



**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ESTRATEGIA
PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS DE CIENCIAS
SOCIALES Y CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PROJECT-BASED LEARNING AS A STRATEGY TO STRENGTHEN SOCIAL
SCIENCES AND CIVIC COMPETENCIES IN SECONDARY EDUCATION.

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

Autores

Crysteri Hidalgo Ruiz

<https://orcid.org/0009-0006-8778-1090>

Gira Meneses Garcia

<https://orcid.org/0009-0005-1946-8847>

Jeanette Alison Tito Suarez

<https://orcid.org/0009-0009-1233-1601>

Asesor

Ángela del Carmen Romero Gutierrez

<https://orcid.org/0009-0009-8803-171X>

**Lima-Perú
2026**



Monografía Tito, Meneses, Hidalgo V2

ID : 8af2c7fcb920988d3bb2edbeec7c1d799d05e00b



18%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Monografía Tito, Meneses, Hidalgo V2.txt
Tamaño del archivo original : 2,11 MB
Número de palabras : 11.700
Número de caracteres : 81627

Depositante : Ángela del Carmen ROMERO GUTIERREZ
Fecha de depósito : 15 de junio de 2026
Tipo de carga : interface
Fecha de fin de análisis : 15 de junio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

16%

Sintáctica 8%

Semántica 8%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

15%

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

3%

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.



DEDICATORIA

Por seguir desarrollando la curiosidad que nos impulsa a buscar mejores espacios de aprendizaje para nuestros alumnos, quienes siempre merecen nuestra mejor versión.

A mi esposo, Angelo, por su apoyo incondicional en cada paso que doy y por creer siempre en mi camino.

A mis papás, por darme siempre la mano para ayudarme a cumplir mis objetivos.

Gira Meneses Garcia

A Dios, por la bendición de la vida y la oportunidad de seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente. A mis hijos, mi hermano y mi madre, por ser mi fuente de motivación, brindándome su cariño, sostén y apoyo incondicional en las duras horas de trabajo dedicadas a este proyecto. Sin su amor y paciencia, este logro no sería posible.

Jeanette Tito Suarez

Expreso mi más sincero agradecimiento a mis padres y a mi hermana, por haberme impulsado a emprender esta segunda carrera y por brindarme su apoyo incondicional desde el inicio de este proceso. Su confianza, paciencia, comprensión y constantes palabras de aliento han sido fundamentales para superar cada desafío y alcanzar esta importante meta académica. Asimismo, agradezco a Dios, por guiar mis pasos y darme la fortaleza necesaria para culminar satisfactoriamente la presente monografía.

Crysteri Hidalgo Ruiz

RESUMEN

La presente monografía analiza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia para fortalecer las competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas en estudiantes de educación secundaria. La investigación parte de la premisa de que la aplicación del ABP contribuye al desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la participación democrática, el trabajo colaborativo y la comprensión de problemáticas sociales desde un enfoque activo y contextualizado. El estudio se desarrolla a partir de una revisión teórica de autores y fuentes académicas vinculadas con el enfoque por competencias y el ABP, entre ellos Zabala y Arnau, Trujillo Sáez, Thomas, Aritio Solana y otros. Asimismo, se analizan las principales características del ABP, como la interdisciplinariedad, el rol activo del estudiante, el aprendizaje significativo y la evaluación auténtica, así como su relación con el desarrollo de competencias ciudadanas en el contexto escolar. La investigación sostiene que el ABP favorece experiencias de aprendizaje más significativas al involucrar a los estudiantes en procesos de investigación, resolución de problemas reales y elaboración de productos concretos. Además, promueve habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Finalmente, se concluye que el ABP constituye una estrategia pedagógica pertinente para responder a las demandas educativas contemporáneas y fortalecer la formación integral de los estudiantes en educación secundaria.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos; competencias; Ciencias Sociales; ciudadanía; educación secundaria.

ABSTRACT

This monograph analyzes Project-Based Learning (PBL) as a strategy to strengthen Social Sciences and citizenship competencies in secondary school students. The research is based on the premise that the implementation of PBL contributes to the development of competencies related to critical thinking, democratic participation, collaborative work, and the understanding of social issues through an active and contextualized approach. The study is developed through a theoretical review of authors and academic sources related to the competency-based approach and PBL, including Zabala and Arnau, Trujillo Sáez, Thomas, Aritio Solana and others, the main characteristics of PBL are analyzed, such as interdisciplinarity, the active role of the student, meaningful learning, and authentic assessment, as well as their relationship with the development of citizenship competencies in the school context. The research argues that PBL promotes more meaningful learning experiences by engaging students in research processes, real-world problem solving, and the creation of concrete products. In addition, it fosters cognitive, social, and emotional skills necessary to function in today's society. Finally, it is concluded that PBL constitutes a relevant pedagogical strategy to address contemporary educational demands and strengthen the integral development of secondary school students.

Keywords: Project-Based Learning; competencies; Social Sciences; citizenship; secondary education.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
 CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MARCO DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	 9
1.1. Origen y fundamentos del ABP: bases constructivistas y autores clave	9
1.2. Principios y características del ABP: interdisciplinariedad, aprendizaje significativo, rol activo del estudiante y evaluación auténtica	11
1.3. El ABP y el enfoque por competencias: cómo se articula con el CNEB y el desarrollo de aprendizajes integrales.....	16
1.4. Ventajas y desafíos de su aplicación en educación secundaria	17
 CAPÍTULO II: COMPETENCIAS DE CIENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	 19
2.1. Marco conceptual: definición de competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas según el CNEB y la literatura especializada.....	19
2.2. Componentes de las competencias ciudadanas: pensamiento crítico, compromiso ético, participación democrática y resolución de problemas sociales	21
2.2.1. Pensamiento crítico: entre la teoría y la realidad escolar.....	21
2.2.2. Compromiso ético: de la norma externa a la autonomía moral	22
2.2.3. Participación democrática: más allá del voto escolar	22
2.2.4. Resolución de problemas: el conflicto como oportunidad	23
2.3. La ciudadanía activa, puente en las Ciencias Sociales: diálogo entre las áreas.....	23
2.4. Relación entre el ABP y el desarrollo de las competencias: cómo el trabajo por proyectos promueve el análisis social, la acción ciudadana y la colaboración	25
2.5. Buenas prácticas y experiencias documentadas del ABP en el área de Ciencias Sociales y Desarrollo de Ciudadanía y Cívica.....	28
CONCLUSIONES	31
REFERENCIAS	33

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los sistemas educativos se enfrentan a la necesidad de transformar sus metodologías de enseñanza para afrontar los cambios sociales, tecnológicos y culturales del mundo del siglo XXI. En ese sentido, la educación ya no puede basarse únicamente en la transmisión de contenidos de forma memorística, sino que debe promover el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes entender y comprender su realidad, participar activamente en la sociedad y desarrollarse de manera crítica y autónoma frente a los retos actuales. Dentro de estas transformaciones educativas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha logrado relevancia como una estrategia metodológica dirigida al aprendizaje significativo y al desarrollo integral de los estudiantes.

El ABP es una metodología activa que se centra en la enseñanza basada en la resolución de preguntas, problemas y desafíos ligados con situaciones reales. Esto se logra a través de procesos de investigación, trabajo colaborativo y elaboración de productos concretos; de este modo, los estudiantes elaboran su conocimiento de manera contextualizada y desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Jones et al. (1997) explicaron que el ABP fomenta sesiones y experiencias de aprendizaje que integran investigación, lectura, escritura, debate y exposición oral, logrando que los estudiantes participen activamente en la construcción de su aprendizaje y en la aplicación de conocimientos a situaciones reales.

Aritio Solana et al. (2021) indicaron que el ABP responde a las demandas de la educación actual, ya que fomenta la autonomía, la responsabilidad, el pensamiento crítico y la habilidad de trabajar de forma cooperativa y colaborativa. Del mismo modo, Sánchez (2013) destacó que esta metodología favorece aprendizajes más significativos al involucrar a los alumnos en procesos de búsqueda, análisis, discusión y aplicación de conocimientos, superando modelos tradicionales centrados en la memorización y promoviendo una mayor motivación e interés por el aprendizaje.

La importancia del ABP en la actualidad se relaciona con la necesidad de innovar con nuevas prácticas pedagógicas y adaptar la educación a una sociedad que se caracteriza por el acceso fácil y masivo a la información y los constantes avances tecnológicos. La escuela debe educar estudiantes con habilidades y capacidades para desenvolverse críticamente frente a diferentes problemáticas, tales como trabajar en equipo, tomar decisiones de manera autónoma

y participar activamente en su entorno social. Por ello, el rol del docente hoy se transforma, pasó de ser un transmisor de contenidos y conocimientos a convertirse en guía y mediador del aprendizaje.

En el área de Ciencias Sociales y Ciudadanía, el ABP adquiere una especial importancia por el potencial que tiene para fortalecer competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la participación democrática, el análisis de problemáticas sociales y la comprensión de la realidad desde distintas formas de ver la vida. Estas competencias son muy importantes para la formación de estudiantes que luego serán ciudadanos capaces de actuar de manera reflexiva, ética y comprometida dentro de la sociedad.

La presente investigación tiene como tema el ABP como estrategia para fortalecer las competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas en la educación secundaria. La investigación parte de la premisa de que la aplicación del ABP en la educación secundaria contribuye al desarrollo de competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas en los estudiantes. En ese sentido, la pregunta que guía este estudio es la siguiente: ¿Cómo influye el ABP en el desarrollo de competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas en los estudiantes de educación secundaria?

A partir de ello, el objetivo general de la investigación es analizar cómo el ABP influye en el desarrollo de competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas en los estudiantes de educación secundaria. Para alcanzar este propósito, se plantean tres objetivos específicos: describir los fundamentos teóricos del ABP y su relación con el enfoque por competencias en la educación secundaria; identificar las competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas que se promueven mediante la aplicación del ABP en el aula; y analizar la implementación de proyectos de aprendizaje en educación secundaria, considerando estrategias, recursos y participación estudiantil.

La presente monografía se organiza en dos capítulos. En el primer capítulo, se desarrollan los fundamentos teóricos del ABP y su relación con el enfoque por competencias, abordando sus principios, características y aportes pedagógicos en la educación secundaria. En el segundo capítulo se analizan las competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas que pueden fortalecerse mediante la aplicación del ABP, considerando el desarrollo del pensamiento crítico, la participación democrática y la formación ciudadana en los estudiantes.

CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MARCO DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

La educación del siglo XXI es un producto de los cambios sociales, tecnológicos y culturales que han provocado cambios profundos en el contexto; por ello, debemos considerar una nueva forma de enseñar y, más importante aún, de aprender, ya que el método tradicional depende de transmitir y memorizar contenido. Por esta razón, el enfoque basado en competencias responde a los desafíos que enfrentan los estudiantes de este siglo, orienta la educación hacia un desarrollo integral del alumno y promueve la movilización del conocimiento basado en habilidades, actitudes y valores para resolver problemas que presenta la vida cotidiana (Ministerio de Educación [Minedu], 2016; Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014).

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una estrategia metodológica que enfatiza la competencia, reconoce a los estudiantes como protagonistas de su propia educación y ofrece experiencias educativas contextualizadas, interdisciplinarias y significativas. Está influenciado por el método de proyectos de Kilpatrick, que se desarrolló a partir de las ideas de Dewey, y por otras corrientes de aprendizaje activo, motivación intrínseca y aplicación contextual (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014). Por lo tanto, se considera que el ABP aporta significativamente al desarrollo cognitivo de las competencias sociales, emocionales y metacognitivas importantes para rendir en un mundo cada vez más complejo y dinámico.

En este capítulo, se desarrollan los fundamentos teóricos del ABP, sus principales características, su relación con el enfoque por competencias y sus ventajas y desafíos en la educación secundaria

1.1. Origen y fundamentos del ABP: bases constructivistas y autores clave

El ABP surge como respuesta a las necesidades de la sociedad actual y para superar las limitaciones de los enfoques pedagógicos tradicionales (Aritio Solana et al., 2021). Tiene el origen en el “Método de Proyectos” desarrollado a principios del siglo XX por William Kilpatrick (1871-1965), quien se basó en el marco teórico del filósofo y pedagogo John Dewey (1859-1952) (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014). Los objetivos iniciales proponían que la enseñanza sea un factor clave para despertar un aprendizaje divertido y potenciar el interés

de los estudiantes. Sin embargo, la idea principal del cambio es la motivación intrínseca frente a la extrínseca, para que el aprendizaje no sea solo por obligación (López Pena, 2018). El método de Kilpatrick se centró en el aprendizaje activo, la vida en la escuela, la participación del alumnado y el trabajo colaborativo (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014), a fin de que la realidad esté cerca y presente, a través de la práctica y el interés del escolar.

Las deficiencias del sistema tradicional se vieron en la incapacidad del alumnado para aplicar los conocimientos aprendidos en el colegio en la resolución de problemas cotidianos. La escuela tradicional se había centrado en saberes teóricos y memorización, mientras que el ABP surge como preparación para la vida de manera funcional. El ABP que surgió en 1960 estuvo vinculado con la formación superior, frente a la desmotivación por la cantidad de material teórico frente a la práctica (caso tomado desde la facultad de medicina). El método se configuró para desarrollar competencias de resolución de problemas eficaz y para fomentar el aprendizaje autogestionado (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014).

Esta estrategia está influenciada por el constructivismo y la transformación social. Respecto al constructivismo, se considera que el aprendizaje no es solo un proceso individual, sino también sociocultural. La educación implica la experimentación y la resolución de problemas, así como la identificación de errores en las bases del aprendizaje. Al identificarse demandas sociales, el ABP surge como una innovación dentro del aula. La sociedad exige que el conocimiento sea significativo y se posiciona como una herramienta para los profesionales que aporte en diversos escenarios del empleo y la vida cotidiana. A ello se le suma el auge del internet en 1990, que transformó el acceso a la información y el rol del docente como transmisor de información (López Pena, 2018).

Ante estas necesidades, el ABP es idóneo, pues no solo atiende el desarrollo de conocimiento, sino también de competencias, habilidades emocionales, actitudes y valores. Asimismo, busca desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo, razonamiento crítico, interacción social y metacognición.

Como se mencionó, Dewey (Universidad de Chicago) es la base teoría del ABP. Él defendía la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. La propuesta de Dewey se concretó en cinco fases análogas al método científico, dirigidas a brindar respuesta a una situación problemática de incertidumbre y duda (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014). El constructivismo es un factor determinante en la evolución del “Método de Proyectos” a la

metodología actual del ABP. Esta ideología se basa en que la persona se construye a través de la suma de sus conocimientos previos y la interacción con el ambiente y sus disposiciones internas (Aritio Solana et al., 2021).

Otros métodos que se mencionan como influencia para el ABP son los Centros de Interés de Ovide Decroly (1901-1907). Este método es precursor de la interdisciplinariedad y se basa en la función de globalización, el interés del niño (necesidades vitales) y la expresión (observación, asociación y expresión). A su vez, el Método de Investigación del Medio (1970), inspirado en la teoría pedagógica de Célestin Freinet (tanteo experimental), busca la formación de una ciudadanía crítica mediante el método científico aplicado a problemas del medio ambiente, partiendo siempre de la experiencia. Finalmente, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP/PBL), aunque su acrónimo se confunde con el ABP, se considera un método distinto que comparte bases, pero que está motivado por la necesidad de que los estudiantes adquieran competencias para resolver problemas de manera eficaz mediante el aprendizaje autogestionado (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014).

El ABP no surgió de la nada: fue un proceso pedagógico influenciado por diversos pensadores que buscaban una formación integral y funcional, y que evolucionó bajo la influencia del constructivismo y la necesidad de adaptar la escuela a la complejidad del mundo real (López Pena, 2018; Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014).

1.2. Principios y características del ABP: interdisciplinariedad, aprendizaje significativo, rol activo del estudiante y evaluación auténtica

Como ya se mencionó, la interdisciplinariedad es una característica definitoria y esencial de la implementación del ABP, a través del enfoque globalizador, para interpretar y resolver una situación o problema del mundo real. Se redefine el objeto de estudio planteando situaciones reales y se emplea un método globalizado utilizando varias áreas para su solución. Además, está presente en las fases mencionadas, pues ve el problema de manera global y luego formula conclusiones y síntesis al respecto. Por tal motivo, se evidencia una necesidad de integración y coordinación entre los diversos docentes que involucran el proyecto. Además, es un mecanismo para darle significado y funcionalidad a los contenidos, con la posibilidad de movilizar el conocimiento de diversas áreas para resolver el problema (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014).

La base del ABP es un conjunto de principios y características básicas, que garantizan un sistema de pedagogía de calidad en el desarrollo de competencias, en lugar de un agrupamiento de actividades bajo un tema común (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014). Varios autores han identificado que algunos de los cuatro pilares principales son el uso de contenido auténtico que capta la atención de los estudiantes, la generación de escenarios auténticos que desarrollan la necesidad de saber, el establecimiento de la pregunta guía que orienta la investigación y la participación del estudiante como facilitador en su propia educación a través de la autonomía y las decisiones (Aritio Solana et al., 2021; Thomas, 2000).

En segundo lugar, el ABP fomenta la creación de habilidades del siglo XXI, como el trabajo cooperativo, la comunicación y el uso pedagógico de la tecnología de la información, y percibe la investigación como un medio para generar innovación y la construcción de conocimiento, el establecimiento de momentos duraderos de evaluación, la retroalimentación y la revisión, llevando los productos finales a una audiencia real (Morales Castro y Torres Balcázar, 2015; Sosa Cortez et al., 2025). Sin embargo, la construcción de competencias sólidas y “habilidades blandas” también son críticas para el ABP, ya que ayudan al crecimiento de habilidades emocionales, actitudes y valores que se extienden mucho más allá del yo y alcanzan lo social, en lugar de solo el conocimiento. Las habilidades de pensamiento de orden superior reemplazan las habilidades de recordar y aprender, y cubren la competencia emocional (autoestima, regulación de emociones y empatía).

El trabajo cooperativo ayuda a construir habilidades sociales, ya que contiene interdependencia positiva, responsabilidad individual, relaciones interpersonales y una forma de evaluación y reflexión del trabajo grupal. Al colocar a los estudiantes al frente del proceso de aprendizaje, el ABP, como se explicó originalmente, representa un cambio de paradigma para los estudiantes, ya que asumen el papel central, enfatizando la autonomía, la responsabilidad y la participación activa a lo largo de las etapas del trabajo (Castro-Valle, 2022).

Este modelo implica que los estudiantes sean partícipes de la toma de decisiones en el diseño y planificación del aprendizaje; en consecuencia, se convierten en generadores de conocimiento a través de la investigación, proponiendo esquemas de solución para un problema y creando enfoques para producir o mejorar un producto final (Cosme Da Costa Pimenta y Goicochea Calderón, 2024).

El trabajo en equipo en el ABP crea habilidades sociales y cívicas, incluyendo la ayuda mutua, la participación equitativa, la escucha activa, la consideración de diferentes puntos de vista, el diálogo y la comunicación asertiva, además de la tolerancia y el esfuerzo individual; todos ellos elementos importantes de una educación de calidad y convivencia democrática (Flores Rengifo et al., 2024; Gómez Trigueros y Ruiz Bañuls, 2017). Por ejemplo, al desempeñar sus roles en equipos heterogéneos, los niños tienen y ejercen diferentes responsabilidades; además, desarrollan el compromiso colectivo e individual con el aprendizaje (Sánchez, 2013).

En el ABP, aunque es evidente que el papel del maestro como transmisor de información cambia fundamentalmente, se convierte en un guía y mediador del aprendizaje, lo que lleva al estudiante a establecer sus propias soluciones a través de la reflexión mediante la indagación (Trujillo Sáez, 2015). En este contexto, el docente es un gestor del equilibrio entre los desafíos, habilidades y capacidades de los estudiantes, lo cual se crea con la disponibilidad de los recursos necesarios y la activación de algunos de los conocimientos previos relevantes para desarrollar el proyecto (López Pena, 2018). Igualmente, el educador que trabaja con el método define claramente los objetivos del proyecto, organiza grupos de trabajo y delimita tareas de trabajo, roles y responsabilidades, prefiriendo el andamiaje a la autonomía progresiva del estudiante (Castellano Almagro et al., 2025). Finalmente, el docente también es un catalizador del aprendizaje que proporciona motivación, monitoreo constante y retroalimentación, como formas de práctica reflexiva y metacognitiva; a su vez, permite experiencias de aprendizaje valiosas y competentes (Minedu, 2020).

Una evaluación del ABP no debe verse como una calificación final, sino como un proceso continuo, el cual también evalúa competencias de manera integral (Trujillo Sáez, 2015; Vergara Ramírez, 2015). No son solo contenidos: son habilidades que se relacionan con diversas áreas y con lo socioemocional. Cabe mencionar que los estudiantes deben estar a la vanguardia de la evaluación a través de la heteroevaluación y la coevaluación, así como del uso de rúbricas. Todo esto contribuye a la evaluación final y la metacognición, donde el estudiante debe reflexionar sobre el proceso, incluyendo lo que ha logrado.

Los tres tipos de evaluación brindan a los estudiantes más espacio para participar y reflexionar. En la autoevaluación, el alumno evalúa su propio trabajo, ya que tiene la capacidad de procesar la reflexión y la autocrítica; a su vez, el docente facilita y explica las herramientas a utilizar. En la coevaluación, los miembros del mismo grupo se evalúan entre sí, lo que permite

comparar sus resultados de autoevaluación en términos actitudinales, procedimentales y conceptuales. La heteroevaluación (externa), como en el caso del docente, es donde un tercero (individual o grupo) revisa el proceso formativo; así, ofrece una visión más objetiva y complementaria del proceso. Existen muchas herramientas de evaluación posibles, pero deben ser integrales, tales como: las rúbricas, las matrices de evaluación, los portafolios, los diarios de aprendizaje, etc.

La evaluación es problemática en términos del carácter subjetivo u objetivo del docente; sin embargo, si se adoptan rúbricas y descripciones de logros, dicha evaluación puede facilitarse. Además, hay una carga de trabajo significativa para el profesor para evaluar y organizar la diversidad del proyecto. El uso de exámenes tradicionales está ligado a conocimientos que requieran otro tipo de proceso de aprendizajes; tiene que haber una adaptación en la forma de evaluación para medir las habilidades y destrezas que se desarrollan en el ABP. La evaluación tiene que ser continua y procesual, se debe tomar en cuenta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo una prueba final; asimismo, se deben integrar dimensiones y evaluar aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera integral. Dicho esto, es necesario cambiar el enfoque de evaluación basado en exámenes por herramientas que permitan evaluar el proceso y las competencias complejas, como rúbricas, portafolios, diarios de aprendizaje, etc. Igualmente, se espera que los alumnos sean parte de su propia evaluación, para así fomentar su autonomía y responsabilidad.

Si bien el ABP es flexible respecto a una secuencia didáctica, no debe ser cerrado, es decir, debe haber una garantía de desarrollo; por ello, cuenta con tres fases. En la fase inicial o de síncresis, se aborda de manera global el objeto de estudio, el cual es una situación compleja y contextual. Luego, durante la fase de desarrollo o análisis, se determinan las distintas áreas del conocimiento y sus aportes; hay interdisciplinariedad cuando los saberes se interrelacionan entre sí para ofrecer una comprensión más completa. Finalmente, en la fase de síntesis, se vuelve a abarcar de manera global y se regresa a la situación inicial con una visión general, profunda y articulada, integrando los conocimientos adquiridos de diversas disciplinas (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014).

Esto también se puede organizar en la presentación y diseño, investigación-acción y evaluación. Primero se debe definir el proyecto y establecer su marco de realización, comenzando con el lanzamiento o punto de partida. Este es el momento de activar y motivar con preguntas como: “¿Qué sabemos?”, “¿Qué queremos saber?” y “¿Qué problemas

detectamos?”. Luego, se inicia la fase de investigación activa, que implica un proceso de indagación y búsqueda de data para responder a la pregunta guía del proyecto. Los estudiantes deben utilizar estrategias como comparar, cuantificar o crear conclusiones, y desarrollar habilidades de comunicación, análisis y pensamiento creativo, con el objetivo de obtener un producto final que evidencie el aprendizaje logrado. Finalmente, la fase de evaluación acompaña todo el proceso, pero adquiere especial relevancia al cierre del proyecto, cuando se valora el producto obtenido y su impacto (Trujillo Sáez, 2015). Además, incluye la metacognición, que permite responder a las preguntas: “¿Qué hemos hecho?”, “¿Qué hemos aprendido?” y “¿Qué se me ha dado bien?”.

La propuesta de Trujillo Sáez (2015) plantea secuencias de hitos que incluyen el lanzamiento del proyecto o punto de partida, la organización (plan a seguir), la investigación y búsqueda de información, la acción (tareas prácticas), el producto final (publicado y difundido), y la evaluación y reflexión sobre el proceso. Por otro lado, Majó (2010) presentó cuatro fases para proyectos interdisciplinarios: determinar el tema, desarrollar el guion de trabajo, proceder a la investigación y búsqueda de información (para confeccionar el producto final), y finalizar el proyecto (tomando conciencia de lo realizado).

Tanto el ABP como el enfoque basado en competencias requiere adecuación ante el enfoque tradicional en el currículo, la metodología, la organización y la evaluación. El cambio metodológico implica resignificar la función de la escuela, donde se debe priorizar la formación integral de los alumnos. Los contenidos deben ser aprendidos de manera funcional, por lo que debe ser capaz de aplicar lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana (saber ser) (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014). En ese sentido, la metodología tiene que enfocarse en situaciones y necesidades reales que requieran movilización de conocimientos.

Esto implica un cambio en los roles del docente y del alumno. En el modelo tradicional, los docentes eran simples transmisores de información y, al mismo tiempo, el centro del proceso educativo; sin embargo, en la actualidad, el educador asume el rol de guía y facilitador, es decir, el acompañante en la construcción activa del conocimiento de los estudiantes. La forma en la que lleva la clase deja de seguir un esquema rígido de presentación, como práctica y prueba, y parte de un reto o pregunta que motiva la investigación y el aprendizaje autónomo del alumnado.

Así también, la organización del aula pasa de un esquema en filas, centrada en el control y el silencio (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014), a una estructura flexible que fomenta la colaboración y el trabajo cooperativo. Los contenidos, antes enfocados en habilidades de pensamiento de orden inferior, buscan desarrollar competencias cognitivas superiores como el análisis, la evaluación y la creación. Finalmente, el uso de las TIC ha dejado de ser un mero apoyo a la instrucción del profesor, para convertirse en una herramienta clave en el desarrollo de competencias y en la promoción de aprendizajes significativos.

Por otro lado, el alumnado debe asumir el protagonismo en su aprendizaje. El ABP plantea que el estudiante sea parte de un proceso de investigación que implica la toma de decisiones sobre las metas de aprendizaje, la indagación del tema y la construcción de conocimiento (Thomas, 2000). El estudiante debe buscar elegir, discutir, aplicar, errar, corregir y ensayar. Además, se espera un trabajo cooperativo, a través de roles que coordinan, con un portavoz o secretario en equipos, donde la participación es equitativa y la ayuda mutua es necesaria (Morales Castro y Torres Balcázar, 2015; Aritio Solana et al., 2021).

1.3. El ABP y el enfoque por competencias: cómo se articula con el CNEB y el desarrollo de aprendizajes integrales

El ABP es reconocido como una de las metodologías ideales para el desarrollo intencional y la adquisición funcional de las competencias para la vida, debido a su capacidad para movilizar, de forma integrada, los conocimientos, habilidades y actitudes que componen una actuación competente. El ABP no es solo una manera de enseñar contenidos; es una estrategia pedagógica que se enfoca en la formación integral, pues atiende el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes y valores. Son tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas o problemas, lo que implica una solución eficaz ante una situación-problema; por ello, una actuación competente consiste precisamente en la movilización de componentes de diferentes ámbitos de la vida (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2007).

Estos procesos exigen más que la memorización; por ello, las HOTS y el desarrollo de competencias transversales se encuentran en el trabajo colaborativo, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la competencia digital (Sánchez, 2013). “Aprender a aprender” se logra gracias a la metacognición, pues el alumno reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y lo vuelve más sólido, profundo y autónomo (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014).

Para el CNEB (Minedu, 2016), la competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades, a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Esto implica identificar los conocimientos y habilidades para tomar decisiones y ejecutar acciones frente a situaciones reales.

Si bien es cierto que el CNEB no plantea el ABP explícitamente como parte de la metodología, sí menciona en diferentes paginas características propias del ABP, como el aprendizaje autónomo y colaborativo: “Participa y se relaciona con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales, a través de diálogos basados en el respeto y el desarrollo colaborativo de proyectos” (Minedu, 2016, p. 16) y “El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados” (Minedu, 2016, p.16).

Según la norma peruana, dentro de los centros educativos, se evalúa por competencias: “Los propósitos de aprendizaje se determinan a partir de las características de los estudiantes, el nivel de desarrollo de las competencias en el que se encuentran y la situación a afrontar” (Minedu, 2020, p. 7). El docente cumple un rol importante como mediador durante el proceso de aprendizaje al acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de las competencias, para que así el estudiante logre desempeñarse de manera independiente.

1.4. Ventajas y desafíos de su aplicación en educación secundaria

Basado en un fundamento científico, el ABP es la mejor e indispensable estrategia pedagógica que es valiosa para avanzar en la revolución educativa (Sánchez, 2013). Esto se debe a Camizán García et al. (2021), quienes argumentaron que las metodologías activas basadas en la autonomía del estudiante, la responsabilidad del estudiante por su propio aprendizaje y la colaboración en el trabajo en grupo son un pilar de las habilidades de aprendizaje necesarias para su desarrollo individual y académico. Varios estudios han demostrado que el ABP impulsa procesos de aprendizaje más profundos y útiles, y promueve la adquisición de habilidades vitales del siglo XXI en los estudiantes (Bell, 2010; Sosa Cortez et al., 2025); así, se posiciona como un método de desarrollo cognitivo desde el principio. Asimismo, el ABP promueve habilidades de pensamiento de orden superior como el análisis, la evaluación, la creación, que sirven como base para las habilidades de pensamiento crítico y el refinamiento de las habilidades de resolución de problemas de un estudiante (Thomas, 2000; Zapata Valverde et al., 2024).

Este enfoque lleva al estudiante a ser el dueño de su aprendizaje y lo convierte en el generador de conocimiento a nivel de búsqueda y selección, discusión e implementación, cometiendo errores, haciendo correcciones, probando sus ideas y conclusiones con diferentes fuentes, verificando con variación y cerrando con reflexión y metacognición (Morales Castro y Torres Balcázar, 2015; Aritio Solana et al., 2021).

Desde la perspectiva académica, el ABP conduce a un aprendizaje promedio más alto y sostenible, ya que los estudiantes pueden experimentar el contenido del aprendizaje contextual significativo. Asimismo, les proporciona mejores calificaciones, una mejor retención del tema y la experiencia de algo real con lo que tendrán que lidiar en sus futuros trabajos (Sánchez, 2013). Al mismo tiempo, influye en la progresión de las habilidades para la vida, puesto que, a través de la automotivación, la autogüía y la autorresponsabilidad, hace que uno se sienta en control y orgulloso de sí mismo. Igualmente, cabe mencionar que el aprendizaje colaborativo promueve el desarrollo de habilidades.

A pesar de las ventajas del ABP en la educación secundaria, su implementación presenta desafíos significativos. Las decisiones pedagógicas del docente, relacionadas con la selección del tema, el planteamiento del reto, la duración del proyecto, los recursos, el nivel de autonomía para el estudiante, la formación de grupos, la interdisciplinariedad y los criterios de evaluación son determinantes para el éxito del ABP. Otros desafíos para tomar en cuenta son el contexto escolar, la rigidez curricular, la disponibilidad de tiempo, el acceso a recursos y las cargas administrativas que limitan la implementación del ABP en las aulas. En este contexto, es fundamental que las instituciones educativas garanticen espacios y tiempos para la reflexión y coordinación entre los docentes, con el fin de consolidar prácticas pedagógicas coherentes y sostenibles con el ABP.

En síntesis, podemos afirmar que el ABP es hoy en día una propuesta pedagógica capaz de responder a las demandas de la educación del siglo XXI, que requiere una educación práctica, significativa y centrada en el desarrollo de competencias. Como señalaron Zabala Vidiella y Arnau Belmont (2014), “no se trata solo de aprender contenidos, sino de saber utilizarlos de manera eficaz en situaciones reales” (p. 44). A partir de este pensamiento, se evidencia la pertinencia del ABP para el propósito formativo de la educación secundaria actual.

CAPÍTULO II: COMPETENCIAS DE CIENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación en la actualidad, tomando como marco de referencia el enfoque del desarrollo de competencias, busca formar estudiantes capaces de comprender su realidad social y actuar de manera crítica, ética y participativa en ella. El desarrollo de competencias en las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica es un eje central para la formación de ciudadanos conscientes de su rol como sujetos históricos y agentes de cambio en un contexto complejo, diverso y en constante transformación. El CNEB orienta estos aprendizajes hacia la construcción de interpretaciones críticas, la gestión responsable del entorno y la participación democrática, promoviendo no solo el conocimiento de la realidad, sino también la capacidad de intervenir en ella de manera reflexiva y comprometida (Minedu, 2016).

Se comprenden las competencias sociales y ciudadanas como la facultad de actuar en situaciones complejas movilizand o conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de tomar decisiones informadas, resolver problemas sociales y contribuir al bien común. Este enfoque supone un cambio de paradigma que trasciende la enseñanza centrada en contenidos para enfocarse en el desarrollo de desempeños auténticos, donde el estudiante desarrolla un rol activo en su aprendizaje y el docente se posiciona como mediador en la construcción de experiencias significativas y contextualizadas. De este modo, el presente capítulo busca precisar el concepto, los componentes y los criterios de logro de estas competencias, así como analizar su relación con el ABP, entendiendo que este enfoque metodológico ofrece un marco pertinente para promover el pensamiento crítico, el compromiso ético, la participación democrática y la resolución de problemas en contextos reales.

2.1. Marco conceptual: definición de competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas según el CNEB y la literatura especializada

El desarrollo de competencias en el marco de educación en el Perú se define como la facultad que tiene una persona de actuar en situaciones complejas, movilizand o y combinando reflexivamente distintas capacidades para lograr un propósito, resolver problemas y tomar decisiones con criterios éticos. Esto cambio en el currículo nacional y se integró como base esencial con el objetivo principal de preparar a los estudiantes para un mundo en permanente

cambio, donde el conocimiento no es estático. Este enfoque implica un cambio de paradigma fundamental, ya que se trasladó de contenido a actuaciones, se migró de la “pedagogía de la respuesta correcta” y la enseñanza memorística para centrarse en el desempeño y la movilización de recursos. Además, se busca que el estudiante gestione su propio aprendizaje con autonomía y relacionando el aprendizaje de la escuela con desafíos del mundo real. Asimismo, el docente deja de ser un trasmisor de contenido para convertirse en un mediador estratégico para diseñar situaciones retadoras y complejas (Minedu, 2016, 2020).

Según el CNEB, las áreas de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica y de Ciencias Sociales buscan formar ciudadanos conscientes de su rol como sujetos históricos y agentes de cambio. Respecto a la primera, se plantean dos competencias: la competencia “Construye su identidad” consiste en que el estudiante valore sus características personales y culturales, autorregule sus emociones y argumente posiciones éticas basadas en derechos humanos; mientras que la competencia “Convive y participa democráticamente” implica relacionarse con los demás respetando la diversidad, manejar conflictos de forma constructiva, deliberar sobre asuntos públicos y participar en acciones por el bien común (Minedu, 2016).

El área de Ciencias Sociales contiene tres competencias: “Construye interpretaciones históricas”, donde se espera que el estudiante desarrolle una posición crítica sobre procesos históricos, comprendiendo cambios, permanencias y la multicausalidad; “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”, que implica comprender el espacio como una construcción social donde interactúan elementos naturales y sociales; y “Gestiona responsablemente los recursos económicos”, que consiste en tomar decisiones informadas y responsables sobre el uso de recursos, comprendiendo el sistema económico y financiero (Minedu, 2016).

Se consultó a diversos autores por el concepto de “competencias” y, en consecuencia, por “actuar competente”. Desde la enacción, Masciotra (2016) lo definió como una “persona en acción en situación” (PAS), donde el desempeño ocurre en un espacio-tiempo concreto. En una línea similar, Jonnaert et al. (2006) definieron la competencia como eje organizador de los programas, destacando que el conocimiento está en constante movimiento y se construye mediante la inteligencia de las situaciones y el aprendizaje colaborativo. Por su parte, Martínez Abad (2012) concibió la competencia como la capacidad de movilizar, combinar y adaptar recursos internos (saberes declarativos, procedimentales y condicionales) para resolver situaciones de aprendizaje.

De acuerdo con Zabala Vidiella y Arnau Belmont (2014), actuar competentemente implica un esquema de actuación que integra actitudes y conocimientos para responder a problemas en contextos con múltiples variables. En esta misma línea, Aguerondo (2009) enfatizó la necesidad de un pensamiento sistémico y una base ética de responsabilidad para la resolución de problemas en contextos específicos, mientras que Irigoyen et al. (2011) subrayaron que la competencia es inseparable del contexto de acción, lo cual se evidencia a través de desempeños complejos que requieren pensamiento crítico.

En síntesis, y en concordancia con el CNEB, la competencia puede entenderse como la facultad de actuar de manera pertinente y ética en situaciones diversas, movilizando de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar desafíos y resolver problemas en contextos reales, demostrando un desempeño autónomo, reflexivo y comprometido con su entorno.

2.2. Componentes de las competencias ciudadanas: pensamiento crítico, compromiso ético, participación democrática y resolución de problemas sociales

En la educación secundaria, la competencia ciudadana es entendida como la capacidad de integrar conocimientos y habilidades para relacionarse con otras personas de acuerdo con las normas, analizar fenómenos sociales y tomar decisiones autónomas. Esta educación busca que el estudiante asuma un rol de agente activo con grandes capacidades para transformar su entorno social y político.

2.2.1. Pensamiento crítico: entre la teoría y la realidad escolar

El pensamiento crítico es un punto de convergencia fundamental. Montoya (2008) lo definió como la capacidad de cuestionar y evaluar afirmaciones, fuentes y discursos para identificar cómo la realidad podría ser distinta. Esta visión es respaldada por el Minedu (2013), que añadió una complejidad mayor al señalar que este pensamiento no es solo analítico, sino que debe permitir al estudiante distinguir entre hechos, opiniones y prejuicios en un mundo saturado de información, a fin de identificar injusticias o formas en que la realidad social podría ser distinta y más justa.

Este ideal teórico, sin embargo, se enfrenta a desafíos funcionales: mientras que el Gobierno Vasco (s.f.) ha defendido que la comprensión crítica moviliza recursos cognitivos y emocionales necesarios para la autonomía, el estudio de Bernate et al. (2024) señaló que, en la realidad, es la dimensión donde los estudiantes tienen los promedios más bajos. Esto demuestra

una desigualdad: la escuela educa para conocer los hechos sociales (Guilamo Jimenez, 2012), pero no siempre logra que el alumno los “problematic” de manera autónoma. Por tal motivo, es necesario que el pensamiento crítico fomente una mente abierta ante visiones divergentes del mundo, junto con la disposición de reconsiderar los propios juicios cuando existen argumentos razonados que así lo exigen.

2.2.2. Compromiso ético: de la norma externa a la autonomía moral

Este componente se centra en el desarrollo de la autonomía moral, permitiendo que el estudiante pase de seguir reglas externas a actuar por principios éticos universales. En el compromiso ético, el diálogo se centra en la evolución del sujeto. Montoya (2008), basándose en Kohlberg, planteó que la formación ciudadana debe llevar al alumno de una moral basada en reglas externas a una autonomía moral donde juzgue según principios universales. El Gobierno Vasco (s. f.) complementó esto al afirmar que la identidad basada en valores éticos es lo que permite que una persona se haga responsable de sus actos con criterio propio. Guilamo Jimenez (2012) vinculó este compromiso con la construcción de la identidad nacional y el respeto irrestricto a los derechos humanos.

Por su parte, Bernate et al. (2024) aportaron una visión integradora al demostrar que los sentimientos y los valores actúan como “catalizadores”. No basta con conocer la ética de forma teórica; el compromiso real surge cuando hay empatía y una disposición emocional hacia el bienestar del otro. Por lo tanto, este compromiso ético requiere de la empatía y el cuidado del otro, reconociendo a los demás como sujetos legítimos de derechos y sintiendo indignación frente al daño o la injusticia. Asimismo, a través de este compromiso ético, el estudiante asume las consecuencias de sus actos y actúa con solidaridad, no por obligación punitiva, sino por la convicción de contribuir al bien común.

2.2.3. Participación democrática: más allá del voto escolar

La participación no es solo un concepto, debe ser una “vivencia” en la escuela. El Minedu (2013) afirmó que la escuela es el primer espacio público donde el niño debe aprender que participar implica deliberar sobre asuntos que afectan a todos con la finalidad de construir el bien común. Esta “participación activa” es reforzada por el Gobierno Vasco (s.f.), que la definió como una movilización en la vida política y social.

Guilamo Jimenez (2012) propuso la estrategia del Proyecto Ciudadano, en el que el estudiante identifica problemas reales de su comunidad y moviliza acciones para resolverlos.

Esto corresponde al “interés por participar”; como lo afirmó Montoya (2008), debe fomentarse el interés grupal y la creatividad, superando el temor a la crítica al tomar decisiones públicas.

2.2.4. Resolución de problemas: el conflicto como oportunidad

Varios autores han coincidido en que la competencia ciudadana implica gestionar la convivencia pacíficamente. El Minedu (2013) estableció una distinción vital: el conflicto es inherente a las relaciones humanas y es una oportunidad de desarrollo. El Gobierno Vasco (s. f.) añadió que resolver problemas sociales requiere interpretar fenómenos en escalas variables para elaborar respuestas basadas en normas consensuadas. Montoya (2008) reforzó que la capacidad para resolver conflictos de manera creativa evita que las personas recurran a la fuerza por falta de alternativas.

2.3. La ciudadanía activa, puente en las Ciencias Sociales: diálogo entre las áreas

El punto de partida del diálogo es el enfoque de ciudadanía activa, el cual, según el Minedu (2016), es el marco metodológico que orienta tanto a las Ciencias Sociales como al ejercicio ciudadano, promoviendo que el estudiante asuma su rol con derechos y deberes para actuar sobre el mundo.

- El pensamiento crítico e interpretación histórica: El pensamiento crítico es el motor de la competencia “Construye interpretaciones históricas”. Montoya (2008) definió este componente como la capacidad de cuestionar discursos e identificar cómo la realidad podría ser distinta. El CNEB lo operativiza a través de la interpretación crítica de fuentes diversas, exigiendo que el estudiante reconozca que cada fuente refleja una perspectiva particular y tiene distintos grados de fiabilidad (Minedu, 2016). Este ideal teórico, sin embargo, encuentra advertencia en el estudio de Bernate et al. (2024), que señaló que el pensamiento crítico es la dimensión donde los estudiantes muestran los promedios más bajos. En este sentido, para el Minedu (2013), las competencias de Historia y Geografía fomentan la comprensión de que existen diversas maneras de interpretar la realidad, lo que le permite al alumno pasar de ser un “consumidor de información” a un sujeto que problematiza los hechos sociales de manera autónoma.
- Compromiso ético y gestión responsable: El compromiso ético dialoga con las competencias de gestión del espacio, el ambiente y los recursos económicos. Montoya (2008) y el Gobierno Vasco (s. f.) coincidieron en que la formación

ciudadana debe conducir a una autonomía moral, donde el sujeto no actúe por reglas externas, sino por principios éticos universales y una identidad basada en valores. Esta autonomía se manifiesta en las Ciencias Sociales cuando el estudiante se reconoce como sujeto histórico que participa en la construcción colectiva del futuro. Al gestionar el espacio y los recursos, el joven aplica lo que el Minedu (2013) llamó la “ética del cuidado”, identificando el ambiente y a los otros como “legítimos otros”. Por lo tanto, la responsabilidad ética se convierte en algo tangible cuando el estudiante afronta decisiones económicas y ambientales no solo para solucionar necesidades presentes, sino para no poner en riesgo a las generaciones futuras, fusionando la dimensión moral en la ciudadanía económica.

- Participación democrática y conocimiento social: Se nutre del andamiaje conceptual que brindan las Ciencias Sociales. Guilamo Jimenez (2012) afirmó que participar requiere conocimientos y destrezas cívicas, como la capacidad de argumentar y deliberar. El CNEB refuerza esto al señalar que el área de Ciencias Sociales permite a los jóvenes comprender la realidad del mundo y los procesos de cambio, dándoles la base para una conciencia crítica necesaria para la acción (Minedu, 2016). En este diálogo, la escuela se convierte, según el Minedu (2013), en el primer espacio público de ejercicio de poder, donde se debe aprender a fiscalizar a las autoridades y usar mecanismos institucionales. Para que esta participación sea efectiva y no solo un “simulacro”, Guilamo Jimenez (2012) propuso estrategias de investigación-acción, como el proyecto ciudadano, donde el estudiante utiliza la metodología de las Ciencias Sociales para identificar problemas reales en su comunidad y proponer soluciones de política pública.
- Resolución de problemas sociales y el método de investigación: La capacidad de resolver problemas sociales es el resultado de movilizar el “camino del investigador” propio de las Ciencias Sociales. El Minedu (2013) explicó que el método consiste en observar el entorno, formular hipótesis y proponer explicaciones multicausales para fenómenos sociales y conflictos. Este enfoque dialoga con la visión de Montoya (2008) que afirma que un ciudadano competente debe ser capaz e imaginar creativamente distintas maneras de resolver un conflicto para evitar recurrir a la fuerza. Al trabajar problemas como el cambio climático o la desigualdad económica, las Ciencias Sociales enseñan a analizar los conflictos

socioambientales reconociendo sus dimensiones políticas, económicas y sociales, y buscando siempre la cohesión social y el bien común.

2.4. Relación entre el ABP y el desarrollo de las competencias: cómo el trabajo por proyectos promueve el análisis social, la acción ciudadana y la colaboración

El ABP es una estrategia pedagógica importante para el logro de competencias dentro del área de Ciencias Sociales y Ciudadanía en secundaria, ya que una de sus principales características es su enfoque en la resolución de problemas reales y contextualizados, el trabajo colaborativo y la participación activa. Desde el enfoque por competencias, estas dimensiones conllevan a la movilización y dinamización de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar de manera capaz y eficiente en contextos diversos y reales (Zabala Vidiella y Arnau Belmont, 2014).

En este sentido, el ABP no solo es un aporte al aprendizaje de contenidos disciplinares y conocimientos, sino que favorece la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su país. Mediante la elaboración de proyectos, los estudiantes interactúan con situaciones complejas que los lleva a analizar la realidad social, tomar decisiones informados y actuar con responsabilidad, lo cual está estrechamente vinculado con las competencias propias del área de Ciencias Sociales.

En primer lugar, el ABP favorece el análisis crítico en una sociedad, entendido como la capacidad de comprender, interpretar, analizar y explicar fenómenos sociales. Esta capacidad es primordial en la formación ciudadana de todo estudiante, porque los ayuda a cuestionar su realidad y entorno, identificar problemas y comprender como funciona su realidad social. En el ABP, los proyectos que se plantean parten de una pregunta inicial que problematiza y despierta el interés en el alumno, y lo motiva a investigar para buscar posibles soluciones.

El proceso de investigación que realiza el estudiante requiere de la búsqueda, selección y análisis de información de diferentes fuentes, la interpretación de datos y la elaboración de conclusiones. Según Thomas (2000), el ABP se caracteriza por lograr en los una participación constante, lo cual favorece el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, como el análisis, la evaluación y la síntesis. Así, la formación del alumno no se limita a memorizar información y conocimiento, sino que elabora el conocimiento desde la reflexión crítica.

Para Sosa Morales et al. (2025), el ABP propicia el aprendizaje significativo al interconectar los contenidos que se enseñan en el aula con situaciones reales y

contextualizadas, que permiten al estudiante una mejor comprensión de su realidad social. Por ejemplo, un proyecto que trata sobre problemáticas ambientales o desigualdades sociales en su localidad les permite analizar sus causas, consecuencias y posibles soluciones. De esta manera, el proceso educativo se convierte en algo integral que requiere de conocimientos de distintas disciplinas y áreas.

El ABP favorece la acción ciudadana, porque promueve en los estudiantes la participación activa en la búsqueda de soluciones a problemas de su entorno o localidad. El ABP implica que los alumnos comprendan su realidad y sean agentes activos, a diferencia de metodologías tradicionales que están centradas en la transmisión de contenidos. Esto facilita que en una sociedad los ciudadanos estén más comprometidos con sus derechos y deberes.

Los proyectos en las escuelas culminan en la elaboración de un producto final o una propuesta de intervención que busca tener un impacto en la comunidad, lo cual contribuye al sentido de pertinencia en su comunidad y al uso del conocimiento adquirido. Según el Minedu (2020), las experiencias de aprendizaje deben enfocarse a enfrentar situaciones reales o simuladas que evidencien el desarrollo de competencias. En ese sentido, el ABP está relacionado estrechamente con plantear problemas reales que requieren de una respuesta creativa e innovadora por parte de los escolares.

El ABP favorece el desarrollo de la ética y la responsabilidad social en la sociedad, ya que, en la elaboración del proyecto, los estudiantes deben tomar en cuenta las consecuencias de sus decisiones en su realidad. Este proceso cognitivo permite el logro de valores como la justicia, la solidaridad y el respeto por los derechos, los cuales son fundamentales en la construcción de una ciudadanía responsable. Morales y Torres (2015) indicaron que el ABP permite que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje, lo cual permite el desarrollo de la autonomía y sentido de responsabilidad frente a los problemas sociales.

Por otro lado, el ABP favorece el aprendizaje colaborativo, habilidad importante para la convivencia democrática en una sociedad. La elaboración de proyectos implica intrínsecamente el trabajo en equipo, los estudiantes deben organizarse, distribuir roles, tomar decisiones en conjunto y resolver conflictos. Este desarrollo en el aula conlleva el logro de habilidades sociales y comunicativas, permitiendo al mismo tiempo el éxito del proyecto.

Trujillo Sáez (2015) planteó que una de las características fundamentales es el trabajo cooperativo, dado que permite la elaboración colectiva del conocimiento y el aprendizaje entre

los estudiantes que participan. En ese contexto, los alumnos logran la capacidad de argumentar sus ideas con fuentes confiables, negocian acuerdos con sus pares y consolidan el respeto y la visión democrática.

El éxito del proyecto del ABP se basa en el aporte de cada estudiante y en su comprensión de que el trabajo es en comunidad, lo cual los lleva al compromiso individual y colectivo. Según Flores Rengifo et al. (2024), el ABP en el área de Ciencias Sociales contribuye firmemente al desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas, precisamente porque requiere de la colaboración y la participación de sus miembros.

Otra cuestión fundamental del ABP es su virtud interdisciplinaria, ya que permite integrar conocimientos y habilidades de diferentes áreas para abordar problemas complejos y contextualizados. Esta característica es notablemente importante en las Ciencias Sociales, donde los fenómenos sociales deben ser estudiados desde diversos enfoques y áreas. A través de los proyectos, los estudiantes vinculan conocimientos de las áreas de Historia, Geografía y Economía, lo que favorece la interpretación de la realidad en la que viven de una forma integral.

López Pena (2018) indicó que el ABP favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la planificación, la toma de decisiones y la resolución de problemas en contextos reales. Estas capacidades son fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía responsable, ya que permiten a los estudiantes actuar de manera informada frente a diferentes situaciones.

Por otro lado, el ABP permite la reflexión y la metacognición, porque los estudiantes durante el proyecto deben evaluar su propio proceso de aprendizaje, identificar logros y dificultades, y plantear nuevas formas y mejoras. Este proceso fortalece el desarrollo de la autonomía y al aprendizaje constante, aspectos clave en la formación de ciudadanos críticos y participativos.

En conclusión, el ABP hoy en día es una propuesta y estrategia pedagógica integral que aporta significativamente al desarrollo de competencias de Ciencias Sociales y ciudadanas. Esto lo logra a través del análisis de la crítica social, la acción ciudadana y la colaboración. El ABP permite que los estudiantes, además de comprender su realidad, se involucren activamente en la transformación de esa realidad. De este modo, se consolida como una metodología pertinente, eficaz y necesaria para responder a las demandas educativas del siglo XXI,

demandas enfocadas a la formación de ciudadanos competentes para enfrentar los desafíos de una sociedad compleja y que está en constante cambio.

2.5. Buenas prácticas y experiencias documentadas del ABP en el área de Ciencias Sociales y Desarrollo de Ciudadanía y Cívica

Actualmente, el ABP ha demostrado eficacia para el desarrollo de competencias en el área de Ciencias Sociales y Ciudadanía, se caracteriza por una enseñanza contextualizada, participativa y sobre todo enfocada a la resolución de problemas. Existen investigaciones académicas y experiencias pedagógicas que han demostrado que su aplicación promueve el pensamiento crítico, la participación y el compromiso con su realidad.

El estudio desarrollado por Flores Rengifo et al. (2024) resulta ser una experiencia importante en la implementación del ABP en el área de Ciencias Sociales. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de nivel secundaria, quienes participaron en proyectos orientados a la solución de problemáticas sociales reales, con temas ambientales y comunitarios. Los resultados demostraron un incremento significativo en el desarrollo de competencias cívicas, como el pensamiento crítico, la participación y la capacidad de plantear soluciones a problemáticas de su realidad. Como resultado, el 95 % de los estudiantes expresó haber fortalecido dichas competencias, lo cual demuestra la efectividad del ABP como estrategia pedagógica para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su localidad.

Por otro lado, la investigación desarrollada por Sierra (2021) se basa en un trabajo final de grado de la Licenciatura en Educación. Su objetivo fue implementar el ABP como método didáctico en el área de Ciencias Sociales. La investigación se hizo en la Unidad Educativa Maryland, ubicada en la ciudad de Córdoba (Argentina), en la especialidad del nivel secundaria con un grupo de estudiantes que forman parte del espacio curricular.

La sugerencia planteada por el autor se basó en diseñar e implementar un plan de intervención pedagógica basada en el ABP, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para así fomentar el desarrollo de capacidades importantes como el pensamiento crítico, la investigación y la resolución de problemas. Así, se sugirió trabajar con situaciones problemáticas reales relacionadas fuertemente con el contexto social de los estudiantes de Córdoba, promoviendo su análisis, discusión y posible solución.

Durante la experiencia e investigación, los estudiantes asumieron un rol protagónico de su aprendizaje, participando en la identificación de problemas, la búsqueda de información relevante y la construcción de propuestas importantes. Además, el docente asumió un rol de guía y facilitador, guiando el proceso y promoviendo la reflexión constante. La investigación concluyó que la implementación del ABP favoreció el desarrollo de competencias clave como la autonomía, el trabajo colaborativo y la capacidad de análisis. El autor destacó su pertinencia en el área de Ciencias Sociales, ya que ayuda a la comprensión de la realidad y contribuye a una participación más crítica y reflexiva.

Otro estudio, titulado *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato para las asignaturas del área de Ciencias Sociales*, indicó que hubo mejoras significativas en las competencias del área de Ciencias Sociales. Esta investigación se orientó a analizar el impacto del ABP en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato en el área de Ciencias Sociales. Este estudio se realizó con una muestra de 100 estudiantes de primero y segundo de bachillerato, durante el periodo lectivo 2024-2025 en una institución pública ecuatoriana,

Los resultados demostraron que el uso del ABP impactó y trajo mejoras en diversas competencias. Sobre el pensamiento crítico, el 85 % de alumnos manifestó haber mejorado su capacidad para analizar problemas sociales complejos y el 78 % señaló mejoras en la argumentación y comprensión de la realidad social. Asimismo, el 83 % indicó un aumento en la motivación y participación durante la clase. En relación con la autonomía en el aprendizaje, el 63 % afirmó que el ABP fomentó la búsqueda independiente de información. Finalmente, un 85 % manifestó que esta metodología los prepara mejor para enfrentar problemáticas reales y recomendaría su aplicación en otras áreas (Sarango Rodríguez et al, 2025).

El estudio identificó limitaciones importantes; por ejemplo, los resultados dependen en gran medida del rol del docente, del nivel de acompañamiento pedagógico y de las condiciones del entorno educativo. Además, el tiempo que toma implementar y adaptarse a esta nueva metodología influyen directamente en su efectividad (Sarango Rodríguez et al, 2025). Para el caso peruano, un estudio desarrollado por Acero Cárdenas (2024) planteó que la implementación del ABP como estrategia refuerza la gestión pedagógica de la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” en el área de Ciencias Sociales en educación secundaria. La investigación se llevó a cabo en una institución educativa del distrito de San Martín de Porres en Lima.

Por último, uno de los principales hallazgos fue que el ABP colabora notablemente al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis e interpretación. Asimismo, ayudó a mejorar los niveles de logro de los estudiantes y el aprendizaje significativo y contextualizado. El estudio planteó que el éxito de esta metodología depende del compromiso de los docentes, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico y el acompañamiento continuo.

CONCLUSIONES

1. El Aprendizaje Basado en Proyectos marca una transformación del paradigma educativo tradicional hacia la acción, porque constituye una ruptura necesaria con el modelo tradicional memorístico, donde el estudiante transita de ser un receptor pasivo a ser el protagonista de su propio aprendizaje. Esta metodología facilita que los conocimientos se conviertan en herramientas funcionales para resolver problemas de la vida cotidiana, alineándose con el enfoque por competencias que exige “saber hacer” en situaciones reales.
2. Entre el ABP y las competencias de Ciencias Sociales existe una cooperación y acción conjunta, ya que esta estrategia actúa como un promotor del pensamiento crítico y la interpretación histórica. Al investigar problemas reales de su entorno, como la desigualdad o el cambio climático, los estudiantes pasan de ser consumidores de información a sujetos activos que problematizan la realidad de manera autónoma y reflexiva.
3. La implementación del ABP en la educación secundaria promueve una ciudadanía activa porque convierte el aula en un espacio democrático. El trabajo colaborativo y la constante búsqueda de soluciones a problemas comunitarios permite el logro de habilidades sociales esenciales como la escucha activa, la negociación, el compromiso ético y la resolución pacífica de conflictos, características base para una convivencia democrática saludable.
4. Las evidencias documentadas e investigaciones académicas han demostrado que el ABP aporta fuertemente a la motivación y autonomía en los alumnos. Los estudios citados en el trabajo han indicado que hay un alto porcentaje de estudiantes que se autopercibe con mejoras en su capacidad de análisis y argumentación, o se sienten más preparados para los desafíos fuera del aula.
5. La eficacia del ABP no es automática; implica que el docente asuma un rol de guía y mediador estratégico, además de un cambio en el sistema de evaluación que tome en cuenta el proceso continuo con herramientas como rúbricas y portafolios. Asimismo, es primordial afrontar las limitaciones institucionales como la escasa flexibilidad curricular y la ausencia de espacios de coordinación entre docente para garantizar la sostenibilidad y eficacia de esta metodología en el sistema educativo peruano.

6. El ABP permite superar la fragmentación del conocimiento tradicional e integrar diversas disciplinas como la historia, la geografía y la economía para el abordaje de un mismo problema. Esta visión holística es fundamental en las Ciencias Sociales, ya que los fenómenos humanos son complejos y no pueden ser comprendidos desde una sola área; de esta forma, el estudiante puede articular saberes para ofrecer soluciones integrales a retos reales.
7. Las investigaciones y experiencias citadas comprueban que el ABP es una estrategia de alto impacto, con estudios que han validado que hasta un 95 % de los estudiantes se siente fortalecido en competencias cívicas y un 85 % percibe mejoras en su capacidad de análisis crítico. Estas investigaciones han demostrado que el ABP es más que una propuesta teórica, es una herramienta eficaz para mejorar los niveles de logro, la retención de conocimientos y la preparación de los jóvenes para enfrentar problemáticas sociales vigentes propios del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Acero Cárdenas, L. B. (2024). *Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer la gestión del espacio y el ambiente en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Lima* [Trabajo académico de segunda especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/15614>
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. UNESCO-IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526>
- Aritio Solana, R., Berges Piazuelo, L., Cámara Pastor, T. y Cárcamo Sáenz-Díez, M. E. (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades. En A. Pérez de Albéniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina (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>
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2). <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bernate, J., Puerto, S. y Fonseca, I. (2024). Análisis de las competencias ciudadanas en estudiantes de Licenciatura en Educación Física, Pedagogía Infantil y Humanidades. *Retos*, 60, 711-719. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9730800.pdf>
- Camizán García, H., Benites Seguí, L. y Damián Ponte, I. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, 1(8), 1-20. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>
- Castellano Almagro, R., Ortiz Colón, A. M. y Rodríguez Moreno, J. R. (2025). La aceptación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la práctica de aula por parte del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(3), 249-260. <https://doi.org/10.5209/rced.93769>
- Castro-Valle, L. A. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(6). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4194>
- Cosme Da Costa Pimenta, C. y Goicochea Calderón, J. A. (2024). El aprendizaje basado en proyectos: Una Modalidad Facilitadora del Éxito Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5606
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3ª ed.). SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Figueroa-Gutiérrez, V., Montes-Miranda, A. y Rodríguez-Morato, A. (2020). Evaluación de programas de formación en TIC: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 225-239.

<https://www.redalyc.org/pdf/7369/736980320015.pdf>

- Flores Rengifo, M., Jumbo Masache, L., Tréboles Guerrero, J. y Farinango Correa, 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)
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde-Trabada, A. y Valero-Esteban, J. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XXI*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gaviria Soto, J. (2014). El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativa. *Participación Educativa*, 3(5), 43-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4949849>
- Gobierno Vasco. (s.f.). *Competencia social y ciudadana: Marco teórico*. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/evaluacion/311039c_Pub_ISEI_comp_ciudadana_c.pdf
- Gómez del Pulga Cinque, S. y Rodríguez-Mantilla, J. (2020). Las competencias instrumentales en los futuros maestros de Educación Primaria: Autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la UCM. *Profesorado*, 24(3), 309-333. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8158>
- Gómez Trigueros, I. M. y Ruiz Bañuls, M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, transmedia y gamificación para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 245-254). Ediciones Octaedro. <https://hdl.handle.net/10045/71115>
- González Barreto, E., Duarte Vicente, M. y Cruz Cruz, C. (2021). La formación científica del licenciado en educación preescolar. *Revista Varela*, 21(58), 53-59. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/107/246>
- Guilamo Jimenez, S. (2012). *Desarrollo de competencias ciudadanas en los Estudios Generales: Educación para el compromiso social de los jóvenes universitarios*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/134482>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015561011.pdf>
- Jones, N. F., Rassmussen, C. M. y Moffitt, M. C. (1997) *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. American Psychological

- Association. <https://doi.org/10.1037/10266-000>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20489>
- López Pena, Z. (2018). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) como metodología de trabajo en el aula universitaria de lengua española con alumnado italiano. *Aula de Encuentro*, 20(2), 171-196. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.9>
- Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinares competenciales. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 7-11. <https://www.oposinet.com/wp-content/uploads/2017/10/Por-los-proyectos-interdisciplinarios-competenciales-1.pdf>
- Martínez Abad, F. (2012). Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó. 235 págs. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 512-513. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055025.pdf>
- Masciotra, D. (2016). ¡Alto al competentismo! Lugar al actuar de la persona que realiza una actividad: perspectiva de la enacción. *Presses Universitaires du Septentrion*, 343-358.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación. (2013). *Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural: Fascículo general 1. Rutas del Aprendizaje*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_general_ciudadania.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Montoya, J. I. (2008). Segundo avance de investigación - El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (24). <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220359004.pdf>
- Morales Castro, C. y Torres Balcázar, A. (2015). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-15. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/262>
- Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU. (2020). *Aprobar el documento normativo denominado “Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica”*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>
- Roegiers, X. (2006). *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular*. UNESCO-IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146816>

- Sánchez, J. (2013). *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
- Sarango Rodríguez, Á. de J., Guarnizo Fernández, T. E., Zapata Loaiza, J. I. y Riodrío Porras, N. del P. (2025). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato para las asignaturas del área de ciencias sociales. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(3), 767-791. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10339526>
- Sierra, F. E. (2021). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como método didáctico en el ciclo orientado en Ciencias Sociales de la Unidad Educativa Maryland* [Trabajo final de grado, Universidad Siglo 21]. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/20884>
- Sosa Cortez, K. R., Tenorio Ordóñez, D. J., Pico Holguín, B. M., Yuquilema Carrillo, S. T. y Benalcázar Samaniego, L. G. (2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como herramienta para el desarrollo de habilidades del siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16329
- Sosa Morales, E. J., Cevallos Benavides, D. E., López González, W. O., Figueroa Guillén, C., y De Lara González, N. (2025). Influencia de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza de Filosofía. *Revista Invecom*, 8(5). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16422543>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Trujillo Sáez, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- 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 Vidiella, A. y Arnau Belmont, L. (2007). *11 claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabala Vidiella, A. y Arnau Belmont, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.
- Zapata Valverde, Y. F., Saavedra Ortiz, V. L., Vicente Merino, J. M., Sandoval Jarro, B. D. y Veloiz Abad Jiménez, A. (2024). El impacto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14325