

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Facultad de Educación**



**Percepciones de estudiantes de Sexto de Primaria sobre su  
Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de  
retorno a la presencialidad**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Primaria que presenta:

*Abril Lourdes Gloria Aliaga*

Asesora:

*Daysi Julissa Garcia Cuellar*

Lima, 2022

### Declaración jurada de autenticidad

Yo, Daysi Julissa García Cuéllar, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Percepciones de estudiantes de Sexto de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad”, del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) Abril Lourdes Gloria Aliaga dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 9%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 01/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 02 de diciembre del 2022.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>García Cuéllar, Daysi Julissa</u>	
DNI: 41784433	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0003-0243-6353">https://orcid.org/0000-0003-0243-6353</a>	

## Agradecimientos

Dedico esta investigación a todos los que siempre buscan nuevas formas de aprender y de enseñar, porque nunca pierdan las ganas de innovar, de crecer y de ser diferentes.

A mi familia por ser mi soporte y los primeros en creer en mí. A la música ya los amigos que me ha traído, por ser mi refugio y los que me impulsan a salir de mi zona de confort. A mis mejores amigos, por estar cuando más los necesito. A mis amigas de educa, especialmente las Koeko, porque hicieron de mi época universitaria la mejor.

Agradezco infinitamente a la Dra. Daysi García, mi asesora. Por acompañarme durante todo este proceso, por su aliento e inspiración. Por involucrarse tanto como yo en esta investigación, por escucharme y exigirme constantemente.

Agradezco también a la docente Lita, por abrirme las puertas de su salón y compartir sus conocimientos. A mis niños, los estudiantes de mis prácticas preprofesionales, por ser fuente de inspiración y mis más grandes maestros.

## Resumen

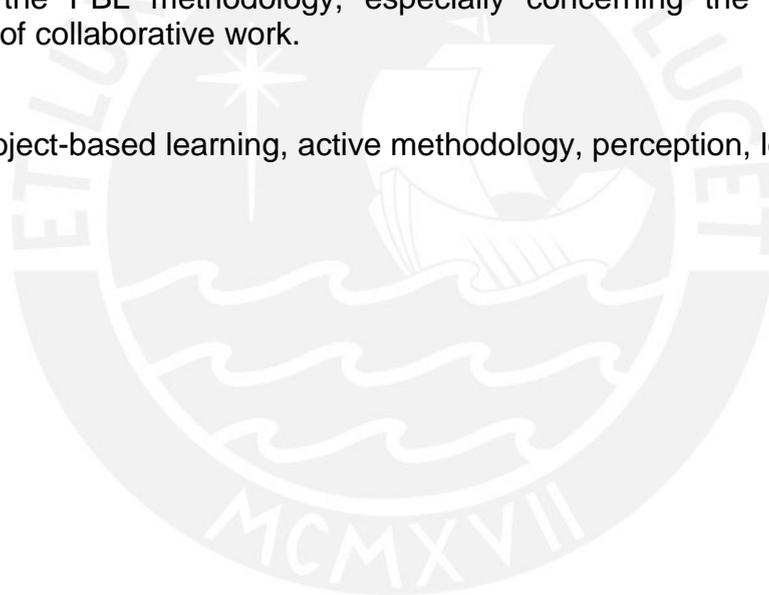
El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) promueve el desarrollo de aprendizajes contextualizados y funcionales para los estudiantes. Es así como el ABP se presenta como una metodología viable y efectiva para la consecución de los aprendizajes que se plantean en el currículo nacional en el contexto de retorno a la presencialidad luego de 2 años de educación a distancia debido al COVID -19. Con el fin de reconocer los aprendizajes que los estudiantes desarrollan con esta metodología, se plantea el objetivo de describir la percepción de los estudiantes sobre sus aprendizajes en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a las clases presenciales. Por consiguiente, se proponen 2 objetivos específicos. El primero se centra en la percepción de los aprendizajes, clasificándolos en aprendizajes de contenido conceptual, procedimental y actitudinal. El segundo objetivo busca describir la percepción de los estudiantes en torno a la experiencia del ABP y sus principales elementos, como la temática, el producto de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la mediación docente. La investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptiva y se aplicó la técnica de la entrevista a 6 estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública. Los principales hallazgos demuestran que, según la percepción de los estudiantes, el Aprendizaje Basado en Proyectos permite desarrollar en mayor medida aprendizajes de contenido procedimental y actitudinal. También se reconoce en los estudiantes una percepción positiva por la metodología del ABP, especialmente ante la temática y las características del trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en proyectos, metodología activa, percepción, aprendizaje.

### **Abstract**

Project-based learning promotes the development of contextualised and functional learning for students. For this reason, it is presented as a viable and effective methodology for the achievement of the learning that is proposed in the national curriculum in the context of return to face-to-face classes after 2 years of distance education due to COVID -19. To recognise the learning that students develop in this methodology, the objective is to describe the perception of students about their learning in the Project Based Learning methodology in the return to face-to-face classes context. Therefore, two specific objectives are proposed. The first one focuses on the perception of learning, classified by content into conceptual, procedural and attitudinal learning. The second objective seeks to describe the perception of the students in the PBL experience and its main elements, such as the subject matter, the learning product, collaborative work and teacher mediation. The research has a qualitative approach to the descriptive type and the interview technique was applied to six students in the sixth grade of primary school in a public educational institution. The main findings show that, according to the perception of the students, Project Based Learning mainly encourages the development of learning procedural and attitudinal content. Moreover, students also have a positive perception of the PBL methodology, especially concerning the theme and the characteristics of collaborative work.

**Keywords:** Project-based learning, active methodology, perception, learning.



## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1. DESARROLLO DE APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO DE RETORNO A CLASES</b>	<b>9</b>
1.1. Contexto de retorno a clases presenciales	9
1.2. Aprendizaje de los Estudiantes	14
<b>CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS</b>	<b>20</b>
2.1. Definición del Aprendizaje Basado en Proyectos	20
2.2. Elementos del ABP	21
2.3. Desarrollo de Competencias en el ABP	25
2.4. Fases del ABP	26
2.5. Dificultades en la Aplicación del ABP	29
<b>PARTE II. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>31</b>
2.1. Objetivos de la Investigación	31
2.2. Enfoque y Tipo de Investigación	31
2.3. Definición de Categorías y Subcategorías	32
2.4. Informantes	33
2.5. Características del contexto de los informantes	35
2.6. Técnica e Instrumento	35
2.7. Procesamiento de Datos	36
2.8. Principios Éticos	36
<b>PARTE III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN RESULTADOS</b>	<b>38</b>
<b>TIPOS DE APRENDIZAJES</b>	<b>38</b>
3.1. Aprendizajes conceptuales	38

	6
3.2. Aprendizajes procedimentales:	40
3.3. Aprendizajes actitudinales:	42
<b>ELEMENTOS DEL ABP</b>	<b>44</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>51</b>
<b>Recomendaciones</b>	<b>53</b>
<b>Referencias</b>	<b>54</b>
<b>Anexos</b>	<b>60</b>



## Introducción

Los avances tecnológicos, junto con el acceso a internet y las tecnologías de información, han configurado el mundo y las relaciones sociales para siempre, así como las habilidades y los conocimientos que una persona necesita para poder desenvolverse en la sociedad actual (Scott, 2015a). En consecuencia, los estudiantes deben desarrollar nuevas competencias de acuerdo con las características del contexto que los rodea. Es así como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se postula como una de las metodologías que permite desarrollar competencias y habilidades para el siglo XXI (Scott, 2015b).

En ese sentido, la motivación principal de la presente investigación es conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre sus aprendizajes al trabajar con la metodología del ABP en un salón de 6to de primaria en el contexto de retorno a clases presenciales. Al centrarse en una metodología de aprendizaje, la tesis pertenece a la línea de investigación de "Currículo y Didáctica", y la pregunta que guía la investigación es ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad?

Se busca investigar las percepciones de los estudiantes ya que estas implican el reconocimiento de algunos factores significativos que le permiten al informante dar una opinión justificada con base en las sensaciones e interacciones recogidas en una determinada experiencia (Carrasco, Toledo & Hansen, 2018). En ese sentido, el objetivo general de la investigación es "Describir las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad". Del mismo modo se plantean dos objetivos específicos. El primero de ellos busca identificar los aprendizajes que los estudiantes perciben haber desarrollado gracias al ABP, mientras que el segundo busca conocer las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia en la metodología.

Al respecto, se han hecho investigaciones en el Perú sobre el aprendizaje basado en proyectos y las percepciones de los actores en torno a la metodología. Una de las más recientes fue la de Celis, Fernández, Nino, Piscoya y Ramírez

(2021), quienes estudiaron las percepciones de 12 estudiantes de educación superior sobre su aprendizaje en torno a herramientas digitales a través del ABP. Los resultados señalan que los estudiantes percibieron un mayor dominio de las herramientas digitales que aplican en su carrera gracias al trabajo por proyectos (Celis et al., 2021). Si bien en la investigación anterior aplican entrevistas y analizan las percepciones de los estudiantes, se aplicó con estudiantes universitarios. No se han encontrado publicaciones académicas nacionales que involucren estudiantes de primaria y ABP, no obstante, se han encontrado antecedentes adecuados en el ámbito internacional.

En Indonesia, Ningsih, Kurniawan y Rahayu (2021) realizaron una investigación en el 6to grado de primaria en la modalidad de educación semipresencial en el contexto de COVID-19. Los hallazgos resaltan que el ABP promueve aprendizajes significativos, y que el estudiante es capaz de desarrollar diversas habilidades de manera autónoma. Un estudio similar realizado en España, por Muñoz-Repiso y Gómez-Pablos (2017), investigó las percepciones de los estudiantes sobre el ABP y consultaron a 364 estudiantes de quinto y sexto de primaria. Los resultados demuestran que la motivación por el trabajo colaborativo en medios tecnológicos generó una autopercepción positiva por los aprendizajes logrados de parte de los educandos.

Esta investigación tiene como base un enfoque cualitativo, ya que “es *una forma de investigación flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos*” (Cerrón, 2019, p. 1). Asimismo, el estudio es descriptivo y los informantes son los estudiantes de 6to grado, a los que se les aplica una entrevista semiestructurada para el recojo de datos.

Uno de los principales aportes de esta investigación es la eficacia percibida del ABP para el desarrollo de aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal, aún en el contexto de retorno a las clases presenciales luego de la pandemia del COVID-19. También se pudo reconocer la abstracción de los aprendizajes y la creación de ideas de valor por parte de los estudiantes a través del aprendizaje en la práctica de su autonomía y el trabajo colaborativo en el proyecto.

El documento se divide en 3 partes. En la primera parte se detalla un marco conceptual que contextualiza al lector y desarrolla la teoría para el posterior análisis. En la segunda parte se explica la metodología de la investigación, así como los instrumentos a aplicar y las características de los informantes. Por último, en tercera sección se realiza la interpretación de los resultados, donde se complementa la teoría con los datos obtenidos para dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación, Para terminar, se presentan las conclusiones así como las recomendaciones para futuras investigaciones similares, las referencias de la investigación y los anexos finales.



## **Parte I: Marco de la Investigación.**

### **Capítulo 1. Desarrollo de Aprendizajes en el Contexto de Retorno a Clases**

La pandemia del COVID-19 supuso un cambio drástico en las dinámicas sociales, por lo que el ámbito educativo también tuvo que adaptarse a las nuevas características del contexto para poder asegurar la educación en todos los niveles. Para detallar al respecto, el presente capítulo tiene el objetivo de situar el contexto en el que se desarrolla la investigación, así como los conceptos clave de aprendizaje para el posterior análisis de los resultados.

Inicialmente se detallan las adaptaciones que hizo el Ministerio de Educación [MINEDU] para continuar con la educación en un contexto de pandemia. Posteriormente se explican las disposiciones que se hicieron en el Perú para regresar a clases de manera presencial, así como las posibles dificultades que pueden surgir debido al retorno.

Además, en la segunda sección se explica el enfoque por competencias en el que se basa el currículo de Educación Básica Regular [EBR]. También se definen los tipos de aprendizajes que los estudiantes desarrollan por medio de las competencias.

#### **1.1. Contexto de retorno a clases presenciales**

A finales del año 2019 se descubrió en China el virus del COVID-19, que avanzaría rápidamente por todo el mundo, lo que provocó una pandemia en el 2020, junto con el confinamiento y el distanciamiento social obligatorio. Es así como la modalidad educativa tuvo que adaptarse a las nuevas circunstancias para poder continuar brindando la educación a la que todos los niños y niñas tienen derecho.

En ese sentido resulta pertinente explicar la modalidad, las estrategias y las dificultades que se presentaron durante los dos años de pandemia. Posteriormente, se detallan las características del contexto de retorno a clases presenciales y las disposiciones del Ministerio para dicho proceso.

### 1.1.1. Educación durante la pandemia.

El confinamiento obligatorio al inicio de la pandemia fue repentino, luego de una semana de iniciadas las clases escolares a nivel nacional, los estudiantes fueron reclusos en sus hogares para protegerse del COVID-19. A pesar de la crisis mundial la educación debía continuar, y para ello, el MINEDU propuso la modalidad de educación a distancia.

**1.1.1.1. Educación a distancia.** El MINEDU publicó el documento titulado “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19”, que detalla las normativas a seguir para la continuidad de la educación durante el periodo de pandemia. En este documento se determinó la educación a distancia como la modalidad a aplicar durante el periodo de confinamiento (MINEDU, 2020a).

La educación a distancia es una modalidad educativa que se caracteriza por una comunicación bidireccional no presencial entre el docente y el estudiante (Barráez, 2020). El docente ofrece recursos educativos y los estudiantes realizan las actividades de forma autónoma, al no estar en el mismo espacio físico que su profesor (Maldonado, 2016).

El término de educación a distancia se suele confundir con “educación virtual”. No obstante, la diferencia entre la educación virtual y la educación a distancia es que esta última no es mediada exclusivamente por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como sí sucede en la educación virtual (Maciel, 2018). La educación a distancia es anterior a la educación virtual pero los avances tecnológicos actuales permiten potenciar la educación a distancia con recursos virtuales (Patiño, 2013).

En el contexto peruano no todos los estudiantes tienen las mismas facilidades, como el acceso a conexión de internet o a los aparatos electrónicos. En ese sentido, con el fin de asegurar el acceso de todos los estudiantes a los recursos educativos, se optó por la educación a distancia mediada por la televisión y la radio (MINEDU, 2020a). Esta se podía complementar con medios virtuales si es que los estudiantes y los docentes tenían los recursos necesarios.

**1.1.12. Metodología de Aprendo en Casa.** Para poder asegurar que todos tengan acceso a la educación durante la etapa de pandemia, el Ministerio de Educación puso en marcha la estrategia de Aprendo en Casa con el fin de desarrollar los aprendizajes de los estudiantes en la educación a distancia (MINEDU, 2020a). Esta estrategia educativa, de acceso público y gratuito, propone actividades según el nivel educativo de cada estudiante en educación básica regular, educación básica especial y educación básica alternativa. Los aprendizajes que desarrolla se basan en las competencias priorizadas durante el periodo de pandemia y se transmiten a la población a través de la página web, de la televisión y de la radio nacional (MINEDU, 2021).

La propuesta de Aprendo en Casa se organiza en experiencias de aprendizaje. Estas se conforman por un grupo de actividades secuenciadas y con relación entre sí que desafían a los estudiantes a resolver una situación problemática contextualizada (MINEDU, 2020b). Debido a la pandemia y el confinamiento, las situaciones problemáticas se relacionan al cuidado de la salud, a la convivencia en el hogar, al bienestar emocional y al uso del tiempo libre (MINEDU, 2020a y MINEDU, 2020b). Si bien fue una propuesta viable y pertinente para el nuevo contexto, se evidenció la necesidad del apoyo y trabajo conjunto de todos los agentes educativos, directivos, docentes, estudiantes y, sobre todo, la familia. El trabajo y compromiso que los padres asumieron con la educación de sus hijos fue un aspecto clave para el logro de los objetivos educativos planteados por el Ministerio de Educación.

**1.1.13. Dificultades de la Educación a Distancia en Tiempos de Pandemia.** Luego de 2 años de trabajo a distancia con los estudiantes, se esperan diversos retos por superar. En primer lugar, la escasa preparación de los docentes, directores, e incluso directivos del MINEDU para asumir la educación a distancia durante la pandemia no ha permitido que se brinde una educación de calidad (León 2021).

Otra de las problemáticas a considerar es la alta cantidad de estudiantes, e incluso docentes, que no cuentan con accesibilidad a los dispositivos electrónicos y la conexión a internet o señal radial para seguir con sus actividades académicas (León, 2021). Debido a la falta de acceso a los medios de comunicación, se estima

que un total de 705 000 estudiantes a nivel nacional interrumpieron sus estudios (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021).

También es necesario tomar en cuenta la salud mental de los estudiantes bajo la modalidad de educación a distancia en tiempos de confinamiento. Un estudio realizado con el Ministerio de Salud y UNICEF determinó que 2 de cada 10 estudiantes presentan dificultades emocionales relacionadas con el estrés y la ansiedad. No obstante, esta cifra podría aumentar a 7 de 10 si es que los estudiantes no se adaptan a la modalidad de educación a distancia (UNICEF, 2021).

### **1.1.2. Retorno a Clases Presenciales.**

Luego de 2 años en la modalidad de educación a distancia debido a la pandemia, el MINEDU propuso retornar a las clases de forma segura, flexible y descentralizada. Cerca de alcanzar la inmunidad colectiva al COVID-19 gracias a la vacunación continua a toda la población, se dispuso a priorizar la presencialidad para el año escolar 2022.

**1.1.2.1. Características del Retorno.** El documento de “Disposiciones para el retorno a la presencialidad para el año escolar 2022, en el marco del COVID-19” (MINEDU, 2021) detalla las características del proceso, los requisitos para las instituciones educativas y las modalidades en las que estas podrán iniciar labores de contar con limitaciones en cuanto al espacio físico y la accesibilidad de los estudiantes.

El MINEDU propuso que la educación se brinde de forma presencial, semipresencial o continúe con educación a distancia sólo en casos excepcionales. La educación presencial se inició con la presencia física diaria de estudiantes y docentes, sólo en las instituciones que puedan cumplir con el aforo máximo permitido y que tenga espacios donde se pueda cumplir el distanciamiento físico de 1 metro como mínimo. Durante este tipo de modalidad, si es que alguno de los estudiantes o los docentes presentaban síntomas de COVID-19 se suspendían las clases para todo el salón y se continuaban las clases mediante la educación a distancia mientras que todos los miembros del salón guardan la respectiva cuarentena.

Por otro lado, el servicio de educación semipresencial se brindó en los colegios e instituciones donde las condiciones físicas no son favorables para el cumplimiento de los protocolos de protección contra el COVID-19 (MINEDU, 2021). Esta modalidad combina trabajo a distancia y trabajo presencial, de forma que se cubran los 5 días lectivos a la semana. Los docentes son encargados de coordinar los horarios y los medios por donde se dictan las clases a distancia. Asimismo, el colegio debe adaptar y brindar los materiales necesarios en caso los estudiantes no cuenten con conectividad a internet.

Además de las dos modalidades mencionadas, también se considera la educación a distancia para casos excepcionales de estudiantes con comorbilidad o en caso de tener una condición de riesgo. De esta forma se asegura que el estudiante no comparta el mismo espacio físico con sus compañeros pero que pueda continuar con su educación. Para ello las instituciones deben poner a su disposición las plataformas virtuales mediante las cuales los estudiantes podrán recibir los materiales y los docentes se encargan de coordinar horarios y formas de trabajo con los padres de familia y los estudiantes.

**1.122. Retos en el Contexto de Retorno.** Debido a los dos años de educación a distancia, los estudiantes, e incluso los docentes, deben readaptarse a la presencialidad. Si bien la modalidad presencial es la más familiar para todos los miembros de la comunidad educativa, esta no vuelve a ser la misma luego de los cambios, avances y dificultades que tuvieron lugar en el Perú durante la pandemia.

Uno de los retos que se reconoce es el problema que puede suponer la resocialización entre los estudiantes. Durante los dos años de pandemia los educandos han aprendido individualmente, si bien algunos tenían la posibilidad de recibir clases sincrónicas virtuales, otros llevaron sus clases totalmente aislados de sus compañeros y de sus docentes. Esto puede conllevar a una falta de desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales, habilidades necesarias para favorecer la interacción entre compañeros en las clases y la resolución de conflictos. (Almaraz, Coeto & Camacho, 2019)

Añadido a esto, otro aspecto retador en el nuevo contexto es el estado académico de los estudiantes. Debido a que todos han recibido clases desde casa, y

viven en contextos diferentes, es evidente que los avances académicos no son los mismos en todos los estudiantes de un mismo grado (Fundación Wiese, 2022). En consecuencia, la nivelación académica de los estudiantes se presenta como otro reto para todos los miembros de la comunidad.

Ante los retos que se presentan, desde el ministerio se propone una serie de acciones para tratar de mejorar la situación de los estudiantes. En primer lugar, se propone que los docentes identifiquen los casos que requieren mayor atención académica y socioemocional. Además, se recomienda aplicar estrategias y adaptar los recursos de acuerdo con los diferentes niveles académicos de los estudiantes (Fundación Wiese, 2022; Sánchez, 2022). Si bien esta labor de identificación y posterior adaptación de recursos es pertinente para atender los nuevos retos que se plantean, es un trabajo adicional para el docente, quien deberá realizar estas diligencias extras fuera del horario laboral. Por ello sería ideal contar con el apoyo de un departamento psicológico y de un trabajo colegiado que de un soporte al docente.

## ***1.2. Aprendizaje de los Estudiantes***

El objetivo de la educación en el Perú es que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos que le sean funcionales para su vida futura (MINEDU, 2016). En ese sentido, a continuación se define el enfoque por competencias en el que se basa el currículo nacional. Además, se detallan los tipos de aprendizajes que los estudiantes pueden llegar a obtener en base a su contenido.

### **1.2.1. Currículo Nacional**

Los estándares de aprendizaje, contenidos y el perfil de egreso de un estudiante de EBR se encuentran determinados en el currículo nacional, un documento que ha sido actualizado desde el 2017. El reciente cambio en el documento propone un enfoque por competencias que responda a las necesidades actuales de la sociedad.

**1.2.1.1. Enfoque por competencias.** Este enfoque tiene el objetivo de formar futuros ciudadanos capaces de desenvolverse en un contexto real, por lo que se da especial atención al desarrollo de las capacidades de los estudiantes y su autonomía (Paredes & Inciarte, 2013). En ese sentido, el currículo busca formar al educando para que al finalizar su etapa escolar pueda ser capaz de resolver de forma eficaz toda situación “problemática” que se le presente en la vida diaria gracias al repertorio de acciones que realizará pertinentemente (Oficina Internacional de Educación, 2018).

Es así como el currículo nacional define las competencias como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada” (MINEDU, 2016, p.29). El perfil del egresado del currículo nacional en el Perú comprende el desarrollo de 31 competencias a lo largo de toda la formación básica del estudiante. Al requerir un tratamiento diferenciado según las capacidades del estudiante, en el V ciclo de la EBR se plantea el desarrollo de 30 de las competencias en distintos niveles de desempeño (MINEDU, 2016)

Para el desarrollo de las competencias, se toman en cuenta ciertas capacidades y desempeños. El Ministerio de Educación considera a las capacidades como “recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (MINEDU, 2016, p. 30).

Las capacidades suponen un desglose de las competencias, no obstante, si un estudiante domine una capacidad, no quiere decir que ya es competente, sino que se requiere que integre los recursos de todas las capacidades de la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) y las combine para una actuación competente (MINEDU, 2016). Esto quiere decir que, el estudiante necesita desarrollar tanto los contenidos conceptuales como los contenidos procedimentales y actitudinales para evidenciar el dominio de una competencia.

## 1.2.2. Tipos de Aprendizajes

El currículo nacional propone para los estudiantes una serie de competencias a ser desarrolladas durante su paso por la Educación Básica Regular. Las competencias se plantean de modo que los estudiantes puedan desarrollar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Santivañez, 2013). A continuación, se detallarán las características de cada uno de los tipos de aprendizaje que fueron inicialmente clasificados por Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992, como se cita en Páramo et al., 2015)

**1.2.2.1. Aprendizajes conceptuales.** Este tipo de aprendizajes, también llamados “declarativos” por Díaz y Hernández (1999, como se cita en Rodríguez-Reyes, 2014) se refieren al Saber qué. Los aprendizajes conceptuales comprenden hechos, conceptos y principios en torno a un tema en específico, en otras palabras, es la teoría (Bazalar, 2021).

Este tipo de aprendizajes tienen 2 tipos de conocimientos con distintos niveles de complejidad (Pozo, 1992 como se citó en Páramo et al., 2015). El conocimiento factual se obtiene de forma memorística para recordar *hechos, datos* y sucesos específicos que se deben aprender literalmente (Páramo et al., 2015). Estos conocimientos podrían ser las fechas de algún suceso histórico importante, los números, los nombres de ciudades, etc.

Por otro lado, el conocimiento conceptual implica que el estudiante aprenda *conceptos y definiciones*. Estos conocimientos no se aprenden de forma literal, sino que necesitan ser interiorizados y abstraídos, por el estudiante, para comprender las relaciones que tienen con otros conceptos y puedan dar explicaciones a los sucesos de su entorno (Bazalar, 2021). Por ejemplo, el concepto del amor, la definición de corrupción o del calentamiento global, etc.; son definiciones como tal, pero requieren de otras para su total entendimiento. En ese sentido, los contenidos conceptuales necesitan de un mayor esfuerzo y análisis para su aprendizaje.

Es importante mencionar que, sólo la enseñanza de contenidos conceptuales no va a apoyar el desarrollo de estos (Ferrandis, Peña & Llinares, 2021). Para desarrollar aprendizajes conceptuales son necesarios también los conocimientos

procedimentales y actitudinales que le permitan al estudiante llevar a la práctica lo que aprenden teóricamente.

**1.222. Aprendizajes procedimentales.** Los aprendizajes procedimentales se refieren al Saber hacer (Rodríguez-Reyes, 2014). Coll y Vals (1992, como se cita en Páramo et al., 2015) definen los procedimientos como la consecución de acciones ordenadas con el fin de conseguir un objetivo específico. A diferencia de los aprendizajes conceptuales, estos son contenidos prácticos que requieren acción por parte del estudiante.

En este tipo de aprendizaje se encuentran los procesos, técnicas, estrategias, destrezas u operaciones que realiza el estudiante para cumplir una meta definida (Páramo et al., 2015). Al respecto, da Rosa y da Cruz (2014) afirman que este tipo de aprendizajes no pueden ser simplemente enseñados, como se hace con los contenidos conceptuales. Sino que requieren que el estudiante se ponga en práctica y realice las acciones autónomamente para poder comprender el proceso en su totalidad.

Los aprendizajes procedimentales se pueden clasificar en 3 según Blanco (1990 como se citó en Becerra-García, Fernández-Lara & Pérez-Zamora, 2018). Primero se consideran las *habilidades*, que hacen referencia a las capacidades intelectuales, sociales o físicas, de una persona, que se movilizan para realizar un procedimiento específico de manera correcta. Por ejemplo, las habilidades comunicativas se aplican para poder explicar un punto de vista o mantener la atención de un público.

También se consideran las *técnicas*, que corresponden a una serie de acciones sistematizadas, que se movilizan para conseguir una meta. Por ejemplo, una técnica de organización o técnica de lectura. Por último, se consideran a las *estrategias* como una serie de procedimientos, mayormente de tipo intelectual, que se realizan analíticamente para conseguir un objetivo (Becerra-García, Fernández-Lara y Pérez-Zamora, 2018). En el colegio se pueden usar, por ejemplo, estrategias de estudio, estrategias matemáticas, etc.

Añadido a todo lo anterior, los aprendizajes procedimentales no se adquieren solamente en el entorno académico, sino que se van adquiriendo por las

experiencias a lo largo de la vida. Este aprendizaje se puede dar de forma espontánea, por improvisación y con el ensayo-error, lo que permitirá un futuro perfeccionamiento en la tarea (Rodríguez-Reyes, 2014). Estos conocimientos pueden ser desde aprender a resolver una multiplicación o escribir un ensayo hasta preparar una limonada y atarse los cordones.

**1.2.2.3. Aprendizajes actitudinales.** Los aprendizajes actitudinales tienen relación con el Saber ser. Estos contenidos son de aprendizaje lento y se dan en un largo lapso de tiempo (Bazalar, 2021). En este se implican las creencias de los estudiantes, sus valores, ideales y actitudes para formar una postura frente a diversas situaciones a las que se pueden enfrentar (Rodríguez-Reyes, 2014). En pocas palabras, los aprendizajes actitudinales van a definir la forma en la que actúa el estudiante e interactúa con otras personas.

En ese sentido, Sarabia (1992, como se cita en Páramo et al., 2015) realiza una clasificación de este tipo de contenidos. En primer lugar, se consideran a los *valores*, que se definen como los principios éticos que dirigen la actuación de las personas en diferentes ámbitos de su vida. Estos valores van a ser, principalmente, desarrollados en el hogar, pero también pueden ser desarrollados y reforzados en la escuela.

En segundo lugar, se toman en cuenta, dentro de los contenidos actitudinales, las *normas*. Estas se consideran como patrones conductuales en situaciones o ambientes específicos que se comparten con un grupo social (Páramo et al., 2015). El ejemplo más conocido en el contexto escolar son las normas de convivencia, que determinan el comportamiento ideal de los estudiantes en las aulas.

Es así como los conocimientos que se relacionan con este aprendizaje son la moral, la ética, los derechos humanos, los deberes ciudadanos, la democracia y los valores, entre otros (Páramo et al., 2015). Cabe mencionar, además, que este tipo de aprendizajes son demostrativos (Bazalar, 2021). No basta con conocer la teoría de lo que es el respeto, sino que el estudiante tiene que demostrar respeto en sus interacciones diarias.

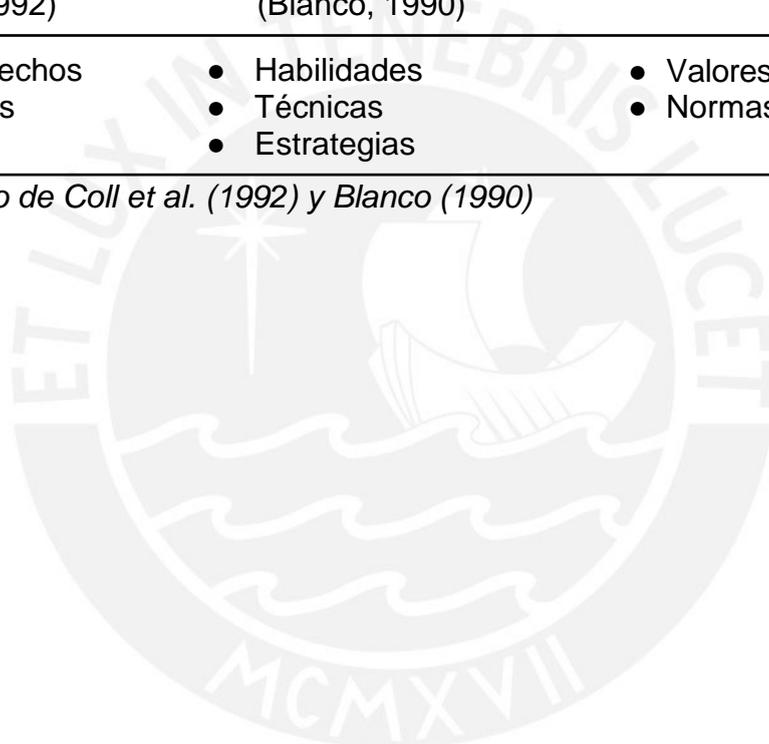
Por último, a modo de conclusión se presenta en una tabla los tipos de aprendizajes (Tabla 1), que pueden desarrollar los estudiantes, y las clasificaciones que brindan los autores para un mayor entendimiento.

**Tabla N° 1.**

*Tipos de contenidos de aprendizajes y clasificaciones*

Tipos de contenidos de aprendizaje (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992)		
Aprendizajes conceptuales (Pozo, 1992)	Aprendizajes procedimentales (Blanco, 1990)	Aprendizajes actitudinales (Sarabia, 1992)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Datos y hechos</li> <li>● Conceptos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Habilidades</li> <li>● Técnicas</li> <li>● Estrategias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valores</li> <li>● Normas</li> </ul>

*Nota: Adaptado de Coll et al. (1992) y Blanco (1990)*



## Capítulo 2. El Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en proyectos (ABP) es una metodología del aprendizaje que se ha aplicado en diversos ámbitos educativos desde el siglo XX y sostiene una propuesta integral para el trabajo de las competencias de los estudiantes de manera colaborativa y en contextos reales. La reproducción de las prácticas educativas bajo esta metodología resulta pertinente puesto que, a partir de la emergencia sanitaria, surgió la necesidad de innovar en las metodologías para garantizar un aprendizaje de calidad a los estudiantes.

Es por ello, que el presente capítulo detalla la definición del Aprendizaje Basado en Proyectos y sus principales elementos, así como las fases para su aplicación. Por último, se explica la forma en la que el ABP facilita el desarrollo de competencias en los estudiantes y también se detallan algunas de las dificultades que puede tener esta metodología en la práctica.

### 2.1. Definición del Aprendizaje Basado en Proyectos

Esta metodología se conoció como tal cuando Kilpatrick acuñó el término en 1918. La propuesta del autor se basa en organizar los contenidos académicos, en este caso las capacidades que implican el dominio de las competencias, a través de proyectos (Jumaat, Tasir, Halim & Ashari, 2017). Es una metodología activa que invita a los estudiantes a resolver un problema real, una situación significativa cercana a su entorno, mediante la creación de un producto de manera grupal y colaborativa (Universidad de la Rioja, 2021). Al respecto Sánchez afirma que,

El ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás (2013, p.1)

Además, más allá de aprender mediante los proyectos, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar la autonomía, la responsabilidad y habilidades sociales que enmarcan las habilidades del Siglo XXI. El ABP, al tener como eje y requisito central la participación permanente del estudiante, forma parte del aprendizaje activo, donde los estudiantes *aprenden haciendo* (Torrego & Martínez, 2018 y Trujillo, 2015).

### **2.1.1. Diferencia entre ABProyectos y ABProblemas.**

Un aspecto que resulta necesario aclarar es la diferencia entre el Aprendizaje basado en proyectos y el Aprendizaje basado en problemas (ABPr) puesto que los términos suelen confundirse. Si bien son metodologías que surgieron en la misma época y tienen algunas similitudes, también tienen diferencias que caracterizan a cada metodología.

El Aprendizaje basado en problemas también centra su interés en resolver una problemática del contexto cercano a los estudiantes, así como el ABP. No obstante, el ABPr puede ser usado tanto como metodología, para la organización a nivel curricular, o como una estrategia de aprendizaje en un curso determinado. Mientras que el Aprendizaje Basado en proyectos se organiza en el currículo escolar, debido a que se requiere más tiempo y atención por parte del grupo de estudiantes para concretar los proyectos (Navarro, Gonzáles & Botella, 2015).

A diferencia del ABP, el ABPr termina con la creación del plan de acción para resolver la problemática. Sin embargo, el ABP requiere de los estudiantes que lleven a cabo su planificación para resolver la problemática y termine el proyecto con la presentación de su producto final. Esto les permite tener un proceso de reflexión y de prueba-error que requiere un mayor nivel de intervención del estudiante como agente principal, y del docente como un guía o asesor (Walker, Leary & Hmelo-Silver, 2015).

Otra de las diferencias que se reconoce es que, mientras que el ABPr busca resolver un problema, en el Aprendizaje basado en proyectos pueden surgir una serie de problemáticas, mientras se está ejecutando el proyecto, que necesitan ser resueltas (Walker, Leary & Hmelo-Silver, 2015). Esto les permitirá a los estudiantes no sólo desarrollar los contenidos académicos, sino también explotar sus habilidades y capacidades para el desarrollo de competencias socio emocionales y colaborativas (Navarro, Gonzáles & Botella, 2015).

## **2.2. Elementos del ABP**

Con sus bases en el constructivismo, el ABP tiene elementos que lo caracterizan y determinan lo que es un trabajo en proyectos. La revisión documental

demuestra una mención constante de algunos términos que se detallan a continuación como los principales elementos del ABP.

### **2.2.1. Temática.**

Uno de los principios del ABP es que el aprendizaje debe ser contextualizado, real y cercano a los estudiantes (Kokotsaki, Menzies & Wiggins, 2016). Es así como todos los cursos y las actividades del proyecto se enmarcan en una temática central que contiene una problemática.

Al organizar los cursos en torno a un solo tema, el ABP promueve la interdisciplinariedad. El trabajo interdisciplinario entre áreas se presenta como un beneficio para la adquisición de conocimiento, puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de relacionar sus conocimientos, encontrar las conexiones y generar aprendizaje significativo (Medina-Nicolalde & Tapia-Calvopiña, 2017).

El desarrollar contenidos de distintas áreas, en base a una temática común, permite un andamiaje consistente en los aprendizajes de los estudiantes que tenga como base lo aprendido anteriormente para poder complementarlo con nueva información (Condliffe, 2017). Añadido a esto, Brassler y Dettmers (2017) afirman que el trabajo interdisciplinario es un punto clave para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.

Con respecto al problema con el que se inicia el proyecto, la pregunta central presenta una problemática cercana a la realidad de los estudiantes (Martín y Martínez, 2017). Al reconocer la situación como real y cercana a ellos, los estudiantes van a poder relacionarse con más facilidad a la problemática y opinar en base a sus experiencias. Por ejemplo, si el problema es la falta de áreas verdes cerca al colegio, los estudiantes van a poder opinar sobre algo que observan día a día. Además de poder relacionarse fácilmente con la situación, también los va a motivar a buscar soluciones y a implicarse más en el proyecto (Muñoz-Repiso & Gómez-Pablos, 2017).

Añadido a esto, el proceso tiene su centro en el educando, por lo que siempre se deben considerar las necesidades e intereses de los estudiantes (Muñoz-Repiso

& Gómez-Pablos, 2017). Es necesario que los docentes conozcan las características de su grupo de estudiantes, de modo que pueda plantear temáticas motivadoras y actividades pertinentes para sus capacidades y formas de aprendizaje.

### **2.2.2. Producto de Aprendizaje.**

El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene sus bases en el Constructivismo que, según Dewey, sugiere que los estudiantes pueden construir su propio conocimiento en base a las experiencias vividas (Jumaat et al., 2017). Es así como, para la resolución de la pregunta central, los estudiantes deben presentar su producto de aprendizaje. Este producto propone una solución práctica para la problemática inicial.

En relación con lo mencionado anteriormente, será necesario que el proyecto tenga la flexibilidad suficiente para que los estudiantes puedan tomar decisiones, con libertad, para cumplir el objetivo planteado. En ese sentido, los proyectos deben de admitir diferentes soluciones, métodos y formatos que los estudiantes puedan explorar y aplicar para resolver el problema inicial (Condliffe, 2017).

El ABP es una metodología eminentemente activa, por lo que requiere la participación constante por parte de los estudiantes, así como la construcción activa del conocimiento, el cual, para Tan (2016), se refiere a la producción continua de ideas de valor. Es por ello que los estudiantes deben realizar investigación. Esta es la que les va a permitir ampliar sus conocimientos y encontrar soluciones a la problemática inicialmente planteada (Kokotsaki, Menzies & Wiggins, 2016). A través de la investigación, los estudiantes, además de recabar nueva información, tendrán la capacidad de producir nuevo conocimiento (Trujillo, 2015).

### **2.2.3. Trabajo Colaborativo.**

Otro de los principios del ABP es el trabajo colaborativo con el objetivo de generar aprendizajes significativos. Para Tan (2016), el aprendizaje colaborativo tiene lugar cuando un grupo de estudiantes se reúnen bajo una consigna académica para compartir conocimientos, información y opiniones sobre un tema específico.

En un proyecto es necesario brindar Voz y voto a los estudiantes (Trujillo, 2015). La participación de los estudiantes no se limita a realizar las actividades planteadas por el docente, sino que se toma en cuenta su opinión para el proceso y el producto final del proyecto (Thuan, 2018). Por ejemplo, los estudiantes pueden tomar decisiones en torno a la temática del proyecto, a las actividades que realizan, a las normativas internas del grupo, a la definición del producto final y a la forma de presentación del proyecto.

En concordancia, el ABP debe tener como una de sus características el propiciar el trabajo en equipo. Los proyectos se realizan de forma grupal, no obstante, que una actividad sea grupal no quiere decir que se realizará un trabajo colaborativo que conlleve aprendizaje conjunto. Para esto, será necesario motivar las interacciones sociales ordenadas, así como la comunicación y la escucha activa para tomar decisiones en grupo (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017).

Considerando las características mencionadas, es importante que los estudiantes, a lo largo de todo el proyecto, desarrollen su *autonomía*. Los estudiantes son los principales actores en esta metodología, ellos toman decisiones, ellos investigan, ellos se organizan, ellos producen nuevas ideas, ellos realizan las actividades y presentan sus productos finales. Es por ello por lo que, el ABP les permite reforzar su autonomía con el acompañamiento del docente como guía del proceso (Yuliani & Lengkanawati, 2017).

#### **2.2.4. Mediación Docente.**

Añadido a lo anterior, para motivar el trabajo colaborativo, el ABP propone al *docente como guía* (Tan, 2016). De esta forma, el docente acompaña a los estudiantes en el proceso, pero les brinda la suficiente libertad para poder organizarse, generar sus normas internas, dinámicas de trabajo y construir conocimiento auténtico que no sea impuesto por el docente.

No obstante, el hecho de que el estudiante necesite practicar su autonomía en esta metodología, no indica que el docente tiene un trabajo menos demandante. El docente como guía será el encargado de brindarles a los estudiantes las herramientas necesarias para poder investigar, dirigir su proyecto y para realizar las actividades que se requieren para el producto final de cada grupo (Davis, 2017). El

docente debe estar presente en todo el proceso de los estudiantes para que ellos se sientan acompañados y con la seguridad de que van por un buen camino.

### **2.3. Desarrollo de Competencias en el ABP**

El Aprendizaje Basado en Proyectos permite movilizar diversas capacidades en los estudiantes para que puedan desarrollar nuevos aprendizajes. Es por ello por lo que el ABP favorece el trabajo por competencias, puesto que los estudiantes pueden adquirir diversos conocimientos, habilidades y actitudes (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2012).

Con respecto al *desarrollo de conocimientos*, que supone los contenidos conceptuales, dentro de las competencias planteadas, es importante mencionar que el ABP promueve la interdisciplinariedad. El trabajo interdisciplinario entre áreas se presenta como un beneficio para la adquisición de conocimiento, puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de relacionar sus conocimientos, encontrar las conexiones y generar aprendizaje significativo (Medina-Nicolalde & Tapia-Calvopiña, 2017).

El desarrollar contenidos de distintas áreas, en base a una temática común, permite un andamiaje consistente en los aprendizajes de los estudiantes que tenga como base lo aprendido anteriormente para poder complementarlo con nueva información (Condliffe, 2017). Añadido a esto, Brassler y Dettmers (2017) afirman que el trabajo interdisciplinario es un punto clave para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.

Por otro lado, el *desarrollo de habilidades*, que se pueden relacionar con los contenidos procedimentales, tiene más protagonismo durante la implementación del proyecto, donde los estudiantes aplican lo planteado en su proyecto. Al ser los educandos quienes realizan las actividades del proyecto de manera autónoma, con la guía del docente, ponen en práctica sus conocimientos para desarrollar nuevas habilidades (Sánchez, 2013).

Dentro de las habilidades que son más frecuentemente desarrolladas en el ABP se encuentran la investigación, la búsqueda de información, el análisis, la

síntesis de información, así como las habilidades comunicativas que se desenvuelven en el trabajo en equipo (Guerrero, 2019). Estas habilidades son las que se dan de forma implícita, debido a las características de la metodología. No obstante, el desarrollo de otras habilidades y procedimientos más específicos van a depender de la planificación de las competencias del docente.

A diferencia del párrafo anterior, el *desarrollo de actitudes* se dará a lo largo de toda la experiencia. Las formas de actuación de los estudiantes se verán definidas por sus propios valores y formas de interacción, no obstante, también pueden desarrollar nuevas actitudes durante el ABP. Los estudiantes van a manifestar sus actitudes en base a la motivación frente a la experiencia y las actividades que se realicen en esta (Muñoz-Repiso & Gómez-Pablos, 2017).

Las actitudes que el ABP espera desarrollar en sus estudiantes de manera transversal son la actitud de la motivación por el aprendizaje, la iniciativa, la flexibilidad (Masson et al., 2012). Asimismo, también se puede manifestar una actitud conciliadora para un trabajo armónico en grupos y la persecución del bien común como base para la solución de la problemática inicial (Tan, 2016).

Además, los valores que serán necesarios para la consecución del proyecto grupal son la responsabilidad del trabajo individual y colectivo, el respeto por las opiniones de los otros y su rol en el equipo (Masson et al., 2012). También será necesario considerar la empatía, la solidaridad y la comunicación asertiva para asegurar el buen trato entre los compañeros del equipo.

#### **2.4. Fases del ABP**

Son diversos los autores que han definido una ruta para la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en base a su experiencia. Al no haber un consenso en una única ruta para aplicar el ABP, existe una serie de recomendaciones, por parte de los investigadores, que vale la pena tomar en cuenta. En ese sentido, se considerarán las 3 fases generales planteadas por Arrighi y Maña (2020), cuya generalidad en las fases permitirán incorporar los aportes de los demás autores en el desarrollo de cada fase.

Además, cabe mencionar que algunos autores diferencian las fases que realiza el docente, que inicia desde la planificación de la experiencia, de las que realizan los estudiantes, que tienen lugar desde la presentación de la problemática. No obstante, las fases presentadas a continuación incluyen, en cada una de ellas, las acciones que realizan tanto el docente como los estudiantes durante un ABP.

#### **2.4.1. Fase de planificación.**

La planificación es la primera fase para la experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos. Es así que el primer punto en esta fase es delimitar el tema del proyecto (Arrighi & Maña, 2020). La decisión sobre la temática la pueden tomar exclusivamente los docentes, o también pueden tomar en cuenta la opinión de los estudiantes para delimitar una temática que los interese y motive (Vergara, 2015).

No obstante, autores como Gisbert, Coll y Bertran (2019) recomiendan que los docentes delimiten el tema si es la primera vez que se aplica el ABP con un grupo. Una vez que los estudiantes estén más familiarizados con la metodología de proyectos, pueden intervenir con más criterio en la selección de la temática del proyecto.

La temática delimitada debe incluir una problemática que tenga relación con el entorno cercano de los estudiantes. Luego de delimitar la temática, se debe redactar la problemática en forma de pregunta abierta, de modo que invite a los estudiantes a resolverla (Vergara, 2015). Por ejemplo, ¿Cómo el deporte puede cambiar nuestro cuerpo?, ¿Cómo era la vida antes de los celulares? o ¿Cómo la pandemia cambió nuestras vidas?

Luego de la delimitación de la problemática se separan las acciones de los docentes y de los estudiantes. Por un lado, los docentes se encargan de la integración de contenidos, delimitación de las competencias y las capacidades que los estudiantes van a desarrollar durante el proyecto (Arrighi & Maña, 2020). Después de mapear los contenidos curriculares, los docentes definen los objetivos de aprendizaje, así como las actividades que les va a ayudar a cumplir dichos objetivos con los estudiantes (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2012).

Además de definir los contenidos y los objetivos, los docentes también deben decidir las formas de evaluación y los instrumentos que derivan de estos. De acuerdo con las actividades y a los contenidos que se van a evaluar, las evaluaciones pueden ser desde una mesa de diálogo hasta una prueba escrita. También se puede considerar el tipo de evaluación (Arrighi & Maña, 2020), dependiendo de si la evaluación la aplica el docente (*heteroevaluación*), si es que hay una valoración entre pares de estudiantes (*coevaluación*) o si el propio estudiante evalúa su trabajo (*autoevaluación*).

Por otro lado, las acciones de los estudiantes consisten en organizarse en grupos para poder planificar un plan de trabajo (Gisbert, Coll & Bertran, 2019). Se recomienda que esta planificación inicie con una indagación, que incluya la construcción de preguntas en relación con la problemática central, la realización de lluvia de ideas con posibles productos finales que solucionen la situación y toma de decisiones para definir el plan de trabajo (Arrighi & Maña, 2020).

Para la definición de su producto final y de su plan de trabajo, los estudiantes toman en cuenta sus propias habilidades y capacidades, así como sus intereses (Jalinus, Nabawi & Mardin, 2017). Esto les permitirá repartir tareas y roles en el grupo, además de tener un mayor dominio de su proyecto y de las actividades a realizar.

#### **2.4.2. Fase de implementación.**

Luego de que el docente termina la planificación del ABP, y que los grupos de trabajo tienen su propuesta de proyecto, pueden pasar a la fase de implementación, donde los estudiantes deben aplicar su propuesta de proyecto. Arrighi y Maña (2020) plantean que esta fase inicie con la exposición de las propuestas de trabajo de los distintos grupos de estudiantes, ya sea a nivel institucional o a nivel del aula.

Luego de compartir las propuestas, los estudiantes inician con la realización de su proyecto y el cumplimiento de las tareas grupales (Hanif, Wijaya & Winarno, 2019). En esta etapa realizan las actividades planteadas por el docente para la clase en general y las actividades internas de cada grupo que los ayudarán a completar su producto final. Para poder ordenar las actividades se propone que los grupos de

trabajo tengan una calendarización de sus tareas internas que les ayude a cumplir la meta en el tiempo establecido (Vergara, 2015).

Esta fase debe admitir la flexibilidad, tanto en las actividades planteadas como en los contenidos (Arrighi & Maña, 2020). El docente deberá estar atento al progreso de cada grupo para poder adaptar las actividades, si es que es necesario, de forma que sea funcional y apoye a los estudiantes. Además, esta es la fase que demanda más tiempo dentro de toda la experiencia del ABP, pues es donde los estudiantes aplican sus propuestas de proyectos para realizar su producto final que de solución a la problemática inicial (Gisbert, Coll y Bertran, 2019).

Una vez que los grupos tienen listo su producto final deben decidir cómo presentar su proyecto a la comunidad interesada. En esta presentación final los estudiantes explican todo el proceso que llevaron a cabo durante el proyecto. Las exposiciones finales pueden incluir presentaciones artísticas, ferias, debates, presentación de prototipos, etc. (Arrighi & Maña, 2020).

#### **2.4.3. Fase de reflexión.**

La última fase del ABP implica la reflexión de lo vivido. La docente y los estudiantes repasan la experiencia del ABP desde la pregunta inicial. Es un proceso donde se visualizan los principales aprendizajes ya que requiere la reflexión de lo realizado, su valoración y posterior evaluación de la experiencia para mejorar (Gisbert, Coll y Bertran, 2019). Durante este proceso se puede hacer uso de la documentación que cada grupo tiene sobre su proceso de aprendizaje, desde fichas de trabajo hasta producciones escritas, videos, imágenes y audios (Arrighi & Maña, 2020).

En esta fase, además de la autoevaluación y las valoraciones finales sobre los proyectos del salón, también es importante reconocer los logros alcanzados. Dentro de los logros se debe felicitar la solución de la problemática inicial y la explicitación de las competencias y capacidades desarrolladas por los estudiantes (Jalinus, Nabawi & Mardin, 2017).

## **2.5. Dificultades en la Aplicación del ABP**

Si bien la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos tiene múltiples beneficios, también se han identificado algunas dificultades que pueden surgir durante la aplicación de la metodología. Estas pueden presentarse en el trabajo de los estudiantes y en la labor del docente.

Un primer reto que puede surgir es durante la *elección del tema*. Si es que la temática no es lo suficientemente contextualizada o interesante para los estudiantes, la motivación no será suficiente para mantener el interés del educando durante todas las actividades del proyecto (Rekalde & García, 2015). Es por ello por lo que es importante la intervención de los estudiantes en la selección del tema del proyecto.

Relacionado a lo anterior también se encuentra el reto de *mantener la participación constante* de los estudiantes durante las actividades. Al realizar los proyectos de manera colaborativa, se requiere que todos los educandos tengan un alto nivel de compromiso para poder llevar a cabo el proyecto. Si es que algunos de los estudiantes no tienen el mismo interés por el tema, puede ocasionar algunas dificultades en el avance del grupo (Rekalde & García, 2015).

Otro reto relacionado es el *nivel de autonomía que pueden manejar los estudiantes*. Debido al carácter de la metodología, que mantiene al docente como guía del proceso y al educando como el actor principal, algunos de los estudiantes no están preparados para manejar un gran nivel de autonomía (Martín y Martínez, 2017)). Esta limitación también podría retrasar el trabajo grupal debido a las dificultades que esto supone para los otros miembros del grupo.

Por último, el último reto es la *carga laboral que supone para el docente* la aplicación de un proyecto con un grupo de estudiantes. Si bien los estudiantes trabajan autónomamente, el docente debe atender a diferentes grupos de estudiantes, así como la constante adaptación a sus planificaciones de acuerdo con el avance y ritmo de los estudiantes (Rekalde & García, 2015).

## **Parte II. Diseño Metodológico**

### **2.1. Objetivos de la Investigación**

Los acontecimientos de los últimos años, debido a la pandemia, han puesto en evidencia la necesidad de metodologías alternativas en el campo educativo que desarrollen aprendizajes más funcionales y significativos, como es el Aprendizaje Basado en Proyectos. Además, la educación en un contexto tan incierto como es el de retorno a clases presenciales después de 2 años de educación virtual, requiere que se brinde especial atención a los aprendizajes que los estudiantes desarrollan luego de una experiencia educativa. En ese sentido, la investigación tiene el objetivo de dar respuesta a la pregunta de ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad?

Para contestar la pregunta problema se planteó el objetivo general de Describir las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad. Además, se presentan 2 objetivos específicos con el objetivo de desglosar el objetivo general.

- Identificar los aprendizajes que los estudiantes perciben cuando se desarrolla la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad.
- Identificar las percepciones de los estudiantes sobre los elementos que se desarrollan en la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad.

### **2.2. Enfoque y Tipo de Investigación**

La investigación se enmarca en la línea de Currículo y Didáctica ya que se busca reconocer los aprendizajes que desarrollan los estudiantes y que se encuentran enmarcados en el currículo nacional. Además, los aprendizajes que perciben los estudiantes serán los que se desarrollen durante la aplicación de la metodología del Aprendizaje basado en proyectos.

La presente tesis tiene un enfoque cualitativo. Este es un tipo de investigación inductiva y flexible que permite conocer las características auténticas de las personas en un contexto real (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Al centrarse en el estudio de situaciones específicas, busca entender a profundidad el fenómeno y las acciones de las personas que participan en él (Niño, 2019). Es así como el investigador se encuentra presente durante todo el proceso, se introduce en el contexto real de los actores estudiados y brinda un análisis objetivo de los datos que recoge (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Además, la presente tesis es una investigación descriptiva, puesto que busca detallar las características de los actores principales en el estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) y los aprendizajes que estos desarrollan, lo que es el principal objeto de estudio. Además de ello, la investigación descriptiva permite, como lo dice su nombre, describir las situaciones, dinámicas e interacciones de los grupos estudiados para que el lector pueda comprender en profundidad el fenómeno investigado (Niño, 2019).

### **2.3. Definición de Categorías y Subcategorías**

El primer objetivo específico se centra en los aprendizajes que los estudiantes consideran desarrollados y se categorizan de acuerdo con los tipos de contenidos; aprendizajes basados en contenidos conceptuales, aprendizajes basados en contenidos procedimentales y aprendizajes basados en contenidos actitudinales. Cada una de las categorías tiene sus respectivas subcategorías, como se puede observar en el Anexo 1.

De la misma forma, el segundo objetivo presta especial atención a la experiencia que los estudiantes han tenido al ser insertados en el ABP. Por ello, se toma en cuenta la categoría de Elementos de la Metodología Basado en Proyectos.

### **2.4. Informantes**

Con el objetivo de que la investigación cumpla con la autenticidad que se busca en el enfoque cualitativo, los principales informantes son parte de los 25 estudiantes que participaron en las clases con la metodología de ABP y formaron parte activa del proyecto. El salón de 6to grado donde trabajaron la metodología es

de una escuela pública en Lima Metropolitana y sus estudiantes tienen entre 11 a 12 años. El salón mixto cuenta con 12 hombres y 13 mujeres, lo que conforma la población total de la investigación.

Se seleccionó una muestra de 6 estudiantes en base a la participación que estos evidenciaron en las clases durante la realización del proyecto. Además, con el objetivo de asegurar que los entrevistados lograron aprovechar al máximo el proceso del ABP, la muestra la conforman estudiantes que entregaron todos los productos y tareas realizadas durante las sesiones. Por otro lado, también se consideró a un integrante de cada grupo de trabajo. En ese sentido, cada uno de los entrevistados forma parte de un grupo distinto dentro del trabajo en proyectos y son los que registraron una mayor participación con respecto al resto de la clase.

### ***2.5. Características del contexto de los informantes***

El colegio al que pertenece el salón en el que se desarrolló la metodología del ABP es de gestión pública directa y atiende a los 3 niveles educativos, inicial y primaria en el turno de la mañana y a secundaria en el turno tarde. El colegio atiende aproximadamente a 570 estudiantes en total, con grandes divididos en 4 secciones y salones de hasta 25 alumnos.

Debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, el horario para las clases presenciales se redujo a 4 horas al día. Del mismo modo, y de acuerdo con las características de infraestructura del colegio, el aforo en las aulas se redujo al 50%. En ese sentido, el salón se divide en 2 grupos de estudiantes, los cuales van intercalando clases presenciales y clases virtuales durante la semana. De esta forma, el colegio se rige bajo la modalidad semipresencial, un día la mitad de los estudiantes de cada salón asisten al colegio mientras la otra mitad de sus compañeros llevan las clases de manera virtual en otro horario. Esta dinámica se repite de la misma forma para la otra mitad de los estudiantes que no asistieron a clases presenciales el día anterior al colegio.

### ***2.6. Técnica e Instrumento***

La técnica escogida para ser aplicada es la entrevista. Esta consiste en un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor

comprensión del objeto de estudio (Fabregues, Meneses, Rodríguez-Gómez & Paré, 2016). Se escogió esta técnica debido a que se busca conocer las percepciones individuales de los estudiantes respecto a su aprendizaje, y esta técnica permite obtener información de primera mano al respecto (Stake, 2016). Al respecto de realizar entrevistas con niños, Cohen, Manion y Morison (2007) afirman que estas son viables y se han visto más frecuentemente en las investigaciones educativas.

Consiste en un guion de entrevista semiestructurada (Anexo 2) que predetermina la información que se requiere recoger del informante. En este caso las preguntas son abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas. (Fabregues, Meneses, Rodríguez-Gómez & Paré, 2016). Además, la apertura de las preguntas favorece a que el informante pueda explayarse, clarificar o profundizar en algún aspecto de interés para la investigación (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013).

La construcción del instrumento se basó en el marco conceptual de la investigación. Se toman en cuenta los objetivos y las categorías para poder determinar los indicadores y las preguntas de la entrevista en base a las subcategorías de cada objetivo específico. Debido a las características de los informantes, se da un especial cuidado a la construcción de las preguntas para que sean fácilmente entendibles y les den la oportunidad de explayarse en su respuesta. Además, el tiempo destinado a la entrevista es menor a 15 minutos, ya que si se prolonga más el tiempo del intercambio es posible que la atención de los estudiantes disminuya debido a su corta edad (Cohen, Manion & Morison, 2007).

El instrumento de aplicación se sometió a una validación de expertos (Anexo 2) en el tema de aprendizajes y de metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Para la validación de la entrevista se tomaron en cuenta los criterios de claridad, coherencia y pertinencia. Posterior a la aprobación del instrumento de investigación se procede a realizar la entrevista a los informantes.

## **2.7. Procesamiento de Datos**

Debido a las características de los datos recogidos, luego de obtener los datos de cada entrevistado se procede a la transcripción textual de cada entrevista. Esto garantizará la veracidad de la información brindada por cada informante sin

sesgos ni preferencias subjetivas (Fabregues, Meneses, Rodríguez-Gómez & Paré, 2016).

Luego de la transcripción se procedió con la codificación de los datos. La codificación se realizó mediante la descomposición de los datos recogidos en cada uno de los indicadores y se clasificaron de acuerdo con las categorías y subcategorías. Este proceso se hace con el objetivo de ordenar la información y facilitar su análisis (Urbano, 2016).

A continuación, se procedió a integrar la información en una serie de matrices diferenciadas por categorías. En la integración de información se busca tener una visión más general de las respuestas obtenidas por cada participante en cada uno de los indicadores (Urbano, 2016).

## **2.8. Principios Éticos**

Para la aplicación de la presente investigación se siguieron una serie de principios éticos que avalan la aplicación de los instrumentos para objetivos netamente académicos (Cohen, Manion & Morison, 2013). En primer lugar, se solicitó la autorización del director de la institución educativa mediante una carta (Anexo 4) para proceder con la investigación y poder aplicar la entrevista a los estudiantes.

Por otro lado, al ser una entrevista aplicada a estudiantes de 11 a 12 años se deben seguir una serie de acciones que garanticen su seguridad en la participación de la investigación. Moscoso y Díaz (2018) afirman que se debe tener en cuenta el principio de beneficencia y no maleficencia, que garantiza que los informantes no van a ser dañados de ninguna forma. De la misma forma, el principio de justicia y equidad asegura que los resultados de la investigación serán usados en beneficio de los mismos informantes. Por último, el principio de confidencialidad es vital para garantizar la seguridad de los informantes y cuidar su información personal (Moscoso & Díaz, 2018).

Además, al ser menores de edad, se requirió la autorización de los padres de familia, por lo que se pide la autorización de los padres de familia para entrevistar a sus menores hijos a través de un consentimiento informado (Anexo 4) previo a la

aplicación del instrumento. En este documento se explicaron los objetivos de la investigación, así como el procedimiento a seguir con sus menores hijos. Añadido a esto, luego de recibir la autorización de los padres, y previo a la entrevista, se les brinda a los informantes la suficiente información sobre la investigación y sobre el tratamiento de los datos que brindan durante la entrevista.



### **Parte III. Análisis e Interpretación de Resultados**

Luego del recojo de datos se presenta a continuación el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos. Para efectos de la investigación, el análisis se presenta en dos secciones, cada una correspondiente a un objetivo específico, con sus respectivas categorías y subcategorías.

Además, es importante mencionar que las intervenciones citadas de los informantes se presentan codificadas para salvaguardar el anonimato de los estudiantes. La codificación inicia con Ex, donde la letra “E” se refiere al Entrevistado y la “x” es el número de la entrevista. En el mismo código, después de un guion bajo sigue la Iy, donde la letra “I” significa el indicador, es decir, la pregunta realizada al entrevistado. De la misma forma, la letra “y” se refiere al número del indicador en la guía de entrevista.

#### **Tipos de aprendizajes**

El presente apartado se centra en los resultados del primer objetivo específico sobre la percepción de los aprendizajes de los 6 estudiantes entrevistados. A tal efecto, el apartado se divide en cada una de las categorías y sus respectivas subcategorías.

##### **3.1. Aprendizajes conceptuales**

Los aprendizajes conceptuales se caracterizan por tener un contenido teórico. Es por ello por lo que, según los distintos niveles de complejidad, las subcategorías se dividen en 2: hechos y datos y los conceptos. Ambas serán explicadas a continuación detalladamente.

###### **3.1.1. Hechos y Datos:**

Estos aprendizajes pertenecen a los conocimientos de tipo factual lo que, para Páramo et al. (2015), se aprende de memoria. Al respecto de estos, se pudo evidenciar que ninguno de los informantes hizo mención alguna a un tipo de aprendizaje memorístico. No obstante, todos los estudiantes hacen mención de las actividades que realizaron en el proyecto cuando se les interroga sobre qué aprendieron durante el proyecto. Esto se pudo evidenciar en las afirmaciones de dos

informantes como “Yo en las actividades escribí un guion y mi amiga el otro” (E3\_I1) y “Me acuerdo de lo que hicimos de los vídeos y de cómo, lo de los textos argumentativos informativos, instructivos y todo esto” (E4\_I1).

Si bien estos datos no son parte de algún contenido académico, si forman parte de lo que los estudiantes han retenido luego de su experiencia por el ABP. Esto puede ser debido a que son actividades que cada uno ha realizado en la práctica, lo que podría respaldar la afirmación de que los contenidos conceptuales requieren de los procedimentales y actitudinales para poder desarrollarse efectivamente (Ferrandis, Peña & Llinares, 2021).

### 3.1.2. Conceptos:

En el caso de los conceptos, los informantes sí demuestran haber aprendido nuevas definiciones en torno al tema y a las actividades realizadas. Uno de los conceptos que mencionaron 4 de los 6 informantes fue el de la *Convivencia Familiar*. Este, al ser el concepto central del proyecto realizado, fue el más recordado e interiorizado por los estudiantes.

[La convivencia familiar] Es cuando interactúan familiares en un mismo ambiente y genera tranquilidad, genera felicidad, ya que estamos juntos en familias felices. Si no hay una buena convivencia familiar puede haber muchos conflictos ya que la familia, si no realiza actividades familiares no se van a conocer correctamente entre ellos y va a haber muchas discusiones por la desigualdad entre miembros. Por eso es importante tener esta buena convivencia familiar (E1\_I2).

Por otro lado, los estudiantes entrevistados también mencionaron y conceptualizaron las actividades que realizaron. Estas las definieron con sus propias palabras; “Un *texto argumentativo* era un texto en el que sustenta su respuesta con argumentos. Y el *texto instructivo* era un texto que te daba instrucciones sobre lo que tenías que hacer” (E4\_I2).

Si bien las definiciones fueron explicadas durante las clases, como ellos afirmaron, cada uno las explicó con distintas palabras. Se recuerda que, según Bazalar (2021), los conceptos requieren un mayor nivel de abstracción por parte de los estudiantes, ya que no se aprenden de forma literal. En ese sentido, las citas como “Un guion es algo prescrito que es para decirlo después, como para practicar.

Se puede usar en texto, para teatros, en películas” (E6\_I2) y “El guion es lo que usan los actores para saber el texto a la hora de actuar. (E3\_I2)” muestran que los estudiantes definen el *guion* de acuerdo con lo que cada uno entendió en clase, a lo que recuerdan y a lo que agregaron de su propia experiencia al haber realizado uno.

También resulta importante mencionar que todos los informantes afirmaron haber hecho uso de sus saberes previos durante el proyecto. Dos de ellos mencionaron que ya habían visto el tema de la convivencia familiar previamente, lo que les ayudó entender más fácilmente las actividades y a proponer más ideas en sus grupos de trabajo (E4\_I3, E1\_I3). Del mismo modo, dos de los informantes mencionaron que ya sabían editar videos, lo que les permitió asumir esa tarea en sus grupos para el producto final del proyecto (E5\_I3, E6\_I3).

### **3.2. Aprendizajes procedimentales:**

Los aprendizajes procedimentales se basan en lo que el estudiante sabe hacer. Al tener un carácter más práctico, Blanco divide estos aprendizajes en habilidades, técnicas y estrategias (1990 como se citó en Becerra-García, Fernández-Lara & Pérez-Zamora, 2018).

#### **3.2.1. Habilidades:**

Estas habilidades se definen como las capacidades sociales, físicas e intelectuales que las personas movilizan para realizar distintos procedimientos (Blanco, 1990 como se citó en Becerra-García, Fernández-Lara & Pérez-Zamora, 2018). Al interrogar a los informantes sobre lo que han aprendido a hacer durante el proyecto, la mitad de ellos mencionó que mejoró su forma de comunicarse con las personas, “Lo que aprendí a hacer es saber mejor tratar con las personas, comunicarme mejor se podría decir para hacer trabajos[...] en compañía” (E6\_I4). Esto quiere decir que pusieron en práctica sus *habilidades comunicativas* para relacionarse con los compañeros de su grupo.

Otras de las habilidades que mencionaron los estudiantes son la *actuación*. Todos los entrevistados que lo mencionaron afirmaron haber experimentado por primera vez la actuación, “Aprendí mucho porque también teníamos que actuar y eso es una experiencia nueva para mí” (E1\_I4), “Yo no sabía cómo actuar y eso

aprendí a hacer eso” (E2\_I4) y “Yo aprendí también a actuar en un video, no sabía mucho, pero lo pudimos hacer todos juntos” (E5\_I4).

Por último, otra de las habilidades que se reconoció durante el análisis fue la *negociación*. “Solucionamos el tema hablando ya que como teníamos ideas diferentes tuvimos que hablar todo y explicar por qué no podíamos agregar tantos temas a un solo guion. Negociamos qué iba a entrar en el guion” (E4\_I6).

### **3.2.2. Técnicas:**

Las técnicas, al ser una serie de acciones sistematizadas, son procesos con pasos específicos (Blanco, 1990 como se citó en Becerra-García, Fernández-Lara & Pérez-Zamora, 2018). Al realizar el análisis se reconoció que 4 de los estudiantes entrevistados podían explicar los pasos que realizaron para escribir un guion. “Para escribir el guion primero organicé las ideas en mi cabeza y después puse lo que tiene que decir cada personaje. Yo designé quien era cada personaje, y como querían nombres diferentes también les puse otros nombres” (E3\_I5). Añadido a esto, dos de los informantes detallaron los pasos para editar un video;

Yo edité los videos, primero puse los subtítulos, luego le puse una música baja para que se escuche todo y número 3 hice unos cuantos cortes y arreglé otras cuantas cosas para que parezca un poco más real y esos tres pasos (E6\_I5).

Otra de las técnicas que uno de los estudiantes pudo explicar fue el escribir un texto argumentativo y un texto instructivo. Sobre esto, el estudiante afirmó que ya había visto el tema anteriormente, pero que el realizarlo en el proyecto le permitió practicar y mejorar su técnica; “Sobre el texto argumentativo tenía una idea, pero no sabía cuáles eran sus partes específicamente [...] pero sí logré practicarlos durante el proyecto (E1\_I4)”. En ese sentido, se comprueba que el uso de saberes previos en la actividad propuesta inserta en el ABP le permitió realizar un andamiaje para mejorar su técnica (Condliffe, 2017).

### **3.2.3. Estrategias:**

Por último, las estrategias se refieren a procedimientos intelectuales en base al análisis de ciertas situaciones (Becerra-García, Fernández-Lara y Pérez-Zamora, 2018). Al respecto, la mitad de los entrevistados mencionó haber aplicado la

investigación para buscar información sobre el tema y para realizar las actividades. “Primero me tuvieron que decir qué es lo que tenía que investigar, luego lo investigue y saque lo más importante” (E2\_15), “Cuando teníamos que buscar sobre el tema yo investigué por medio del internet todo por medio de libritos y de la Wikipedia y Google” (E5\_15).

Asimismo, todos los informantes afirman haber puesto en práctica estrategias para la resolución de conflictos y dificultades durante las actividades que realizaron en grupo. La mitad de los estudiantes mencionaron que pudieron solucionar los problemas al corregir los productos, “Algunas partes [del guion] no se entendían muy bien. Logramos arreglar más o menos eso para que se entienda. Cambiamos algunas partes del guion y algunas las mejoramos” (E2\_16).

Otros grupos también mencionaron que resolvieron sus dificultades al adaptar sus propuestas a última hora para poder sacar adelante su proyecto, “Otra dificultad que hubo con el grupo fue que en el último momento tuvimos que cambiar unos cuantos guiones, unas cuantas cosas de otros textos que cada compañera tuvo que hacer porque algunos días faltaron compañeros” (E6\_16).

Como se puede comprobar, este tipo de aprendizajes fue el más recurrente y detallado por parte de los informantes, lo que demuestra que los procesos son el tipo de aprendizaje que los estudiantes percibieron en mayor medida. Esto podría tener relación con el carácter práctico y autónomo que tiene la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, puesto que los autores aseguran que esto permite que los estudiantes *aprendan haciendo* (Torrego & Martínez, 2018 y Trujillo, 2015).

### **3.3. Aprendizajes actitudinales:**

Los aprendizajes actitudinales están relacionados con las actitudes de los estudiantes al interactuar con las otras personas. Al tratarse de aprendizajes que se demuestran con acciones, Sarabia (1992, como se cita en Páramo et al., 2015) los clasificó en 2: valores y normas.

### 3.3.1. Valores:

Los valores son los principios éticos con los que las personas dirigen sus acciones. Estos son internos, pero también son demostrativos, esto quiere decir que se demuestran a través de actitudes específicas (Bazalar, 2021). Es por ello que, al interrogar a los informantes sobre la demostración de ciertos valores, también se les preguntó por las acciones que respaldan sus afirmaciones.

Al respecto, todos los entrevistados afirman haber sido *responsables* con las actividades del proyecto. Mientras que uno mencionó haber indicado al grupo que realicen sus actividades con responsabilidad (E3\_I7), otro entrevistado aseguró haber sido responsable por estar atento a las actividades y solicitar la guía de la docente (E2\_I7).

Del mismo modo, 4 de ellos sustentaron su respuesta al explicar cómo aportaron en la realización de su producto, “Sí, de hecho, me quedé hasta las 12 de la madrugada para hacer el papelote con mi compañero” (E1\_I7) y “Si considero que fui responsable ya que fui la que mayormente dio las ideas al grupo para intentar guiar a mis demás compañeros” (E5\_I7).

Otro valor que se mencionó fue el *respeto*. Sobre este valor, la mitad de los informantes afirmó haber sido respetuoso con su grupo de trabajo (E2\_I8, E4\_I8, E6\_I8). Por otro lado, los que reconocieron no haber sido respetuosos con sus compañeros afirmaron que esto se debía al desorden del trabajo en equipo, “Algunas veces sí [me exalté con ellos], lo que pasa es que ellos hablan de otras cosas [...]” (E3\_I8) y “Realmente no fui tan respetuosa con ellos porque en algunos momentos sí me hicieron estresar mucho y les alcé la voz a algunos de mis compañeros” (E5\_I8).

Otro de los valores más mencionados entre los entrevistados fue el de la *tolerancia*, la cual fue nombrada 4 veces. No obstante, muchos de los estudiantes entendían la tolerancia como el soportar la falta de compromiso de algún compañero del equipo. Algunas de las citas más resaltantes fueron; “La tolerancia, mucha. Porque S no hizo nada, nadita, y cuando le dimos una hoja para escribir no sabía nada, ni qué escribir en esa hoja” (E3\_I9) y “El [valor] que más usé fue la tolerancia

porque digamos que había personas en este equipo que se iban a jugar y [...] no ponían de su parte y pues nosotros hemos sido tolerantes con la persona” (E5\_I9).

Al contrario, otro valor que mencionaron 3 de los entrevistados y sustentaron correctamente fue el de la empatía. Al entender que la empatía requiere que se pongan en el lugar del otro para comprender su accionar, un informante dijo,

La empatía porque un día K vino enferma y no podía hacer los trabajos que hacía, solamente le dije que si quería ir a su casa y nuestro grupo decidió que, como ella estaba enferma, [...] ese día no pudo cooperar muy bien en el grupo y entendimos claramente que sentía mal (E7\_I9)

Otros de los valores que los estudiantes mencionaron haber puesto en práctica son el compromiso, la comunicación, la comprensión y la solidaridad (E1\_I9, E2\_I9, E4\_I9, E6\_I9). Usualmente estos valores se demostraron en situaciones de dificultad donde cada uno tuvo que tomar una postura para decidir cómo actuar en consecuencia (Rodríguez-Reyes, 2014).

### **3.3.2. Normas de convivencia:**

Las normas de convivencia se definen por Páramo et al. (2015) como los acuerdo hechos con un grupo de personas y que definen las conductas esperadas en las interacciones. La norma más nombrada fue la de *Participar activamente*. Los estudiantes en los grupos de trabajo consideran que aportaron significativamente a su equipo (E1\_I10, E3\_4\_I10). De forma similar, otros dos estudiantes valoraron, además de la propia participación, la de sus compañeros al mencionar que todos los integrantes del grupo participaron activamente (E5\_I10, E6\_I10).

Por otro lado, los estudiantes también consideraron el *Respetar las opiniones de todos*, como se puede demostrar en la siguiente cita,

Si cumplimos una norma de convivencia y una de ellas era de que todos teníamos que dejar que los demás dieran sus ideas sin importar nuestra opinión. Era como que si él quiere poner esta idea en el esto listo lo vamos a poner porque, así tú no quieras, y él quiere que todos tenemos que tener una aportación al trabajo que estamos haciendo ya que es un trabajo en grupo (E4\_I10)

Al respecto se reconoce que los informantes comprenden la importancia de que todos los integrantes del grupo se involucren en la realización del proyecto.

## Elementos del ABP

La segunda parte de este apartado busca detallar los resultados que dan respuesta al segundo objetivo específico, que se centra en las percepciones de los estudiantes en cuanto a la experiencia del ABP. A tal efecto, la única categoría del objetivo es la de Elementos del ABP, por lo que se desarrollan cada una de sus subcategorías a continuación.

### 4.1. *Temática*

La temática en el ABP es un elemento central, puesto que de ella depende la motivación de los estudiantes para participar del proyecto (Rekalde & García, 2015). Al interrogar a los informantes sobre su interés en torno a la temática de la convivencia familiar, 4 de los 6 entrevistados afirmó estar interesados. Por un lado, dos sustentaron su interés debido a su apertura para aprender más sobre el tema (E3\_I11) y compartir la información con sus compañeros (E4\_I12).

Por otro lado, dos de los entrevistados afirmaron tener problemas en casa, lo que hacía interesante el tema para ellos, puesto que podían conocer más sobre él y aplicar las estrategias para mejorar su convivencia familiar. Las citas resaltantes fueron las siguientes; “Si fue interesante[...] por la pandemia mis familiares también se separaron por el trabajo por tema de necesidad, entonces también como que mi interés por resolver este problema con mi familia” (E1\_I11) y “El tema me interesó porque ese tema yo lo puedo poner en la vida diaria en mi familia y así estar más unidos” (E5\_I11).

Esto demuestra la importancia y necesidad de proponer temáticas relacionadas con los estudiantes y que generen su genuino interés (Kokotsaki, Menzies & Wiggins, 2016). Todos los estudiantes que se mostraron interesados por el tema habían afirmado previamente ser responsables con las actividades del proyecto y formar parte activa de su equipo de trabajo, lo que confirma la importancia de una temática contextualizada para motivar a los estudiantes.

#### **4.2. Producto de aprendizaje:**

Los informantes seleccionados fueron parte de diferentes grupos de trabajo durante la realización del proyecto y cada equipo presentó una propuesta diferente. La flexibilidad del proyecto de aprendizaje donde se insertaron los estudiantes permitió que ellos exploren las posibilidades para la resolución (Condliffe, 2017). Para resolver la problemática no había sólo una respuesta correcta, es por ello que los estudiantes pudieron definir distintas propuestas.

Cada grupo propuso 2 actividades diferentes para favorecer la convivencia. Algunas de las actividades que se repitieron entre las propuestas fueron las de Cocinar en familia (E1\_I14, E2\_I14, E5\_I14), Leer en familia (E1\_I14, E3\_I14) e Ir al cine en familia (E4\_I14, E6\_I14). Otra de las propuestas fue la de Pasear juntos en familia, “Teníamos que hacer una idea para mejorar la convivencia familiar y hacerle un texto argumentativo y un texto instructivo. Una de nuestras ideas fue a pasear juntos o pasar tiempo al aire libre [...]” (E5\_I14). Asimismo, otros grupos también propusieron conversar para resolver conflictos (E4\_I14) y jugar juegos de mesa en familia (E2\_I14).

Al respecto, se interrogó a cada uno de los informantes sobre las razones que sustentan sus propuestas y cómo es que dan respuesta a la problemática inicial. Tres de los informantes afirman que sus actividades generan mayor confianza y seguridad, por lo que permiten favorecer la convivencia entre los miembros de la familia. Uno de los estudiantes explica,

[...] el hecho de que estás pasando tiempo junto con tu familia y te sientes en un lugar mejor, te sientes más seguro de ti al poder comentarle y decirle cosas a tu familia sin sentir que te van a criticar o algo así. (E4\_I15)

Otro entrevistado también mencionó que las actividades como salir al cine y cocinar juntos también favorecen la comunicación entre la familia;

Sí porque [...]al hacer esas actividades la familia se siente más cómoda y hay una felicidad que siente el integrante de la familia al pasar tiempo juntos, al hacer nuevas cosas con ellos, sus familiares se sienten felices y generan mejor comunicación (E7\_I15)

Además, 5 de los 6 informantes también mencionaron que las actividades que proponen mejoran la convivencia puesto que insertan a las familias en situaciones

divertidas de relajación donde el compartir con la familia los libera y refuerza los lazos familiares (E1\_I15, E3\_I15, E4\_I15, E5\_I15 Y E6\_I15).

Las respuestas de los entrevistados demuestran una interiorización del tema y su importancia. Sus conclusiones y la forma de sustentar sus propuestas suponen una construcción activa de conocimiento (Tan, 2016). La abstracción de los aprendizajes a través de ideas de valor podría demostrar la efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos, incluso en el contexto de retorno a la presencialidad que plantea retos como la nivelación académica de los estudiantes y su resocialización (Almaraz, Coeto & Camacho, 2019 y Fundación Wiese, 2022).

### **4.3. Trabajo colaborativo**

Sobre su experiencia en el trabajo colaborativo, todos los estudiantes afirmaron tener al menos 3 pasos generales para la organización de su equipo. En primer lugar, cada grupo designó un puesto para cada integrante. La asignación de puestos en 3 de los grupos se decidió por democracia, cada uno voto para nombrar los puestos, mientras, en otro grupo se impusieron las labores (E3\_16). Por otro lado, dos informantes afirmaron que decidieron los puestos de acuerdo con las habilidades de cada miembro, “Nosotros decidimos qué podía hacer cada uno. Como si tú puedes hacer esto ya tú puedes ser líder y otros como no pueden hacer eso, ya tú lo haces. Primero vimos las capacidades de cada uno para decidir.” (E2\_I16)

Luego de la separación de puestos internos en el grupo, los estudiantes afirmaron haber creado grupos en WhatsApp para una mejor comunicación y coordinación, “Nos organizamos de la siguiente manera, propusimos primero realizar un equipo por WhatsApp y ahí organizarnos mejor” (E1\_I16). El siguiente y último paso de organización que se reconoció como recurrente en todas las intervenciones, fue el de la separación de tareas y trabajos del proyecto.

Los informantes contaron que los trabajos en sus equipos se separaron de manera equitativa, de modo que todos aporten al proyecto grupal. “Sobre las actividades nos separamos en dar el guion y un texto a cada lado de la mesa. Lo repartimos entre hombres y mujeres, uno a cada uno” (E3\_I16) y “[...] Nos dividimos en dos partes el grupo, por ejemplo, uno que hacía sobre el guion y otro que hacía

sobre lo del instructivo. Nos dividimos porque cada uno tenía que aportar y entender todo” (E6\_I16).

Las formas de organización y los modos de llegar a un acuerdo demuestran ser diferentes en cada uno de los grupos. Este es un aspecto que se ha podido reconocer como parte de la autonomía que promueve el Aprendizaje Basado en Proyectos. La libertad que tienen los estudiantes al trabajar de manera autónoma durante su proyecto les permite decidir la mejor forma de trabajar en equipo y organizarse para la consecución de las actividades (Thuan, 2018).

Por otro lado, también se les preguntó sobre sus percepciones en la experiencia en cuanto a los aspectos que más les gustaron de trabajar en grupo. Al respecto los estudiantes afirmaron que disfrutaron el compartir con sus compañeros de clase, divertirse y poder conocerse mucho más (E1\_I17, E2\_I17, E3\_I17, E4\_I17). Otro informante también afirmó que lo que más le gustó fue la buena coordinación en su equipo, Me gustó la convivencia, que cada uno hemos respetado a la opinión y el tener tanta coordinación en equipo” (E5\_I17).

Un informante también resaltó el aprendizaje colaborativo como uno de los aspectos que más disfrutó de trabajar en grupo. La resaltante intervención fue la siguiente, “Me gustó que pude conocer mejor a mis amigos y se podría decir que podíamos aprender mejor porque hay más personas. Por ejemplo, este sabe algo y el otro sabe algo, entonces tú ves y aprendes de los demás” (E6\_I17)

En contraste a lo anterior, los estudiantes también fueron interrogados en cuanto a lo que menos les gustó de trabajar con sus compañeros. Dos de los informantes se quejaron de una falta de coordinación en su grupo, por lo que las discusiones eran constantes, “No me gustó que no se ponían de acuerdo y a veces como que discutían entonces no me pareció bien que ellos estuvieran discutiendo” (E4\_I17). Asimismo, otra informante mencionó que el desorden constante en el grupo no permitía que se trabaje de manera conjunta (E3\_I17). No obstante, la queja más recurrente fue la falta de cooperación por parte de algunos integrantes del grupo. Los informantes mostraron su inconformidad al no reconocer el mismo compromiso por parte de todos sus compañeros

Lo que no me gustó fue que a mis compañeros no... como que no prestaban

tanta atención y no pudieron trabajar en ese momento. Eso como que me exaltaba mucho porque ellos no tenían la misma atención que yo y quería que sea así para poder hacer bien el trabajo (E1\_I17).

Antes el recojo de datos anteriores se puede incidir en la importancia de motivar interacciones ordenadas desde el manejo de aula, así como ejercicios para la escucha activa y la comunicación para tomar decisiones en grupo (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017). Si bien se resalta la necesidad de actividades transversales para mejorar la convivencia entre los grupos, esto parece ser mucho más necesario en un contexto de retorno a la presencialidad. Esto ya que uno de los retos más grandes de la vuelta a las aulas es la resocialización de los estudiantes (Almaraz, Coeto & Camacho, 2019).

Las recomendaciones que los estudiantes proponen para la mejora del trabajo en grupo se encuentran también relacionadas con las dificultades que tuvieron y lo que les disgustó de la experiencia. A tal efecto, 5 de los informantes mencionan que el trabajo mejoraría si todos se comprometieran por igual, “Mejorar prestar atención, ser comprometidos y a la hora de trabajar no exaltarse muy rápido o trabajar molestos. Eso sería mejor para trabajar bien” (E1\_I19). Por otro lado, un entrevistado comentó su molestia ante la falta de responsabilidad de un integrante del grupo, por lo que propone el aporte justo y equitativo por parte de todos los participantes de un equipo,

Propondría para mejorar el trabajo en equipo que cada participante ponga de su parte porque no es justo que... por ejemplo que unos pongan de su parte y otro se vaya a jugar. Le hablamos a la persona, pero no entendía (E5\_I19)

Por último, al interrogar a los informantes sobre los aprendizajes que recogen de sus pares, los estudiantes demuestran el reconocimiento de las habilidades de sus compañeros y de sus fortalezas. “Si aprendí bastantes cosas de J, como por su diferente forma de trabajar con el equipo o su diferente forma de expresarse y darnos a entender las cosas sin necesidad de gritarnos (E4\_I18) y “Aprendí que mis compañeros entienden que cuando alguien no puede hacer eso, lo entienden y lo ayudan. También aprendí que todos podíamos trabajar bien en equipo y superar cualquier dificultad (E2\_I18).

#### **4.4. Mediación docente:**

El último elemento por el que se interrogó a los estudiantes fue la mediación docente. Todos los estudiantes afirman que la profesora ayudó en su grupo al menos alguna vez durante el proyecto. También se sintieron seguros al saber que podían contar con el apoyo de la profesora cuando ellos lo necesitasen,

Sí, la verdad sí porque siempre que teníamos una duda o algo si estaban ahí las profesoras para guiarnos sobre lo que teníamos que hacer y explicarnos. Aunque ya lo habían explicado venían y nos explicaban personalmente a nosotros para que entendiéramos mejor el tema (E4\_I20)

Los estudiantes también afirmaron que la docente guía los apoyó al clarificar las indicaciones brindadas para la realización de las fichas donde debían completar sus actividades (E1\_I20, E5\_I20). Complementando lo anterior, uno de los informantes afirmó que la docente les brindó una ficha para mejorar su producto,

Un día la profesora nos entregó unas como... fichas para corregir nuestros errores. Fue como, un tipo de casi evaluación donde evaluamos todos nuestros textos que hicimos para poder mejorar en un futuro y nos ayudó para mejorar nuestro producto (E7\_I20).

Los informantes también mencionan que la docente les daba ideas para solucionar las dificultades que se podían presentar en cada grupo (E2\_I29, E3\_I20 Y E6\_I20). Al respecto, un estudiante detalló la situación,

Sí, nosotros tuvimos por ejemplo una dificultad con el guion que un día faltó un compañero de grupo y nuestra profesora nos dio la oportunidad y nos dijo que no se preocupen pueden hacer esto y nos daba ideas para solucionarlo (E6\_I21]

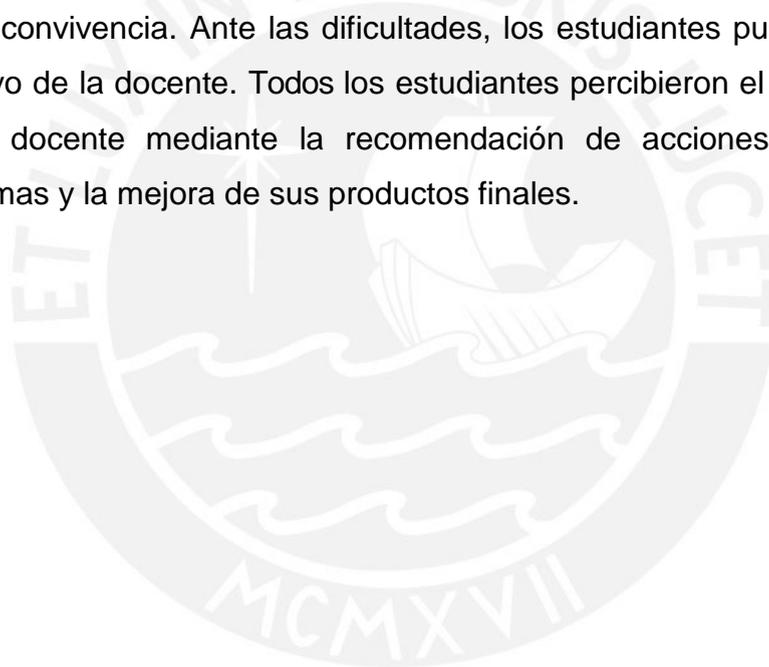
Como se puede reconocer en las intervenciones presentadas, la profesora cumplió su rol como guía del proceso de los estudiantes y los acompaña (Tan, 2016), pero a la vez les brindó la libertad para organizarse de la manera que les convenga y puedan desarrollar sus aprendizajes de manera autónoma. Asimismo, el docente les brindó fichas guía e instrumentos de coevaluación para que puedan mejorar su producto, lo que favoreció y permitió la realización de los proyectos.

## Conclusiones

A continuación se desarrollan las principales conclusiones que se obtuvieron luego del análisis e interpretación de resultados presentados en el apartado anterior.

1. Sobre los aprendizajes conceptuales se reconoció una mayor incidencia en la percepción del aprendizaje de conceptos y definiciones a comparación de los hechos y datos. 4 de los 6 informantes demostraron haber interiorizado conceptos como la convivencia familiar, tema principal del proyecto. Además, a 5 de los 6 entrevistados, la puesta en práctica les permitió definir con sus propias palabras las actividades que realizaron en el proyecto, como son el guion y los textos argumentativos e instructivos.
2. El aprendizaje más percibido por los estudiantes es el de contenido procedimental. Esto se debe al carácter del trabajo que los estudiantes debieron desarrollar mediante la metodología de Aprendizajes Basados en Proyectos, donde se refuerza el *aprender haciendo*. El grado de autonomía y el trabajo grupal supuso un reto para los estudiantes, que tuvieron que movilizar sus habilidades, técnicas y estrategias para superar las dificultades. Al respecto, se reconoció que 2 de los estudiantes lograron mejorar sus técnicas en la escritura de los textos argumentativos e instructivos. De la misma forma, la totalidad de los informantes tuvieron la oportunidad de reforzar sus estrategias para la resolución de conflictos mediante el ensayo y error, la corrección y la propuesta de nuevas ideas.
3. Otro de los aprendizajes que percibieron los estudiantes, y fueron mencionados frecuentemente por ellos, son los de contenido actitudinal. Los entrevistados reconocieron una serie de valores que pusieron en práctica con actitudes concretas. Todos los estudiantes afirmaron ser responsables, mientras que la mitad mencionó haber demostrado respeto y tolerancia con sus compañeros de equipo. De la misma forma, todos los informantes mencionaron haber respetado ciertas normas de convivencia, como la participación activa y el respeto por las opiniones de los demás. Esto ayudó a facilitar el trabajo en equipo y la interacción entre compañeros.

4. La temática de la Convivencia Familiar generó interés en 4 de los 6 de los estudiantes y permitió mantener su motivación por realizar las actividades durante todo el proyecto. Además, todos los estudiantes entrevistados demostraron la interiorización de los aprendizajes y las actividades al poder sustentar su propuesta generando ideas de valor. Esto demuestra la eficacia del ABP aún en un contexto de retorno a la presencialidad.
5. El trabajo en equipo fue enriquecedor para todos los estudiantes y les aportó diversos aprendizajes y habilidades. Esto demuestra lo valioso del aprendizaje colaborativo en un contexto que permita la autonomía plena del estudiante, como es el ABP. No obstante, 3 de los estudiantes percibieron que la falta de compromiso por parte de todos los integrantes de los grupos no permitió una buena convivencia. Ante las dificultades, los estudiantes pudieron contar con el apoyo de la docente. Todos los estudiantes percibieron el acompañamiento de su docente mediante la recomendación de acciones para solucionar problemas y la mejora de sus productos finales.



## Recomendaciones

Por último, después de presentar los resultados y las conclusiones más resaltantes, en el presente apartado se presentan algunas recomendaciones para futuras investigaciones similares con estudiantes de primaria.

1. La presente investigación decidió tomar una perspectiva diferente al considerar como informantes a los estudiantes, los actores principales en la metodología del ABP, puesto que en la mayoría de las investigaciones son los docentes los entrevistados. No obstante, una entrevista a la docente planificadora del proyecto podría haber complementado los resultados obtenidos en la entrevista, por lo que se impulsa a futuros investigadores a considerar ambos puntos de vista. La visión docente puede ayudar a contextualizar y profundizar en el análisis de las intervenciones de los estudiantes.
2. Las características de la presente investigación y los resultados analizados ponen en evidencia la importancia de las habilidades metacognitivas. La reflexión sobre la percepción de los aprendizajes dependía en gran medida del nivel metacognitivo que hayan podido desarrollar los estudiantes a lo largo de su formación. Es por ello, que se recomienda considerar a los estudiantes de grados mayores como informantes para futuras investigaciones sobre percepción de los aprendizajes.
3. La entrevista con niños requiere un acercamiento diferente por parte del entrevistador. Para futuras aplicaciones de entrevistas se recomienda mantener un lenguaje coloquial y cercano al estudiante, que pueda comprender fácilmente para responder las preguntas. También es importante considerar preguntas abiertas pero claras, así como la aplicación en un pequeño periodo de tiempo para evitar el aburrimiento o cansancio del informante.

4. Por último, al reconocer el aporte que dan las opiniones de los estudiantes a las investigaciones en metodologías alternativas, sería interesante que se puedan realizar investigaciones similares con distintas metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas Flipped Learning, Aprendizaje por descubrimiento, etc. El ampliar las investigaciones centradas en las percepciones de los estudiantes podría aportar en un mayor conocimiento de la disposición de los niños ante las diversas metodologías activas.



## Referencias

- Almaraz, D., Coeto, G., & Camacho, E. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103263>
- Arrighi, J. y Maña, M. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos: Transformando la cultura escolar*. Logos.
- Barráez, D. P. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 8(1), 41-49. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/91>
- Bazalar, I. (2021). Los hábitos de estudio y tipos de aprendizaje en estudiantes de la facultad de educación en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. [Tesis de maestría]. <http://repositorio.unifsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/5235/IVAN%20ROBERTO%20BAZALAR%20ROLDAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Becerra-García, E., Fernández-Lara, A. y Pérez-Zamora, R. (2018). Estrategias para la evaluación formativa en el Área de Lengua y Literatura para estudiantes de bachillerato. *Retos de la Ciencia*, 2(5), 27-46. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/231/131>
- Basler, M., & Dettmers, J. (2017). How to Enhance Interdisciplinary Competence— Interdisciplinary Problem-Based Learning versus Interdisciplinary Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2), Article 12. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686>
- Carrasco, R., Toledo, R. y Hansen, O. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *Academo*, 5(2), 101-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6566335>
- Celis, M., Fernández, G., Nino, M., Piscocoya, C., & Ramírez, L. (2021). Uso de herramientas digitales y su aporte al aprendizaje basado en proyectos desde las percepciones de los estudiantes del curso de Taller de Diseño Arquitectónico IV en una universidad privada de Lima durante el periodo 2020-II. [Trabajo de maestría]. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4768>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762065>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education. Sixth edition*. Taylor & Francis
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). The ethics of educational and social research. In *Research methods in education*, pp. 99-128. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315456539-7/ethics-educational-social-research-louis-cohen-lawrence-manion-keith-morrison>

- Condliffe, B. (2017). *Project-Based Learning: A Literature Review*. Working Paper. MDRC.
- Da Rosa, M., & da Cruz, L. (2014). Conteúdos, conceituais, procedimentais e atitudinais em tempos de web currículo. *Revista e-Curriculum*, 12(2), 1189-1211.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20167/15392>
- Davis, A. (2017). Project-Based Learning in Distance Learning High School Courses. *SIT Graduate Institute*.  
[https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4029&context=caps\\_tones](https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4029&context=caps_tones)
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Fàbregues, S., Meneses J., Rodríguez-Gómez, M. (2016). Técnicas de investigación social y educativa. *Técnicas de investigación social y educativa*, pp. 1-224.  
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/3147892>
- Ferrandis, I. G., Peña, A. V., & Llinares, L. G. (2021). Identificación de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal de la actividad científica por maestros y maestras en formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 193-212.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8662/20742>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (24 de mayo, 2021). 114 millones de estudiantes ausentes de las aulas de América Latina y el Caribe.  
<https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/114-millones-de-estudiante>
- Fundación Wiese. (2022). Retos de los aprendizajes en la postpandemia (Presentación de Power Point). *Te Escucho Docente [MINEDU]*.  
<https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/recursos-y-herramientas/retos-de-los-aprendizajes-en-la-pospandemia/>
- Gisbert, D., Coll, M. & Bertran, E. (2019). Potenciar la cooperació en l'aprenentatge basat en projectes. *ÀAF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (51), 113-124.  
<https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/download/365804/459868/>
- Guerrero, L. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para fortalecer las competencias científicas en ciencias naturales. *Paideia Surcolombiana*, (24), 67-76. <https://doi.org/10.25054/01240307.1700>
- Hanif, S., Wijaya, A. F. C., & Winarno, N. (2019). Enhancing Students' Creativity through STEM Project-Based Learning. *Journal of science Learning*, 2(2), 50-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1226168.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill

- Jalinus, N., Nabawi, R. A., & Mardin, A. (2017). The seven steps of project-based learning model to enhance productive competences of vocational students. In *International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)*. Atlantis Press. [https://www.researchgate.net/profile/Rahmat-Nabawi-2/publication/320470314\\_The\\_Seven\\_Steps\\_of\\_Project\\_Based\\_Learning\\_Model\\_to\\_Enhance\\_Productive\\_Competences\\_of\\_Vocational\\_Students/links/5affd1670f7e9be94bd7e32d/The-Seven-Steps-of-Project-Based-Learning-Model-to-Enhance-Productive-Competences-of-Vocational-Students](https://www.researchgate.net/profile/Rahmat-Nabawi-2/publication/320470314_The_Seven_Steps_of_Project_Based_Learning_Model_to_Enhance_Productive_Competences_of_Vocational_Students/links/5affd1670f7e9be94bd7e32d/The-Seven-Steps-of-Project-Based-Learning-Model-to-Enhance-Productive-Competences-of-Vocational-Students)
- Jumaat, N. F., Tasir, Z., Halim, N. D. A., & Ashari, Z. M. (2017). Project-based learning from constructivism point of view. *Advanced Science Letters*, 23(8), 7904-7906. [https://www.researchgate.net/publication/320558653\\_Project-Based\\_Learning\\_from\\_Constructivism\\_Point\\_of\\_View/citations](https://www.researchgate.net/publication/320558653_Project-Based_Learning_from_Constructivism_Point_of_View/citations)
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016) 'Project-based learning: a review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277. <https://dro.dur.ac.uk/19191/1/19191.pdf?DDD29+DDO128+hsmz78+d700tmt>
- León, E. (2021). Transiciones hacia una Educación pos-pandemia. *Educacion. Diálogo informado sobre políticas públicas*. <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/transiciones-hacia-una-educacion-pos-pandemia.pdf>
- Maciel, C. (2018). *Educação a distância: ambientes virtuais de aprendizagem*. <https://setec.ufmt.br/ri/bitstream/1/31/1/Educa%c3%a7%c3%a3o%20a%20dist%c3%a2ncia%20ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem.pdf>
- Maldonado, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000100016&lng=es&tlng=e](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100016&lng=es&tlng=e)
- Martín, J., y Martínez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10). <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/194>
- Masson, T., Miranda, L., Munhoz, A., & Castanheira, A. (2012, September). Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (pbl). *Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE)*, Belém, PA, Brasil (p. 13). sn. <http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf>
- Medina-Nicolalde, M. A., & Tapia-Calvopiña, M. P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos. Una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Revista científica Olimpia*, 14(46), 236-246. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6220162.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016). *Currículo Nacional*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2020a). *Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19*. RM N°093-2020 [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM\\_N\\_093-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_093-2020-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2020b). *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. RM N°094-2020 [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM\\_N\\_094-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2021). *Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en escuela y Aprendo en comunidad*. RM N°121-2021. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2004490/RVM%20N%C2%B0%20211-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2021). *Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19*. RM N° 531-2021. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/RM-N%C2%B0-531-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación, cultura y deporte. (2012). *Competencias para la inserción laboral [Guía para la formación de formadores]*. Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Moscoso Loaiza, L. F., & Díaz Heredia, L. P. (2018). Aspectos éticos en la Investigación cualitativa con niños. *Revista latinoamericana de bioética*, 18(1), 51-67. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-47022018000100051](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-47022018000100051)
- Muñoz-Repiso, A. y Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://revistas.um.es/rie/article/view/246811>
- Navarro, I., Gonzáles, C., & Botella, P. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: Diferencias percibidas en la adquisición de competencias por alumnado universitario. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57386/1/2015\\_Navarro\\_et\\_al\\_Revista\\_Psicologia\\_y\\_Educacion.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57386/1/2015_Navarro_et_al_Revista_Psicologia_y_Educacion.pdf)
- Ningsih, T., Kurniawan, H., & Rahayu, S. (2021). Life Skill Education Development Through Project-Based Learning in Distance Learning at MI Al-Falah UM. *Ilkogretim Online*, 20(2), 117-122. <http://ilkogretim-online.org/fulltext/218-1612609483.pdf?1614392289>
- Niño, V. (2019). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.

- Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. B., & Camargo, Á. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 18(34), 320-335. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372015000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372015000200007)
- Paredes, Í., & Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19(2), 125-138. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73728678010.pdf>
- Patiño, A. (2013). La educación a distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia. Domínguez, C. Rama, & J. Rodríguez. (Ed.), *La educación a distancia en el Perú*. (ULADECH Católica.). pp. 55-98. [https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la\\_educacion\\_a\\_distancia\\_en\\_peru.pdf](https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_a_distancia_en_peru.pdf)
- Rekalde Rodríguez, I., & García Vílchez, J. (2015). The Project Based Learning: A Constant Challenge. *Innovación Educativa*, (25), 219-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334206>
- Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10(5), 445-456. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134027.pdf>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1-4. [http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)
- Sánchez, M. (2022). Regreso a la educación presencial. Todo un reto. Universidad Católica San Pablo. <https://ucsp.edu.pe/regreso-a-educacion-presencial-todo-un-reto/>
- Santivañez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la Utda.
- Scott, C. (2015a). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4661>
- Scott, C. (2015b). *El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?*. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4724/EI%20futuro%20del%20aprendizaje%203%20Qu%c3%a9%20tipo%20de%20pedagog%c3%adas%20se%20necesitan%20para%20el%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stake, R. E. (2016). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso Editora.
- Tan, J. C. (2016). *Project-based learning for academically able students: Hwa Chong Institution in Singapore*. Springer.
- Thuan, P. D. (2018). Project-based learning: From theory to EFL classroom practice. *Proceedings of the 6th International OpenTESOL Conference*, 327-339.

[https://www.academia.edu/download/58273029/Project-Based\\_Learning\\_From\\_Theory\\_to\\_EFL\\_Classroom\\_Pr](https://www.academia.edu/download/58273029/Project-Based_Learning_From_Theory_to_EFL_Classroom_Pr)

- Torrego, L. & Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. *Ministerio de Educación, cultura y deporte*. España. [https://books.google.es/books?id=XslmCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=qbs\\_vpt\\_read#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=XslmCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=qbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false)
- Universidad de la Rioja (2021). Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación. *Acervo Digital Educativo*. <https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaleducativo/53283>
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Fedumar Pedagogía Y Educación*, 3(1). <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/fedumar/article/view/1122>
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Editorial SM: Biblioteca Innovación Educativa.
- Walker, A., Leary, H., & Hmelo-Silver, C. (Eds.). (2015). *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*. Purdue University Press.

## Anexos

## Anexo 1:

## Marco de consistencia

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información
Identificar los aprendizajes que los estudiantes perciben cuando se desarrolla la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad.	Aprendizajes basados en contenidos conceptuales	Hechos y datos	Técnica: • Entrevista  Instrumento: • Guía de entrevista semiestructurada
		Concepto	
	Aprendizajes basados en contenidos procedimentales	Habilidades	
		Técnicas	
		Estrategias	
	Aprendizajes basados en contenidos actitudinales	Valores	
Normas de convivencia			
Identificar las percepciones de los estudiantes sobre los elementos que se desarrollan en la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad.	Elementos de la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto	Temática	
		Producto de aprendizaje	
		Trabajo colaborativo	
		Mediación docente	

**Anexo 2****GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA  
PROTOCOLO DE ENTREVISTA*****I. Introducción de la entrevista***

Buenos días/tardes, NOMBRE DEL ESTUDIANTE. Muchas gracias por darme tu tiempo el día de hoy. Como sabes, hace poco tus papás brindaron su autorización para hacerte una entrevista. El objetivo de esta es conocer lo que piensas sobre un proyecto que realizaste en clases.

Esta entrevista consiste en que respondas algunas preguntas mientras yo voy a grabar. No te preocupes por la grabación, esta solo me va a servir a mí para recordar lo que hemos conversado. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, aquí lo importante es conocer tu opinión, es decir, lo que piensas. La información que me brindes será confidencial eso quiere decir que sólo yo la sabré y la usaré para elaborar mi tesis.

¿Estás de acuerdo con empezar la entrevista?

*-Se espera la afirmación del estudiante-*

Entonces empecemos. Bueno, durante las últimas semanas se llevó a cabo en el salón el proyecto sobre la convivencia familiar. Podrías contarme sobre este proyecto.

***II. Datos Generales***

- Entrevista N° \_\_\_\_
- Sexo: \_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_
- Grado y sección: \_\_\_\_\_

***III. Cierre y despedida***

Toda la información que has brindado ha sido muy importante y será de gran relevancia para la investigación. Muchas gracias por tu tiempo y por estar dispuesto/a responder todas las preguntas.

Adiós, buen día

Subcategorías	Indicadores
<p><b>Sobre los aprendizajes conceptuales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>¿Sobre qué ha aprendido en este proyecto?</b>  <i>Si contesta brindando términos referentes al tema del proyecto se procede a la pregunta 2</i>  <i>Si no recuerda ¿Recuerdas qué actividades has realizado en clase durante las últimas semanas?</i>  <i>¿Alguna tenía relación con la convivencia familiar?</i>  <i>¿Qué recuerdas sobre la convivencia familiar?</i> </li>   <li>● <b>¿Me podrías explicar el significado de... (refiriéndose a algún término que el estudiante mencionó en respuesta a la pregunta 1)?</b>  <i>Si contesta se profundiza en la respuesta ¿Para qué nos sirve tener una buena convivencia familiar?</i>  <i>¿Cómo puedes fomentar la buena convivencia en tu casa? ¿Por qué es importante saber esto?</i>  <i>Si no sabe o no contesta ¿A qué te suena la convivencia familiar? ¿Con qué o quiénes la relacionas?</i> </li> </ul>
<p><b>Sobre los aprendizajes procedimentales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>¿Qué has aprendido a hacer durante el proyecto?</b>  <i>Si no dice nada se recuerdan las actividades del proyecto: ¿Entonces ya sabías cómo escribir un texto argumentativo/ texto instructivo/u guion? ¿Ya sabías cómo hacer un resumen de un texto? ¿Ya sabías cómo buscar información de un tema en internet? ¿Sabías cómo grabar o editar un video? ¿Ya sabías cómo realizar una actuación grupal?</i> </li>   <li>● <b>¿Qué pasos realizaste para elaborar tu producto final (texto instructivo/ texto argumentativo/ tus videos grupales/ tu exposición final)?</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Tuviste alguna dificultad con la elaboración del producto?</b> <i>Si responde comentando alguna dificultad ¿Cómo lo solucionaste?</i> <i>Si no tuvo dificultades ¿Por qué crees que no tuvieron dificultades en tu grupo?</i></li> </ul>
<p><b>Sobre los aprendizajes actitudinales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Consideras que fuiste responsable con los trabajos del proyecto? ¿Con qué comportamiento/s has demostrado ser responsable? Dame un ejemplo.</b> <i>Si responde si se procede a la siguiente pregunta</i> <i>Si responde no ¿Por qué consideras que no fuiste responsable?</i></li> <li>• <b>¿Consideras que fuiste respetuoso/a con tus compañeros durante las actividades del proyecto? ¿Con qué comportamiento/s has demostrado ser respetuoso? Dame un ejemplo.</b> <i>Si responde si se procede a la siguiente pregunta</i> <i>Si responde no ¿Por qué consideras que no fuiste respetuoso?</i></li> <li>• <b>¿Me podrías mencionar algún otro valor que has desarrollado durante este proyecto? ¿Con qué comportamiento/s has demostrado el valor/los valores que mencionas? Dame un ejemplo.</b> <i>Si menciona alguno se procede a la siguiente pregunta</i> <i>Si no recuerda otro valor se brindan ejemplos: tolerancia, amor, empatía, solidaridad, etc</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Qué normas de convivencia se cumplieron durante el proyecto?</b> <i>Si menciona alguno ¿En qué te ayudó respetar esta norma de convivencia?</i> <i>Si no recuerda se dan ejemplos de las normas de convivencia de la clase.</i></li> </ul>
<p><b>Temática y producto de aprendizaje</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Recuerdas cuál fue la pregunta central del proyecto?</b> <i>Si responde se profundiza, ¿la pregunta te dio curiosidad? ¿Por qué sí/no?</i> <i>Si no responde se le recuerda, nuestra pregunta central fue “Ahora que ya no estamos en casa todo el tiempo ¿Cómo podemos mejorar la convivencia familiar? “</i></li> <li>• <b>Teniendo en cuenta el tema del proyecto, ¿Qué es lo que más te llamó la atención? Y ¿Por qué?</b></li> <li>• <b>¿Qué fue lo que menos te llamó la atención o te aburrió? ¿Por qué?</b></li> <li>• <b>¿Con su producto lograron darle solución a la problemática?</b> <i>Si responde si ¿Me podrías explicar cómo lograron darle solución?</i> <i>Si responde no ¿Por qué consideras que tu producto no soluciona el problema?</i></li> </ul>
<p><b>Trabajo colaborativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Me podrías describir cómo fue el trabajo en tu equipo durante el proyecto?</b></li> <li>• <b>¿Qué es lo que más te gustó de trabajar en equipo? y ¿Qué es lo que te disgustó?</b></li> </ul>

	<p><i>Si no responde nada, Entonces ¿Volvería a hacer trabajos en equipo?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>¿Qué has aprendido de tus compañeros?</b> <i>Si no responde ¿Había algo que alguien sabía hacer mejor que otro?</i></li> <li>● <b>¿Qué puedes proponer para mejorar el trabajo en equipo?</b> <i>Si no responde ¿Entonces no tendrías ningún problema en trabajar de la misma forma durante las siguientes clases?</i></li> </ul>
<p><b>Mediación docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>¿En qué les ayudó la profesora durante el proyecto?</b> <i>Si no responde ¿Entonces crees que si hubieran hecho el trabajo solos les habría salido igual?</i></li> <li>● <b>¿Cómo les ayudó cuando tuvieron dificultades en el grupo de trabajo?</b> <i>Si no tuvieron dificultades ¿Crees que si hubieran tenido dificultades los habría apoyado?</i></li> <li>● <b>Durante el proyecto, ¿Te sentiste acompañado por tu profesora?</b> <i>Si responde sí, ¿De qué forma? Si responde no ¿Por qué no te sentiste acompañado?</i></li> </ul>

**Anexo 3:****PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

Estimada docente reciba un cordial saludo. Soy Abril Gloria Aliaga, estudiante de décimo ciclo del semestre 2022-1 de la carrera de Educación Primaria.

Este documento presenta los instrumentos de investigación que seleccioné para la finalidad de mi trabajo. Por ello, me dirijo a usted en calidad de experto para evaluar y participar en este proceso de validación de mi instrumento, en este caso una guía de entrevista semiestructurada.

A continuación, especifico los siguientes datos relevantes de la investigación y cabe señalar que el presente formato del documento servirá para que usted pueda evaluar y registrar sus apreciaciones sobre cada ítem de los instrumentos.

Por último, se le solicita registrar sus datos y la fecha en la que usted validó el presente documento para el respectivo envío de este.

<b>Título de la investigación</b>	Percepciones de estudiantes de Sexto de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad
<b>Línea de investigación</b>	Currículo y didáctica
<b>Tipo y enfoque de la investigación</b>	Investigación cualitativa - Enfoque descriptivo
<b>Pregunta problema</b>	¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad?
<b>Objetivo general</b>	Describir las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad

<b>Objetivos específicos</b>	1. Identificar los aprendizajes que los estudiantes perciben cuando se desarrolla la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad.	2. Identificar las percepciones de los estudiantes sobre los elementos que se desarrollan en la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad.
<b>Técnicas e instrumentos de recojo de información</b>	Técnica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> </ul> Instrumento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de entrevista semiestructurada</li> </ul>	
<b>Fuente de información</b>	05 estudiantes de 6to grado de primaria de una institución pública en Lima Metropolitana.	

## DISEÑO DE LA ENTREVISTA

**a) Título de la investigación:**

Percepciones de estudiantes de Sexto de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad

**b) Objetivo general:**

Describir las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad.

**c) Objetivo de la entrevista:**

Identificar la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje en el proceso de la Metodología de Aprendizaje basado en Proyectos y la percepción de los estudiantes sobre la experiencia.

**d) Tipo de entrevista:**

Entrevista semiestructurada

**e) Informantes:**

06 estudiantes del 6to grado de Educación Primaria de una institución pública del distrito de San Miguel.

**f) Duración:**

De 15 a 20 minutos

**g) Aplicación de la entrevista:** Vía Zoom

**h) Fecha y hora:** (a completar)

### INSTRUMENTO: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN
<b>Claridad</b>	La pregunta se comprende con facilidad y no presenta ambigüedad ni vacíos de información.
<b>Coherencia</b>	La pregunta se relaciona con los objetivos, categorías, subcategorías y criterios de la investigación.
<b>Pertinencia</b>	La pregunta es indispensable para responder a los aspectos de la investigación.

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Describir las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad								
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO 1</b>	Identificar los aprendizajes que los estudiantes perciben cuando se desarrolla la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad. la experiencia del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad.								
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN						Comentarios/sugerencias
			Claridad		Coherencia		Pertinencia		
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Aprendizajes basados en	• Hechos y datos	1. ¿Sobre qué has aprendido en este proyecto? (1) <i>Si contesta brindando términos</i>							

<p>contenidos conceptuales</p>	<p>•Conceptos</p>	<p>referentes al tema del proyecto se procede a la pregunta 2 Si no recuerda ¿Recuerdas qué actividades has realizado en clase durante las últimas semanas? ¿Alguna tenía relación con la convivencia familiar? ¿Qué recuerdas sobre la convivencia familiar?</p>							
		<p>2. ¿Me podrías explicar el significado de... (refiriéndose a algún término que el estudiante mencionó en respuesta a la pregunta 1)? (12) Si contesta se profundiza en la respuesta ¿Para qué nos sirve tener una buena convivencia familiar? ¿Cómo puedes fomentar la buena convivencia en tu casa? ¿Por qué es importante saber esto? Si no sabe o no contesta ¿A qué te suena la convivencia familiar? ¿Con qué o quiénes la relacionas?</p>							

		<p>3. ¿Qué información recordaste al realizar este proyecto? (I3)</p> <p><i>Si recuerda ¿En qué te ayudó recordar esta información para el proyecto?</i></p> <p><i>Si no recuerda, Entonces todo lo que vimos en el proyecto fue nuevo para ti o ¿Hubo algún tema que ya habían visto en años anteriores?</i></p>						
Aprendizajes basados en contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Habilidades</li> <li>•Técnicas</li> <li>•Estrategias</li> </ul>	<p>4. ¿Qué has aprendido a hacer durante el proyecto? (I4)</p> <p><i>Si no dice nada se recuerdan las actividades del proyecto: ¿Hay algo nuevo que hayas aprendido a hacer en el proyecto? ¿Qué tanto conocías sobre cómo escribir los textos del proyecto? ¿Qué hiciste para conocer más sobre el tema?</i></p>						
		<p>5. ¿Qué pasos realizaste para elaborar tu producto final? (I5) <i>(texto instructivo/ texto argumentativo/</i></p>						

		<p><i>tus videos grupales/ tu exposición final)?</i>  <i>Para profundizar:</i>  <i>¿Eso que hiciste fue nuevo para ti o ya lo sabías hacer? ¿Qué habilidades que ya tenías usaste en el proyecto?</i></p>						
		<p>6. <i>¿Tuviste alguna dificultad con la elaboración del producto? (16)</i>  <i>Si responde comentando alguna dificultad ¿Cómo lo solucionaste?</i>  <i>Si no tuvo dificultades ¿Por qué crees que no tuvieron dificultades en tu grupo?</i></p>						
<p>Aprendizajes basados en contenidos actitudinales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores</li> <li>• Normas de convivencia</li> </ul>	<p>7. <i>¿Consideras que fuiste responsable con los trabajos del proyecto?</i>  <i>¿Con qué comportamiento/s has demostrado ser responsable?</i>  <i>Dame un ejemplo. (17)</i>  <i>Si responde si se procede a la siguiente pregunta</i>  <i>Si responde no ¿Por qué</i></p>						

		<i>consideras que no fuiste responsable?</i>						
		<p>8. ¿Consideras que fuiste respetuoso/a con tus compañeros durante las actividades del proyecto? ¿Con qué comportamiento /s has demostrado ser respetuoso/a? Dame un ejemplo. (18)</p> <p><i>Si responde si se procede a la siguiente pregunta</i></p> <p><i>Si responde no ¿Por qué consideras que no fuiste respetuoso?</i></p>						
		<p>9. ¿Me podrías mencionar algún otro valor que has desarrollado durante este proyecto? ¿Con qué comportamiento /s has demostrado el valor/los valores que mencionas? (19)</p> <p><i>Si menciona alguno se procede a la siguiente pregunta</i></p> <p><i>Si no recuerda otro valor se</i></p>						

		<p><i>brindan ejemplos: tolerancia, amor, empatía, solidaridad, etc</i></p>						
		<p>10. ¿Qué normas de convivencia se cumplieron durante el proyecto? (I10)  <i>Si menciona alguno ¿En qué te ayudó respetar esta norma de convivencia?  Si no recuerda se dan ejemplos de las normas de convivencia de la clase:  Esperar el turno para hablar, no comer durante las clases, mantener el salón limpio, llegar puntual, etc</i></p>						
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO 2</b>	Identificar las percepciones de los estudiantes sobre los elementos que se desarrollan en la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de retorno a la presencialidad							
Elementos del Aprendizaje basado en	Temática	<p>11. ¿Recuerdas cuál fue la pregunta central del proyecto? (I11)  <i>Si responde se profundiza, ¿la pregunta te dio curiosidad?  ¿Por qué sí/no?</i></p>						

Proyectos		<p><i>Si no responde se le recuerda, nuestra pregunta central fue "Ahora que ya no estamos en casa todo el tiempo ¿Cómo podemos mejorar la convivencia familiar?"</i></p>						
		<p>12. Teniendo en cuenta el tema del proyecto, ¿Qué es lo que más te llamó la atención? Y ¿Por qué? (I12)</p>						
		<p>13. ¿Qué fue lo que menos te llamó la atención o te aburrió? ¿Por qué? (I13)</p>						
Producto de aprendizaje		<p>14. ¿Cuál fue el producto final de tu equipo? (I14)</p>						
		<p>15. ¿Con su producto lograron darle solución a la problemática? (I15)  <i>Si responde si ¿Me podrías explicar cómo lograron darle solución?  Si responde no ¿Por qué consideras que tu producto no soluciona el problema?</i></p>						

Trabajo colaborativo	16. ¿Me podrías describir cómo fue el trabajo en tu equipo durante el proyecto? (I16)						
	17. ¿Qué es lo que más te gustó de trabajar en equipo? y ¿Qué es lo que te disgustó? (I17) <i>Si no responde nada, Entonces ¿Volvería a hacer trabajos en equipo?</i>						
	18. ¿Qué has aprendido de tus compañeros? (I18) <i>Si no responde ¿Había algo que alguien sabía hacer mejor que otro?</i>						
	19. ¿Qué puedes proponer para mejorar el trabajo en equipo? (I19) <i>Si no responde ¿Entonces no tendrías ningún problema en trabajar de la misma forma durante las siguientes clases?</i>						

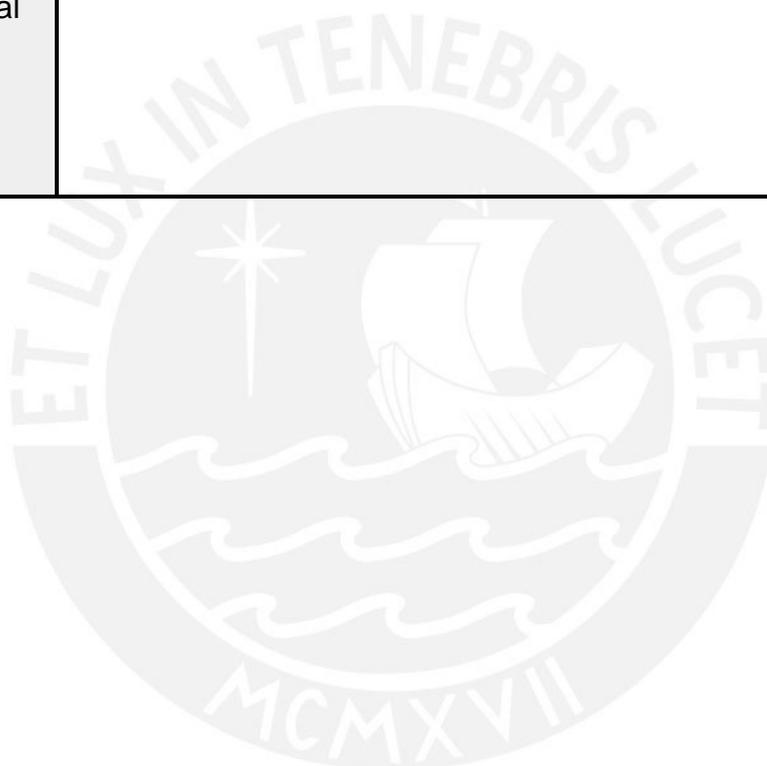
Medicaci ón docente	20. ¿En qué les ayudó la profesora durante el proyecto? (I20) <i>Si no responde ¿Entonces crees que si hubieran hecho el trabajo solos les habría salido igual?</i>						
	21. ¿Cómo les ayudó cuando tuvieron dificultades en el grupo de trabajo? (I21) <i>Si no tuvieron dificultades ¿Crees que si hubieran tenido dificultades los habría apoyado?</i>						
	22. Durante el proyecto, ¿Te sentiste acompañado por tu profesora? (I22) <i>Si responde si, ¿De qué forma? Si responde no ¿Por qué no te sentiste acompañado?</i>						

ENTREVISTA	CÓDIGO
Entrevistado 1	E1
Entrevistado 2	E2
Entrevistado 3	E3

Entrevistado 4	E4
Entrevistado 5	E5
Entrevista 6	E6

**DATOS DE LA DOCENTE EXPERTA**

Nombres y apellidos de la docente experta		Fecha de la validación de instrumentos	
Comentario final sobre la validación del instrumento			



**Anexo 4:****CARTA DE AUTORIZACIÓN**

Estimado director de la Institución Educativa Jesús Redentor N° 1086

Lic. Alberto León Sandoval,

Reciba un cordial saludo. Mi nombre es Abril Gloria Aliaga identificada con DNI 72019705, estudiante de la Facultad de Educación en la especialidad de Educación Primaria, que forma parte de las estudiantes que realizan sus prácticas en esta institución educativa. En estos momentos me encuentro realizando una tesis descriptiva para obtener la licenciatura en educación primaria, dicha tesis lleva por título Percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto en el contexto de retorno a la presencialidad.

El motivo de la presente es solicitar su autorización para la realización de las entrevistas que me permitirán recabar la información necesaria referente a mi investigación, en este caso es una entrevista semiestructurada a 7 estudiantes del 6to grado D de primaria vía zoom. Los resultados de la investigación pueden aportar a la comprensión de las percepciones de los aprendizajes de los estudiantes, así como de sus habilidades para los trabajos colaborativos luego de 2 años de clases virtuales. Toda la información recabada la compartiré en mi tesis que será publicada a fin de año.

Agradezco anticipadamente su colaboración.

Para mayor comprensión adjunto los siguientes documentos:

1. Procedimientos para asegurar la ética de la investigación
2. Carta de consentimiento informado a padres de familia
3. Instrumento: Entrevista para los estudiantes

Quedo a la espera de su pronta respuesta.

Atentamente,

Abril Lourdes Gloria Aliaga

**Anexo 5:****CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRE DE FAMILIA**

Lima, Perú

Señores

**PADRES DE FAMILIA**

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo(a) en el proyecto de investigación *Percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto en el contexto de retorno a la presencialidad*. La investigación se encuentra a cargo de Abril Lourdes Gloria Aliaga, tesista de la Facultad de Educación con especialidad en educación primaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La investigación tiene el objetivo de *Describir las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad*. Con el fin de recoger información de interés para la investigación se plantea realizar una entrevista a los estudiantes sobre su experiencia en la Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos y sus aprendizajes.

Por ello, previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres de los estudiantes, debidamente firmado, se procederá a aplicar el instrumento de investigación, que consiste en una entrevista semiestructurada. La entrevista tiene una duración de 15 a 20 minutos y se dará por videollamada en Zoom con el estudiante.

Es importante resaltar que toda la información brindada por el estudiante durante la entrevista será confidencial y sólo se usará con fines académicos. Además, el nombre de su menor hijo(a) y sus datos de identificación no serán mencionados en la investigación, por lo que la información se brindará de manera anónima. Por

último, se asegura que la información obtenida durante la entrevista no tendrá influencia de ninguna forma a nivel académico en su institución educativa.

Agradeciendo su atención,

Cordialmente,

Abril Gloria Aliaga

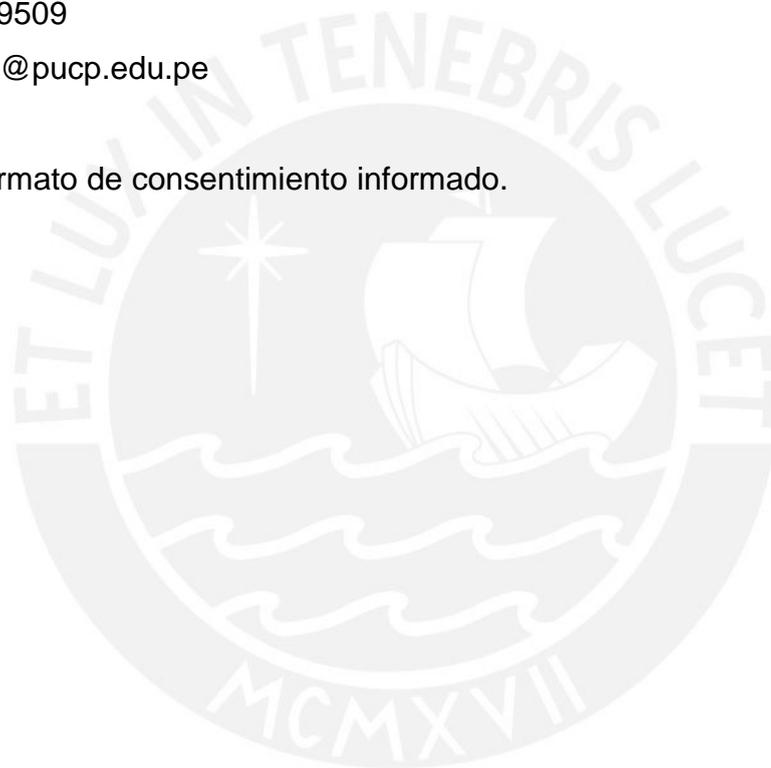
Tesista en la Facultad de Educación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Celular: 997339509

Correo: agloria@pucp.edu.pe

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.



## CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRE DE FAMILIA

Yo, \_\_\_\_\_, identificado(a) con el documento de identidad número/carné de extranjería \_\_\_\_\_, en calidad de progenitor(a)/tutor(a) legal \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, identificado(a) con el documento de identidad número \_\_\_\_\_, deseo manifestar a través de este documento, que fui informado(a) suficientemente y comprendo los objetivos de la investigación y los procedimientos implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación titulado *Percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto en el contexto de retorno a la presencialidad.*

Comprendo que la presente investigación está a cargo de Abril Lourdes Gloria Aliaga, tesista de la Facultad de Educación con especialidad en educación primaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación de tesis tiene el objetivo de *Describir las percepciones de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria sobre su Aprendizaje mediante la Metodología del ABP en el contexto de retorno a la presencialidad.*

### **Procedimiento**

Entiendo que mi hijo(a) accederá a una entrevista semiestructurada vía Zoom que tiene una duración de 15 a 20 minutos. Mi hijo(a) se compromete a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos.

### **Participación Voluntaria**

Reafirmo que la participación de mi hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social.

### **Confidencialidad**

Soy consciente que la información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados en la tesis sin revelar su nombre o datos de identificación.

Así mismo, declaro que fui suficientemente informado y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o yo tenga sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de Lima, Perú, el día \_\_\_\_\_, del mes \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_,

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**DNI/Carné de extranjería:** \_\_\_\_\_