

Arias, Cáceres y Salinas - Versión final

3%
Textos sospechosos

< 1% Similitudes

0% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas

2% Idiomas no reconocidos

7% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Arias, Cáceres y Salinas - Versión final.docx
ID del documento: 0d4b0a55d408963ae610ec77c96217c8f5c65572
Tamaño del documento original: 323,43 KB

Depositante: MARICIELO AGUINAGA
Fecha de depósito: 25/7/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 25/7/2025

Número de palabras: 11.375
Número de caracteres: 79.113

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.eesppjbtacna.edu.pe Modelo didáctico "Lazos de Esperanza" y su ... https://repositorio.eesppjbtacna.edu.pe/handle/EESPJJJB/48 33 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (124 palabras)
2	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/128/Trabajo de Investigaci3n_R... 2 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (112 palabras)
3	repositorio.monterrico.edu.pe https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1776/1/TESIS_CHS_Rios.pdf 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (101 palabras)
4	revistas.unilibre.edu.co https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/revista_cultural/article/view/10627	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (44 palabras)
5	repositorio.minedu.gob.pe https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/6910/4/Proyecto Educativo Nacio... 25 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (63 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
2	Documento de otro usuario #028b43 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
3	dialnet.unirioja.es Educación y democracia: la escuela como espacio de constr... https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9249778.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (27 palabras)
4	scielo.sld.cu El estudio de la explotación de máquinas herramientas, mediante ... http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1814-151X2023000400122	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
5	doi.org Vivencias docentes en la construcción de ciudadanía crítica: experienci... https://doi.org/10.15359/rp.29.8	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (25 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0004-1700-3360
2	https://orcid.org/0009-0006-0849-2312
3	https://orcid.org/0009-0008-1157-7688
4	https://orcid.org/0009-0004-5361-197X
5	https://doi.org/10.15359/rp.21.2

COMPETENCIAS CIUDADANAS Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN DE NIVEL PRIMARIA

CITIZENSHIP COMPETENCES AND PROJECT BASED LEARNING IN PRIMARY EDUCATION



zona ignorada

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Autores

Jaqueline Arias Escobar
<https://orcid.org/0009-0004-1700-3360>

Marjorith Yuvane Cáceres Maguiña
<https://orcid.org/0009-0006-0849-2312>

Franco Arturo Salinas Álvarez
<https://orcid.org/0009-0008-1157-7688>

Asesor

José Carlos Herrera Alonso
<https://orcid.org/0009-0004-5361-197X>

Lima, julio, 2025

[Captura de informe Compilatio]

DEDICATORIA

A Dios por acompañarme y ser luz en mi camino. A mi familia, por ser el pilar de amor, fortaleza y apoyo en todo momento. A mis compañeros Yuvane y Franco, por su compromiso y aliento durante esta etapa de nuestras vidas.
Jaqueline Arias Escobar

Se la dedico al forjador de mi camino, mi padre, mi creador, mi Dios, por fortalecer mi espíritu en cada paso de este viaje académico, por ser mi guía e inspiración, y permitirme siempre alcanzar cada logro con fe y perseverancia.
Marjorith Yuvane Cáceres Maguiña

A mi esposa Mónica, por su amor, comprensión y apoyo incondicional durante todo este proceso. Tu paciencia y fe en mí fueron fundamentales para no rendirme. A mis hijos, Joaquín y Alejandra, por ser mi mayor inspiración. Cada paso que di fue pensando en ustedes y en el futuro que deseo construirles. Gracias por ser mi fuerza, mi alegría y mi razón para seguir adelante.
Franco Arturo Salinas Álvarez

RESUMEN

El presente trabajo monográfico explora cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se relaciona con el desarrollo de las competencias ciudadanas en la educación primaria. En el primer capítulo, se abordan las distintas dimensiones de la ciudadanía: jurídica, ética, política y social, y los enfoques teóricos liberal, comunitario y republicano. A partir de ello, se realiza una revisión de las definiciones de competencia ciudadana y su articulación con



zona ignorada

la competencia

“Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común”

del Currículo Nacional de Educación del Perú. En el segundo capítulo, se introduce el ABP como un método activo, se describen sus elementos esenciales y se explican sus fases metodológicas. Además, se examina experiencias de aplicación de ABP como por ejemplo los proyectos “El Bosque de Zoma”, “El Péndulo de Ifoulou” y “El Muro de la Diversidad” y se reflexiona sobre la relación que guarda con la competencia ciudadana. Con ello, se concluye que el ABP favorece el aprendizaje significativo y se convierte en una herramienta pedagógica vital para formar una ciudadanía activa, ya que, con este método, los estudiantes participan activamente en la construcción de acuerdos: deliberan, interactúan con sus compañeros, resuelven conflictos y se comprometen con el bien común desde la educación primaria. Por lo tanto, se recomienda su implementación en el currículo escolar, siempre que vaya acompañado de una formación docente sólida que promueva la convivencia democrática en el aula y en la sociedad.
Palabras clave: ciudadanía; ciudadanía activa; competencias ciudadanas; Aprendizaje Basado en Proyectos; educación primaria.

ABSTRACT

This monograph explores how Project-Based Learning (PBL) relates to the development of citizenship competencies in primary education. The first chapter addresses the different

dimensions of citizenship: legal, ethical, political, and social, and theoretical approaches such as liberal, communitarian, and republican. This review reviews the definitions of citizenship competency and their connection with the "Coexist and Participate Democratically" competency of the Peruvian national education curriculum. The second chapter introduces PBL as an active method, describes its essential elements, and explains its methodological phases. It also examines experiences of implementing PBL, such as the projects "El Bosque de Zoma,"



"El Péndulo de Ifoulou,"

and

"El Muro de la Diversidad," and reflects on its relationship with citizenship competency. The conclusion is that PBL fosters meaningful learning and becomes a vital pedagogical tool for developing active citizenship, as this method enables students to actively participate in building agreements, deliberating, interacting with their peers, resolving conflicts, and committing to the common good, starting in primary education. Therefore, its implementation in the school curriculum is recommended, provided it is accompanied by solid teacher training that promotes democratic coexistence in the classroom and in society.



Keywords: citizenship; active citizenship; civic competencies; Project-Based Learning;



primary education.

ÍNDICE

DEDICATORIAiii

RESUMENiv

ABSTRACTv

INTRODUCCIÓN8

CAPÍTULO I: COMPETENCIA CIUDADANA10

1.1. Ciudadanía10

1.2. Competencia ciudadana12

1.3. Competencia ciudadana en el currículo peruano15

1.4. Formación ciudadana en la escuela19

CAPÍTULO II: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS22

2.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)22

2.2. Características del ABP22

2.3. Fases de implementación23

2.4. Desarrollo de las competencias ciudadanas a través del ABP28

CONCLUSIONES33

REFERENCIAS35

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Teorías de la ciudadanía10

Tabla 2. Descripción de los componentes de la competencia ciudadana13

Tabla 3. Ejemplo de aplicación de ABP y desarrollo de la competencia ciudadana28

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Capacidades de la competencia

"Convive y participa democráticamente"

15

Figura

2. Descripción de los niveles esperados al fin del ciclo III, IV y V para la competencia Convive y participa democráticamente17

Figura 3. Etapas de implementación del ABP según diferentes autores27

INTRODUCCIÓN

Actualmente,



132.248.9.195 | La enseñanza pragmática de la formación cívica y ética (FCyE) en el currículo por competencias en telesecundaria en el contexto actual mexicano
<http://132.248.9.195/ptd2019/septiembre/0795832/Index.html>

organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través



4 zona ignorada

de



repositorio.minedu.gob.pe

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/6910/4/Proyecto%20Educativo%20Nacional%20PEN%202036.pdf>

la



repositorio.eesppjbtacna.edu.pe | Modelo didáctico "Lazos de Esperanza" y su efecto en el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en la búsqueda

<https://repositorio.eesppjbtacna.edu.pe/handle/EESPPJTB/48>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



7 zona ignorada

(Unesco),

impulsan una propuesta educativa centrada en el desarrollo integral de la persona.



Esta visión se refleja en el informe Delors (1996), donde se plantearon cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos principios ofrecen una guía para formar personas capaces de aportar a su entorno y a la sociedad en general. En el contexto peruano, el Proyecto Educativo Nacional al 2036, elaborado por el Consejo Nacional de Educación (2020), definió cuatro objetivos clave de la educación: la vida ciudadana, el bienestar socioemocional, la inclusión y la equidad, y la productividad con sostenibilidad. Estas propuestas están alineadas con el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y, en específico, con

8 zona ignorada

la competencia

“Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común”

que busca que los estudiantes valoren las diferencias culturales, respeten los derechos y deberes de todos, y se involucren activamente en asuntos que afectan a su comunidad (Ministerio de Educación [Minedu], 2016a).

Como se mencionó en el párrafo anterior, en la educación básica peruana, se busca desarrollar la competencia “Convive y participa democráticamente” en los estudiantes, con el fin de formar ciudadanos responsables y activos. Ruiz y Chaux (2005) señalaron que

9 hdl.handle.net | Estudio de un contexto educativo rural y uno urbano a la luz del programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional
<http://hdl.handle.net/1992/13778>

las competencias ciudadanas

10 zona ignorada

son el conjunto de capacidades y

11 zona ignorada

habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, al ser integradas, orientan moral y políticamente nuestra acción

12 zona ignorada

ciudadana.

Por ello, formar y lograr competencias ciudadanas en los estudiantes es de vital importancia, no solo de forma individual; sino, a nivel comunitario, ya que estas competencias lograrán que avancemos hacia una sociedad más justa y próspera. De esta forma, se reducirán los problemas a los que nos enfrentamos hoy en día; por ejemplo, que el 72 % de los peruanos desconfíe de las instituciones públicas o que el 68 % considere que la corrupción es uno de los problemas más graves del país (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2024). Por otro lado, se observa que la formación en competencias ciudadanas debe mejorarse, ya que, según la Evaluación Muestral del 2018, aplicada a estudiantes de sexto grado de primaria, solo un 33,5 % de los estudiantes se encuentra en nivel satisfactorio en

13 zona ignorada

la competencia

“Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común”

(Minedu, 2019a).



De acuerdo con el estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía del 2016, aplicado a estudiantes de segundo grado de secundaria, se identificaron aspectos importantes, por ejemplo, el 34,8 % de los estudiantes reconoce a la democracia como sistema político; sin embargo, los estudiantes señalaron un menor nivel de involucramiento en actividades que requieren mayor agencia. Si bien el 60 % indicó que, cuando vote, obtendrá información del candidato, un 15 % manifestó que nunca se uniría a un partido político.

Otro aspecto evaluado en el estudio arrojó que el 35 % de estudiantes afirmaron que, en los últimos tres meses, al menos una vez los han llamado por un apodo ofensivo o fueron blanco de burlas en la escuela (Minedu, 2019b).

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología activa pertinente para la formación ciudadana y para abordar estas deficiencias (Abarca Salinas, 2017). Dentro de las metodologías activas, se puede encontrar

14 zona ignorada

el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio

de casos, aprendizaje por servicio, etc. El ABP reúne características relevantes que están presentes en las otras metodologías mencionadas; por ejemplo, en esta se trabaja de manera colaborativa, por lo que se desarrolla la autonomía, la indagación y el pensamiento crítico, entre otras capacidades, habilidades y conocimientos necesarios para la solución de un problema real a través de un proyecto con un producto final (Peralta y Guamán, 2020). Al devolverle el protagonismo al estudiante y hacerlo participe de un proyecto de manera voluntaria, el ABP es adecuado para el desarrollo de las competencias ciudadanas (Ruiz y Chaux, 2005), y, en específico, en

15 zona ignorada

la competencia

“Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común”

del CNEB. En ese marco, esta monografía pretende examinar el uso del ABP como una estrategia para potenciar el desarrollo de la competencia ciudadana en la educación primaria. Se espera que este trabajo permita profundizar sobre las variables consideradas y sirva como base para futuras investigaciones sobre la aplicación del ABP en el nivel primaria para la formación ciudadana.

CAPÍTULO I:

COMPETENCIA CIUDADANA

1.1. Ciudadanía

Al igual que otros conceptos, la definición de ciudadanía ha evolucionado. Según Parada Barrera (2009), en la antigüedad, específicamente en la sociedad griega y en el imperio romano, la ciudadanía era exclusiva a un pequeño grupo de personas, excluyendo a mujeres, niños, extranjeros y esclavos. En el medievo, este concepto no tenía relevancia, ya que el poder y las decisiones estaban en manos de un pequeño grupo. Con la declaración de derechos de 1776 y después de la Revolución Francesa, se empezó a darle importancia a la ciudadanía, pues era considerada un derecho. Actualmente, en el diccionario de la Real Academia Española (s.f.), se encuentran tres acepciones para la palabra “ciudadanía”: primero, es considerada como la cualidad y el derecho de ser ciudadano; segundo, es entendida como el conjunto de personas que poseen aspectos en común como la cultura y que conforman un país; por último, como el comportamiento propio de un buen ciudadano. Además, hoy en día, autores como Cortina (1997), Parada Barrera (2009) y Maiztegui y Eizaguirre (2008) mencionan que existe la necesidad de que el concepto de ciudadanía tenga un alcance mayor debido a la globalización del mundo; por tanto, este concepto contempla a toda persona como ciudadano y como parte de una comunidad mundial con derechos y responsabilidades referidas a la paz, el ambiente, la diversidad cultural y otros.

Para comprender que es la ciudadanía es necesario reconocer las diferentes perspectivas que existen (Tabla 1). De acuerdo con Molina Girón (2013) y Martínez Espinoza (2018), la

ciudadanía puede ser abordada desde tres teorías tradicionales: la teoría liberal, comunitaria y republicana. Desde la teoría liberal, la ciudadanía se entiende como un estatus jurídico que reconoce al individuo como titular de sus derechos civiles, políticos y sociales. Ello se manifiesta con una participación mínima, por ejemplo, al estar informado o mediante el voto durante los procesos electorales; es decir, el cumplimiento de los deberes legales se considera como participación ciudadana (Molina Girón, 2013). Así también, el bien común se concibe como la suma de los intereses individuales; por ello, si cada persona persigue su propio bienestar y respeta los derechos de los demás, la sociedad en conjunto alcanzará el equilibrio y la prosperidad (Martínez Espinoza, 2018).

En cambio, la teoría republicana plantea que la ciudadanía es una condición que implica el compromiso activo del individuo en la vida pública y política, con el objetivo de defender el bien común. En este modelo, la participación ciudadana no solo es un derecho, sino también un deber fundamental, pues se valora la implicación directa en asuntos públicos como parte esencial de la vida democrática (Martínez Espinoza, 2018; Molina Girón, 2013). Por último, la teoría comunitaria define la ciudadanía desde la identidad del individuo dentro de una comunidad con valores, costumbres y tradiciones compartidas. En este modelo, la participación ciudadana es activa, aunque no necesariamente política. El ciudadano se involucra por responsabilidad social y moral, guiado por un sentido de pertenencia y compromiso con el bienestar colectivo, el cual prima sobre los derechos individuales. Así, el bien común no es una suma de intereses individuales; sino, una construcción conjunta desde la comunidad (González García y Chacón-López, 2014).

Tabla 1. Teorías de la ciudadanía

Modelo Autores

González García y Chacón-López Molina Girón Maiztegui y Eizaguirre Martínez Espinoza

Liberal La ciudadanía es entendida como estatus jurídico, está centrada en los derechos individuales; con participación mínima y un rol más pasivo en lo público. La ciudadanía es un estatus jurídico compuesto por derechos y deberes; su fundamento es la igualdad de libertades básicas. Donde el ciudadano cumple con la ley y defiende sus derechos. La ciudadanía protege la autonomía privada del individuo dentro del marco legal, en esta teoría existe supremacía de los derechos individuales. La ciudadanía se concibe como vínculo con el Estado de derecho y estatus legal que reconoce derechos individuales (civiles, políticos y sociales).

Comunitarista La ciudadanía se entiende como identidad y pertenencia a una comunidad cultural; donde el bien común tiene primacía sobre los derechos individuales, y el Estado no debe ser neutral, sino promotor de valores compartidos. La ciudadanía se basa en la pertenencia cultural, y el ciudadano es un miembro activo de una comunidad de memoria donde su compromiso es moral y social. El ciudadano se forma desde la comunidad; la ciudadanía implica lealtad y responsabilidad colectiva, y se articula desde la tradición y el compromiso moral. La ciudadanía incluye derechos colectivos y reconoce a los pueblos como sujetos políticos diferenciados, donde la identidad comunitaria es el eje que da sentido a la pertenencia política.

Republicano La ciudadanía es práctica y activa, la que se manifiesta en la participación deliberativa en lo público; se basa en la virtud cívica y la construcción del bien común. Se define por el compromiso con la comunidad política. La ciudadanía es participación activa y crítica frente al poder. Esta teoría se opone al individualismo liberal, donde se pretende llegar a la autorrealización del ciudadano en el espacio público. La participación es el eje de la ciudadanía, pues el ciudadano debe tener capacidad decisoria en los asuntos que lo afectan, especialmente en contextos de exclusión como el de los pueblos indígenas.

Fuente: Adaptado de González García, E. y Chacón-López (2014), Maiztegui y Eizaguirre (2008), Martínez Espinoza (2018) y Molina Girón (2013).

Además de contar con tres teorías o modelos de ciudadanía, esta puede abordarse desde dimensiones o enfoques jurídico, social, ético-político, etc. Lizcano Fernández (2012) delimitó a la ciudadanía en dos dimensiones: la dimensión jurídica y la dimensión ética-política. En el primer caso, considera a la ciudadanía como un estatus legal que confiere a los individuos el derecho a participar en la vida política de un país y disfrutar de los derechos y deberes que ello implica. Esta condición se obtiene al cumplir ciertos requisitos que presenta un Estado. Desde esta perspectiva jurídica, la población se compone de nacionales en sentido restringido, es decir, nacionales sin derechos políticos e inmigrantes (Lizcano Fernández, 2012). En el caso de Perú, un ciudadano es un peruano mayor de edad (Constitución Política del Perú, Art. 30, 1993); por lo tanto, los menores de edad se encuentran en el grupo de nacionales sin derechos políticos, al igual que los nacionales con restricciones legales o derechos suspendidos, tal como los inmigrantes, quienes carecen de derechos políticos.



A diferencia de la dimensión jurídica, la ciudadanía, desde su dimensión ético-política, va más allá de un estatus legal, ya que implica una participación activa y consciente en la vida pública. En este caso, la ciudadanía está guiada por valores democráticos con un profundo compromiso con la comunidad y el bien común (Lizcano Fernández, 2012). Si bien existen diversas interpretaciones sobre lo que significa ser ciudadano, como muestran las teorías liberal, republicana y comunitaria, y los enfoques jurídico y ético-político, todos coinciden en que la ciudadanía implica una relación entre el individuo y la comunidad política a la que pertenece, ya sea en términos de derechos, deberes o participación.

En el presente trabajo de investigación, se adopta una visión de la ciudadanía que complementa elementos de la teoría comunitaria con la republicana, y que reconoce su dimensión jurídica, pero que prioriza su dimensión ética e incorpora también la ciudadanía global o cosmopolita. En este sentido, se entiende al ciudadano no solo como titular de derechos, sino como un sujeto en permanente construcción que debe ser formado para ejercer una ciudadanía activa en su entorno local y global, orientada al bien común y a una convivencia democrática.

1.2. Competencia ciudadana

Antes de explicar el concepto de competencia ciudadana, se debe incidir en la existencia de dos enfoques para formar ciudadanos: cívica y ciudadanía activa, cada uno con sus propias metas y métodos. De acuerdo con Ruiz Silva y Chau Torres (2005), la educación cívica, con énfasis en la cívica, se centra en el comportamiento social según normas establecidas. En otras palabras, se promueve el cumplimiento de normas sociales básicas y el respeto a la autoridad como condiciones mínimas para la convivencia, con lo que se logra una ciudadanía con bajo involucramiento, lo que es suficiente para evitar el conflicto, pero limitada en cuanto a participación democrática. Por otro lado, la educación ciudadana, con énfasis en la ciudadanía activa, busca formar ciudadanos que ejerzan una ciudadanía plena y que participen activamente en sus derechos civiles, políticos y sociales, para contribuir a una sociedad democrática e inclusiva. Por lo tanto, este tipo de formación ciudadana está relacionada con la dimensión ético-política de la ciudadanía.

Respecto al concepto de competencia ciudadana, Ruiz Silva y Chau Torres (2005) y Paba-Medina et al. (2020), la definieron como el conjunto de competencias cognitivas, emocionales y comunicativas que, al ser integradas de forma pertinente y con conocimientos básicos, orientan moral y políticamente la acción del ciudadano. Cabe mencionar que la acción ciudadana se entiende como el actuar de manera responsable, pacífica y participativa, que guarda una interrelación con el contexto o ambiente social democrático. Así también, Maiztegui y Eizaguirre (2008) concibieron a la competencia ciudadana como el conjunto de competencias cognitivas, una dimensión afectiva y la capacidad para actuar. En ese marco, identificamos que en ambas definiciones existen ciertas competencias indispensables y, además, se reconoce la capacidad de emplearlas de acuerdo con el contexto. Unesco brindó una guía para el establecimiento conceptual de la competencia ciudadana y sus objetivos, donde se consideran tres dimensiones básicas para la competencia ciudadana mundial; esto en base al enfoque actual de ciudadanía global, como sugirió Cortina (1997), desde las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual.

Tabla 2. Descripción de los componentes de la competencia ciudadana

Autor Componentes Descripción Ejemplo

Ruiz Silva y Chau Torres (2005) Conocimientos Base conceptual necesaria para comprender el entorno social como derechos, normas y mecanismos de participación. Por ejemplo, un estudiante que comprende sus derechos (conocimiento), puede expresar su opinión de manera asertiva (comunicativa), ponerse en el lugar del otro (emocional), proponer soluciones ante un conflicto (cognitiva) y participar en una asamblea escolar (integradora).

Competencias cognitivas Capacidad para llevar a cabo procesos mentales como pensamiento crítico, considerar distintas perspectivas, etc.

Competencias emocionales Como el manejo de emociones y la empatía.

Competencias comunicativas Como la comunicación efectiva, escucha activa y otras.

Competencia integradora Hace referencia cuando el individuo logra integrar las competencias y conocimientos mencionados.

Ambiente democrático Este componente guarda relación bidireccional con la competencia integradora pues su existencia es vital para el actuar ciudadano, y si se carece de este último el ambiente democrático se ve deteriorado.

Maiztegui y Eizaguirre (2008) Competencia cognitiva Comprende el conocimiento como de derechos y deberes, sistemas políticos, etc. Por ejemplo, el estudiante de que conoce y comprende las normas de convivencia de la I.E., participa en él proponiendo mejoras (competencia cognitiva). Así también respeta las opiniones de sus compañeros y muestra sentimientos de pertenencia a su comunidad educativa (dimensión afectiva). Aplica estos conocimientos y valores para mediar en un conflicto entre compañeros, promoviendo el diálogo y el respeto (capacidad para actuar).

Dimensión afectiva Comprende la formación en valores como tolerancia, libertad, etc. y sentimiento de pertenencia a una comunidad ya sea local o global.

Capacidad para actuar Es la capacidad de pensar sistemática y críticamente, usando los conocimientos, valores y el sentimiento de pertenencia para la convivencia democrática y bien común.

Unesco (2015) Dimensión cognitiva Conocer derechos humanos, leyes, problemática local y del mundo, etc.; comprenderlos y pensar críticamente. Por ejemplo, una estudiante después de una charla conoce las leyes de protección animal, y al evidenciar el abandono de mascotas en su vecindario, sugiere a su docente y compañeros realizar una campaña de concientización.

Dimensión socioemocional Empatía, respeto, pertenencia, solidaridad.



Fuente: Adaptado de Maiztegui y Eizaguirre (2008), Ruiz Silva y Chau Torres (2005) y Unesco (2015)

En la Tabla 2, se presentó una descripción a mayor detalle de la estructura de la competencia ciudadana sugerida por los autores mencionados en el párrafo anterior. Aunque cada autor empleó una denominación con ciertas diferencias para sus componentes, consideramos que todos coincidieron en que ser un ciudadano competente implica mucho más que simplemente conocer normas: requiere capacidades para resolver conflictos de manera pacífica, pensamiento crítico, empatía, sentido de pertenencia y demás. No es suficiente poseer dichas capacidades sin contar con el conocimiento sobre derechos, normas, problemática social, entre otros. En ese sentido, en este estudio, consideramos que los pilares de la competencia ciudadana son: la dimensión cognitiva, la dimensión emocional y la capacidad de actuar con responsabilidad en distintos contextos sociales.

1.3. Competencia ciudadana en el currículo peruano

En el CNEB vigente, se dispone el perfil de egreso del estudiante, en el que se brindan descripciones que evidencian la consecución de competencias que debe lograr el estudiante al finalizar su formación. Una de estas descripciones está relacionada con el fin u objetivo de la educación ciudadana y cívica. De acuerdo con el perfil de egreso, se espera que el alumno incentive y practique la democracia, no solo como un sistema político, sino también como una forma de convivencia. Además, se prevé que el estudiante reconozca y respete los derechos y deberes ciudadanos, y que analice y comprenda el contexto que lo rodea en sus diferentes dimensiones (ambiental, histórica, etc.) para ejercer una ciudadanía activa (Minedu, 2016a).

De igual manera, en el CNEB, se han planteado siete enfoques transversales que orientan el accionar de toda la comunidad educativa y que facilitan el desarrollo de las 31 competencias propuestas en dicho documento. Por ejemplo, desde el enfoque de derechos, se reconoce a los estudiantes como ciudadanos con deberes y derechos, y promueve su participación activa y democrática dentro de la sociedad. En el caso del enfoque intercultural, se impulsa el respeto por la diversidad cultural y se previenen las actitudes discriminatorias. Desde el enfoque ambiental, se promueve la responsabilidad compartida en su cuidado, mientras que el enfoque orientado al bien común pretende formar estudiantes con el compromiso para construir sociedades justas y solidarias (Minedu, 2016a).

Además de los enfoques transversales, existen enfoques específicos para las áreas curriculares. Uno de ellos es el enfoque de ciudadanía activa, que orienta la enseñanza en el área de Personal Social en los niveles de inicial y primaria (Minedu, 2016b), así como en las áreas de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, y Ciencias Sociales en el nivel secundario (Minedu, 2016c). A través de este enfoque, se fomenta la participación democrática constante en la sociedad, desde la premisa de que toda persona posee derechos y deberes. Cabe recalcar que propiciar la democracia, no se limita al aspecto político cuando se ejerce el derecho al voto; sino también, al tomar diferentes decisiones que influyen en la comunidad, así como el respeto de las normas y su cumplimiento. Este enfoque también incentiva el respeto por el ambiente y su protección, y la interculturalidad. Por último, se recalca que, para lograr todo lo anterior, es necesario informarse, reflexionar y ser críticos respecto a los asuntos públicos y comprender el papel que desempeña cada persona en la sociedad (Minedu, 2016b).

Para alcanzar el perfil de egreso expuesto, es necesario que los docentes enseñen a través de los enfoques mencionados anteriormente. En el caso particular del enfoque de ciudadanía activa, este sustenta

 **16** zona ignorada

el desarrollo de la competencia

“Convive y participa democráticamente en

 **17** zona ignorada

búsqueda del bien común”

(Minedu, 2016b). Esta competencia pretende que los estudiantes actúen con justicia y equidad en la sociedad, mediante el reconocimiento y el respeto de los derechos y las responsabilidades de todos (Minedu, 2016a).

El logro de esta necesita de la articulación de cinco capacidades (Figura 1). Esto incluye valorar y aprender de la diversidad; participar en la creación y el cumplimiento de normas y leyes basadas en principios democráticos; manejar los conflictos con empatía y de forma pacífica; deliberar sobre asuntos de interés común mediante el diálogo y la reflexión; emprender acciones para promover el bienestar general; y defender los derechos humanos mediante el uso de canales democráticos (Loayza Aliaga, 2023).

Figura 1. Capacidades de la competencia “Convive y participa democráticamente”

□ Valora a los demás

Muestra empatía

Valora y respeta la diversidad

Rechaza la discriminación

Reflexiona sobre los principios que sustentan las normas y su importancia

Aplica los principios democráticos

Contribuye en la creación de normas y acuerdos

Cumple con las normas y acuerdos

Reconoce el conflicto como parte de las relaciones humanas.

Analiza situaciones conflictivas con criterio.

Aplica estrategias para su resolución pacífica.

Reflexiona y dialoga sobre asuntos públicos

Construye y fundamenta su postura de manera razonada y con principios democráticos

Valora y contrapone distintas posiciones

Gestiona y participa de acciones para el bienestar común y promoción de DD.HH.

Se apropia de herramientas de participación ciudadana

Valora a los demás

Muestra empatía

Valora y respeta la diversidad

Rechaza la discriminación

Reflexiona sobre los principios que sustentan las normas y su importancia

Aplica los principios democráticos

Contribuye en la creación de normas y acuerdos

Cumple con las normas y acuerdos

Reconoce el conflicto como parte de las relaciones humanas.

Analiza situaciones conflictivas con criterio.

Aplica estrategias para su resolución pacífica.

Reflexiona y dialoga sobre asuntos públicos

Construye y fundamenta su postura de manera razonada y con principios democráticos

Valora y contrapone distintas posiciones

Gestiona y participa de acciones para el bienestar común y promoción de DD.HH.

Se apropia de herramientas de participación ciudadana

Nota: Esta figura muestra las 5

 **18** repositorio.monterrico.edu.pe
https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1776/1/TESIS_CHS_Rios.pdf

capacidades

 **19** zona ignorada

de la competencia **Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común** del CNEB. Adaptado de (Minedu, 2016a).

El desarrollo de las competencias no se produce de manera inmediata, sino que sucede de forma progresiva (Minedu, 2016a). Según Zabala y Arnau (2008), la competencia en sí misma y sus componentes requieren de un proceso de enseñanza que vaya de menor a mayor dificultad, de modo que se adapte al alumno.



Así también, Perrenoud (2004) explicó que,

para la consecución de una competencia, se deben proponer situaciones desafiantes que incentiven a los alumnos a progresar.

Cabe precisar que dichas situaciones y objetivos deben estar a su alcance; por ello, es necesario estructurar el progreso de las competencias. Esto puede realizarse mediante criterios como la autonomía en el actuar del estudiante, la profundidad de los contenidos y recursos, y la complejidad de la situación (Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2016).

El CNEB y el Programa Curricular de Educación Básica han establecido la progresión de las competencias en ocho niveles, para los cuales brindan descripciones que articulan todas las capacidades de la competencia y son referentes de lo que se espera lograr al final de un ciclo.



Estas expectativas académicas se han denominado como "estándares" (Minedu, 2016b).

Para

zona ignorada

de la competencia

"Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común"

en la educación primaria, se cuenta con tres estándares (Figura 2). El primer estándar es el nivel que se espera alcanzar al final del tercer ciclo, es decir, al culminar el segundo grado. Este estándar indica que los estudiantes interactúan respetando diferencias y costumbres locales, construyen normas colectivas, emplean estrategias básicas para resolver conflictos y participan en acciones en favor del bien común.



El siguiente estándar es el que se pretende lograr al finalizar el cuarto ciclo; en este, se fortalece la expresión de desacuerdos, el respeto a diversas opiniones y el uso del diálogo para resolver conflictos. También se fomenta la organización de iniciativas colectivas y la deliberación sobre temas de interés público. Por último, el estándar de quinto nivel indica que los estudiantes evalúan normas desde un enfoque de derechos, gestionan conflictos con criterios de equidad e igualdad y planifican acciones solidarias.

Asimismo, el análisis de asuntos públicos se vuelve más estructurado, se consideran diferentes fuentes y perspectivas (Minedu, 2016b).

Figura 2. Descripción de los niveles esperados al fin del ciclo III, IV y V para la competencia Convive y participa democráticamente

□ Texto

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

Nota: Esta figura detalla los estándares de aprendizaje esperados al finalizar el ciclo III, IV y V y muestra como las descripciones van de menor a mayor complejidad. Adaptado de (Minedu, 2016a).

Por tanto, el CNEB, a través

zona ignorada

de la competencia

"Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común"

orienta la formación de los estudiantes para que sean capaces de relacionarse con los demás de manera justa, respetuosa y solidaria. Esto implica que los estudiantes posean capacidades como reconocer y valorar las diferencias, construir y cumplir normas de convivencia, resolver conflictos a través del diálogo, participar activamente en acciones que beneficien a su comunidad y reflexionar críticamente sobre asuntos públicos. Un estudiante que desarrolla esta competencia ejerce el pensamiento crítico, rechaza toda forma de discriminación y violencia, se involucra activamente en espacios democráticos y valora principios fundamentales como la equidad, la justicia y el respeto mutuo. Respecto a esta competencia, en el 2018, se realizó la evaluación muestral a nivel nacional sobre Ciudadanía a los alumnos de sexto grado de primaria (Minedu, 2019a). En este estudio, se reveló que solo el 33,5 % de los estudiantes alcanzó un nivel satisfactorio, es decir, solo un tercio de los estudiantes alcanzó los aprendizajes esperados respecto a la competencia evaluada. Dentro de los hallazgos, se encontró que los estudiantes tienden a resolver conflictos de manera no conveniente; por tal motivo, es imprescindible desarrollar las habilidades más adecuadas de resolución de conflictos. Asimismo, se reconoce la necesidad de fortalecer la comprensión y el cumplimiento de derechos y deberes, y de fomentar su aplicación práctica (Minedu, 2019b).

1.4. Formación ciudadana en la escuela

Si bien cualquier espacio de socialización puede ser una oportunidad para la formación ciudadana, la escuela es el lugar apropiado para ello, en primer lugar, porque los estudiantes interactúan directamente con un servicio público sin la mediación de sus padres o tutores por primera vez. En segundo lugar, porque en la escuela no solo se reproducen los valores y las prácticas de la sociedad, sino que también brinda la posibilidad de reflexionar sobre ellos (Consejo Nacional de Educación, 2020). Por último, porque se expresa su finalidad en la Ley General de Educación, donde se explicitó que el propósito de la educación es formar una sociedad democrática, justa, solidaria, inclusiva e impulsadora de la cultura de paz (Ley N° 28044). Este objetivo también es señalado por el Proyecto Educativo Nacional al 2036 y forma parte de su visión como vida ciudadana, pues se busca que la educación en el Perú ayude a las personas a vivir en armonía, con libertad y justicia, dentro de un Estado de derecho (Consejo Nacional de Educación, 2020).

John Dewey también consideró a la escuela como el pilar de las sociedades democráticas (Cruz Picón y Hernández Correa, 2023), ya que la ciudadanía se construye. Del mismo modo, Paulo Freire sugirió que la escuela

zona ignorada

debe ser un espacio problematizador, crítico, constructor de ciudadanía, alfabetizador y liberador

(Cortina, 1997; Cruz y Hernández, 2023). Esto se puede lograr a través de un currículo y metodologías flexibles y participativas (Cruz Picón y Hernández Correa, 2023). Tal como se mencionó anteriormente, la formación ciudadana se puede abordar desde dos enfoques: el minimalista, que está relacionado directamente con los contenidos y con la civildad; y el maximalista, que además de considerar los contenidos, abarca las habilidades y actitudes necesarias para aplicarlas en un contexto (Orellana Fonseca y Muñoz Labraria, 2019; Ruiz Silva y Chaux Torres, 2005). Este último enfoque se vincula con la ciudadanía activa, por lo que su formación es práctica, es decir, no se limita a la enseñanza teórica o de contenidos en el aula, sino que debe vivirse en espacios de participación real y debe realizarse de manera transversal (Calmet Bohme et al., 2018; Maiztegui y Eizaguirre, 2008).

En suma, para facilitar el desarrollo de las competencias ciudadanas, se sugiere crear espacios de participación y el uso e introducción de problemas sociales auténticos que fomentan la reflexión y el análisis, junto con estrategias pedagógicas que impulsen el pensamiento crítico, creativo y colaborativo (Santisteban, 2009). Entonces, este enfoque maximalista se vincula directamente con el uso de metodologías activas, pues ellas crean condiciones para vivir la ciudadanía dentro de la escuela. Autores como Maiztegui y Eizaguirre (2008) han recomendado adoptar metodologías activas para la formación ciudadana, como el ABP, el Aprendizaje-Servicio (ApS), etc. En este sentido, el ABP se posiciona como una estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas, ya que involucra a los estudiantes en la resolución de problemas auténticos, promueve la deliberación, la reflexión crítica, el trabajo colaborativo, la empatía y la toma de decisiones colectivas. Todas las habilidades indicadas son fundamentales para la vida democrática (Peralta Lara y Guamán Gómez, 2020). A diferencia de las metodologías tradicionales que priorizan la memorización, el ABP promueve el protagonismo del estudiante, la conexión con su contexto social y la producción de soluciones concretas que impactan en la comunidad.

CAPÍTULO II:

2.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El ABP es considerado como una metodología; sin embargo, algunos autores lo definen como un método, modelo, estrategia, entre otras definiciones. En esta investigación, se optó por considerarlo como un método flexible. El ABP está enmarcado en la filosofía educativa centrada en el estudiante, que es conocida como pedagogía activa (Espejo Leupin, 2016). Cabe mencionar que dentro de esta pedagogía encontramos a las metodologías activas, las que presentan algunas características en común, por ejemplo: tener como base el constructivismo, el protagonismo de los estudiantes y la participación activa, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas reales, el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico (Peralta Lara y Guamán Gómez, 2020).

Dos de los impulsores de este enfoque de enseñanza-aprendizaje fueron John Dewey y William H. Kilpatrick, pero fue este último, quien clarificó el concepto del método de proyectos. Lo consideró como una actividad grupal ordenada, donde los estudiantes deciden con anterioridad un tema a estudiar; además, dicha actividad tiene un propósito en un ambiente social (Cortés Fuentealba, 2005). El método de proyectos de Kilpatrick ha cambiado desde su publicación en 1918 hasta ser denominado como ABP, esto debido a las diferentes perspectivas y propósitos que han sido asociados con este método por otros autores (Pérez de Albéniz, et al., 2021; Feeney et al., 2022).

Para Trujillo (2014) y Fundación Chile (2021), el ABP es una metodología que promueve el aprendizaje activo orientado al desarrollo de competencias clave para el siglo XXI. En esta metodología, resulta importante que el contenido y la situación de aprendizaje sean significativos; por tal motivo, es fundamental que los estudiantes tengan voz y voto en el proceso. Asimismo, es imprescindible la existencia de una evaluación continua con retroalimentación formativa y la presencia de preguntas guía que orientan la investigación, de modo que se promueva la creatividad, la innovación y el trabajo colaborativo (Pérez de Albéniz et al.).



, 2021; Trujillo, 2014).

Además de esta definición,

encontramos que el ABP también es considerado como un método flexible y productivo, donde cada experiencia genera una variedad de productos fruto de la construcción colectiva del conocimiento (Bausela Herrerás, 2024). En esta monografía, se entiende el ABP como un método flexible que impulsa el aprendizaje activo mediante la planificación y ejecución de proyectos, para permitir que el estudiante desarrolle una actuación competente en diversos contextos. Es flexible porque puede adaptarse a la realidad y a las necesidades de una escuela. En el apartado siguiente, se detallan las características esenciales de este método.

2.2. Características del ABP

Para enterarse de este método y lograr aplicarlo adecuadamente, es necesario conocer sus características. En la bibliografía revisada, se encuentran similitudes entre las características consideradas. Según Fundación Chile (2021) y Pérez de Albéniz et al. (2021), uno de los elementos del ABP es la presencia de un problema o pregunta desafiante, que puede captar el interés de los alumnos y representar un reto auténtico que propicie la indagación. A esto se suma la autenticidad, que se entiende como la conexión del proyecto con situaciones significativas para los estudiantes. En este método también se debe dar voz y elección al estudiante, pues este es el protagonista de su aprendizaje. Otro elemento es la reflexión, la cual es la oportunidad para que el estudiante piense sobre lo que aprende, cómo lo aprende y por qué es importante. Así también, la revisión es determinante en el ABP, ya que promueve la mejora continua mediante una retroalimentación formativa. El último elemento considerado por Fundación Chile (2021) es el producto público, pues el ABP pretende formar estudiantes bajo situaciones significativas y reales; por ello, el producto final debe ser presentado y compartido con un público o audiencia. A continuación, se mencionan algunos ejemplos de las características más resaltantes de este método:

Problema o pregunta desafiante: Se puede plantear a los estudiantes la pregunta: ¿Cómo podemos prevenir la violencia en nuestra escuela? Es primordial que la interrogante sea abierta e implique el desarrollo de habilidades de orden superior.

Autenticidad: Esta característica debe estar presente desde el inicio, cuando se plantea la pregunta desafiante, que está vinculada con la realidad de los miembros de la comunidad de la institución educativa. Por ejemplo, un proyecto sobre la recuperación de áreas verdes en la comunidad tiene mayor impacto si los estudiantes reconocen que su parque local está deteriorado.

Voz y elección del estudiante: En un proyecto para mejorar la convivencia, los estudiantes pueden elegir si desarrollan infografías, dramatizaciones o encuestas para sensibilizar a su comunidad educativa. Esta voz es importante, sin embargo, también debe ser ecualizada con respecto a los objetivos esperados y planteados por el CNEB.



Reflexión: El ABP permite que los estudiantes analicen lo que aprenden, cómo lo hacen y qué valor tiene dicho aprendizaje. Al finalizar cada etapa del proyecto, se puede aplicar una rúbrica o lista de cotejo para su autoevaluación.

Revisión y retroalimentación: En el ABP, los estudiantes reciben retroalimentación formativa de sus compañeros y docentes, lo cual les ayuda a ajustar y mejorar su trabajo. Antes de presentar el producto final, los equipos comparten su avance con los demás para recibir observaciones constructivas.

Producto público: En el ABP, todo proyecto culmina con la elaboración de un producto tangible y significativo, que debe ser compartido ante un público real, ya sea dentro o fuera del entorno escolar. Por ejemplo, puede presentar un folleto informativo sobre cuidado ambiental expuesto ante padres de familia y medios de comunicación tradicionales y modernos.

2.3. Fases de implementación

La implementación del ABP puede variar de acuerdo con las necesidades y realidades de cada institución educativa. Sin embargo, este método conserva una estructura basada en etapas propias de un proyecto. Según el Minedu (s.f.), se inicia con la fase de diagnóstico, que consiste en realizar un análisis del contexto junto con los estudiantes, donde se identifican intereses, problemáticas y situaciones significativas que puedan dar origen al proyecto. La segunda fase es la de diseño y planificación, en la cual se definen las competencias a desarrollar, los estándares de aprendizaje, la evidencia final, así como las tareas, los recursos y la organización necesaria para su ejecución. La tercera fase corresponde a la ejecución propiamente dicha, donde se realizan las actividades previstas, con las que se promueven los procesos cognitivos y afectivos; también se aplican estrategias de evaluación y retroalimentación formativa. La última fase, denominada difusión, pretende visibilizar los aprendizajes logrados, así como reflexionar sobre su impacto.

Por su parte, Pérez de Albéniz et al. (2021) propusieron una estructura del ABP organizada en tres fases. La primera, llamada presentación y diseño, que comienza con la identificación del problema o pregunta guía. Durante esta etapa, también se analiza el contexto, se definen los aprendizajes esperados y se planifican las actividades y los recursos para desarrollar el proyecto; esto incluye un cronograma con plazos estimados. La segunda fase, denominada investigación-acción, implica la búsqueda de información, el análisis, la indagación y la aplicación de posibles soluciones en relación con la pregunta planteada, y concluye con la elaboración del producto final, el cual se presenta ante una audiencia.



La última fase corresponde a la evaluación, donde se valora tanto el proceso como el producto alcanzado, mediante una reflexión individual y grupal que permite tomar conciencia de los aprendizajes logrados y, además, abre la posibilidad de formular nuevas preguntas para futuros proyectos de aprendizaje.

Dentro de la bibliografía sobre ABP, encontramos diferentes formas de implementar este método (Figura 3).

Algunas propuestas son más generales, como las mencionadas en los párrafos anteriores, mientras que otras ofrecen un mayor nivel de detalle.

En esta monografía, se enfatizan los pasos para la implementación del ABP de acuerdo con la propuesta de Vergara Ramírez (2015), ya que este autor brinda un enfoque flexible y ejemplificado para los docentes, lo que facilita su comprensión y permite una implementación exitosa. Entonces, para poner en marcha este método en una institución educativa, es necesaria una "chispa" u "ocasión", como lo señaló el autor anterior. La "ocasión" puede surgir a partir de un suceso importante en el contexto de los estudiantes, como fechas conmemorativas. También puede ser por el interés propio de los estudiantes, por encargo a los alumnos, por una necesidad identificada en la comunidad o por la iniciativa del docente mediante una acción provocadora. Por ejemplo, un docente, al percatarse de constantes situaciones de conflicto y violencia en la escuela, primordialmente de violencia hacia la mujer, puede proponer y diseñar la "ocasión" para trabajar el tema de la lucha contra la violencia. Para ello, debe analizar si es conveniente y necesario trabajar este tema. Al decidirse, puede utilizar una historia o video animado para presentarlo a los estudiantes. Surge entonces una pregunta auténtica y significativa para el grupo: ¿Qué podemos hacer para prevenir la violencia en el hogar?

Además de encontrar una "ocasión" para el inicio del proyecto, es necesario emplear la ingeniería del deseo para que los alumnos expresen su "intención" y compromiso con el proyecto (Vergara Ramírez, 2015). Esto se obtiene siguiendo algunos principios como mantener el tema cercano al estudiante, trabajar la interdisciplinariedad, fomentar el trabajo en equipo, entre otros. Según Trujillo Sáez (2023), para iniciar este método, se necesita un escenario y una narrativa que sean significativos para quienes estarán implicados en el proyecto, es decir, para los estudiantes y docentes, lo que también contribuye a consolidar la intención. Por ejemplo, el docente evidencia y recoge las impresiones, ideas y reacciones de los alumnos sobre el tema. Quizá a un grupo de estudiantes la violencia familiar le parezca injusto, triste y real, lo que podría generar la intención de contribuir a mejorar esta situación. A partir de ello, se moviliza el deseo de actuar, para lo cual se negocian condiciones y se asumen compromisos entre los estudiantes y el docente.

Luego de ubicar la “ocasión” y generar los compromisos de los estudiantes y docentes hacia el proyecto, se “dirige la mirada”, es decir, se define el rumbo del proyecto. En esta etapa, el docente planteará retos o preguntas generadoras que abrirán líneas de investigación (Vergara Ramírez, 2015). Para ello, se debe conocer qué saben los estudiantes sobre el tema, qué desean y qué necesitan saber (Fundación Chile, 2021; Vergara Ramírez, 2015). Otros autores, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2020), Fundación Chile (2021), Pérez de Albéniz et al. (2021) y Trujillo Sáez (2023), han sugerido que la implementación de este método comience con un escenario, un desafío y líneas de investigación predefinidas por el equipo docente, pero que, al mismo tiempo, sean adaptables. Esto es recomendable en escuelas donde se ejecute este método por primera vez (Aragay y Martínez, 2020). Por ejemplo, el docente puede usar medios digitales o físicos para recoger la información sobre: ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Cómo podemos averiguarlo? A partir de estas interrogantes, es posible plantear ciertos retos o preguntas generadoras que serán investigadas en la etapa posterior.

Cabe destacar que el ABP promueve la participación activa del estudiante, por lo que es fundamental involucrarlo en cada una de las fases del proceso. En este sentido, es preciso regular o ajustar el nivel de intervención de los estudiantes y los docentes, con el fin de responder adecuadamente a las condiciones; similar a cómo se ajusta un equalizador de sonido, en este caso, un equalizador de proyectos (Unicef, 2020).

La cuarta etapa se denomina “estrategia” y consiste en investigar y hacer, esto se refiere a que, una vez que se tenga la propuesta de línea o líneas de investigación de los estudiantes, estas deben ser operativizadas por el docente. Luego de ello, se procede a la planificación de actividades de búsqueda, análisis de información, exploración del entorno, resolución de problemas y construcción del conocimiento. Los estudiantes trabajan en equipo, ponen en práctica lo planificado y comienzan a construir conocimientos (Vergara Ramírez, 2015). Por ejemplo, los alumnos realizan su indagación en torno a las líneas de investigación previamente definidas: qué es la violencia familiar, cuál es la causa, cómo podemos prevenirla y qué hacer si se vive una situación de este tipo. Para recolectar los datos, pueden entrevistar a la psicóloga de la escuela o buscar información en libros o cuentos; posteriormente, pueden comenzar a organizar y sistematizar el conocimiento, y socializarlo con sus demás compañeros.

Finalmente, se llega a la etapa “actuar y cambiar”, vinculada con la acción. Esta es la fase transformadora, en la que los estudiantes no solo culminan el proyecto con el producto final, sino que reflexionan sobre lo aprendido y lo comunican públicamente, mediante una presentación del producto final ante una audiencia, con el objetivo de alcanzar el mayor impacto. Por ejemplo, en esta etapa se puede realizar una feria de convivencia familiar, donde presenten sus afiches, narren los cuentos creados y compartan lo aprendido con otras clases y familias. Además, se evalúa si lograron movilizar emociones, reflexionar sobre el tema y transformar el entorno cercano.

Cabe mencionar que la evaluación y retroalimentación debe producirse durante todo el proyecto, mediante diferentes instrumentos y estrategias. En la Figura 3, se muestra la etapa de evaluación al final de cada proceso de implementación para los diferentes investigadores considerados en esta monografía. No obstante, en todos los casos, dicha evaluación no se concibe únicamente como una etapa final ni como una simple calificación, sino como un proceso continuo, reflexivo y participativo que acompaña el desarrollo completo del proyecto (Fundación Chile, 2021; Pérez de Albéniz et al., 2021; Trujillo Sáez, 2023; Vergara Ramírez, 2015). Esta evaluación se puede ejecutar mediante herramientas como rúbricas, portafolios, diarios de aprendizaje, paneles colaborativos o exposiciones públicas (Vergara Ramírez, 2015).

Figura 3. Etapas de implementación del ABP según diferentes autores

□ Forma

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

Nota: Esta figura evidencia las diferentes perspectivas de autores sobre cómo implementar el ABP en el aula. Adaptado de Fundación Chile (2021) y Pérez de Albéniz Iturriga et al. (2021), Trujillo Sáez (2023) y Unicef (2020)

2.4. Desarrollo de las competencias ciudadanas a través del ABP

Como se desarrolló en el primer capítulo, la ciudadanía puede entenderse desde diversas dimensiones: jurídica, ética, política y social, y bajo teorías como la liberal, que prioriza el estatus legal y los derechos individuales; la teoría comunitaria, que valora la pertenencia, la identidad y el compromiso con la comunidad; y la teoría republicana, que enfatiza la participación y el bien común (Lizcano Fernández, 2012; Martínez, 2018). No obstante, en esta monografía se adopta una visión que prioriza la dimensión ética y política de la ciudadanía, que, mediante la participación activa y el compromiso con la comunidad, pretende lograr una convivencia en democracia y alcanzar el bien común.

En ese marco, el ABP es factible para los planteamientos de esta perspectiva de ciudadanía (Abarca Salinas, 2017), ya que este método involucra a los estudiantes en la resolución de situaciones reales y permite vivenciar una ciudadanía activa. Esto se logra a través de elementos característicos del ABP, como el trabajo colaborativo, la investigación contextualizada, la toma de decisiones, la producción de respuestas públicas, entre otras (Fundación Chile, 2021; Pérez de Albéniz et al., 2021). Otro elemento del ABP es que prepara a los estudiantes frente a los desafíos del siglo XXI; gracias a ello, los estudiantes desarrollan capacidades para una ciudadanía global como la mencionada por Cortina (1997).

Tal como se expuso, la competencia ciudadana, según Ruiz Silva y Chau Torres (2005), integra competencias cognitivas, emocionales y comunicativas que permiten a los individuos actuar de forma ética, reflexiva y responsable en la vida social, y acorde a la perspectiva de ciudadanía que se pretende impulsar, pues no solo se busca que el estudiante adquiera conocimientos cívicos. Para desarrollar esta competencia, existen diversas estrategias pedagógicas, una de ellas es el ABP. Estas estrategias se pueden aplicar a unidades temáticas relacionadas con la seguridad ciudadana, los derechos humanos, la participación política,



la interculturalidad, el medio ambiente,

etc. (Oyanedel Bernal et al., 2024). En el estudio de Flores Rengifo et al. (2024) aplicaron el ABP con estudiantes de secundaria, mediante encuestas y entrevistas, antes y después de la intervención, e identificaron mejoras en el pensamiento crítico, la participación, el trabajo colaborativo y el compromiso social, siendo esto parte de las competencias básicas planteadas por Ruiz Silva y Chau Torres (2005). Además de Flores Rengifo et al. (2024) y Oyanedel Bernal et al. (2024), otros investigadores refuerzan esta idea como, por ejemplo, Barquero Ruiz (2020), David Bedoya (2021), González Robles et al. (2016) y Ramos Tamayo et al. (2023).

David Bedoya (2021) presentó una propuesta bajo los principios del ABP, que consistió en el uso de un blog colaborativo; de esta manera, se desarrolló el trabajo en equipo, el aprendizaje activo y la resolución de problemas reales. En el blog virtual, los estudiantes expresaron sus ideas y practicaron la argumentación, el respeto a opiniones distintas y la corresponsabilidad, lo que favoreció el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y comunicativas.

En el ámbito universitario, Barquero Ruiz (2020) aplicó el ABP dentro del curso Educación Cívica. El proyecto tuvo como pregunta: ¿Se adecua el sistema político costarricense a las necesidades de la sociedad actual? Dicha pregunta llevó a los estudiantes a investigar temas como la rendición de cuentas, la participación juvenil y los presupuestos participativos. Para llevar a cabo el proyecto se planificó, se realizaron entrevistas y visitas a instituciones, se tomaron decisiones ante imprevistos y problemas, y se elaboró un producto audiovisual. También se efectuó la evaluación del producto final, es decir, de todo el proceso, de la colaboración entre compañeros y del compromiso demostrado con el proyecto.



En el ámbito escolar, González Robles et al. (2016) aplicó el ABP con estudiantes de tercer grado en una escuela de Puerto Rico. La problemática abordada fue el impacto ambiental por la construcción de una carretera en la Zona del Carso. El proyecto promovió capacidades como la indagación, la interpretación crítica, el diálogo y la acción ciudadana. Los estudiantes formularon preguntas, buscaron información, debatieron y, finalmente, redactaron comunicados y participaron en programas radiales, transformándose en agentes activos de cambio.

Por su parte, Ramos Tamayo et al. (2023) sistematizaron una experiencia con estudiantes de noveno grado en Colombia, en la que el ABP se utilizó para abordar conflictos escolares como el maltrato físico y verbal. El proyecto se denominó “Aula y territorio” y permitió a los estudiantes identificar conflictos, analizarlos, buscar soluciones y compartir propuestas mediante debates, encuestas y talleres colaborativos; de esta forma, se convirtieron en agentes de transformación del clima escolar para lograr una convivencia democrática.



En el contexto peruano, si bien las investigaciones sobre la aplicación del ABP para la formación de competencias ciudadanas aún son limitadas, en los últimos años, se ha promovido su implementación en la educación básica y superior, debido a las ventajas encontradas a nivel internacional.

Por tal motivo, resulta fundamental consolidar programas de capacitación docente que aseguren una implementación efectiva y contextualizada del ABP (Ojeda Collazos, 2025).

Por ejemplo, el curso MOOC “Aprendizaje Basado en Proyectos”, ofrecido por el Minedu, donde se propone un proyecto centrado en las desigualdades de género, con el fin de que los estudiantes observen su entorno y propongan acciones transformadoras. En esta propuesta, se pueden

“Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”

“Se comunica oralmente en su lengua materna”, “Escribe diversos tipos de textos” y “Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC”. Además, el producto final puede consistir en un documental audiovisual, con lo que se desarrollarían competencias ciudadanas como la reflexión crítica, la empatía y el compromiso social (Minedu, s.f.).

En la Tabla 3, se resumen tres ejemplos de proyectos donde se identifica cómo se puede desarrollar la competencia ciudadana. El primer ejemplo es “El Bosque de Zoma”, implementado en un centro de educación infantil, que surgió de la necesidad de rehabilitar un jardín escolar degradado mediante una intervención artística inspirada en el Bosque de Oma. La participación de docentes, estudiantes, familias y voluntarios permitió revalorizar un espacio común, fomentar el sentido de pertenencia, el respeto por la diversidad y el trabajo en equipo. El segundo ejemplo es “El Péndulo de Ifoulou” que nació de una experiencia compartida por una docente con un Organismo No Gubernamental (ONG) en Marruecos, y permitió a estudiantes universitarios reflexionar sobre desigualdades sociales, organizar campañas solidarias e investigar sobre desarrollo local. El tercer proyecto es “El Muro de la Diversidad”, donde la “ocasión” fue una convocatoria artística, cuya intención se centró en visibilizar los derechos del niño y resignificar el concepto “muro” como símbolo de unión. Cada estudiante construyó un ladrillo con su rostro y una parte corporal simbólica fue intercambiada con otro compañero; así, se representó el respeto, la inclusión y la identidad compartida (Vergara Ramírez, 2015).

Tabla 3. Ejemplo de aplicación de ABP y desarrollo de la competencia ciudadana

Competencia Ciudadana

Proyecto Estructura según Ruiz Silva y Chau Torres Estructura según Currículo Peruano “Convive y participa democráticamente”

El Bosque de Zoma Cg: planificación, toma de decisiones sobre diseño y recuperación del entorno escolar.E: sentido de pertenencia, compromiso con el espacio compartido.Co: diálogo, concertación y trabajo colaborativo con familias y comunidad. C1: colaboración entre estudiantes, docentes, familias y voluntarios.C2: se establecen reglas conjuntas para el diseño del jardín y sus usos.C3: se debaten y resuelven diferencias en el uso del espacio.C4: se promueve la discusión sobre la mejora del entorno escolar como bien común. C5: se organiza la recuperación del jardín escolar con participación activa.

El Péndulo de Ifoulou Cg: investigación sobre contextos globales, pensamiento crítico en el análisis de problemas sociales.E: empatía con otras culturas y realidades, conciencia social.Co: interacción y trabajo en red con estudiantes y organizaciones internacionales. C1: intercambio cultural y trabajo conjunto con ONG y comunidades extranjeras.C2: planificación participativa de actividades y realización de acuerdos.C3: acción con justicia, equidad C4: análisis crítico de problemáticas globales como la educación y la pobreza. C5: campañas solidarias y colaboración con comunidades vulnerables.

El Muro de la Diversidad Cg: reflexión crítica sobre derechos y diversidad.E: empatía, respeto por el otro, identidad colectiva.Co: argumentación, expresión artística y construcción colaborativa. C1: fomenta la empatía, el respeto por la diversidad y el reconocimiento mutuo, se actúa frente a la discriminación.C2: se diseñan acuerdos colectivos para la construcción del muro.C3: los participantes del proyecto conviven armoniosa y democráticamente.C4: se reflexiona sobre los Derechos del Niño y su aplicación en el contexto escolar. C5: creación colectiva de una obra para conmemorar los DD. NN.



Nota: Adaptado de Vergara Ramírez (2015), Minedu (2016a), Ruiz Silva y Chau Torres (2005).

Donde C1: Interactúa con todas las personas, C2:

construye normas y asume acuerdos y leyes, C3: maneja conflictos de manera constructiva, C4: delibera sobre asuntos públicos, C5: participa en acciones que promueven el bienestar común, Cg: cognitivas, E: emocionales y Co: comunicativas.

A pesar de los múltiples beneficios que ofrece el ABP, su implementación efectiva en la educación primaria peruana requiere que se atiendan las siguientes condiciones estructurales y pedagógicas. En primera instancia, es indispensable contar con docentes capacitados en metodologías activas, capaces de diseñar experiencias interdisciplinarias, formular preguntas retadoras, acompañar procesos de indagación y realizar una evaluación formativa continua (Minedu, s.f.). Sin esta condición, existe el riesgo de que el ABP se aplique de manera superficial sin conseguir su propósito. En segundo lugar, es necesario reconocer que existen resistencias, tanto a nivel institucional como individual, ligadas a una cultura escolar tradicional que prioriza la transmisión de contenidos, el rol principal del docente y la evaluación memorística. Por ello, se requiere un cambio de paradigma que involucre a toda la comunidad educativa, donde se promueva una cultura escolar basada en la colaboración, la autonomía del estudiante y su protagonismo en el aprendizaje.

CONCLUSIONES

La ciudadanía, en el contexto educativo actual, se comprende no solo desde la dimensión jurídica y normativa, sino también desde la dimensión ética, política y social. Estos enfoques proporcionan fundamentos sólidos para entender a la ciudadanía, además de la pertenencia a un Estado, como participación en la vida pública, orientada al bien común, a través de la deliberación y el respeto mutuo. Bajo esta perspectiva, se reconoce al estudiante como un titular de derechos y como un sujeto participativo en permanente construcción, que debe ser formado para ejercer su ciudadanía de manera activa, crítica-reflexiva y comprometida con su comunidad.

La competencia ciudadana se estructura como la sinergia de competencias básicas, las que se encuentran en las dimensiones cognitiva, emocional y comunicativa, y que, en conjunto con los conocimientos cívicos, permiten el ejercicio pleno y competente de la ciudadanía. De esta forma, se posibilita que el niño o la niña interprete problemas sociales, analice contextos y tome decisiones fundamentadas; actúe con empatía y autorregulación; comprenda sus propias emociones y las de los demás. Además, se promueve la expresión de ideas, el diálogo constructivo y la negociación en situaciones de convivencia. Esta integración es realmente necesaria para formar ciudadanos capaces de convivir democráticamente y actuar con conciencia social en los distintos espacios de participación.

En el Currículo Nacional de Educación Básica, se plantea

la competencia

“Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común”

como una competencia ciudadana, la cual se concreta en cinco capacidades que apuntan al respeto por la diversidad, la construcción de normas, el manejo constructivo de conflictos, la deliberación sobre asuntos públicos y la promoción del bienestar común. Sin embargo, para su desarrollo adecuado en los estudiantes, se requiere de un cambio de paradigma en las prácticas docentes, que deben ir más allá de la transmisión de contenidos para situarse en una pedagogía activa. Esto implica una necesidad actual de formar docentes capaces de diseñar experiencias significativas en el área de Personal Social en el nivel primaria.

El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene pilares o elementos característicos como: el planteamiento de una situación que sea auténtica; la participación activa de los estudiantes; el trabajo colaborativo, la reflexión y crítica continua; y la presentación pública de productos significativos, entre otros.



Su implementación puede adaptarse de manera flexible a las necesidades y a la realidad de cada institución, tanto en la secuencia como en el grado de participación de estudiantes y docentes. Sin embargo, es fundamental no reducir el protagonismo del estudiante, ya que esto constituye una característica esencial del ABP. Respecto a las fases de implementación, aunque existen diversas versiones, todas coinciden en replicar las etapas de un proyecto, por lo que se pueden sintetizar en cuatro fases básicas: diagnóstico, planificación, ejecución y difusión. En este método, la evaluación se encuentra durante el desarrollo de todo el proyecto.

En base a la investigación realizada, se recomienda a los futuros educadores y a los docentes en ejercicio que consideren el ABP como una metodología pedagógica viable y transformadora capaz de fortalecer la competencia ciudadana en estudiantes de primaria. Para ello, es necesario capacitarse continuamente en el diseño de proyectos que respondan a situaciones reales, que promuevan la participación activa del alumnado y fomenten valores como la empatía, la corresponsabilidad y la reflexión crítica.

Asimismo, se sugiere planificar las experiencias de aprendizaje desde un enfoque interdisciplinario y con flexibilidad, con el objetivo de priorizar el desarrollo de competencias por encima del cumplimiento fragmentado de contenidos. Es importante también que el docente esté preparado para afrontar resistencias institucionales y culturales, asumiendo con compromiso el rol de agentes de cambio en la escuela. Finalmente, se alienta a investigar y documentar las experiencias de implementación del ABP, a fin de generar evidencias que contribuyan al fortalecimiento de una educación ciudadana democrática y significativa en el contexto peruano.

Abarca Salinas, M. E. (2017).

📄 27

zona ignorada

El aprendizaje basado en proyectos, una estrategia didáctica desde historia y geografía, para intencionar la participación ciudadana en las comunidades educativas. *Revista Andamio*, 4(2), 53-71. <https://revista-andamio.cl/index.php/revista/article/view/83/71>

Barquero Ruiz, A. (2020).

📄 28

zona ignorada

Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en el área de formación ciudadana. *Perspectivas*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.15359/rp.21.2>

Bausela Herreras, E. (2024). Vergara, J. J. (2021). Un aula, un proyecto. El ABP y la nueva educación a partir de 2020. Narcea. 168 pp. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 76(4), 162-167. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/109006/81402>

Calmet Bohme, L., Ugarte Pareja, D. y León Zamora, E. (2018). ¿Cómo educar en ciudadanía en la escuela? *Tarea*, 96, 48-59. <https://es.scribd.com/document/524529865/Tarea96-48-Lilia-Calmet-Dario-Ugarte-Eduardo-Leon>

Consejo Nacional de Educación. (2020).

📄 29

zona ignorada

Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena.

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>

Constitución Política del Perú [Const] Art. 30 (29 de diciembre de 1993). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/198518/Constitucion_Politica_del_Peru_1993.pdf?v=1594239946

Cortés Fuentealba, S. (2005). El método de proyecto como experiencia de innovación en aula. *Geoenseñanza*, 10(1), 107-118. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36010108.pdf>

📄 30

zona ignorada

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*

(3ª ed.). Alianza Editorial. <https://significanteotro.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/cortina-adela-ciudadanos-del-mundo.pdf>

Cruz Picón, P. E., y

📄 31

zona ignorada

Hernández Correa, L. J. (2023). Educación y democracia: la escuela como espacio de construcción ciudadana.

Revista Academia y Virtualidad, 16(2), 27-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249778>

David Bedoya, S. M. (2021).

📄 32

zona ignorada

Fortalecimiento de las competencias ciudadanas a través de la implementación de una propuesta pedagógica centrada en el uso de un blog colaborativo en los estudiantes de sexto grado en la Institución Educativa Loperena en la ciudad de

Valledupar [Trabajo de grado, Universidad de Cartagena]. <http://dx.doi.org/10.57799/11227/1583>

Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En J. Delors (Comp.), *La Educación encierra un tesoro* (pp. 7-30).

📄 33

repositorio.eesppjbtacna.edu.pe | Modelo didáctico "Lazos de Esperanza" y su efecto en el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en la b... <https://repositorio.eesppjbtacna.edu.pe/handle/EESPPJB/48>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

📄 34

zona ignorada

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

📄 35

zona ignorada

Espejo Leupin, R. M. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad.

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria,

📄 36

zona ignorada

10(1), 16-27.

<https://doi.org/10.19083/ridu.10.456>

📄 37

dspace.utb.edu.ec | ESTRATEGIAS BASADAS EN PROYECTOS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE 7MO EGB DE LA ESCUELA AURORA ESTRADA Y AYALA ... <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/17501>

Feeney, S., Machicado, G., y Larrosa, L. (2022).

📄 38

zona ignorada

El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos

📄 39


zona ignorada

interrogantes.


Praxis Educativa, 26(3), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>

Flores Rengifo, M. G., Jumbo Masache,




 **40** zona ignorada

Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Desarrollando competencias cívicas y ciudadanas. Reincisol, 3(6), 4235-4247. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4235-4247](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4235-4247)
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

 **41** zona ignorada


(2020). El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos (1ª ed.). <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>
Fundación Chile. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos:

 **42** zona ignorada


un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy.
<https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/aprendizaje-basado-en-proyectos-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-los>

 **43** revistaestilosdeaprendizaje.com
<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4585>

González García, E. y

 **44** zona ignorada


Chacón-López, H. (2014). Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la

 **45** zona ignorada


Sociedad del Conocimiento,
14(2), 288-311. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11980>
González Robles,




A., Figarella García, F., y

 **46** zona ignorada


Soto Sonera,
J. (2016). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental. Actualidades Investigativas en Educación, 16(3), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26063>
Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). Perú: Percepción Ciudadana sobre Gobernabilidad, Democracia y Confianza en las Instituciones (Informe técnico). <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-tecnico-de-gobernabilidad-jul-dic-2023-febrero-2024-28-febrero.pdf>
Ley N° 28044, Ley General de Educación. (29 de julio de 2003). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

 **47** zona ignorada


Lizcano Fernández, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo.
Polis, 11(32), 269-304. <https://journals.openedition.org/polis/6581>
Loayza Aliaga, L. A. (2023).

 **48** zona ignorada

El trabajo cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo de competencias sociales en educación básica regular
[Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26776>
Maiztegui, C. y

 **49** zona ignorada

Eizaguirre, M. (2008). Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica. Universidad de Deusto. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/25506.pdf>
Martínez Espinoza, M. I.


 **50** zona ignorada


(2018). Itinerarios para el estudio de la ciudadanía de los pueblos indígenas en América Latina. Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales, 13(25), 114-146. <https://iberoforum.ibero.mx/index.php/iberoforum/article/view/219>
Ministerio de Educación. (2016a). Currículo nacional de la Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
Ministerio de Educación. (2016b). Programa curricular de Educación Primaria. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
Ministerio de Educación. (2016c). Programa curricular de Educación Secundaria. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
Ministerio de Educación. (2019a).




Evaluación Muestral 2018 (Informe para docentes).

http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente_6prim-Ciudadan%C3%ADa.pdf
Ministerio de Educación. (2019b). El Perú en ICCS 2016: Informe nacional de resultados. <http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-iccs-2016-informe-nacional-de-resultados/>
Ministerio de Educación. (s.f.). Curso MOOC. Aprendizaje basado en proyectos: Aprender de manera interdisciplinar y contextualizada. Unidad 3.


 **51** zona ignorada

 52 zona ignorada

Research, 3(3), 296-326.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4504094>
Ojeda Collazos, S. C. (2025).

 53 zona ignorada

Impacto del aprendizaje basado en proyectos en la formación de competencias de ciudadanía global y sostenibilidad en estudiantes de educación primaria de una universidad pública, 2024 [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/19740>
Orellana Fonseca, C. E. y Muñoz Labraria,

 54 zona ignorada


C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>

 55 zona ignorada

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

 56 zona ignorada

(2015). Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
Oyanedel Bernal, C., Carrión, B. Y., y Zúñiga Villalobos, D. (2024).


 57 zona ignorada

Vivencias docentes en la construcción de ciudadanía crítica: experiencias desde Chile, Perú y Costa Rica. Perspectivas, 29, 1-28. <https://doi.org/10.15359/rp.29.8>
Paba-Medina,




M. C., Acosta-Medina, J. K. y Torres-Barreto,


M. L. (2020). Priorización de competencias ciudadanas en un contexto gamificado. Panorama, 14(27), 51-72. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343964051004/>
Parada Barrera, C. S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. Revista via iuris, (7), 98-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3293442>
Peralta Lara, D. C., y

 58 doi.org | Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales
<https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

Guamán Gómez, V. J.

 59 zona ignorada

(2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. Sociedad

 60 doi.org | Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales
<https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

& Tecnología, 3(2),

 61 zona ignorada

2-10.
<https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
Pérez de Albéniz Iturraga, A., Fonseca Pedrero, E., y Lucas Molina, B. (Coordinadores). (2021). Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación. Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-enseñar.pdf>
Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). Progresión de competencias. https://cdn02.pucp.edu.pe/academico/2016/06/03120421/nota_tec1_RA_progresion_competencias030216.pdf
Ramos Tamayo, L. M., Zambrano Álvarez, Y. E., y

 62 zona ignorada

Montes Miranda, A. J. (2023). Experiencia de sistematización de práctica pedagógica: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la solución pacífica de conflictos en la Institución Educativa Benjamín Herrera. Revista Cultural Unilibre, 1, 75-88. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/revista_cultural/article/view/10627

Real Academia Española. (s.f.). Ciudadanía. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 18 de julio de 2025, de <https://dle.rae.es/ciudadan%C3%ADa>
Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E.

 63 zona ignorada

(2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

<https://centro-educacion-politica.org/wp-content/uploads/2021/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de innovación educativa, (189), 12-15. <https://ddd.uab.cat/record/182049>
Trujillo Sáez, F. (2023.). Cómo hacer un proyecto.

 64 zona ignorada



zona ignorada

Aprendizaje basado en proyectos: Infantil, Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<https://hdl.handle.net/10481/83725>

Vergara Ramírez, J. J. (2015). Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso. Ediciones SM. https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2015/05/159466_Aprendo-porque-quiero.pdf

Zabala, A., y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias. Editorial Graó. <https://archive.org/details/zabala-a.-11-ideas-clave.-co-mo-aprender-y-ensen-ar-competencias>