



**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU VÍNCULO CON
LA COMPETENCIA “CONVIVE Y PARTICIPA
DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN
COMÚN”**

**PROJECT-BASED LEARNING AND ITS LINK TO THE COMPETENCY
“COEXISTS AND PARTICIPATES DEMOCRATICALLY IN THE PURSUIT OF
THE COMMON GOOD”**

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

Autores

Jose David Arredondo Figueroa
<https://orcid.org/0009-0008-4362-9139>

Luis David Rojas Irureta
<https://orcid.org/0009-0006-7797-9351>

Asesor

Regina Sara Nuñez Villalobos
<https://orcid.org/0009-0003-3876-1366>

**Lima-Perú
2026**



PPD_MONOGRAFÍA_ARREDONDO Y ROJAS VF4

ID : 28d83f751a2f26004791c50c496af5c7176bcda7



13%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : PPD_MONOGRAFÍA_ARREDONDO Y ROJAS VF4.txt
Tamaño del archivo original : 170,14 kB
Número de palabras : 10.611
Número de caracteres : 74048

Depositante : Regina Sara NUÑEZ VILLALOBOS
Fecha de depósito : 12 de mayo de 2026
Tipo de carga : Interface
fecha de fin de análisis : 12 de mayo de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 13%

Sintáctica 8% Semántica 9%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA 24%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos 2%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas 4%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

DEDICATORIA

A mi madre, fuente inagotable de inspiración, quien con su apoyo constante y amor incondicional me impulsa a ser una mejor persona y profesional cada día, habiendo cultivado en mí la responsabilidad y resiliencia necesarias para superar desafíos.

Jose David Arredondo Figueroa

A mi madre, mi mayor ejemplo de amor, esfuerzo y fortaleza. Su apoyo incondicional, sus consejos oportunos y su confianza permanente han sido la base que me ha permitido crecer como persona y como profesional. Gracias por enseñarme, con hechos, el valor de la responsabilidad, la perseverancia y la humildad, incluso en los momentos más difíciles.

Luis David Rojas Irureta

RESUMEN

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología activa que posiciona al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje: se caracteriza por la planificación e investigación colaborativa, la integración de diversas áreas del conocimiento, la generación de productos y la resolución de problemas auténticos. Esta metodología, además, fomenta habilidades y capacidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo. Como marco metodológico, se analiza el vínculo entre el ABP y la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), en el nivel secundario. Esta competencia se enmarca en el enfoque de ciudadanía activa, cuyo planteamiento parte de que la formación ciudadana actual supere el modelo tradicional de instrucción cívica —normativo y memorístico— y pase a un actuar competente que integre dimensiones cognitivas, éticas y socioemocionales a fin de formar ciudadanos activos, críticos y comprometidos con su entorno. Además, se realiza una revisión documental para demostrar que las fases del ABP (lanzamiento y acercamiento inicial, investigación y acción, evaluación y reflexión) propician el desarrollo de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC). Finalmente, se concluye que el ABP es una herramienta eficaz que favorece la disposición del estudiante para la deliberación y participación democrática.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos; aprendizaje activo; educación ciudadana; educación básica.

ABSTRACT

Project-based learning (PBL) is an active methodology that places the student at the center of their learning process: it is characterized by collaborative planning and research, the integration of various areas of knowledge, the creation of products, and the resolution of authentic problems. This methodology also fosters skills and abilities such as critical thinking, decision-making, effective communication, and collaborative work. As a methodological framework, this study analyzes the link between PBL and the competency “Coexists and participates democratically in the pursuit of the common good” from the National Basic Education Curriculum (CNEB) at the secondary level. This competency is framed within the active citizenship approach, which posits that current citizenship education should move beyond the traditional model of civic instruction—normative and rote—and shift toward competent action that integrates cognitive, ethical and socio-emotional dimensions in order to form active, critical citizens committed to their environment. Furthermore, a literature review is conducted to demonstrate that the phases of PBL (launch and initial approach, research and action, evaluation and reflection) foster the development of the competency “Coexists and participates democratically in the pursuit of the common good” in the area of Personal Development, Citizenship, and Civics (DPCC). In conclusion, it is determined that project-based learning is an effective tool that fosters students’ willingness to engage in deliberation and democratic participation.

Keywords: project-based learning; active learning; civic education; basic education.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)	9
1.1. Definición de aprendizaje basado en proyectos	9
1.2. Componentes y características del aprendizaje basado en proyectos	11
1.2.1. Componentes del aprendizaje basado en proyectos	11
1.2.2. Características del aprendizaje basado en proyectos	12
1.3. Fases y beneficios del aprendizaje basado en proyectos	14
1.3.1. Fases del aprendizaje basado en proyectos	14
1.3.2. Beneficios y desafíos del aprendizaje basado en proyectos	17
CAPÍTULO II: LA RELACIÓN ENTRE EL ABP Y LA COMPETENCIA “CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN”	19
2.1. Del modelo cívico tradicional a la educación para la ciudadanía	19
2.2. Definición de competencias ciudadanas	22
2.3. La competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”	25
2.4. Las fases del ABP como vehículo para la deliberación y participación democrática	27
2.4.1. Fase 1. Lanzamiento y acercamiento inicial	28
2.4.2. Fase 2. Investigación y acción	28
2.4.3. Fase 3. Comunicación y evaluación	30
CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS	34

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje basado en proyectos (ABP, en adelante) es una metodología que activa en los estudiantes habilidades y capacidades —a través del trabajo en equipo, deliberación, resolución democrática de conflictos y socialización de propuestas de solución— para adecuar sus conocimientos y experiencias a problemáticas reales de su comunidad o entorno (Flores et al., 2024; Contreras-Basurto et al., 2024). De esa manera, en los estudiantes, se propicia un compromiso con la democracia y el bien común, ya que trabajan en proyectos significativos o problemas genuinos acorde con el currículo nacional.

La presente investigación es relevante, puesto que, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023), en el Perú, se observan indicadores de desconexión entre la ciudadanía y las instituciones democráticas, así como un bajo nivel de control ciudadano en mecanismos formales de participación. De acuerdo con Latinobarómetro (2023), apenas el 8 % de peruanos está satisfecho con la democracia; aunque la mitad o un poco más de la población respalda el sistema democrático pese a sus debilidades y un grupo considerable aceptaría un régimen autoritario en situaciones de crisis. Este rechazo hacia el funcionamiento y las posibilidades de la democracia para solucionar problemas de la sociedad refleja una crisis de representatividad que se origina, principalmente, en las escasas experiencias formativas en deliberación y participación en la comunidad desde la etapa escolar.

Según Ministerio de Educación (Minedu, 2019), el Perú se posicionó por debajo de la media internacional en conocimientos cívicos en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía del año 2016: obtuvo 438 puntos a comparación del promedio internacional de 517 puntos. Esto significa que solo el 34,8 % de los estudiantes logró los niveles esperados, es decir, 1 de cada 3 estudiantes reconoce la democracia como sistema político, comprende que las leyes pueden promover valores sociales y que, mediante una ciudadanía activa, se puede incidir en el entorno. Sin embargo, a pesar de reconocer la importancia del sistema democrático, son significativamente tolerantes con prácticas de corrupción y el incumplimiento de la legalidad en cuanto beneficia a su grupo cercano. En consecuencia, dicha falta de integridad sugiere que la educación cívica no ha sido capaz de desarrollar de

forma significativa la ciudadanía activa. Por eso, la implementación de metodologías activas como el ABP se convierte en un vehículo para que el estudiante ejercite la competencia ciudadana, mediante la deliberación real y la resolución de problemas auténticos, a fin de transformar la escuela en un espacio democrático real.

A partir de lo expuesto, la presente investigación plantea que el ABP favorece el desarrollo de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” al permitir el tránsito entre la teoría y la práctica en contextos reales. Para ello, el estudio se delimita al desarrollo de la competencia “Convive y participa” del área curricular de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, enmarcada en el enfoque de ciudadanía activa, según el Programa Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de Educación [Minedu], 2016b).

Por consiguiente, el objeto general es fundamentar la relación entre la metodología aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, en los estudiantes de educación secundaria. Los objetivos específicos son: 1) comprender los fundamentos teóricos y fases del ABP y 2) establecer la relación entre las fases del ABP y las habilidades y capacidades de la competencia “Convive y participa”.

Para sustentar la premisa de investigación, el trabajo contiene dos capítulos teóricos: 1) “La metodología aprendizaje basado en proyectos (ABP)”, en el que se aborda la definición, los componentes, las características, las fases y los beneficios del ABP; y 2) “La relación entre el aprendizaje basado en proyectos y la competencia ‘Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común’”, en el que se analiza el tránsito del modelo cívico tradicional al enfoque de ciudadanía activa, la definición de competencias ciudadanas, las capacidades y habilidades de la competencia “Convive y participa”, y su vínculo con las fases del ABP.

CAPÍTULO I: LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

1.1. Definición de aprendizaje basado en proyectos

Según Estalayo et al. (2021), la metodología del ABP es un modelo educativo cuyo antecedente es el *método de proyectos*, desarrollado por el docente William Kilpatrick en 1918. A pesar de que dicho método difiere del actual ABP que se imparte en las instituciones educativas, comparten algunas nociones clave. Kilpatrick señala que es fundamental que, durante la enseñanza, los estudiantes tengan motivación intrínseca en lugar de una motivación extrínseca; por tanto, el proceso de enseñanza debe partir del interés para generar un aprendizaje divertido. Además, Estalayo et al. (2021) indica que el educador, al poner a trabajar a los estudiantes en una serie de actividades, facilitada por la interacción social, obtuvo resultados notables. Así, su enfoque garantizaba el interés de los estudiantes y el acercamiento a problemas de la realidad, a través del aprendizaje social.

Con el paso de los años, el método de proyectos evolucionó hasta lo que conocemos como ABP aplicado en las aulas. Los factores determinantes en dicho proceso de transición fueron el constructivismo y la evolución de la sociedad. Por un lado, para el constructivismo pedagógico, un individuo construye su conocimiento de forma activa y en intercambio con otros. Por otro lado, en la sociedad actual, caracterizada por la era del conocimiento y del internet, el rol docente como transmisor de conocimientos ha quedado desfasado; los futuros ciudadanos requieren desarrollar nuevas habilidades y capacidades mediante metodologías activas y centradas en el estudiante.

El ABP es una metodología activa que sitúa al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje. Esta estrategia se fundamenta en la resolución de problemas reales o situaciones significativas mediante la investigación colaborativa, la generación de productos concretos y la integración de diversas áreas del conocimiento. Además de favorecer el aprendizaje académico, el ABP potencia habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la comunicación y el trabajo en equipo (Contreras-Basurto et al., 2024). Asimismo, esta metodología promueve el compromiso del estudiante con su aprendizaje al implicarlo en procesos dinámicos y transversales que fortalecen su capacidad

de análisis, reflexión y acción (Cyrulies y Schamne, 2021).

Entonces, el enfoque del ABP establece que los estudiantes trabajen de forma colaborativa en la elaboración de un proyecto adecuado a sus capacidades e intereses. Asimismo, la estructura del proyecto es diseñada y evaluada por el docente: el educador considera los saberes previos de los estudiantes y observa que cuenten con las destrezas para resolver el proyecto, mientras, a su vez, desarrollan y potencian nuevas habilidades, actitudes y conocimientos (Estalayo et al., 2021).

En concordancia, Mergendoller y Thomas (2005) sostienen que la eficacia de esta metodología depende directamente de una organización rigurosa y una aplicación sistémica por parte del docente. Basándose en la observación de educadores de secundaria, los autores subrayan que los logros alcanzados en el ABP no ocurren de manera fortuita; por el contrario, demandan una planificación detallada que incluya metas de aprendizaje precisas y la construcción de un entorno que favorezca la interacción grupal. De esta manera, el docente asume el rol de facilitador que asegura que el proceso de investigación sea productivo y estructurado.

Por otro lado, cabe aclarar las similitudes y diferencias entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje basado en problemas (ABProb). Ambas metodologías son activas y proponen al estudiante resolver —mediante grupos de trabajo— problemas auténticos, complejos y abiertos para promover la investigación. Sin embargo, el ABP enfatiza crear un producto que articule todo el proceso de aprendizaje, aplicando conocimientos previos y movilizandocompetencias; por su parte, el ABProb se centra en resolver un problema complejo o que impulse a buscar conocimientos para solucionarlo.

Por lo tanto, el ABP es un modelo de enseñanza que transforma el paradigma del aula: surge tras las nuevas demandas de la sociedad cambiante y contribuye en la formación de ciudadanos con habilidades y actitudes para responder a problemas de su entorno. Sumado a ello, la importancia del ABP radica en su implementación: durante este proceso, los estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje, asimilan la importancia del trabajo en equipo, desarrollan habilidades y capacidades de selección y gestión de la información, y refuerzan su disposición para resolver el problema vinculado con su entorno.

1.2. Componentes y características del aprendizaje basado en proyectos

1.2.1. Componentes del aprendizaje basado en proyectos

Para diferenciar el ABP de otras metodologías, es importante considerar primero la enseñanza tradicional, modelo que se basa en tres etapas (explicación de contenidos, práctica dirigida y evaluación). El proyecto del ABP se vuelve auténtico al cumplir con estas condiciones: resultar cercano para los estudiantes, despertando su interés y compromiso, y responder a objetivos pedagógicos claros vinculados al currículo.

El ABP, a diferencia de la enseñanza tradicional, fomenta experiencias interdisciplinarias, centradas en el estudiante, conectadas con la realidad y desarrolladas durante un periodo amplio. Sobre esta base, diversos especialistas han establecido componentes esenciales del ABP para garantizar la calidad del proceso. Aritio et al. (2021) presentan los siguientes componentes:

- **Contenidos significativos:** Los proyectos deben incluir conocimientos y habilidades del currículo, vinculados con los objetivos de aprendizaje. El ABP permite abordar estos contenidos de manera integral y cercana a la realidad del estudiante, por lo que elegir el tema es una decisión clave.
- **Interés del estudiante:** Durante el proyecto, pueden surgir intereses relacionados con el entorno personal, social o escolar del alumnado. Estos intereses aumentan la motivación y deben ser aprovechados por el docente como oportunidad educativa.
- **Diseño del contexto:** Cuando el proyecto no surge de manera natural, los docentes diseñan situaciones que faciliten su desarrollo, especialmente en temas con enfoque interdisciplinario.
- **Motivación de entrada:** Se inicia con recursos innovadores, como noticias o videos, a fin de despertar el interés, generar preguntas y estimular la investigación.
- **Preguntas guía:** Todo proyecto necesita preguntas orientadoras que dirijan el trabajo. Debe ser clara, abierta, retadora y mantener el propósito del aprendizaje.

- Rol activo del estudiante: Los alumnos deben participar en la toma de decisiones del proyecto, organizando tareas y tiempos, mientras que el docente cumple una función de acompañamiento.
- Competencias actuales: El ABP impulsa habilidades como colaboración, organización y uso de herramientas digitales, fundamentales para el aprendizaje actual.
- Investigación y creación: La búsqueda de información lleva al análisis, nuevas preguntas y elaboración de respuestas propias, favoreciendo la innovación.
- Seguimiento continuo: La evaluación continua y la retroalimentación ayudan a mejorar el trabajo y fortalecen el aprendizaje reflexivo.
- Socialización del producto: El proyecto concluye con la exposición de resultados ante otros. Esto otorga valor al trabajo y refuerza el compromiso del estudiante.

Es importante recalcar que la aplicación de estos elementos puede variar según el contexto educativo, aquello convierte al ABP en una propuesta flexible y adaptable.

1.2.2. Características del aprendizaje basado en proyectos

El ABP fomenta la investigación, la discusión, el error como oportunidad de mejora, los consensos y la comunicación, por ello, es pertinente saber cuáles son sus rasgos característicos para su correcta implementación. A continuación, se destacan las principales características del ABP, según Lobo (2025):

- Problemas reales o próximos: Los proyectos surgen a partir de interrogantes, retos o problemas importantes y pertinentes para los alumnos, es decir, deben estar relacionados con sus intereses o su comunidad a fin de incrementar su motivación interna. Una de las cualidades centrales del ABP es que el aprendizaje se estructura a partir de una situación problemática significativa y retadora para los estudiantes.

Según Thomas (2000), esta cuestión orientadora debe implicar un nivel de complejidad que demande una investigación continua y esté estrechamente

relacionada con los contenidos del currículo, ocupando un lugar fundamental y no secundario. En este enfoque, la pregunta guía no funciona únicamente como un inicio: es el elemento que articula todo el proceso formativo. Esto difiere de los enfoques tradicionales de enseñanza directa, donde los contenidos suelen presentarse de manera fragmentada.

- Trabajo colaborativo: El ABP promueve la cooperación, esto es, los alumnos aprenden a negociar ideas, comunicarse de manera efectiva, asumir distintos papeles y colaborar en equipo. Así, desarrollan habilidades sociales que se fundamentan en los principios constructivistas del aprendizaje: los estudiantes no son receptores pasivos de información, por el contrario, son constructores activos de su propio conocimiento. En este modelo, los alumnos exploran, investigan, preguntan, discuten ideas y construyen soluciones, lo que favorece una comprensión profunda para resolver el problema.
- Interdisciplinariedad: Por lo general, los proyectos requieren la integración de habilidades y conocimientos provenientes de distintos ámbitos; de este modo, los alumnos observan las interrelaciones entre diferentes áreas del conocimiento. El diseño de proyectos interdisciplinarios es fundamental para optimizar los logros de aprendizaje y desarrollar habilidades sociales clave como la comunicación asertiva, la escucha activa y la resolución de conflictos. Esta dimensión social del ABP responde también a las demandas del mundo laboral contemporáneo, donde el trabajo en equipo y la capacidad de colaborar en entornos diversos son competencias altamente valoradas.
- Investigación orientada: Los alumnos participan en un proceso de investigación exhaustivo para responder a la pregunta orientadora del proyecto; por su parte, el docente es un facilitador: dirige la indagación, delimita el periodo, brinda recursos y asiste a los alumnos en el desarrollo de competencias para manejar la información y pensar críticamente. Durante el proceso, los estudiantes recogen información, analizan datos, contrastan fuentes y reformulan sus ideas.

Al respecto, Larmer et al. (2015) apuntan que la reflexión sistemática, tanto individual como grupal, es lo que diferencia a los proyectos de aprendizaje

profundo de las actividades superficiales. Esta práctica metacognitiva potencia el aprendizaje y prepara a los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida.

- **Producto final:** El proyecto finaliza con la producción de un producto, una actuación o una presentación concreta. Como evidencia del aprendizaje, este producto puede ser muy diverso (una maqueta, un informe, una campaña de sensibilización, una obra de teatro, una aplicación móvil y más). La presencia de estos proyectos y carteras posibilita una evaluación más integral.
- **Evaluación formativa:** En el ABP, la evaluación no se restringe al resultado final; se considera el proceso de aprendizaje en su integridad: desde la investigación, la colaboración, la toma de decisiones hasta las habilidades adquiridas. Para tal fin, se emplea la autoevaluación, la coevaluación, las rúbricas y la retroalimentación continua y efectiva.

Por consiguiente, el ABP se configura como una metodología integral, cuya eficacia depende de sus componentes y características. Los elementos propuestos —como los contenidos significativos, las preguntas guía, el rol activo del estudiante y la evaluación continua— constituyen la orientación pedagógica que guía el diseño y el desarrollo de los proyectos a fin de asegurar su coherencia con el currículo y su pertinencia para los estudiantes.

A partir de esta base, dichas orientaciones se visibilizan en las características del ABP, tales como el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad, la investigación orientada y la producción de un producto final. En ese sentido, las características son la manifestación práctica de los componentes en acción dentro del aula. De esta manera, el ABP articula de forma coherente principios y prácticas para promover un aprendizaje activo, contextualizado y significativo que se adapta a las necesidades del entorno educativo y favorece el desarrollo de competencias clave en los estudiantes.

1.3. Fases y beneficios del aprendizaje basado en proyectos

1.3.1. Fases del aprendizaje basado en proyectos

La estructura del ABP responde a la necesidad de modificar la dinámica tradicional del aula.

En la literatura, se plantean diversas formas de implementación; en este trabajo, se aborda la propuesta adaptada de Aritio et al. (2021):

1.3.1.1. Fase 1. Lanzamiento y acercamiento inicial

Esta fase incluye el análisis del problema inicial, con las actividades de acercamiento a la problemática y la reflexión sobre los aprendizajes que se requieren y que movilizarán a investigar y actuar. Como punto de partida, debe considerarse los componentes del ABP para articularlos con la meta de aprendizaje y el marco del proyecto.

El conocimiento de la realidad permite adaptar el problema inicial: se vinculan las necesidades y fortalezas con el contexto del proyecto. Asimismo, planificar el proyecto promueve la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo para desarrollar los conocimientos y habilidades esperados. Sobre ello, es importante considerar la línea que separa el acompañamiento docente escaso del excesivo: uno genera desmotivación y el otro merma la autonomía para desarrollarse en el proceso de aprendizaje.

En ese contexto, el docente asume el rol de facilitador en el proyecto que motiva y propicia la participación activa de los estudiantes durante todo el proceso: acompaña, modela e instruye. Así, también surge la figura del tutor del proyecto, quien promueve las competencias de los estudiantes.

Las preguntas iniciales que podrían formularse en los grupos de trabajo son las siguientes: *¿Qué sabemos del problema o desafío? ¿Qué deseamos saber? ¿Qué posibilidades y dificultades tengo?* A partir de estas, se genera una pregunta guía que los moviliza.

1.3.1.2. Fase 2. Investigación y acción

En esta fase, los estudiantes se organizan, distribuyen roles y definen su pregunta guía o impulsora para el proyecto. A partir de ella, de manera autónoma, buscan información, indagan, aplican conocimientos, colaboran y desarrollan el producto final. Después, se genera un espacio de socialización y comunicación de los productos realizados.

Las preguntas guía generan otras interrogantes y la necesidad de conocer más sobre el problema; con ello, inicia la indagación para abordar el desafío con sustentos. Es posible

que haya más de una línea de investigación. Las interrogantes que pueden surgir son las siguientes: *¿Cómo puedo saber más sobre el desafío? ¿Qué fuentes puedo incorporar?*

A partir de dichas cuestiones, los estudiantes son impulsados para responder el problema inicial, al comparar, cuantificar, concluir, resumir, proponer alternativas, revisar fuentes, explicar información, etc. Con dichas estrategias, desarrollan sus habilidades comunicativas, matemáticas, creativas, interpersonales, entre otras. En este punto, es importante tanto el aprendizaje autónomo como el trabajo cooperativo para el aprendizaje social. Sin embargo, el docente que facilita la indagación proporciona guías de observación, fichas de análisis, ejemplos, a modo de andamios en diversos momentos de las fases del proyecto. Al finalizar, con base en los insumos recopilados y analizados, se elaboran los productos a socializar.

1.3.1.3. Fase 3. Evaluación y reflexión

Esta fase se aplica a lo largo del proyecto, puesto que se valora tanto el proceso como el producto final. Por ejemplo, cuando los equipos trazan su ruta de trabajo o definen sus alternativas de solución, se deben generar espacios de retroalimentación entre los grupos a fin de mejorar sus propuestas iniciales. La evaluación final del proyecto debe incluir diversas herramientas de evaluación individual y grupal, sea autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En este enfoque, evaluar es hacer seguimiento a las evidencias de aprendizajes a fin de fomentar la reflexión y la mejora continua. Así también, es importante que haya la reflexión final sobre qué aprendieron y para qué le sirve en su vida cotidiana. Algunas preguntas de reflexión final pueden ser las siguientes: *¿Qué aprendimos? ¿Qué factores propiciaron mi aprendizaje? ¿Para qué es útil en mi vida cotidiana?*

Por consiguiente, la implementación de estas tres fases no debe entenderse como una secuencia lineal, sino como un ciclo iterativo de aprendizaje. En la *fase de lanzamiento y acercamiento inicial*, se establece el marco del proyecto y se analiza de modo inicial el reto; en la *fase de investigación y acción*, se propicia un ambiente activo para planificar, investigar y deliberar, consolidando la autonomía y el pensamiento crítico; y, finalmente, en la *fase de evaluación y reflexión*, se consolida el aprendizaje metacognitivo, donde el estudiante identifica oportunidades de mejoras en beneficio de su equipo y los demás y

valora el impacto de sus acciones en el entorno. Esta estructura garantiza que el ABP trascienda de la mera ejecución de tareas y se convierta en una experiencia de formación integral, en el que el aprendizaje social posibilita o consolida las competencias.

1.3.2. Beneficios y desafíos del aprendizaje basado en proyectos

El ABP conlleva una reestructuración de los roles en el aula: el docente abandona el rol de transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador o guía que facilita recursos, ofrece retroalimentación y acompaña al estudiante; por su parte, el estudiante se convierte en el protagonista central y autónomo de su aprendizaje al implicarse activamente en la toma de decisiones, la investigación y la construcción de conocimiento (Sánchez, s. f.). De esta manera, el ABP genera una nueva dinámica que propicia el desarrollo integral del alumno.

Asimismo, el ABP desarrolla habilidades cognitivas superiores y socioemocionales, especialmente el pensamiento crítico. La investigación empírica de Castro-Valle et al. (2023) demostró una mejora notable en el grupo que trabajó con ABP, donde el porcentaje de alumnos en el nivel "logrado" se cuadruplicó. Esta metodología también fomenta las competencias emocionales, tales como el autoconcepto, la autoestima, la empatía, el trabajo en equipo y la motivación intrínseca (Gamón et al., 2021). Se evidencia, por tanto, que el ABP promueve el desarrollo de habilidades y capacidades indispensables para los futuros ciudadanos.

Sin embargo, la implementación exitosa del ABP requiere condiciones institucionales favorables —como planificación curricular alineada a los objetivos del proyecto, uso de recursos adecuados, fomento del trabajo colaborativo y un enfoque pedagógico centrado en el estudiante—, además de una formación docente actualizada. Experiencias de formación docente señalan que, aunque existe alta aceptación del ABP, también persisten desafíos relacionados con la carga laboral y las condiciones institucionales que dificultan su aplicación efectiva (Cyrulies y Schamne, 2021).

A pesar de presentar desafíos relevantes para su implementación, el ABP se posiciona como una estrategia de alto impacto, capaz de conectar el aprendizaje con la realidad de forma significativa: desarrolla el pensamiento crítico, la autonomía y las competencias socioemocionales. Por ello, es una metodología necesaria para formar

ciudadanos activos que respondan a los desafíos de su entorno.

En síntesis, ante la naturaleza volátil de nuestra era, las capacidades de pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación son imprescindibles para enfrentar desafíos globales complejos. Pese a los desafíos en su aplicación, el ABP es una estrategia que promueve la preparación de los estudiantes para los retos de la sociedad cambiante. Así, se posiciona como una metodología necesaria para formar ciudadanos activos y competentes: su capacidad para conectar el aprendizaje con la realidad, sumada al fomento de la autonomía, lo consolida como un marco metodológico transformador.

CAPÍTULO II: LA RELACIÓN ENTRE EL ABP Y LA COMPETENCIA “CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN”

2.1. Del modelo cívico tradicional a la educación para la ciudadanía

En el ámbito educativo, suelen persistir concepciones erróneas sobre lo que implica la formación ciudadana, confundiéndola muchas veces con la simple instrucción normativa o el civismo patriótico. Históricamente, la educación cívica tradicional se caracterizó por transmitir y memorizar contenidos estáticos, centrados en una visión prescriptiva que no garantizaba necesariamente un actuar democrático. Según Cox et al. (2005), este modelo se presentaba como un curso en los últimos años de escolaridad básica y tenía como foco la adquisición de contenidos relacionados con el gobierno y sus principales instituciones, limitando el desarrollo de ciudadanos críticos y participativos.

Frente a estas limitaciones, se redefine el término *formación ciudadana* como un paradigma integral y dinámico. De acuerdo con Cox et al. (2005), este nuevo modelo se distancia de la instrucción cívica al proponer un triple foco: primero, el conocimiento de la institucionalidad política; segundo, la ampliación temática hacia problemas contemporáneos de la sociedad; y, tercero, el desarrollo de competencias para resolver conflictos. En contraste con la educación cívica, esta propuesta no se circunscribe a grados escolares específicos; por el contrario, se despliega a lo largo de toda la secuencia escolar y se orienta a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de ambientes y prácticas en las que predominan las relaciones participativas y democráticas. En este sentido, educar para la ciudadanía democrática requiere el desarrollo de:

[...] *competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas) para participar cívica y políticamente*. Hacerlo implica incidir sobre varios ámbitos de lo educativo [...]. Consecuentemente es necesario reemplazar una visión restringida de la educación cívica por una ampliada, que asuma la educación democrática en diversos niveles organizacionales de la institución educativa y que lo haga por medio de modalidades novedosas que permitan a los estudiantes desarrollar competencias para ejercer ciudadanía. (Cox et al., 2005, p. 1) (Énfasis agregado)

Es decir, la formación ciudadana deja de ser una acumulación de datos y se convierte en un aprendizaje para la participación democrática, enfatizando la dimensión práctica de los estudiantes y futuros ciudadanos, en diferentes ámbitos de la escuela.

En el contexto peruano, según el Ministerio de Educación (Minedu, 2013), el ejercicio ciudadano democrático e intercultural comprende dos grandes ámbitos de acción: la convivencia y la participación. A partir de ellas se definen las competencias del ejercicio ciudadano que el alumnado debe fortalecer. En la educación contemporánea, la competencia es el saber actuar en un contexto específico en función de un objetivo o de la solución de un problema. Entonces, la propuesta de ejercicio ciudadano democrático e intercultural comprende el desarrollo de tres grandes competencias: 1) *Convive de manera democrática* en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción. 2) *Delibera sobre asuntos públicos*, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común. 3) *Participa democráticamente* en espacios públicos para promover el bien común.

Bajo este marco, el ejercicio ciudadano se desarrollará por la sinergia de tres competencias —convivir, deliberar y participar—, así como un aprendizaje activo mediante experiencias significativas.

Consecuentemente, el Minedu (2016b), en su Programa Curricular de Educación Secundaria, reafirma esta tendencia regional mediante el enfoque de la ciudadanía activa, el cual fundamenta el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Sobre la definición de este enfoque, explica:

La *ciudadanía activa* promueve que todas las personas asuman responsablemente su rol como ciudadanos con derechos y deberes *para participar activamente en el mundo social y en las diferentes dimensiones de la ciudadanía, propiciando la vida en democracia*, la disposición para el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Para lograrlo, se promueven procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y del rol de cada persona en esta. Asimismo, *promueve la deliberación* sobre los asuntos que nos involucran como ciudadanos y la acción sobre el mundo, de modo que este sea, cada vez más, un mejor lugar de convivencia y respeto de derechos. (p. 32) (Énfasis

agregado)

De esta manera, se evidencia el vínculo directo entre el nuevo paradigma de la formación ciudadana y el enfoque de la ciudadanía activa, los cuales proporcionan un marco teórico y pedagógico, respectivamente, para llevar a la práctica las competencias de la formación ciudadana y lograr la realización plena de los ciudadanos con su entorno.

Este proceso de evolución pedagógica culmina y se plasma en el Currículo Nacional de Educación Básica. Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2016a), el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC) —y específicamente su competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”— propicia la convivencia, deliberación y participación democrática. Dicha competencia, además, establece que el estudiante *interactúe con todas las personas* bajo principios de equidad, maneje conflictos de manera constructiva, *delibere sobre asuntos públicos* para *proponer acciones que busquen el bienestar colectivo* (p. 104). De este modo, la ciudadanía se consolida como una práctica social y dinámica, en la que el estudiante se reconoce como un sujeto de derechos con capacidad de incidir en su entorno social.

En suma, esta transformación conceptual se corrobora en la redefinición de los propósitos formativos del sistema educativo. Mientras la educación cívica tradicional se agotaba en la transmisión de conocimientos sobre la organización del Estado, el modelo actual propone formar ciudadanos capaces de desenvolverse como sujetos de derechos y responsabilidades, analizar la realidad social y promover el bien general (Minedu, 2016a). Este replanteamiento demuestra la transición de la pasividad receptiva hacia una acción transformadora, a través de una formación para la ciudadanía activa, bajo el enfoque por competencias, particularmente la competencia ciudadana. Esta perspectiva implica una disposición para escuchar al otro y proponer conjuntamente alternativas de solución, esto requiere, a su vez, que el equipo docente y la comunidad educativa actúen de manera coherente con este enfoque (Minedu, 2013).

A nivel regional, este cambio no es un hecho aislado. Los currículos escolares en Latinoamérica han experimentado una evolución gradual hacia enfoques que privilegian la convivencia, la deliberación y la participación. Según Cox et al. (2014), se observa una expansión temática y formativa en los países de la región, en la que el currículo no solo

plantea la transmisión de conocimientos, sino que prioriza el desarrollo de habilidades y actitudes.

2.2. Definición de competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y habilidades que habilitan al individuo para actuar de manera constructiva en una sociedad democrática. De acuerdo con el modelo propuesto por Chaux (2004), estas competencias no son meramente teóricas, sino que se evidencian en la práctica a través de la acción ciudadana. El autor comprende las competencias ciudadanas como la sinergia de 5 competencias:

- Conocimientos: El individuo maneja información básica sobre derechos, deberes y el funcionamiento del sistema democrático.
- Competencias cognitivas: Activa procesos mentales como la toma de perspectiva (comprendiendo el punto de vista del “otro”), la interpretación de intenciones y el pensamiento crítico.
- Competencias emocionales: Maneja capacidades para identificar y manejar sus propias emociones, y demuestra empatía (comprender lo que “otros” sienten).
- Competencias comunicativas: Se desenvuelve con habilidades, tales como escucha activa, asertividad y argumentación, para establecer diálogos constructivos.
- Competencias integradoras: Articula las competencias anteriores en la práctica, como la capacidad para manejar conflictos de forma pacífica y la generación de soluciones creativas.

Esta articulación de competencias demanda, además, un ambiente democrático que actúe como facilitador para que el ciudadano movilice estos recursos en la práctica.

Por su parte, la Unesco (2015) expande el concepto hacia la educación para la ciudadanía mundial (ECM). El objetivo de la ciudadanía mundial es que los educandos sean competentes en entender los vínculos entre lo local y lo global, al desarrollar un sentido de pertenencia a una humanidad común, a fin de actuar responsablemente para lograr un mundo más pacífico y sostenible. Esta perspectiva incluye el respeto por la diversidad, la responsabilidad frente al cambio climático y la justicia social global.

Si bien las definiciones varían en su alcance (desde lo individual a lo global), ambas convergen en la capacidad ciudadana para incidir en su entorno, ya sea local o global. En el nivel secundario de la Educación Básica Regular, se busca que el estudiante sea capaz de convivir en el aula y proyectar su acción hacia problemas de su comunidad.

En el escenario nacional, la educación logró un hito al definir las competencias ciudadanas como un ejercicio de "ciudadanía democrática e intercultural" (Minedu, 2013). Asimismo, esta entidad apunta sobre la ciudadanía:

[...] ésta se ejerce, es una práctica, una vivencia; en suma, es activa. Y de ahí se deriva una exigencia y una característica adicional: no es posible ejercer una ciudadanía activa si no se logra un compromiso ético con el otro, con el entorno social y con el medio natural. Este rasgo ético de la ciudadanía se nutre de la justicia, se enmarca y se mide desde los Derechos Humanos (fundamento constitutivo del Estado peruano), y se enriquece en el encuentro genuino con el otro, reconociéndolo como sujeto de derecho, como legítimo otro. Elementos, todos ellos, que ofrecen mayores posibilidades de generar un pacto social sólido y consolidado, sin duda el mejor antídoto contra la violencia. (p. 13)

De esa manera, se promueven valores como la justicia, la equidad, la solidaridad y la ética para formar ciudadanos comprometidos con el bien común, que sean agentes de cambio y aporten al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Así también, el Minedu (2013) desarrolla el concepto de competencias ciudadanas, las cuales se operativizan en tres líneas de acción: Primera, "Convive democrática e interculturalmente", la cual se centra en la convivencia basada en el reconocimiento de los demás como sujetos de derechos; segunda, "Delibera democráticamente", lo que permite construir consensos sobre asuntos públicos; y, tercera, "Participa democráticamente", la cual lleva a la acción política efectiva (pp. 27-34).

Por ende, la formación para la ciudadanía no es meramente la adquisición de conocimientos cívicos, sino el desarrollo de capacidades y competencias para la convivencia, deliberación y participación en beneficio de todos. Esto requiere que las escuelas se conviertan en espacios de entrenamiento constante en ciudadanía activa, a través

de situaciones auténticas.

Por su parte, el Ministerio de Educación (Minedu, 2022) profundiza en las competencias de desarrollo personal, ciudadanía y cívica (DPCC) y apunta que, para desarrollarlas, es necesario promover las competencias y los enfoques transversales. En esa línea, agrega que, para aplicarlos en las experiencias de aprendizaje en el área y alcanzar el perfil de egreso, es fundamental conocer las competencias transversales (gestionar el aprendizaje de manera autónoma y desenvolverse en entornos virtuales generados por las TIC) y comprender los enfoques transversales (derechos, inclusivo o de atención a la diversidad, intercultural, igualdad de género, ambiental, orientación al bien común y búsqueda de la excelencia).

Así, se evidencia que la estructura propuesta por el Minedu (2013) es la "columna vertebral" de la competencia "Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común" del CNEB. En consecuencia, existe un vínculo conceptual entre las competencias ciudadanas de las Rutas del Aprendizaje (Minedu, 2013) y la competencia analizada del CNEB (Minedu, 2016a), como se detalla a continuación:

- De la convivencia a la interacción: La dimensión de "Convive democrática e interculturalmente" de las Rutas ha evolucionado hacia la capacidad de "Interactúa con todas las personas" del CNEB; de este modo, se refuerza el enfoque intercultural y la defensa de los derechos humanos en cualquier contexto social.
- El papel de la deliberación: Lo que en 2013 se propuso como el eje de "Delibera democráticamente", el currículo nacional actual lo ratifica como la capacidad "Delibera sobre asuntos públicos", que exige al estudiante ir más allá de la opinión para usar fuentes de información y principios éticos.
- La participación como acción: Ambas fuentes coinciden en que la competencia ciudadana se completa solo en la participación. Mientras que el Minedu (2013) menciona el eje "Participa democráticamente", en el CNEB y según orientaciones del Minedu (2022), se amplía a la aplicación de acciones concretas que promuevan el bienestar general.

Por lo tanto, este análisis evidencia que la definición de *competencias ciudadanas*,

en el marco educativo nacional, es un constructo sólido que ha transitado hacia un modelo de desempeño práctico. Dicha naturaleza justifica por qué el ABP es la metodología idónea para movilizar estos recursos en el aula.

2.3. La competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”

La competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” representa la materialización del enfoque de la ciudadanía activa en nuestro sistema educativo. De acuerdo con el CNEB, esta competencia implica que el estudiante actúe en la sociedad reconociéndose como un sujeto de derechos, consciente de sus deberes y abierto al diálogo intercultural, que toma posición y se involucra en problemas públicos (Minedu, 2022). Es decir, esta competencia es más que saber conocimientos cívicos: es saber actuar de modo reflexivo y ético para transformar positivamente el entorno social. Para lograrlo, el estudiante moviliza de manera articulada cinco capacidades que parten de la interacción interpersonal hasta la acción social.

Primero, la capacidad “Interactúa con todas las personas” se sustenta en el reconocimiento de la dignidad intrínseca de cada individuo y la defensa de los derechos humanos. Esta capacidad exige que el estudiante trascienda la tolerancia pasiva para lograr una valoración real de la diversidad, cuestionando prejuicios y estereotipos que vulneran la convivencia.

Más allá del respeto formal, esta capacidad exige lo que Nussbaum (2010) denomina la capacidad de entender el mundo desde la perspectiva de un *otro* diferente. La autora sugiere que el reconocimiento de la dignidad del otro no es una actitud espontánea: es una habilidad que se desarrolla al enfrentar la singularidad, lo que permite que el estudiante se integre en grupos colaborativos sin anular la identidad del prójimo.

Segundo, la capacidad “Construye normas y asume acuerdos y leyes” implica que el estudiante comprenda el sentido de las reglas no como imposiciones externas, sino como acuerdos necesarios para el bienestar general. Bajo este enfoque, se promueve que el educando participe activamente en la formulación de normas de convivencia dentro del aula y la escuela, con base en principios democráticos (Minedu, 2022).

Según Rovira y García (1998), la participación de los estudiantes en la creación de sus propias reglas de convivencia es fundamental para transitar de una moral heterónoma (obedecer por miedo al castigo) a una autonomía democrática. Entonces, esta capacidad desarrolla la autonomía moral y el respeto por la legalidad democrática, habilidades que se fortalecen cuando el estudiante experimenta la autorregulación y la responsabilidad compartida en entornos de aprendizaje organizados.

Tercero, la capacidad “Maneja conflictos de manera constructiva” se centra en el uso del diálogo y la negociación como herramientas para transformar situaciones de tensión en oportunidades de aprendizaje. El Minedu (2022) señala que esta capacidad requiere que el estudiante ejerza el rol de mediador en la búsqueda de soluciones creativas y pacíficas para conflictos.

Para Lederach (2009), el reto no es eliminar el conflicto: es transformarlo. Esta capacidad implica que el estudiante desarrolle habilidades de negociación y mediación para encontrar soluciones en las que todas las partes se sientan reconocidas. Su importancia reside en que evita que la discrepancia derive en violencia, convirtiendo el aula en un laboratorio pacífico donde la divergencia de opiniones se gestiona a través del diálogo y la búsqueda de intereses compartidos.

Cuarto, la capacidad “Delibera sobre asuntos públicos” constituye el componente más cognitivo y crítico de la competencia. Supone que el estudiante investigue, analice y evalúe diversas posturas sobre problemas que afectan a la comunidad, basando sus argumentos en principios democráticos y fuentes de información confiables (Minedu, 2022). Gozávez (2012), según cita Gil (2014), sostiene que la educación cívica mediática debe fomentar un juicio crítico reflexivo que permita a la ciudadanía fortalecer su condición humana frente a nuevas formas de manipulación. Entonces, esta capacidad prepara al estudiante para la investigación profunda y el debate razonado, procesos fundamentales para la toma de decisiones informada.

Quinto, la capacidad “Participa en acciones que promuevan el bienestar común” representa la cúspide de la competencia, en la que el pensamiento se convierte en agencia: el estudiante debe proponer, planificar y ejecutar iniciativas colectivas orientadas a resolver problemas específicos de su entorno escolar o local (Minedu, 2016a). Según el modelo de

Trilla y Novella (2001), la participación auténtica en la escuela es aquella donde el estudiante tiene capacidad de decisión y ejecución, y no solo de presencia. Entonces, esta capacidad fomenta el compromiso cívico y el liderazgo democrático a fin de que el estudiante se perciba a sí mismo como un agente de cambio capaz de generar un impacto real.

Finalmente, es importante precisar que, si bien el ABP tiene un carácter holístico capaz de dinamizar diversas competencias del CNEB —como “Construye su identidad” en DPCC, así como “Construye interpretaciones históricas”, “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” y “Gestiona responsablemente los recursos económicos” en Ciencias Sociales—, esta investigación se centra estratégicamente en la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Esta delimitación responde a la necesidad de profundizar en el vínculo del ABP y las capacidades de “Convive y participa”.

En suma, la educación peruana busca formar, mediante esta competencia, ciudadanos democráticos, responsables y comprometidos con su comunidad —que valoran la dignidad humana, respetan la diversidad en todas sus formas y se relacionan de manera pacífica y solidaria con los demás—, utilizando el diálogo como herramienta para resolver conflictos. Asimismo, participan activamente en los procesos democráticos tanto en la escuela como en otros espacios sociales, ejerciendo sus derechos y cumpliendo con sus deberes de manera consciente (Minedu, 2016a).

2.4. Las fases del ABP como vehículo para la deliberación y participación democrática

El ABP constituye el motor de ejecución idóneo para el enfoque de ciudadanía activa propuesto por el Programa Curricular. Mientras que el enfoque por competencias busca que los estudiantes movilicen recursos para actuar ante situaciones reales (Minedu, 2016a), el ABP ofrece el marco metodológico para que dicha acción no sea simulada, sino auténtica. Contreras-Basurto et al. (2024) sostienen que esta metodología permite desarrollar habilidades, a través de proyectos contextualizados y transversales, para realizar investigaciones y fomentar el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la autonomía y la creatividad.

En esta sinergia, las capacidades de la competencia “Convive y participa” son favorecidas con la metodología del ABP en sus diferentes fases. A diferencia de las metodologías tradicionales, el ABP exige una movilización constante de las capacidades de esta competencia, las cuales se entrelazan con cada una de las etapas del proyecto. A continuación, se detalla esta relación:

2.4.1. Fase 1. Lanzamiento y acercamiento inicial

La fase de lanzamiento y acercamiento inicial en el ABP constituye el estímulo esencial para la capacidad “Delibera sobre asuntos públicos” de la competencia “Convive y participa”. Al confrontar al estudiante con una pregunta reto o situación significativa arraigada a su realidad inmediata, la metodología propicia el tránsito de la opinión superficial hacia la indagación profunda. Por tanto, la deliberación no es solo un intercambio de ideas: es una capacidad cognitiva y habilidad social, que predispone al estudiante a evaluar su incidencia en problemáticas de su comunidad bajo principios democráticos.

Castro-Valle et al. (2023) respaldan este proceso en su estudio de enfoque cuantitativo y diseño experimental aplicado a 60 estudiantes de segundo grado del nivel secundario, aplicando la metodología del ABP en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes. Sus hallazgos demostraron diferencias estadísticas significativas en los resultados obtenidos: quienes estaban en nivel “inicio” pasaron del 73,3 % a un 23,3 %, del nivel “en proceso” pasaron de un 20 % a un 50 % y del nivel “logrado” pasaron de un 6,7 % a un 26,7 %. Por lo tanto, la estrategia del ABP influye de forma positiva en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes; específicamente, mejoraron su capacidad de pensamiento estructurado, de juzgar enunciados y discernir opciones para decidir.

Estos resultados validan al ABP como el soporte técnico que posibilita una deliberación informada; ya que, al potenciar el juicio crítico, el estudiante adquiere la capacidad de abandonar prejuicios y comienza a utilizar el análisis riguroso y los principios democráticos para abordar los asuntos públicos que se presentan en el proyecto.

2.4.2. Fase 2. Investigación y acción

En la fase de investigación y acción, el ABP dinamiza de forma simultánea las

capacidades de “Interactúa con todas las personas”, “Construye normas y asume acuerdos y leyes” y “Maneja conflictos de manera constructiva” de la competencia “Convive y participa”. En este proceso, el trabajo colaborativo es relevante y genera una interdependencia positiva dentro del aula. En estas condiciones, el estudiante reconoce la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas, valorando todas las opiniones como insumo para el proyecto. Asimismo, la organización de grupos de trabajo y la distribución de roles impulsan la construcción de acuerdos y pautas de trabajo que permitirán a los estudiantes lograr sus metas para el proyecto. Por lo tanto, durante esta etapa, los estudiantes consolidan habilidades cognitivas de indagación y competencias socioemocionales, tales como empatía, escucha activa y regulación de emociones.

La investigación en Segovia et al. (2024) respalda de forma empírica que, a través del ABP, se mejoran las competencias relacionadas con la cooperación, empatía y autorregulación emocional, fundamentos para la capacidad “Interactúa con todas las personas”. Sus hallazgos demuestran que la metodología del ABP responde a las necesidades de una educación inclusiva y contextualizada; y, además, propicia el desarrollo socioemocional de los estudiantes, cuya adquisición de habilidades favorece el aprendizaje y los prepara para la interacción efectiva en entornos sociales complejos. Esto genera un espacio de integración social, en el que la asertividad, la confianza y el sentido de pertenencia con el equipo motivan el proceso de aprendizaje. Por eso, la implementación progresiva del ABP en la etapa escolar contribuye al aprendizaje colaborativo y el desarrollo personal.

Villanueva et al. (2022) presentan pruebas sobre el desarrollo de habilidades transversales, como la comunicación y el trabajo colaborativo, base para la capacidad “Construye normas y asume acuerdos y leyes”. Con respecto a la habilidad de comunicación, las dimensiones evaluadas fueron comunicación efectiva y explicación. Sobre la habilidad de trabajo colaborativo, existe una mejora al comparar las observaciones iniciales y finales. Además, el ABP evidencia los requerimientos del trabajo colaborativo como el correcto manejo interno del grupo, en el que es importante el liderazgo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, etc. De ese modo, se aprecia que el ABP propicia la responsabilidad compartida, en la que los acuerdos son un vehículo para la efectividad de los proyectos.

Por último, según Argudo et al. (2025), los estudiantes perciben que el ABP favorece el trabajo colaborativo, la autonomía y la resolución de conflictos, claves para la capacidad “Maneja conflictos de manera constructiva”. Los autores corroboran que el grupo experimental mostró mejoras, mediante el ABP, en las competencias socioemocionales como la comunicación asertiva, la empatía y la regulación de emociones. En tal sentido, el ABP es una herramienta pedagógica idónea porque responde a los retos actuales de la educación secundaria: fortalece habilidades para la vida y la convivencia escolar, sea en entornos físicos o virtuales.

2.4.3. Fase 3. Comunicación y evaluación

En esta etapa, el ciclo de la competencia “Convive y participa” se completa con la movilización de la capacidad “Participa en acciones que promuevan el bienestar común”. Es fundamental señalar que el ABP se concretiza en la presentación de una propuesta de solución ante una problemática auténtica de su contexto. La socialización de dichos productos es un ejercicio de iniciativa ciudadana que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propia acción y reconocerse como agentes de cambio en su entorno e intervenir en este. Además, la comunicación de sus propuestas hace que el estudiante pase de ser un receptor pasivo para convertirse en un investigador activo que aporta en el ámbito público, debido al compromiso con la justicia y la democracia participativa.

Por su parte, Pérez et al. (2024) demuestran que el ABP fusiona conocimientos teóricos y experiencias prácticas que trascienden el aula; así, logra competencias críticas y creativas en estudiantes de educación básica, base para la agencia y resiliencia que requiere la capacidad “Participa en acciones que promueven el bienestar común”, a fin de afrontar los retos del siglo XXI. En ese sentido, el ABP motiva de forma significativa a los estudiantes: capta su interés y compromiso con su proceso de aprendizaje al desarrollar un sentido de propósito y vínculo con la problemática abordada a fin de construir conocimientos sólidos y significativos. De este modo, la implementación del ABP fomenta un interés y propósito que posibilita a los estudiantes la generación de propuestas de solución creativas y acordes a los objetivos de aprendizaje.

A modo de síntesis, el recorrido teórico desarrollado en el presente capítulo permite evidenciar una triangulación sólida entre el marco conceptual de las competencias

ciudadanas, la estructura técnica de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” y la operatividad del ABP. Siguiendo el análisis en "embudo" realizado, se concluye que la competencia “Convive y participa” es la manifestación curricular de las competencias comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras de las “competencias ciudadanas” descritas por la literatura internacional. Además, el ABP es un vehículo para el desarrollo de capacidades y habilidades para la ciudadanía, demostrado por diversas investigaciones experimentales. Entonces, la relación entre estos elementos es complementaria: la teoría define el "qué", el CNEB establece el "para qué", el ABP constituye el "cómo" indispensable para que el perfil de egreso trascienda el plano declarativo y se materialice.

La demostración se logró al analizar la competencia “Convive y participa” en aplicación de las fases del ABP. Según lo expuesto, nuestro sistema educativo promueve la convivencia, la deliberación y la participación mediante metodologías que promueven la autonomía, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. Los hallazgos empíricos citados en este apartado demuestran que el ABP actúa como un "simulador democrático" de alta fidelidad: el incremento en los niveles de logro de los estudiantes no es producto de la memorización de datos cívicos, sino del ejercicio constante de la ciudadanía en situaciones de alta demanda cognitiva y social. En este escenario, el error se convierte en aprendizaje y el conflicto en una oportunidad de mediación, cumpliendo así con los estándares de una educación situada y transformadora.

Finalmente, esta monografía sugiere que el ABP es el vehículo idóneo que moviliza —de forma combinada y en diversas situaciones— las capacidades de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Dicha metodología propicia que los estudiantes puedan investigar, deliberar y actuar sobre problemas auténticos o reales, y garantiza la formación ciudadana entendida como el ejercicio de la ciudadanía activa. Mediante el análisis teórico y empírico, se sustenta que la implementación del ABP en el área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica (DPCC) es una exigencia pedagógica para alcanzar los fines de la educación básica en el siglo XXI. La evidencia presentada hasta este punto cierra el marco conceptual y abre paso a la aplicación práctica de esta propuesta en el contexto escolar.

CONCLUSIONES

1. El ABP se relaciona directamente con el desarrollo de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” del CNEB al actuar como un “simulador democrático” que traslada la teoría ciudadana a la práctica social. La investigación demuestra que esta metodología no solo facilita la adquisición de conocimientos cívicos, sino que fomenta el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en los estudiantes. Este vínculo radica en que el ABP moviliza de forma auténtica la agencia del estudiante, quien logra reconocerse como un sujeto de derechos y un actor político capaz de intervenir en su realidad. Además, el ABP tiene un carácter integrador que impacta en otras áreas curriculares: su importancia para el área de DPCC reside en su capacidad para operativizar el enfoque de ciudadanía activa mediante la resolución de problemas reales del entorno.
2. El ABP es una metodología de aprendizaje situado que reconfigura los roles tradicionales del sistema educativo: el estudiante se posiciona como protagonista; y el docente, como un facilitador de procesos de aprendizaje complejos. Sus fundamentos residen en el aprendizaje colaborativo, la indagación crítica y la producción de soluciones tangibles. En términos metodológicos, se ha sugerido que su eficacia depende de la rigurosidad de tres fases: a) *Lanzamiento y acercamiento al problema*, en la que se activa la curiosidad e inicia el análisis del problema; b) *Investigación y acción*, etapa de alta demanda cognitiva y social en la que se gestiona la información y se organizan en equipo; y c) *Evaluación y reflexión*, en la que la socialización permite al estudiante reflexionar y valorar el impacto de sus acciones en el bienestar común.
3. Existe una correlación directa entre las fases del ABP y las capacidades de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” del CNEB. En la fase de lanzamiento, se dinamiza la capacidad de deliberar sobre asuntos públicos al investigar problemas auténticos y situados. En la fase de investigación y acción, el trabajo colaborativo actúa como el escenario natural para desarrollar las capacidades de interactuar con todas las personas, construir normas y

acuerdos, así como manejar conflictos de manera constructiva a través del diálogo asertivo. En la fase de evaluación y reflexión, se consolida la capacidad de participar en acciones que promuevan el bienestar común y, así, el estudiante evalúe su eficacia política. En suma, este análisis evidencia que el ABP funciona como un vehículo pedagógico fundamental para que las competencias ciudadanas se manifiesten de forma integral y, de este modo, las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras de los estudiantes se articulen con la construcción de una sociedad más justa y democrática.

REFERENCIAS

- Argudo, M., Tuba, G., Guerrero, J., Cabrera, M., Valarezo, M. del C. y Cuenca, R. (2025). El impacto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de competencias socioemocionales en educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 10-16. <https://doi.org/10.70625/rlce/113>
- Aritio, R., Berges, L., Cámara, T. y Cárcamo, M. (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: Pilares, fases, beneficios y dificultades. En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca y B. Lucas (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos: Claves para su implementación* (pp. 9-19). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
- Castro-Valle, L., Terrones-Marreros, M., Duran-Llano, K. y Oscar-Santiago, G. (2023). Estrategia aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 149-162. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2868>
- Chaux, E. (2004). Introducción [Introducción]. En E. Chaux, J. Lleras y A. Velásquez (Comps.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 13-25). Ediciones Uniandes.
- Contreras-Basurto, A., Valenzuela-Ramírez, S. y Rivera-Landeros, E. (2024). Aprendizaje basado en proyectos, como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 11(21), 109-111. <https://doi.org/10.29057/escs.v11i21.11735>
- Cooperación Latinobarómetro. (2023, 21 de julio). *Informe 2023. La recesión democrática de América Latina*. IBD. <https://www.latinobarometro.org/latinobarometro-2023>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers On Curriculum Issues*, 14. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975>
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0007533>
- Cyrulies, E. y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: Una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 1-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>

- Estalayo, A., Gordillo-Pareja, S., Iglesias, A. y López, M. (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos (ABP). En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca y B. Lucas (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos: Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
- Flores, M., Jumbo, L., Tréboles, J. y Farinango, V. (2024). 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)
- Gamón, V., Martín, J., Miranda, S., Murga, P. y Rodríguez, R. (2021). ABP y su implicación en el desarrollo de las competencias emocionales. En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca y B. Lucas (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos: Claves para su implementación* (pp. 45-52). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
- Gil, F. (2014). Gozálviz, V. (2012). Ciudadanía mediática. Una mirada educativa. (Madrid, Dykinson) 223 pp. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 189-192. <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/6589>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2023, diciembre). *Perú: Percepción ciudadana sobre gobernabilidad, democracia y confianza en las instituciones. Semestre móvil: Abril - Setiembre 2023*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4906609-peru-percepcion-ciudadana-sobre-gobernabilidad-democracia-y-confianza-en-las-instituciones-abril-setiembre-2023>
- Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD.
- Lederach, J. (2009). *El pequeño libro de la transformación de conflictos*. Good Books. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2022/06/libro-transformacion-de-conflictos.pdf>
- Lobo, A. (2025, 24 de octubre). Aprendizaje basado en proyectos: Qué es, cómo aplicarlo y ejemplos prácticos. *Actos en la Escuela*. <https://actosenlaescuela.com/aprendizaje-basado-en-proyectos/>
- Mergendoller, J. y Thomas, J. (2005). Managing project based learning: Principles from the field. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(2). http://dr-hatfield.com/science_rules/articles/Managing%20Project%20Based%20Learning.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural. https://minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_general_ciudadania.pdf

- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/6791708-programa-curricular-de-educacion-secundaria>
- Ministerio de Educación. (2019). *El Perú en ICCS 2016: Informe nacional de resultados*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6794>
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8795>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Discusiones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los desafíos del siglo XXI*. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>
- Pérez, J., Yáñez, L., Loor, M. y Mina, V. C. (2024). El impacto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de habilidades críticas y creativas en estudiantes de educación básica. *Revista de Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(11), 184-192. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8267>
- Rovira, J. y García, M. (1998). *La educación moral en la escuela: Teoría y práctica*. Editorial Edebé.
- Sánchez, J. (s. f.). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad Pedagógica*. https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Segovia, C., Sarasti, N., Aguayo, W., Toaquiza, V. y León, L. (2024). El impacto de las estrategias de aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas en estudiantes de educación básica. *Ciencia y Educación*, 6(9.2), 269-284. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17230671>
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Villanueva, C., Ortega, G. y Díaz, L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: Metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 433-445. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>