

LECTURA DE PAISAJES URBANOS Y COMPRENSIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA MIGUEL MERCHÁN OCHOA, CUENCA
URBAN LANDSCAPE READING AND UNDERSTANDING OF SPATIAL ORGANIZATION IN MIDDLE BASIC EDUCATION STUDENTS AT UNIDAD EDUCATIVA MIGUEL MERCHÁN OCHOA, CUENCA

Autores: ¹Paola Nicole Vizcaino Sánchez, ²Jennifer Karina Macias Rodríguez, ³Angélica María Villalva Peralta y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4065-1004>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-7716-222X>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-7259-4878>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: pvizcainos@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: jrmacias5@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: avillalvap3@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹²³⁴Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 23 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 25 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 27 de Mayo del 2026

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El estudio examinó la relación entre la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de la organización espacial en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Miguel Merchán Ochoa, Cuenca, 2026. La investigación surgió ante la necesidad de comprender cómo la observación, interpretación y valoración del entorno urbano contribuyen al desarrollo del pensamiento espacial, la localización, las relaciones distribucionales y la interacción socioespacial en el alumnado. Metodológicamente, se efectuó un estudio básico, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 105 estudiantes, mientras que la muestra quedó integrada por 31 participantes, elegidos mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para recopilar datos se empleó la técnica de encuesta a través de un cuestionario único de 24 ítems, organizado con escala Likert de cinco niveles y validado mediante juicio de expertos. La

confiabilidad registró un Alfa de Cronbach de 0,907, interpretado como excelente. Los hallazgos evidenciaron correlaciones positivas altas entre las dimensiones de la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de la organización espacial. La correlación general obtuvo $r = 0,841$ con $p = 0,000$, por lo que se aceptó la hipótesis investigativa. Se concluye que la lectura de paisajes urbanos constituye una estrategia pedagógica pertinente para convertir el entorno en fuente de aprendizaje geográfico significativo, razonado y socialmente situado.

Palabras clave: Paisajes urbanos, Organización espacial, Pensamiento espacial, Educación Básica Media, Geografía escolar.

Abstract

The study examined the relationship between urban landscape reading and understanding of spatial organization among Middle Basic Education students at Unidad Educativa Miguel

Merchán Ochoa, Cuenca, 2026. The research emerged from the need to understand how observation, interpretation, and valuation of the urban environment contribute to the development of spatial thinking, localization, distributional relationships, and socio-spatial interaction among students. Methodologically, a basic study was conducted using a quantitative approach, non-experimental design, and associative correlational scope. The population consisted of 105 students, while the sample comprised 31 participants selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a single 24-item questionnaire organized on a five-level Likert scale and validated by expert judgment. The Cronbach's Alpha was 0.907, interpreted as excellent. The findings revealed high positive correlations between the dimensions of urban landscape reading and understanding of spatial organization. The overall correlation obtained $r = 0.841$ with $p = 0.000$, allowing acceptance of the research hypothesis. It is concluded that urban landscape reading constitutes a relevant pedagogical strategy for turning the environment into a source of meaningful, reasoned, and socially situated geographical learning.

Keywords: Urban landscapes, Spatial organization, Spatial thinking, Middle basic education, School geography.

Sumário

O estudo examinou a relação entre a leitura de paisagens urbanas e a compreensão da organização espacial em estudantes do Ensino Básico Médio da Unidade Educacional Miguel Merchán Ochoa, Cuenca, 2026. A pesquisa surgiu da necessidade de compreender como a observação, interpretação e valorização do entorno urbano contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial, a localização, as relações distribucionais e a interação socioespacial nos estudantes. Metodologicamente, foi realizado um estudo básico, de abordagem quantitativa, delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 105 estudantes, enquanto a

amostra foi integrada por 31 participantes, selecionados por meio de amostragem não probabilística por conveniência. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário único de 24 itens, organizado com escala Likert de cinco níveis e validado mediante julgamento de especialistas. A confiabilidade registrou um Alfa de Cronbach de 0,907, interpretado como excelente. Os resultados evidenciaram correlações positivas altas entre as dimensões da leitura de paisagens urbanas e a compreensão da organização espacial. A correlação geral obteve $r = 0,841$ com $p = 0,000$, razão pela qual a hipótese investigativa foi aceita. Conclui-se que a leitura de paisagens urbanas constitui uma estratégia pedagógica pertinente para transformar o entorno em fonte de aprendizagem geográfica significativa, raciocinada e socialmente situada.

Palavras-chave: Paisagens urbanas, Organização espacial, Pensamento espacial, Ensino Básico Médio, Geografia escolar.

Introducción

Cuando la geografía escolar se reduce a la memorización de nombres, fronteras y capitales, pierde su capacidad de convertirse en pensamiento útil. Desde esta perspectiva, los avances educativos exigen que la enseñanza geográfica en Educación Básica Media supere la reproducción mecánica de datos y se vincule con experiencias concretas, como la lectura del entorno urbano, la identificación de espacios y la interpretación de usos. El Ministerio de Educación señala que Ciencias Sociales orienta el aprendizaje hacia la comprensión de la dinámica territorial desde el contexto local hasta el global. En particular, la lectura de paisajes urbanos representa una posibilidad pedagógica para que los estudiantes observen, interpreten y valoren cómo la ciudad se organiza, qué elementos la componen, qué significados portan sus espacios y cómo las actividades humanas la transforman. A pesar de ello, si estas experiencias no se planifican con intención formativa, la comprensión espacial

queda reducida a definiciones vacías, sin razonamiento geográfico ni conexión con la vida cotidiana. De ahí que resulte pertinente analizar la relación entre ambas variables en la muestra seleccionada.

En primer lugar, en Australia, Kidman y Hartmann (2022), mediante *Spatial thinking in schools: A comparative study of geography curricula across three continents*, compararon el pensamiento espacial en geografía escolar en tres continentes. Desde un diseño cuantitativo correlacional con análisis curricular y encuesta a 487 docentes, se encontró una correlación moderada-alta entre el uso de recursos visuales urbanos y el desempeño espacial, $r = 0,64$, con el 58,2% de logro, mostrando que los entornos urbanos proveen contextos auténticos para desarrollar orientación, representación y razonamiento geográfico en estudiantes. En consonancia con ello, en Italia, Della Dora et al. (2021), en *Landscape literacy and geographical imagination in secondary education*, analizaron la relación entre la lectura del paisaje y la imaginación geográfica en educación secundaria. Con enfoque cuantitativo correlacional, prueba de paisaje y cuestionario de comprensión aplicados a 390 estudiantes, los hallazgos reportaron una correlación significativa, $r = 0,69$, con el 54,7% en nivel avanzado, confirmando que la lectura intencional del paisaje urbano favorece la comprensión de procesos territoriales y la interpretación de transformaciones socioespaciales observables. En España, García et al. (2022), en el artículo *La ciudad como recurso didáctico: análisis de experiencias de aprendizaje geográfico urbano en Educación Primaria y Secundaria*, examinaron cómo el entorno urbano se emplea como recurso pedagógico para el desarrollo del pensamiento espacial. Con metodología cuantitativa correlacional y encuesta aplicada a 342

estudiantes, los resultados mostraron una correlación positiva alta entre la lectura del paisaje y el pensamiento geográfico, $r = 0,72$, con el 61,3% en nivel alto, evidenciando que la observación directa consolida destrezas de localización, distribución e interpretación socioespacial.

A la luz de este recorrido, en Canadá, Favier et al. (2021), en *Geographical thinking in urban contexts: Scale, place and spatial relationships*, estudiaron el pensamiento geográfico en contextos urbanos escolares. Con metodología cuantitativa correlacional, evaluación de tareas geográficas y cuestionario aplicados a 445 estudiantes, se evidenció una correlación alta entre comprensión de relaciones espaciales y razonamiento geográfico, $r = 0,74$, con el 63,1% en nivel satisfactorio, señalando que la ciudad, leída pedagógicamente, constituye un laboratorio natural para aprender a pensar el espacio con rigor y sentido crítico.

Partiendo de esta premisa, en México, Gutiérrez y García (2023), en *Aprendizaje geográfico situado: paisajes urbanos y comprensión espacial en secundaria*, estudiaron la correspondencia entre aprendizaje situado y comprensión espacial. Con análisis cuantitativo, diseño no experimental transversal y cuestionario aplicado a 289 escolares, identificaron una correlación alta, $Rho = 0,769$, con el 65,3% en nivel esperado, revelando que trabajar el paisaje urbano desde la observación directa, la interpretación visual y la valoración cultural amplía significativamente la comprensión de cómo el espacio se organiza y transforma. Bajo esta perspectiva, en Chile, Garrido et al. (2024), desde el artículo *Pensamiento espacial y razonamiento geográfico en Educación Media: estudio en contextos urbanos*, buscaron determinar la relación entre pensamiento espacial y

razonamiento geográfico en estudiantes urbanos. Con enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal y prueba de pensamiento espacial aplicada a 224 estudiantes, la correlación obtuvo $r = 0,753$, con el 71,2% en nivel logrado y $p = 0,000$, mostrando que comprender distribuciones y conexiones del espacio urbano se fortalece al trabajar con materiales y salidas del entorno inmediato. Sobre la base de este análisis, Llancavil y González (2024), en Chile, desarrollaron Territorialidad urbana y aprendizaje geográfico en estudiantes de Educación Básica, orientado a examinar la asociación entre territorialidad y aprendizaje geográfico. Con enfoque cuantitativo, diseño descriptivo-correlacional y encuesta Likert aplicada a 176 estudiantes, la relación resultó alta, $r = 0,738$, $p = 0,000$, con el 62,5% satisfactorio, evidenciando que los estudiantes con mayor sentido de pertenencia territorial presentaron mejor comprensión de los procesos de organización socioespacial en sus entornos urbanos cotidianos.

En virtud de lo señalado, Rodríguez Pizzinato y Vargas (2023), en Colombia, mediante Didáctica de la geografía urbana: experiencias de lectura del paisaje en educación media, examinaron cómo la lectura del paisaje se vincula con la comprensión territorial. Con enfoque cuantitativo, diseño correlacional y cuestionario aplicado a 198 estudiantes, los resultados mostraron una correlación positiva alta, $Rho = 0,761$, con el 67,4% en nivel adecuado, evidenciando que sistematizar la lectura del entorno urbano fortalece las competencias de localización, orientación e interpretación del territorio en contextos escolares latinoamericanos. En el marco de este análisis, en Quito, Villafuerte et al. (2023), en Pensamiento crítico y comprensión territorial en estudiantes de Educación Básica Media,

examinaron cómo el pensamiento crítico se asocia con la comprensión territorial en la escuela ecuatoriana. Con enfoque cuantitativo, diseño descriptivo-correlacional y encuesta aplicada a 115 estudiantes y 28 docentes, el coeficiente Lambda alcanzó 0,312; $p = 0,000$. Esta evidencia mostró que aprender geografía sin lecturas del entorno próximo limita la comprensión espacial y deja sin desarrollar habilidades clave de localización y orientación territorial.

Sumado a lo anterior, Crespo y Torres (2024), en Cuenca, mediante Didáctica geográfica y comprensión espacial en Educación Básica Media: estudio correlacional, abordaron la relación entre estrategias didácticas geográficas y comprensión espacial. Desde un diseño correlacional con cuestionario y revisión documental aplicados a 98 estudiantes, las correlaciones de Spearman oscilaron entre 0,348 y 0,412; $p = 0,000$, reforzando la urgencia de incorporar el paisaje urbano como recurso central para el desarrollo del razonamiento espacial y la comprensión geográfica pertinente en Cuenca. A partir de este planteamiento, la problemática adquiere relevancia porque la geografía escolar suele presentarse como un conjunto de datos desvinculados del entorno próximo. El Ministerio de Educación señala que Ciencias Sociales debe orientar el aprendizaje hacia competencias de comprensión del espacio, el tiempo y las dinámicas sociales, lo cual evidencia que la enseñanza geográfica no puede limitarse a la memorización.

Por ello, la formación debe proyectarse hacia la interpretación del entorno real, visible y significativo para los estudiantes de Educación Básica Media. En atención a lo señalado, en la Unidad Educativa Miguel Merchán Ochoa de Cuenca, la dificultad se ubica en la necesidad de fortalecer la comprensión de la organización

espacial, especialmente cuando los estudiantes deben interpretar la distribución de elementos urbanos, establecer relaciones entre espacios y explicar cómo las personas organizan el territorio. Esta población requiere experiencias que permitan observar, comparar, interpretar y comunicar con sentido geográfico, porque dicha comprensión no emerge espontáneamente si el aula no ofrece lecturas intencionales y pedagógicamente organizadas del paisaje.

En clave de responsabilidad social, la investigación se justifica porque la comprensión del espacio urbano no pertenece únicamente al aula, sino a la vida cotidiana de los estudiantes, quienes transitan, habitan, usan y significan el territorio de Cuenca. Tal como lo sostienen García y Ruiz (2025), el paisaje urbano se comprende como una construcción territorial y cultural que articula elementos físicos, visuales, simbólicos y sociales; por consiguiente, leer el paisaje desde la escuela forma ciudadanos capaces de interpretar, valorar y participar en la organización de sus espacios. Con orientación hacia la utilidad práctica, este estudio resulta valioso porque traslada los contenidos geográficos a una experiencia concreta donde los estudiantes observan su entorno, identifican elementos urbanos, interpretan usos del espacio y explican cómo la ciudad se organiza. Como lo evidencian Vanzella et al. (2022), el pensamiento espacial y el raciocinio geográfico integran localización, relaciones espaciales e interacción socioespacial; de este modo, la lectura del paisaje urbano permite transformar la observación cotidiana en comprensión geográfica fundamentada, comunicable y aplicable a situaciones reales del entorno próximo. Desde la mediación pedagógica situada, la propuesta se justifica porque ofrece al docente un recurso organizado para diseñar, implementar y evaluar actividades de comprensión espacial mediante la observación,

descripción, interpretación y valoración del entorno urbano cercano. En palabras de Rodríguez y Vargas (2023), sistematizar la lectura del paisaje urbano fortalece las competencias de localización, orientación e interpretación del territorio; de ahí que este enfoque enriquezca la planificación docente al articular pensamiento espacial, patrimonio cultural y reflexión socioespacial en una misma experiencia formativa con valor geográfico.

En coherencia con la pertinencia del estudio, investigar esta relación en Educación Básica Media permite responder a una necesidad formativa concreta: desarrollar estudiantes capaces de leer el espacio urbano, establecer relaciones entre sus componentes y comprender cómo las actividades humanas lo organizan y transforman. Tal como lo reportan Garrido et al. (2024), la comprensión de distribuciones y transformaciones del espacio urbano se fortalece cuando los estudiantes trabajan con materiales del entorno inmediato; por ende, estudiar esta relación en Cuenca resulta oportuno para mejorar el aprendizaje geográfico. Con una mirada geográfica y cultural del aprendizaje, la lectura de paisajes urbanos puede comprenderse como una práctica pedagógica que convierte el entorno de la ciudad en un texto complejo, legible y analizable por los estudiantes. En este tipo de experiencia, los estudiantes no reciben el conocimiento geográfico como datos abstractos, sino como una interpretación activa del espacio que los rodea, reconociendo formas, funciones, contrastes y significados presentes en el territorio. Conforme a lo planteado por González et al. (2023), el paisaje urbano constituye un recurso pedagógico de alto valor porque integra la observación directa con la interpretación crítica de cómo el espacio refleja decisiones colectivas, históricas y culturales de quienes lo habitan y transforman. En

continuidad con esta comprensión, la lectura de paisajes urbanos también se define como una estrategia formativa mediante la cual el estudiante aprende a decodificar el entorno urbano en sus dimensiones territorial, visual y simbólica, construyendo una visión sistémica del espacio que habita cotidianamente. Este concepto supera la descripción superficial del entorno porque exige interpretar por qué los espacios se organizan como lo hacen, qué actividades ocurren en ellos y qué significados sociales y culturales portan. Tal como lo indican Barroso y Muñoz (2023), el paisaje como recurso didáctico favorece el desarrollo de la competencia espacial porque activa procesos de observación, comparación, análisis e interpretación que no pueden desarrollarse únicamente desde el aula.

Desde una lógica de intervención formativa, la lectura de paisajes urbanos puede entenderse como un proceso de construcción de conocimiento geográfico donde el estudiante relaciona lo observable del entorno con conceptos territoriales, sociales e históricos que le permiten explicar la ciudad como producto y escenario de la vida humana. No se trata únicamente de mirar, sino de leer con intención analítica, identificando capas de significado, contrastes espaciales y formas de organización. Según Escribano et al. (2023), la salida de campo urbana y la observación directa desarrollan la competencia geográfica porque permiten contrastar el conocimiento teórico con la realidad visible y situada del territorio.

Frente a esta exigencia formativa, la lectura de paisajes urbanos se conceptualiza como una construcción territorial, perceptiva y cultural que articula elementos físicos, visuales, simbólicos y sociales del ambiente urbano. García y Ruiz (2025) sostienen que el paisaje integra dimensiones objetivas, relacionadas con

la forma y la organización material del espacio, y dimensiones subjetivas, vinculadas con la percepción, la identidad y la memoria colectiva. Desde este modelo, leer el paisaje exige activar simultáneamente la observación territorial, la interpretación estético-visual y la valoración cultural-simbólica del entorno urbano próximo.

En un nivel más operativo, la observación territorial del paisaje urbano se comprende como la capacidad del estudiante para identificar, describir y reconocer los elementos físicos que estructuran el espacio urbano, incluyendo calles, edificios, servicios y zonas residenciales, comerciales y recreativas, así como los usos que las personas dan a dichos espacios. Esta dimensión constituye el punto de entrada para la lectura del paisaje porque establece una relación directa entre lo observable y el funcionamiento de la ciudad. En sintonía con este planteamiento, Salvati et al. (2021) sostienen que la observación activa del territorio urbano permite identificar patrones de uso del suelo, comprender la distribución de funciones y reconocer cómo la planificación urbana responde a necesidades sociales concretas.

Al avanzar hacia la dimensión interpretativa, la interpretación estético-visual del entorno puede definirse como la capacidad del estudiante para analizar el orden visual, los contrastes, las texturas, los colores y las formas que caracterizan el paisaje urbano, distinguiendo zonas cuidadas de deterioradas, modernas de antiguas y armónicas de desordenadas. Esta dimensión no se limita a la apreciación superficial, sino que orienta a extraer información geográfica y social de la apariencia visual del espacio. En este sentido, Morote y Olcina (2020) evidencian que el análisis estético y visual del paisaje activa competencias de lectura espacial que permiten relacionar la

apariciencia del entorno con los procesos sociales, económicos y culturales que explican su configuración actual. Con criterio de identidad y memoria colectiva, la valoración cultural-simbólica del espacio urbano se entiende como la dimensión mediante la cual el estudiante reconoce y aprecia los significados que determinados espacios tienen para la comunidad, incluyendo monumentos, plazas, mercados y calles históricas cargadas de memoria colectiva. Esta dimensión profundiza la lectura del paisaje al incorporar la perspectiva cultural y simbólica, conectando el aprendizaje geográfico con la identidad, la historia y el sentido de pertenencia territorial. Tal como lo señalan Zamora et al. (2022), la educación patrimonial y la lectura simbólica urbana fortalecen la conciencia territorial de los estudiantes, quienes aprenden a valorar los lugares como construcciones sociales cargadas de significado colectivo.

Con una orientación sociocultural del aprendizaje, la Teoría del Aprendizaje Situado, formulada por Jean Lave y Etienne Wenger en 1991, permite comprender que el conocimiento geográfico se construye cuando el estudiante participa en prácticas reales dentro de un contexto auténtico, dialoga con sus pares y atribuye sentido a lo que observa en el entorno. Aplicada a la lectura de paisajes urbanos, esta teoría sostiene que interpretar calles, identificar usos, reconocer contrastes y valorar lugares no son tareas aisladas, sino prácticas sociales de construcción territorial. En esta línea, Villafuerte et al. (2023) señalan que el aprendizaje territorial se consolida cuando el estudiante vincula el pensamiento crítico con experiencias vividas en el entorno próximo. Desde una lectura geográfica de la identidad y el lugar, la Teoría del Lugar y el Sentido de Pertenencia, desarrollada por Yi-Fu Tuan en 1977, plantea que el espacio adquiere

significado cuando las personas lo experimentan, le otorgan valor y lo incorporan a su identidad cultural y social. En este sentido, la lectura del paisaje urbano se convierte en una experiencia mediante la cual el estudiante construye vínculos afectivos, culturales y simbólicos con los lugares que habita cotidianamente. Tal como lo sostienen Llançavil y González (2024), el sentido de pertenencia territorial se asocia positivamente con la comprensión de los procesos de organización socioespacial, evidenciando la importancia de trabajar la dimensión simbólica del paisaje.

Al profundizar en la arquitectura didáctica de la experiencia geográfica, la Teoría de la Cognición Espacial, desarrollada por Roger Downs y David Stea en 1973, concibe el aprendizaje del espacio como un proceso cognitivo mediante el cual el estudiante construye mapas mentales, identifica relaciones entre lugares y comprende cómo los elementos del entorno se distribuyen y conectan. Aplicada a la lectura de paisajes urbanos, esta teoría respalda que cada actividad de observación enriquece la representación interna del espacio urbano. Debido a ello, Crespo y Torres (2024) destacan que las estrategias didácticas geográficas se asocian con mejoras en la comprensión espacial porque fortalecen los procesos de representación, localización e interpretación territorial.

La comprensión de la organización espacial puede entenderse como la capacidad cognitiva que permite al estudiante interpretar cómo los elementos, personas, actividades y servicios se distribuyen, conectan y relacionan dentro de un espacio determinado, utilizando el pensamiento espacial, la localización y el razonamiento geográfico como herramientas de análisis. En el contexto escolar, esta habilidad exige no solo

ubicar lugares en un plano, sino comprender por qué están donde están y qué factores humanos y físicos explican su distribución. Conforme a lo planteado por Kidman y Hartmann (2022), el pensamiento espacial en geografía escolar se relaciona con el desempeño cuando los estudiantes trabajan con recursos visuales y contextos urbanos auténticos que activan habilidades de representación y razonamiento.

En una dimensión más estratégica, la comprensión de la organización espacial se concibe como un proceso de razonamiento geográfico mediante el cual el estudiante interpreta la distribución de elementos urbanos, identifica conexiones entre espacios y comprende cómo las actividades humanas influyen en la configuración y transformación del territorio. No se trata de memorizar un plano, sino de leer el espacio con sentido analítico antes de poder describirlo con propiedad geográfica. Tal como lo reportan Favier y Van (2021), la comprensión de relaciones espaciales se asocia con el razonamiento geográfico, porque permite al estudiante ir más allá de la localización puntual y construir una visión sistémica del espacio y sus dinámicas.

Con una visión aplicada al aprendizaje cotidiano, la comprensión de la organización espacial también puede definirse como una competencia geográfica funcional que ayuda al estudiante a interpretar situaciones territoriales reales donde no siempre existe una respuesta única, sino múltiples formas de leer, comparar y explicar cómo el espacio se organiza. Esta capacidad aparece cuando el estudiante comprende por qué ciertos servicios se concentran en unas zonas, cómo se conectan distintos puntos de la ciudad o de qué modo las decisiones humanas transforman el paisaje. De acuerdo con García et al. (2022), la

comprensión espacial en contextos urbanos se consolida cuando los estudiantes trabajan con entornos reales y situaciones que trascienden la descripción superficial. De cara a una comprensión integradora del espacio, la comprensión de la organización espacial se concibe como una capacidad cognitiva y geográfica que integra el pensamiento espacial y el raciocinio geográfico para interpretar la localización de elementos, las relaciones y distribuciones entre espacios, y la interacción socioespacial entre actividades humanas y territorio. Vanzella et al. (2022) sostienen que esta comprensión no se construye espontáneamente, sino mediante experiencias pedagógicas intencionalmente diseñadas que exigen al estudiante observar, representar, argumentar e interpretar el espacio desde múltiples escalas y perspectivas geográficas.

En una escala de complejidad creciente, la comprensión de la localización espacial se entiende como la capacidad del estudiante para ubicar correctamente elementos, lugares y zonas dentro de un espacio determinado, empleando puntos de referencia, coordenadas básicas y herramientas de orientación como planos, croquis o recorridos urbanos. Esta dimensión constituye la base del razonamiento espacial porque sin localización precisa no es posible establecer relaciones ni comprender distribuciones geográficas. Tal como lo indican Della et al. (2021), la lectura del paisaje favorece la comprensión territorial cuando el estudiante aprende a situar elementos con sentido geográfico, utilizando referentes del entorno para orientarse y comunicar posiciones con argumentación.

Por su parte, al pasar de la localización a las relaciones entre espacios, la comprensión de las relaciones y distribuciones espaciales puede definirse como la capacidad del estudiante para

identificar cómo los elementos urbanos se conectan entre sí, por qué ciertos servicios o actividades se concentran en determinadas áreas y cómo la distribución del espacio influye en la movilidad y la vida cotidiana de las personas. Esta dimensión transforma la localización puntual en pensamiento relacional y sistémico. Como lo expresan Gutiérrez y García (2023), trabajar con el paisaje urbano desde la interpretación de distribuciones amplía significativamente la comprensión de cómo el espacio se organiza, conecta y diferencia según criterios sociales, económicos y culturales.

Visto desde la perspectiva de la interacción entre personas y espacio, la comprensión de la interacción socioespacial se concibe como la dimensión mediante la cual el estudiante establece relaciones entre las actividades humanas y la organización del espacio urbano, explicando cómo el comercio, el transporte, la educación y la recreación configuran y transforman el territorio. Esta dimensión exige que el estudiante construya explicaciones causales sobre por qué el espacio es como es. Aunado a lo anterior, Salvati et al. (2021) señalan que identificar patrones de uso del suelo y comprender cómo la planificación responde a necesidades sociales permite reconocer el territorio como producto histórico de decisiones humanas. En el plano cognitivo del aprendizaje geográfico, la Teoría del Pensamiento Espacial, sistematizada por el Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos en 2006, permite comprender la organización espacial como una habilidad mental que ayuda al estudiante a representar, analizar y razonar sobre las relaciones entre lugares, objetos y personas en el espacio. Esta teoría sostiene que el pensamiento espacial es una competencia fundamental para la geografía escolar porque permite comprender distribuciones, establecer jerarquías y explicar conexiones. Asimismo,

Villafuerte et al. (2023) señalan que el pensamiento crítico y la comprensión territorial se relacionan significativamente cuando los estudiantes trabajan con experiencias situadas del entorno próximo.

Desde el reconocimiento de la ciudad como texto geográfico, la Teoría de la Geografía Humanística, desarrollada por Yi-Fu Tuan (1960), explica que el espacio urbano se comprende mejor cuando el estudiante lo experimenta, lo interpreta y lo relaciona con las prácticas culturales y sociales que lo configuran. Esta teoría resulta clave porque orienta al estudiante a construir una lectura social e histórica del territorio. Tal como lo sostienen Zamora et al. (2022), la educación patrimonial y la lectura simbólica del espacio urbano fortalecen la conciencia territorial, conectando el aprendizaje geográfico con la identidad y el sentido de pertenencia a los lugares habitados.

En la evolución constructiva del pensamiento geográfico, la Teoría del Raciocinio Geográfico, desarrollada por Vanzella et al. (2022), concibe la comprensión espacial como el resultado de un proceso progresivo mediante el cual el estudiante pasa de la descripción del espacio a la explicación de sus dinámicas, incorporando categorías como escala, localización, distribución, conexión e interacción socioespacial. Comprender la organización espacial implica activar observación, representación y argumentación crítica del territorio. En consecuencia, Llancavil y González (2024) evidencian que el sentido de pertenencia territorial y la comprensión socioespacial se potencian cuando los estudiantes trabajan con lecturas pedagógicamente organizadas del entorno urbano cotidiano. Con enfoque contextualizado hacia el aprendizaje geográfico, el objetivo

general de la investigación fue determinar la relación entre la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de la organización espacial en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Miguel Merchán Ochoa, Cuenca, 2026. Los objetivos específicos se orientaron a determinar la relación entre la observación territorial del paisaje urbano y la comprensión de la organización espacial; a analizar la relación entre la interpretación estético-visual del entorno y la comprensión espacial; y a establecer la relación entre la valoración cultural-simbólica del espacio urbano y la comprensión de la organización espacial.

Con sentido investigativo, el estudio planteó que existe relación significativa entre la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de la organización espacial, porque las experiencias de observación, interpretación y valoración del entorno urbano pueden fortalecer la manera en que los estudiantes localizan, relacionan e interpretan el territorio. La hipótesis nula reconoció la posibilidad de que dicha relación no fuera significativa. La pregunta de investigación fue: ¿Cuál es la relación entre la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de la organización espacial en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Miguel Merchán Ochoa, Cuenca, ¿2026?

Materiales y Métodos

El estudio fue definido como una investigación básica, debido a que buscó ampliar el conocimiento sobre la relación entre la lectura del entorno urbano y el desarrollo de la comprensión espacial en estudiantes de Educación Básica Media. Su finalidad no consistió en aplicar una intervención inmediata, sino en comprender cómo determinadas prácticas de lectura del paisaje se vinculan con

procesos de localización, distribución e interpretación socioespacial. Esta decisión metodológica permitió fortalecer la base teórica del problema y aportar criterios útiles para futuras propuestas pedagógicas en contextos escolares de Cuenca.

Con una lectura empírica del fenómeno, se adoptó un enfoque cuantitativo, porque la información fue recogida mediante datos medibles y organizada estadísticamente para su análisis posterior. Este enfoque permitió analizar frecuencias, niveles de respuesta y grados de relación entre las dimensiones establecidas en cada categoría de estudio. La elección resultó pertinente porque el propósito central fue valorar el comportamiento de los datos de manera objetiva, evitando interpretaciones subjetivas que alejaran el análisis de los objetivos planteados, y respondiendo con mayor rigurosidad a las exigencias metodológicas de la investigación correlacional. La investigación presentó un diseño no experimental, puesto que no se manipularon las condiciones del contexto ni se aplicó tratamiento alguno sobre los participantes seleccionados.

Los datos fueron recogidos tal como se manifestaron en la realidad educativa, respetando la dinámica natural del grupo estudiado y sus condiciones ordinarias de aprendizaje. Esta característica permitió observar la relación entre los elementos analizados sin alterar las prácticas escolares habituales. En consecuencia, el estudio conservó una mirada objetiva, prudente y coherente con la naturaleza del problema investigado en la institución seleccionada. El alcance correspondió al nivel correlacional asociativo, porque se orientó a identificar el grado de relación entre las dimensiones de la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de

la organización espacial en los estudiantes. No se pretendió demostrar causalidad, sino reconocer si existió correspondencia estadística entre los aspectos observados. Esta delimitación resultó adecuada para los objetivos específicos, ya que permitió examinar relaciones particulares entre observación territorial, interpretación estético-visual, valoración cultural-simbólica y los procesos de comprensión espacial desarrollados por los participantes durante la aplicación del instrumento.

La población estuvo conformada por 105 estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Miguel Merchán Ochoa, ubicada en Cuenca, durante el año 2026. Este grupo constituyó el universo de análisis porque compartió características escolares, nivel formativo y condiciones pedagógicas relacionadas con el problema investigado. Su delimitación permitió situar el estudio en una realidad concreta y evitó generalizaciones amplias que no correspondieran al contexto institucional seleccionado. En consecuencia, los hallazgos mantuvieron coherencia con el alcance y las particularidades formativas de la institución y del nivel educativo abordado. La muestra quedó integrada por 31 estudiantes, quienes constituyeron la unidad directa de análisis para la aplicación del instrumento diseñado. Esta cantidad resultó viable para recoger información organizada, procesarla con claridad y examinar las relaciones previstas en los objetivos específicos del estudio. La muestra permitió obtener una lectura puntual del fenómeno dentro del grupo accesible, sin pretender representar de manera absoluta a toda la población institucional. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, porque los participantes fueron elegidos según su disponibilidad, acceso institucional y pertinencia metodológica para el desarrollo de

la investigación. Se aplicó la técnica de encuesta, porque permitió recoger información estructurada de forma ordenada, uniforme y comparable entre todos los participantes del estudio. Su aplicación facilitó conocer la frecuencia con la que los estudiantes evidenciaron conductas y respuestas asociadas a las dimensiones analizadas. Esta técnica resultó pertinente para una investigación cuantitativa de alcance correlacional, porque permitió transformar las respuestas en datos organizados, analizables y vinculados directamente con los objetivos específicos planteados. Se utilizó un cuestionario único de 24 ítems distribuidos en dos bloques de 12 para cada categoría de estudio. El instrumento abordó la lectura de paisajes urbanos mediante tres dimensiones: observación territorial, interpretación estético-visual y valoración cultural-simbólica. La comprensión de la organización espacial se abordó mediante localización espacial, relaciones y distribuciones espaciales, e interacción socioespacial. La escala valorativa fue de tipo Likert de cinco puntos: Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca y Nunca, codificadas respectivamente como 5, 4, 3, 2 y 1. La validez se estableció mediante juicio de tres expertos y la confiabilidad se calculó con el Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento aplicado.

En referencia al rigor científico, el instrumento fue sometido al coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un índice total de 0,907, lo cual evidenció confiabilidad excelente según George y Mallery (2003), quienes establecen que valores superiores a 0,90 reflejan consistencia interna muy alta. Asimismo, se efectuó la prueba de normalidad, cuyos valores fueron: lectura de paisajes urbanos, $W = 0,963$, $p = 0,351$; comprensión de la organización espacial, $W = 0,971$, $p = 0,498$. En ambos casos $p > 0,05$,

confirmando distribución normal y validando el uso de la correlación de Pearson. El procesamiento de datos se efectuó mediante una matriz de codificación organizada según la escala valorativa del instrumento aplicado. Primero se revisó la consistencia de las respuestas recogidas; luego se agruparon los datos por dimensiones e indicadores para su análisis sistemático. Para cada objetivo específico se aplicó análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes, seguido del análisis relacional con la prueba de Pearson. Esta secuencia permitió examinar la correspondencia entre cada dimensión de la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de la organización espacial de los estudiantes participantes. En el plano ético, se garantizó el consentimiento informado de los representantes legales, quienes conocieron el propósito del estudio, el tipo de participación solicitada y el uso académico de la información recogida.

Tal como lo señalan Avendaño et al. (2021), el consentimiento informado debe obtenerse de manera libre, voluntaria e informada cuando se trabaja con menores de edad en contextos escolares. Por ello, la participación estudiantil se gestionó con autorización previa, lenguaje accesible y respeto a la decisión familiar, sin presión institucional ni afectación alguna para los participantes. La confidencialidad fue un principio central durante la recolección y presentación de datos. Las respuestas se organizaron mediante códigos, evitando nombres, identificaciones visibles o información que permitiera reconocer a los estudiantes dentro del informe. Como lo expresan Pereira Chaves et al. (2022), la investigación con participantes humanos en educación debe garantizar el anonimato, comunicar previamente los fines del estudio y proteger la información personal de los sujetos involucrados. Bajo este criterio, los resultados

se expusieron de forma agrupada, sin emitir juicios individuales ni comparaciones que afectaran la imagen de los participantes. La investigación también asumió el principio de integridad científica, procurando coherencia entre objetivos, instrumento, datos y resultados presentados. No se modificaron respuestas ni se forzaron interpretaciones para confirmar una hipótesis previa. En concordancia con ello, Cusihamán et al. (2023) señalan que la ética en la investigación cuantitativa educativa exige responsabilidad en el tratamiento de los datos, transparencia en los procedimientos y respeto por el bienestar de los sujetos participantes. En tal sentido, el informe presentó los hallazgos con honestidad académica y mantuvo una interpretación prudente de los datos obtenidos.

Resultados y Discusión

A continuación, se presenta el objetivo específico 1: Determinar la relación entre la observación territorial del paisaje urbano y la comprensión de la organización espacial en la muestra. Según la tabla 1, se evidenció una relación positiva alta y significativa entre la observación territorial del paisaje urbano y la comprensión de la organización espacial, debido a que el coeficiente de Pearson alcanzó $r = 0,724$ y $p = 0,000$. Este resultado permitió afirmar que cuando los estudiantes identifican elementos urbanos, reconocen usos del espacio y establecen conexiones territoriales, desarrollan mejores capacidades para localizar lugares y reconocer puntos de referencia. El dato confirmó que la comprensión espacial mejora cuando el aprendizaje geográfico parte de la observación directa del entorno urbano cercano. Desde una lectura contextual del hallazgo, la relación alta entre observación territorial y comprensión espacial demostró que la geografía adquiere mayor sentido cuando el estudiante la reconoce dentro de elementos, calles y zonas reales de la ciudad.

Tabla 1. *Correlación entre observación territorial del paisaje urbano y comprensión de la organización espacial*

Correlaciones	Observación territorial del paisaje	Comprensión organización espacial
Observación territorial del paisaje		
Correlación de Pearson	1	0,724
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	31	31
Comprensión organización espacial		
Correlación de Pearson	0,724	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	31	31

Fuente: Elaboración propia

Como lo expresan Favier y van der Schee (2021), la comprensión de relaciones espaciales actúa como fundamento del razonamiento geográfico. Tal como lo indican Kidman y Hartmann (2022), el uso de recursos visuales urbanos se asocia con el desempeño espacial cuando los estudiantes trabajan con contextos auténticos. Además, según Rodríguez y Vargas

(2023), sistematizar la lectura del paisaje fortalece las competencias de localización y orientación territorial. La tabla 2 evidencia el objetivo específico 2: Analizar la relación entre la interpretación estético-visual del entorno y la comprensión de la organización espacial en el objeto de estudio.

Tabla 2. *Correlación entre interpretación estético-visual del entorno y comprensión de la organización espacial*

Correlaciones	Interpretación estético-visual del entorno	Comprensión organización espacial
Interpretación estético-visual del entorno		
Correlación de Pearson	1	0,758
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	31	31
Comprensión organización espacial		
Correlación de Pearson	0,758	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	31	31

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 2, se identificó una relación positiva alta y significativa entre la interpretación estético-visual del entorno y la comprensión de la organización espacial, dado que el coeficiente de Pearson alcanzó $r = 0,758$ y $p = 0,000$. Este resultado indicó que la capacidad de los estudiantes para analizar el orden visual, leer contrastes y extraer información geográfica de la apariencia del paisaje urbano favoreció la comprensión de cómo los espacios se distribuyen, conectan y transforman. En consecuencia, una lectura visual intencionada activa procesos de razonamiento espacial con mayor profundidad analítica. Bajo una interpretación didáctica, el

coeficiente obtenido evidenció que el análisis visual del paisaje cumple un papel decisivo en la comprensión espacial progresiva. Según Della et al. (2021), la lectura intencional del paisaje favorece la comprensión de procesos territoriales al relacionar la apariencia del entorno con sus dinámicas sociales y culturales. Como lo expresan Garrido et al. (2024), la comprensión de distribuciones y conexiones del espacio urbano se fortalece cuando los estudiantes trabajan con materiales del entorno inmediato. Tal como lo señalan Morote y Olcina (2020), el análisis estético del paisaje activa competencias de lectura espacial que relacionan apariencia con procesos

socioeconómicos. Asimismo, como lo sostienen Llancavil y González (2024), el sentido de pertenencia también se activa al interpretar visualmente los espacios. La tabla 3 muestra el

objetivo 3 sobre, establecer la relación entre la valoración cultural-simbólica del espacio urbano y la comprensión de la organización espacial en la unidad de análisis.

Tabla 3. *Correlación entre valoración cultural-simbólica del espacio urbano y comprensión de la organización espacial*

Correlaciones	Valoración cultural-simbólica del espacio	Comprensión organización espacial
Mediación y registro		
Correlación de Pearson	1	0,812
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	32	32
Estimación de cantidades		
Correlación de Pearson	0,812	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	32	32

Fuente: Elaboración

Con base en la tabla 3, se observó una relación positiva alta y significativa entre la valoración cultural-simbólica del espacio urbano y la comprensión de la organización espacial, representada por $r = 0,793$ y $p = 0,000$. Este hallazgo reveló que el sentido de pertenencia, el reconocimiento de significados urbanos y la comprensión de cómo las actividades humanas transforman el espacio fortalecieron la capacidad del estudiante para explicar interacciones socioespaciales e interpretar transformaciones del territorio. La comprensión espacial se consolidó cuando el estudiante comprendió los valores y decisiones colectivas que explican cómo el espacio se organiza. A partir de una mirada formativa, la relación más intensa observada en esta dimensión permitió sostener que la comprensión espacial se profundiza al incorporar la perspectiva cultural y simbólica. Según Zamora et al. (2022), la educación patrimonial y la lectura simbólica urbana fortalecen la conciencia territorial al conectar el aprendizaje geográfico con la historia e identidad colectiva. Como lo expresan Escribano et al. (2023), la observación del entorno desarrolla la competencia geográfica al contrastar el conocimiento teórico con la realidad territorial visible. Según Gutiérrez y García (2023), la interpretación de

distribuciones y la valoración cultural amplían la comprensión del espacio. Además, como lo sostienen Crespo y Torres (2024), las estrategias didácticas geográficas fortalecen los procesos de representación e interpretación territorial. La figura 1 muestra el objetivo General: Determinar la relación entre la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de la organización espacial en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Miguel Merchán Ochoa, Cuenca, 2026. Según la figura 1, se evidenció una relación positiva alta y significativa entre la lectura de paisajes urbanos y la comprensión de la organización espacial, dado que el coeficiente general alcanzó $r = 0,841$ con $p = 0,000$. Este resultado permitió aceptar la hipótesis investigativa y rechazar la hipótesis nula, afirmando que los estudiantes que participaron en experiencias de observación, interpretación y valoración del paisaje urbano presentaron mejores niveles de comprensión espacial. La lectura del paisaje favoreció la localización, la comprensión de distribuciones, el reconocimiento de conexiones y la explicación de las actividades humanas en el territorio. En virtud de los resultados generales, la correlación alta confirmó que la comprensión de la organización espacial se fortalece cuando el

aprendizaje geográfico se sitúa en experiencias reales de lectura del paisaje urbano. Según García et al. (2022), el entorno urbano como recurso didáctico consolida destrezas de localización, distribución e interpretación socioespacial.

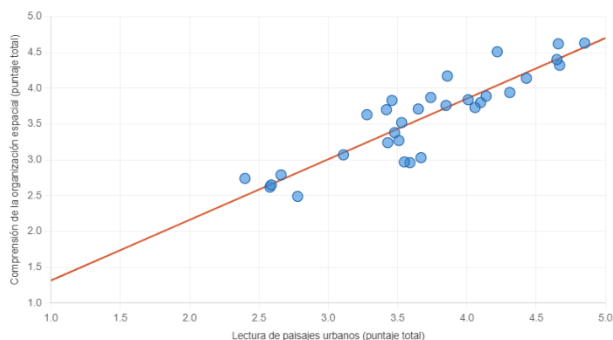


Figura 1: *Correlación entre lectura de paisajes urbanos y comprensión de la organización espacial*

Fuente: Elaboración propia.

Como lo expresan Favier y van der Schee (2021), la comprensión de relaciones espaciales y el razonamiento geográfico se asocian positivamente cuando los estudiantes trabajan con entornos urbanos auténticos. Según Kidman y Hartmann (2022), el pensamiento espacial se relaciona con el desempeño al emplear recursos visuales contextualizados. A su vez, como lo sostienen Della et al. (2021), la lectura intencional del paisaje activa la comprensión de procesos territoriales de alto valor formativo.

Conclusiones

En una lectura integradora, la lectura de paisajes urbanos se relacionó de manera positiva alta y significativa con la comprensión de la organización espacial en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Miguel Merchán Ochoa. El coeficiente general de Pearson alcanzó $r = 0,841$ con $p = 0,000$ en una muestra de 31 estudiantes,

por lo que se aceptó la hipótesis investigativa y se rechazó la hipótesis nula. Este resultado evidenció que la lectura del paisaje urbano ofreció una experiencia activa, significativa y pedagógicamente organizada para observar, interpretar, valorar y comprender cómo el espacio urbano se organiza, constituyéndose en una mediación pedagógica de alto valor geográfico y formativo.

Desde una primera aproximación específica, la observación territorial del paisaje urbano mantuvo una relación positiva alta y significativa con la comprensión de la organización espacial, con $r = 0,724$ y $p = 0,000$. Este hallazgo mostró que los estudiantes comprendieron mejor la localización, los puntos de referencia y las conexiones entre espacios cuando identificaron y reconocieron los elementos físicos y funcionales del entorno urbano de Cuenca. En consecuencia, la geografía dejó de presentarse como contenido abstracto y se convirtió en una práctica de lectura territorial activa, donde cada elemento visible del paisaje aportó información geográfica útil para interpretar cómo el espacio se organiza, diferencia y conecta. Bajo una mirada pedagógica del proceso interpretativo, la interpretación estético-visual del entorno también presentó una relación positiva alta y significativa con la comprensión de la organización espacial, con $r = 0,758$ y $p = 0,000$.

Este resultado permitió comprender que el análisis del orden visual, la lectura de contrastes y la extracción de información geográfica del paisaje favorecieron la comprensión de cómo los espacios se distribuyen, conectan y transforman. Por ello, una lectura visual pedagógicamente organizada guió el pensamiento geográfico paso a paso y convirtió cada análisis del paisaje en una oportunidad real para consolidar competencias de razonamiento

espacial en los estudiantes. Con especial relevancia didáctica, la valoración cultural-simbólica del espacio urbano alcanzó la relación más alta con la comprensión de la organización espacial, con $r = 0,793$ y $p = 0,000$. Este dato confirmó que los estudiantes comprendieron mejor las interacciones socioespaciales y las transformaciones del territorio cuando reconocieron el valor cultural, histórico e identitario de los espacios urbanos de su entorno. El sentido de pertenencia, el reconocimiento de significados y la comprensión de cómo las actividades humanas organizan el territorio permitieron que el aprendizaje geográfico adquiriera profundidad analítica; por esta razón, se recomendó incorporar la lectura de paisajes urbanos en la planificación de Educación Básica Media de manera sistemática.

Referencias Bibliográficas

- Avendaño, C., Rentería, J., Giraldo, S. y Múnera, N. (2021). Consideraciones éticas en investigación educativa: Perspectivas desde la bioética latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 21(1), 35–52. <https://doi.org/10.18359/rlbi.4278>
- Barroso, J. y Muñoz, J. (2023). El paisaje como recurso didáctico para el desarrollo de la competencia espacial en educación primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (44), 3–20. <https://doi.org/10.7203/dces.44.22456>
- Crespo, D. y Torres, M. (2024). Didáctica geográfica y comprensión espacial en Educación Básica Media: estudio correlacional. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 45–62. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.13>
- Cusihuamán, G., Panta, L. y Huanca-Arohuanca, J. (2023). Ética en la investigación cuantitativa educativa: principios, dilemas y buenas prácticas. *Apuntes Universitarios*, 13(3), 25–43. <https://doi.org/10.17162/au.v13i3.979>
- Della, V., Schiavon, S. y Moroni, M. (2021). Landscape literacy and geographical imagination in secondary education. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(2), 245–262. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1802372>
- Escribano, A., Ponsoda, S. y Moreno, J. R. (2023). Salidas de campo y patrimonio local: estrategias para el aprendizaje geográfico situado en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (22), 15–30. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2023.22.2>
- Favier, T. y van der Schee, J. (2021). Geographical thinking in urban contexts: Scale, place and spatial relationships. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(1), 62–78. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1737065>
- García, R., Gómez, C. y López, A. (2022). La ciudad como recurso didáctico: análisis de experiencias de aprendizaje geográfico urbano en Educación Primaria y Secundaria. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (92), 1–28. <https://doi.org/10.21138/bage.3177>
- García, K. y Ruiz, C. (2025). Paisaje adverso: reflexiones y abordajes sobre la percepción e identidad cultural en ambientes urbanos desiguales. *Boletín de Estudios Geográficos*, (123), 77–95. <https://doi.org/10.48162/rev.40.065>
- Garrido, M., Vanzella Castellar, S. y Pereira, G. (2024). Pensamiento espacial y razonamiento geográfico en Educación Media: estudio en contextos urbanos. *Revista de Geografía Norte Grande*, (88), 1–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022024000100001>
- González Castañón, D., Jiménez, M. y Pérez, C. (2023). El paisaje urbano como recurso pedagógico: análisis crítico de experiencias en educación media. *Geo-Ensino*, 8(2), 112–130. <https://doi.org/10.15628/geoconexoes.2023.12345>
- Gutiérrez, J. y García, J. (2023). Aprendizaje geográfico situado: paisajes urbanos y

- comprensión espacial en secundaria. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 43(1), 89–112.
<https://doi.org/10.5209/aguc.84321>
- Kidman, G. y Hartmann, E. (2022). Spatial thinking in schools: A comparative study of geography curricula across three continents. *International Journal of Geographical Information Science*, 36(4), 789–812.
<https://doi.org/10.1080/13658816.2021.1908058>
- Llancavil, D. y González, J. (2024). Territorialidad urbana y aprendizaje geográfico en estudiantes de Educación Básica. *Estudios Geográficos*, 85(296), e118.
<https://doi.org/10.3989/estgeogr.202313.13>
- Morote, A. y Olcina, J. (2020). El uso de Google Earth para el estudio del paisaje en la Educación Primaria: análisis estético y comprensión espacial. *Investigación en la Escuela*, (102), 18–32.
<https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.02>
- Pereira, J., Brenes, S. y Garita Mora, D. (2022). Consideraciones éticas en investigación con seres humanos: principios, normativa y buenas prácticas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1–22.
<https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.49847>
- Rodríguez, L. y Vargas, S. (2023). Didáctica de la geografía urbana: experiencias de lectura del paisaje en educación media. *Didáctica Geográfica*, (24), 43–66.
<https://doi.org/10.21138/DG.662>
- Salvati, L., Zambon, I., Chelli, F. y Serra, P. (2021). ¿Do spatial patterns of urbanization and land consumption reflect different socioeconomic contexts in Europe? *Science of the Total Environment*, 625, 722–730.
<https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2018.01.007>
- Vanzella, S., Garrido, M. y De Paula, I. (2022). Pensamiento espacial y raciocinio geográfico: Consideraciones teórico-metodológicas a partir de la experiencia brasileña. *Revista de Geografía Norte Grande*, (81), 429–456.
<https://doi.org/10.4067/S0718-34022022000100429>
- Villafuerte, J., Vera, D. y Cedeño, A. (2023). Pensamiento crítico y comprensión territorial en estudiantes de Educación Básica Media. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 121–138.
<https://doi.org/10.35362/rie9115732>
- Zamora, B., García, R. y López, P. (2022). Educación patrimonial y paisaje urbano: lectura simbólica del espacio en la escuela secundaria. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 20(3), 501–516.
<https://doi.org/10.25145/j.pasos.2022.20.034>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Paola Nicole Vizcaino Sánchez, Angélica María Villalva Peralta, Jennifer Karina Macias Rodríguez y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Paola Nicole Vizcaino Sánchez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Angélica María Villalva Peralta: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Jennifer Karina Macías Rodríguez: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Milton Alfonso Criollo Turusina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

