equivale a una mayor puntuación en la variable en estudio. Asimismo, con un nivel de confianza del 95 %, el valor de p es menor al nivel de significancia alfa ($0.001 < 0.05$) e inclusive se obtuvo una U de 206.500, ver [Tabla 5](#).

Tabla 5. Comparación de rangos y p-valor (Sig.) mediante la Prueba U de Mann Whitney

Variable/dimensión	Rango promedio del YC	Rango promedio del YR	U de Mann-Whitney (U)	Sig.
Aprendizaje conceptual	24.12	31.42	264.500	0.064
Aprendizaje procedimental	21.47	34.5	187.500	0.001
Aprendizaje actitudinal	23.4	32.26	243.500	0.016
Aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos	22.12	33.74	206.500	0.001

Nota: Elaboración propia. Las abreviaciones son Yacimiento Consolidado (YC) y Yacimiento Reconstruido (YR).

En cuanto a la discusión de resultados, las investigaciones sobre educación patrimonial son destacables y enriquecedoras, debido a que dinamizan en el estudiantado la comprensión de su realidad sociocultural e histórica ([Cuenca et al., 2011](#)) y cimentan las competencias-cívico patrimoniales ([Bardavio y Mañé, 2017](#); [Cuenca, 2014](#)). En esta línea, en la educación peruana no formal en inmuebles arqueológicos, las alumnas y los alumnos interactuaron en los yacimientos

arqueológicos, tanto consolidados como reconstruidos, mediante el itinerario, un modelo educativo patrimonial documentado por [Coma \(2011\)](#); [López-Menchero \(2012\)](#); por lo que se denota el valor de uso y social de estos recursos patrimoniales, como ha sido argumentado por [Ballart \(1997\)](#); [Pérez-Juez \(2006\)](#). Entonces, en el nivel educativo Básico y Superior, efectivamente el itinerario es una de las estrategias patrimoniales aplicadas con hegemonía en los sitios arqueológicos de Lima Metropolitana, independientemente si están o no adaptados para su visita e interpretación, realidad expresada en los trabajos individuales de [Flores \(2015\)](#); [González \(2012\)](#); [Quijano \(2018\)](#) y en las actividades institucionales fomentadas por el Ministerio de Cultura ([Contreras y Venturo, 2017](#)).

Al respecto, a base de los contenidos conceptuales aprendidos en los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos, se han alcanzado resultados comparables a los trabajos de [García \(2009\)](#); [González \(2012\)](#); [Quijano \(2018\)](#); [Valderrama \(2014\)](#), en vista que las y los discentes efectivamente sí aprenden contenidos conceptuales *in situ* en los inmuebles Precoloniales por medio del itinerario, pero estos no tienden a ser muy altos, ya que el aprendizaje conceptual en el sitio consolidado es medio (Me=11); mientras en el modelo reconstruido, es alto (Me=13), aunque también se evidenció un cúmulo significativo de estudiantes con un aprendizaje medio, ver [Tabla 4](#). En tanto, se considera que ambos tipos de presentación tienen baja rentabilidad pedagógica, si se perciben de manera unidireccional a base conceptos y, por tanto, no debería etiquetarse solamente así al inmueble consolidado, como ha sido sostenido por [Santacana \(2018\)](#); [Santacana y Masrera \(2012\)](#).

En cuanto al aprendizaje procedimental en los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos, los resultados no alcanzaron los lineamientos establecidos por [Martínez \(2014\)](#), quien afirmó que la participación mental es necesaria en las estrategias didácticas, debido a que se busca el fomento del pensamiento crítico. En este norte, el itinerario puesto en práctica en ambos tipos de presentación de

inmuebles arqueológicos, tampoco generó el desarrollo de las competencias pedagógicas investigativas en las educandas y en los educandos, a pesar que [Quijano \(2019, 2020\)](#) ha sostenido su relevancia en todo quehacer educativo patrimonial. Pese a todo lo mencionado, los resultados expresan un aprendizaje procedimental alto en el modelo reconstruido ($Me=7$); mientras uno bajo en el consolidado ($Me=4$), ver [Tabla 4](#).

Por otro lado, en función al aprendizaje actitudinal en los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos, los resultados son semejantes a los sustentados por [Contreras y Venturo \(2017\)](#); [González \(2012\)](#), pues, a través de la educación patrimonial existe una valoración del patrimonio por parte del estudiantado. En este sentido, se ha evidenciado que en los inmuebles Precoloniales, tanto consolidado como reconstruido, producen sentimientos particulares como admiración, asombro, nostalgia, etc., es decir, elementos subjetivos identificados en la propuesta teórica de [Flores \(2015\)](#). Asimismo, estos espacios de aprendizaje han generado interés en las alumnas y los alumnos por todo lo percibido en los sitios arqueológicos. En tanto, el clima motivacional suscita a que las y los discentes formulen preguntas y/o comentarios sobre el patrimonio ([Contreras y Venturo, 2017](#)), pero se ha registrado que hay mayor tendencia a la participación en el inmueble reconstruido que en el consolidado. Todo esto se ve reflejado en los resultados, dado que expresan un aprendizaje actitudinal alto en el modelo consolidado ($Me=41$); mientras uno muy alto en el reconstruido ($Me=44$), ver [Tabla 4](#).

En líneas generales, la educación patrimonial permite al estudiantado tener mayor conocimiento y comprensión de los elementos patrimoniales ([Contreras y Venturo, 2017](#); [García, 2009](#); [González, 2012](#)) y el itinerario como estrategia didáctica patrimonial en los yacimientos Precoloniales no es la excepción; por lo que se ha obtenido un aprendizaje alto en los dos tipos de presentación de sitios arqueológicos. Sin embargo, en el modelo consolidado, un número considerable de discentes presentó también una asimilación media de contenidos y en el inmueble

reconstruido, un aprendizaje muy alto, ver [Tabla 4](#). Por consiguiente, no solo se confirma que existen diferencias significativas en el aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos ($0.001 < 0.05$), sino se demuestra inclusive una mayor asimilación de contenidos en el sitio reconstruido sobre el consolidado, como bien ha sido defendido por [Masriera \(2007, 2008\)](#); [Santacana \(2018\)](#); [Santacana y Masriera \(2012\)](#). Al respecto, [Masriera \(2007, 2008\)](#) afirmó que se evidencia un aprendizaje real en los yacimientos reconstruidos; mientras en los consolidados no se muestran aprendizajes, ya que al finalizar los recorridos pueden causar confusión. De aquí se desprende que en los complejos consolidados hay una tendencia al desaprendizaje ([Masriera, 2007](#)). Entre tanto, en el modelo consolidado igualmente se hallaron aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por ende, se considera que también se evidencian aprendizajes reales en este modelo de presentación. Encima, en la dimensión conceptual, no se encuentran diferencias representativas en los contenidos asimilados, por las educandas y los educandos, en los inmuebles consolidados y reconstruidos. Por su parte, si [Masriera \(2007, 2008\)](#) entiende por confusión al gesto de marcar respuestas incorrectas dentro de un cúmulo de alternativas presentes en los instrumentos, cabe mencionar que en ambos tipos de presentación se registró ello, específicamente en la asimilación de contenidos conceptuales. No obstante, en el aprendizaje procedimental, efectivamente sí se puede afirmar que hubo una mayor equivocación en el sitio consolidado que en el reconstruido.

En suma, desde una perspectiva integral, no se considera que los yacimientos consolidados sean de baja rentabilidad educativa, como bien ha sido etiquetado por [Santacana \(2018\)](#); [Santacana y Masriera \(2012\)](#), en vista que sí se evidencian aprendizajes, particularmente de corte conceptual y actitudinal. Incluso, no hay que olvidar que el trabajo didáctico en los inmuebles consolidados es todo un reto para el profesorado, debido a que se debe solucionar las limitantes mediante propuestas educativas diversas y no solamente focalizarnos en el itinerario, porque el contexto

histórico-cultural peruano es *sui géneris* y, en consecuencia, abundan esta clase de complejos fósiles que son poco tratados desde una perspectiva educativa.

Conclusiones

En definitiva, nos enmarcamos en el enfoque cuantitativo, por ende, las conclusiones se desprenden de los objetivos tratados. Entonces, a base de la evidencia empírica sistematizada, se concluye que el estudiantado que ha interactuado con el patrimonio arqueológico *in situ*, a partir del itinerario, sí ha asimilado contenidos conceptuales, ya que en el sitio consolidado obtuvo un nivel de aprendizaje medio; mientras en el reconstruido, una asimilación alta. Sin embargo, no existen diferencias significativas en el aprendizaje conceptual según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos, dado que en el inmueble reconstruido, también se registró un grupo significativo de discentes con aprendizaje medio. De aquí se deriva que planificar una visita de estudio a los complejos arqueológicos por medio de esta actividad educativa patrimonial e independiente del tipo de presentación, para promover solamente contenidos conceptuales en el alumnado, no es una estrategia útil desde una postura didáctica, pues, probablemente, en aula habría otras estrategias para alcanzar los mismos resultados.

Asimismo, otro escenario se aprecia en los contenidos procedimentales, puesto que las evidencias respaldan que existen diferencias relevantes en el aprendizaje procedimental según los tipos de presentación de sitios arqueológicos, debido a que las y los estudiantes que participaron en el inmueble consolidado, obtuvieron un nivel de asimilación bajo; en oposición al nivel de aprendizaje alto, logrado por los discentes que interactuaron en el modelo reconstruido. A pesar de ello, no se evidenció en ambos modelos el fomento de las competencias pedagógicas

investigativas y del pensamiento crítico; por lo que el patrimonio arqueológico debe servir como vehículo para la aplicación del método científico, a base de proyectos u otras estrategias que despierten el temprano interés por la ciencia.

De igual manera, con respecto a los contenidos actitudinales, los resultados sostienen que también existen diferencias en el aprendizaje actitudinal según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos, en vista que las educandas y los educandos que visitaron el modelo consolidado, obtuvieron un nivel de asimilación alto, frente al nivel de aprendizaje muy alto conseguido por el alumnado que interactuó en el sitio reconstruido. No obstante, los niveles de aprendizaje actitudinal alcanzados en ambos modelos son favorables; por lo que el profesorado, debería apuntar al desarrollo de esta clase de contenidos que son poco o nada tratados y minimizados por los contenidos conceptuales.

Por consiguiente, los resultados evidencian que existen diferencias significativas en el aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos en estudiantes del curso de Arqueología peruana, pese a que en ambos modelos se ha obtenido un nivel de aprendizaje alto. En efecto, esto se explica en vista que en el inmueble consolidado existe también una tendencia considerable hacia la asimilación media; mientras en el reconstruido, al aprendizaje muy alto. Por lo tanto, desde una perspectiva integral, a base de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los yacimientos arqueológicos, independiente de su tipo de presentación, no tienen baja rentabilidad educativa, debido a que igualmente se evidencia este trinomio, pero teniendo en cuenta que en los sitios reconstruidos se ve un notable impulso en los contenidos de tipo procedimental y actitudinal; mientras en los consolidados, solamente en los actitudinales; por lo que en el caso de los contenidos conceptuales, en ambos casos se evidencia un nivel de aprendizaje no esperado.

Declaración de procedencia

El artículo es resultado de la tesis de maestría en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú), titulada: Aprendizaje según los tipos de presentación de yacimientos arqueológicos en estudiantes de la carrera de Guía Oficial de Turismo de Lima, 2019. Asimismo, ha sido presentada como ponencia en el II Coloquio de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia organizado por la Universidad de Sonora (México), en el III Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación en Homenaje a Joan Pagès organizado por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM, México) y en el VIII Congreso Nacional de Arqueología en la mesa de Educación Patrimonial y Museos organizado por el Ministerio de Cultura (MINCU, Perú).

Preprint Preprint Preprint

Referencias

- Ballart, J. (1997). *El Patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Editorial Ariel S.A.
- Bardavio, A. y Mañé, S. (2017). La arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del campo de aprendizaje de la Noguera. *Revista Otarq*, 2, 331-345. <http://revistas.jasarqueologia.es/index.php/otarq/article/view/127/128>
- Cázares, L. y Cuevas, J. F. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. Trillas.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Aula XXI.
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/52205>
- Contreras, G. M. y Venturo, R. (2017). Proyecto educativo Caminantes del Qhapaq Ñan. En Y. Pérez y G. De la Torre (Eds.), *Estudios sobre conservación, restauración y museología* (pp. 15-25). Instituto Nacional de Antropología e Historia. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/estudiosconservacion/article/view/11043/11862>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7927/El_papel_del_patrimonio.pdf?sequence=2
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-57.

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9437/El_patrimonio_cultural.pdf?sequence=2

- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-336). Universitat de Lleida. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=466>
- Flores, G. (2015). *Valoración del patrimonio arqueológico de Vilca para construir identidad cultural en estudiantes de Educación Secundaria de Chuya* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2044/2/2015_Flores_Valoración.pdf
- García, N. I. (2009). *Arqueología y educación. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la arqueología en la educación secundaria*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. <https://www.mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/libro%3A396>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4.^a ed.). Allyn & Bacon.
- González, C. (2012). El rol educativo de la arqueología y la didáctica del patrimonio arqueológico. Experiencias y propuestas. *Arqueología y Sociedad*, 25, 415-435.
- Hulley, S. B., Cummings, S. R., Browner, W. S., Grady, D. G., & Newman, T. B. (2014). *Diseño de investigaciones clínicas* (M. J. Del Sol y A. Díez (trads.); 4a ed.). Wolters Kluwer Health, S.A., Lippincott Williams & Wilkins.
- López-Menchero, V. M. (2012). *Manual para la puesta en valor del patrimonio arqueológico al aire libre*. Trea S.L.
- Martínez, T. (2014). *El patrimoni religiós medieval: anàlisi, problemàtica i disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes* [Tesis de

doctorado, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/63425>

Masriera, C. (2007). *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41453>

Masriera, C. (2008). Presentación del patrimonio arqueológico: ruinas «versus» reconstrucciones. ¿Qué entiende más el público? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57, 39-51.

Ministerio de Cultura. (2014). *Decreto Supremo N°003 Aprueban Reglamento de Intervenciones Arqueológicas*. Diario Oficial El Peruano.

<https://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/archivosadjuntos/2017/07/ds003-2014-mc-ria.pdf>

Pérez-Juez, A. (2006). *Gestión del patrimonio arqueológico. El yacimiento como recurso turístico*. Editorial Ariel S.A.

Pérez, M. I. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 9-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.22490/25391887.770>

Quijano, I. E. (2018). El uso de la arqueología experimental como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje: Una experiencia educativa en estudiantes de administración turística de Lima, Perú. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.14>

Quijano, I. E. (2019). *Arqueología experimental y competencias pedagógicas investigativas. Una propuesta desde la educación patrimonial en el Perú*. Editorial Académica Española.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=732585>

Quijano, I. E. (2020). Educación patrimonial y competencias pedagógicas investigativas en estudiantes de educación superior tecnológica de Lima, Perú. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 61-83.

<https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2943>

Quijano, I. E. y Santos, O. C. (2020). Aprendizaje de los estudiantes de educación superior a través del itinerario en sitios arqueológicos de Lima, Perú. *EDUCA UMCH*, 16, 1-14. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.158>

Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 9-21). Trea S.L.

Santacana, J. y Hernández, F. X. (1999). *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria. Problemas y métodos*. Milenio.

Santacana, J. y Masrera, C. (2012). *La arqueología reconstructiva y el factor didáctico*. Trea S.L.

Valderrama, Á. (2014). Sistema de talleres de arqueología en la educación básica regular. *Arqueología y Sociedad*, 24, 237-258.

Preprint Preprint Preprint