

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

EJECUCIÓN DE PROYECTOS Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DEL NIVEL SECUNDARIO DE UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria con
especialidad en Filosofía y Ciencias Histórico Sociales

Presenta la Bachiller

NOELIA GARCIA FERNANDEZ

Presidente: María Alejandra Torres Maldonado

Asesor: Ítalo Jaime Quispe Pérez

Lector: Diego Enrique Cuya Ruiz

Lima – Perú

Febrero de 2026



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por GARCIA FERNANDEZ, Noelia, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "Ejecución de proyectos y aprendizaje autónomo en estudiantes de tercer grado del nivel secundario de un colegio privado de Lima".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de GARCIA FERNANDEZ, Noelia, ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 10% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 13 del mes de enero de 2026

Atentamente,

Italo Jaime Quispe Pérez
Asesor

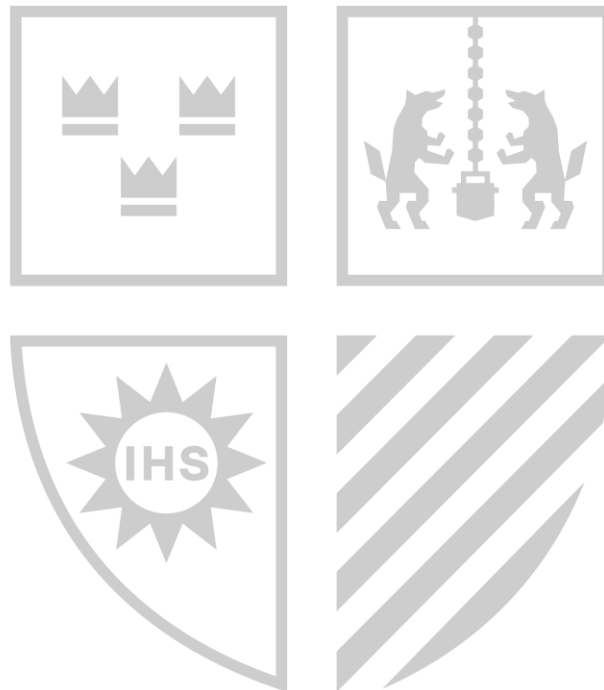
Carlos Daniel Salinas Melchor
Tercer miembro de la Comisión

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

EPÍGRAFE

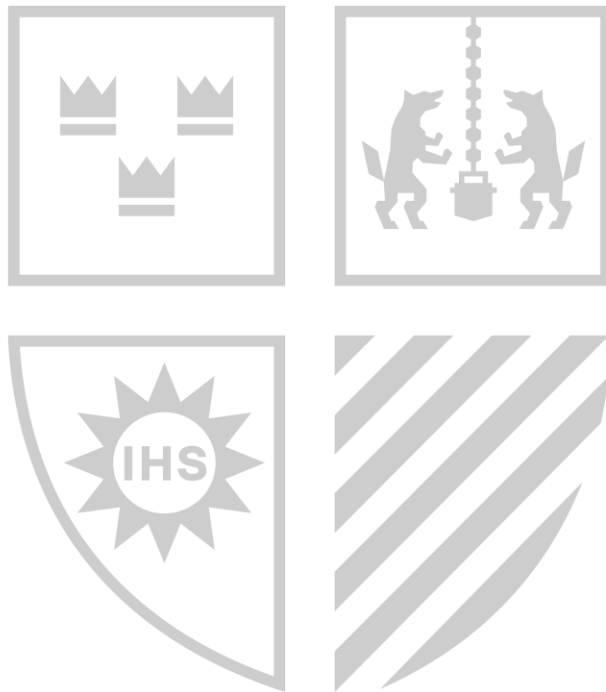
“La educación no es preparación para la vida, la educación
es la vida en sí misma”.

John Dewey



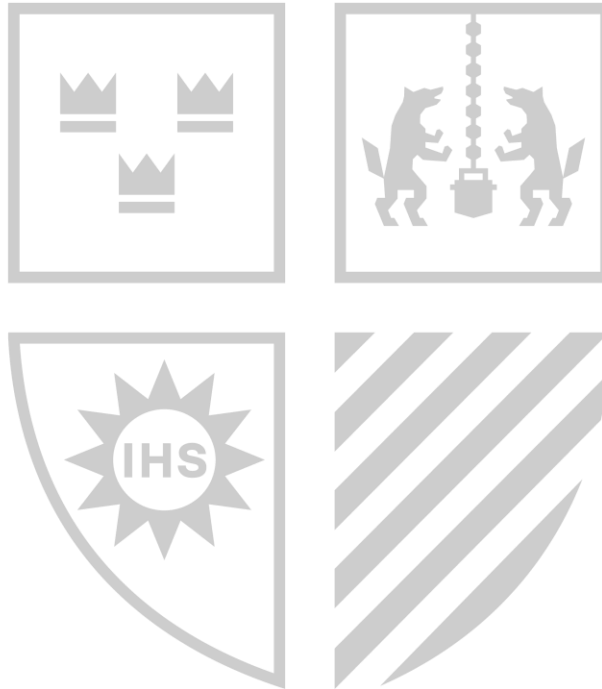
DEDICATORIA

A mí.



AGRADECIMIENTO

A mi asesor, Ítalo Quispe, por la guía y acompañamiento, a la Institución Educativa por el apoyo dado y por los años laborados en los que aprendí mucho, y a la docente gestora por su ayuda durante las entrevistas y la observación de sus sesiones.



RESUMEN

La investigación se titula “Ejecución de proyectos y aprendizaje autónomo en estudiantes de tercer grado del nivel secundario de un colegio privado de Lima” y tiene como finalidad analizar la manera como las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje fomentan la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de tercer grado de secundaria de un colegio privado de Lima. Para ello se empleó el método etnometodológico, de enfoque cualitativo del tipo empírico. Como muestra, se utilizó 25 estudiantes y la docente gestora de los proyectos del aula. Para la recolección de datos se utilizaron como técnicas la observación, el análisis documental y la entrevista. Los instrumentos fueron la guía de observación de las sesiones de la docente, la ficha de observación de los portafolios de los estudiantes y la guía de la entrevista semiestructurada para la docente. Los datos obtenidos fueron analizados a través de un método de análisis artesanal y se halló que los estudiantes de tercero de secundaria de un colegio privado de Lima se encuentran en proceso de desarrollar el aprendizaje autónomo a través de la ejecución de proyectos de aprendizaje y lo realizan mediante la elaboración de un portafolio, el trabajo colaborativo y la orientación de la docente/gestora.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, Aprendizaje autónomo, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

ABSTRACT

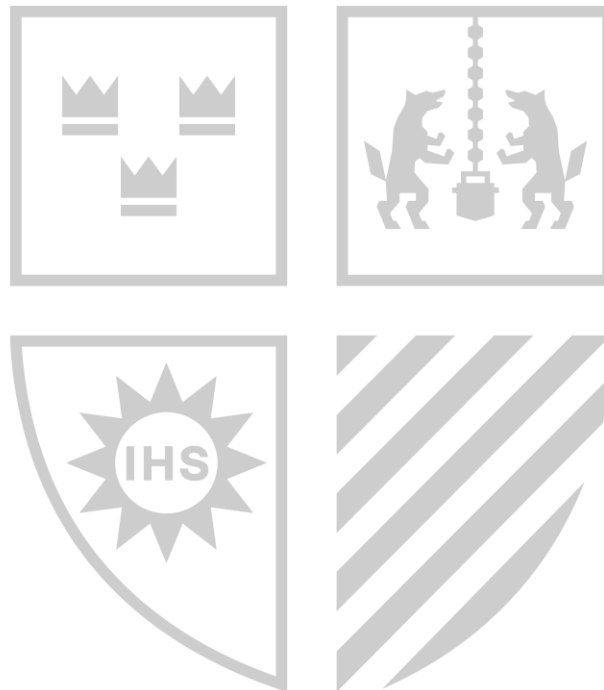
The research is titled “Execution of projects and autonomous learning in third-grade students at the secondary level of a private school in Lima” and its purpose is to analyze the way in which the strategies of the project based learning promote the construction of autonomous learning in third grade high school students from a private school in Lima. For this, the ethnomethodological method was used, with a qualitative approach of the empirical type. As a sample, 25 students and the teacher who managed the classroom projects were used. Observation, photographic analysis and interviews were used as techniques for data collection. The instruments were the observation guide of the teacher's sessions, the photographic analysis guide of the students' portfolios and the semi-structured interview guide for the teacher. The data obtained were analyzed through an artisanal analysis method and it was found that third-year secondary school students from a private school in Lima are in the process of developing autonomous learning through the execution of learning projects and they carry it out. through the development of a portfolio, collaborative work and guidance from the teacher/manager.

Keywords: Learning strategies, Autonomous learning, Project Based Learning (PBL)

TABLA DE CONTENIDOS

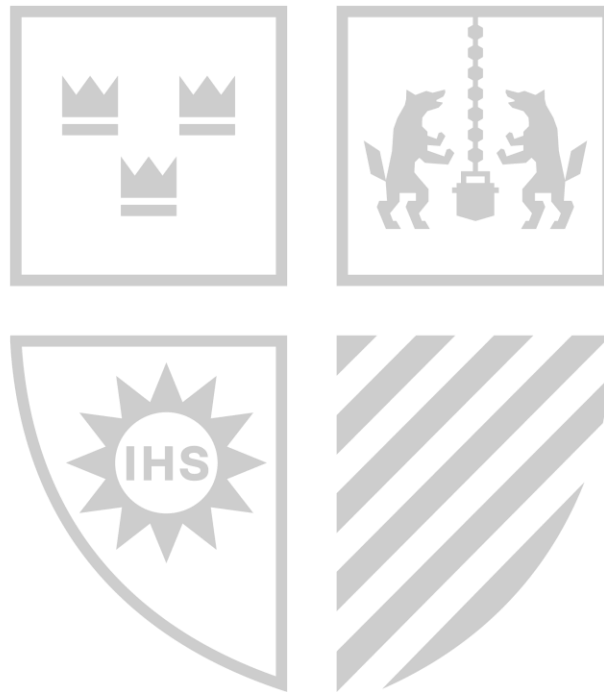
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Descripción de la Realidad Problemática.....	14
1.2 Preguntas de Investigación.....	16
1.3 Objetivos de la Investigación.....	16
1.4 Justificación e Importancia de la Investigación	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	20
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	20
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	20
2.1.2 Antecedentes nacionales	22
2.2 Marco Conceptual	24
2.2.1 La construcción del aprendizaje autónomo.....	24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
3.1 Enfoque de Investigación.....	40
3.2 Tipo de Investigación.....	41
3.3 Método	42
3.4.1 Escenario de estudio.....	43
3.4.2 Observables de estudio.....	43
3.4.3 Criterios de selección y fuentes información	44
3.5 Técnicas e Instrumentos de Acopio de Información.....	45
3.5.1 Técnicas	45
3.6 Trabajo de Campo	46

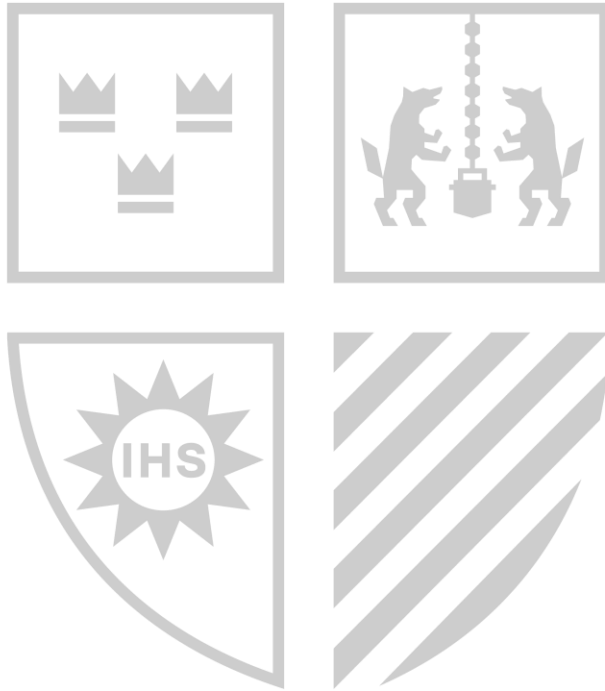
3.7 Método de Análisis de la Información	47
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	49
4. 1. Resultados	49
4.2 Discusión.....	56
Conclusiones	62
Recomendaciones.....	64
Referencias Bibliográficas	66
Anexos	70



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resultados de ficha de observación a la docente-gestora	53
Tabla 2 Ficha de análisis documental al portafolio de los estudiantes	56





INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación analiza el desarrollo del aprendizaje autónomo a través de la ejecución de proyectos de aprendizaje en estudiantes de tercero de secundaria en un colegio privado en Lima.

Tanto el aprendizaje autónomo como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), pudiendo considerarse la primera como una competencia y la segunda una metodología de aprendizaje, cobran mucha relevancia dado el contexto de la educación peruana actual, la cual busca desarrollar competencias en los estudiantes y adecuarse a los distintos entornos en los que se ubican.

Actualmente existen propuestas en el país, tanto de instituciones educativas públicas como privadas, que promueven el aprendizaje a través de la metodología por proyectos y buscan fortalecer en los estudiantes una serie de capacidades para gestionar su propio aprendizaje, otorgándoles un rol protagónico y una función de acompañante al docente. Trabajar algunos años en una de estas instituciones despertó la interrogante en la autora sobre si esta metodología efectivamente fomentaba la construcción del aprendizaje autónomo y de qué manera.

La investigación se realizó durante los años 2021 y 2022 con base en los proyectos realizados por el salón de tercero de secundaria de una Institución Educativa privada ubicada en La Molina, Lima. Los objetivos de la investigación fueron los siguientes: Analizar cómo las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje fomentan la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria. Y como objetivos secundarios, identificar las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje que son utilizadas por los docentes en la construcción del aprendizaje autónomo; y determinar las dimensiones del aprendizaje autónomo que se desarrollan en los estudiantes de secundaria a través de los proyectos de aprendizaje.

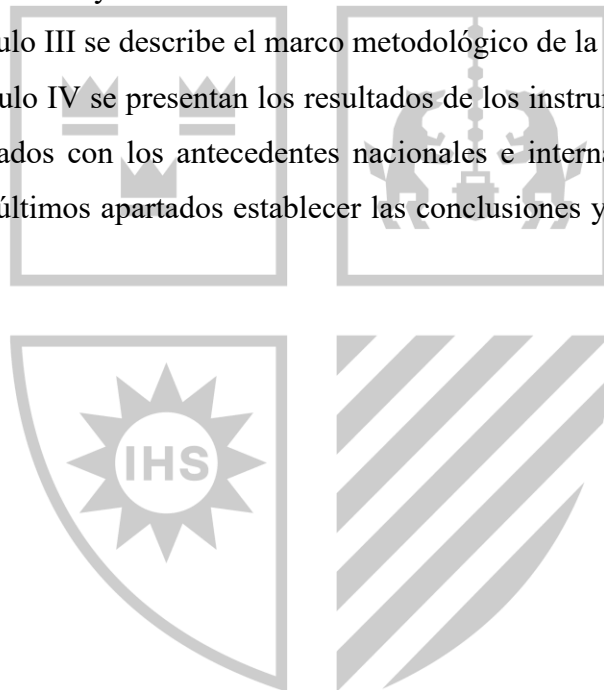
Participaron de esta investigación los estudiantes de tercero de secundaria y su gestora docente, quien fue la encargada de guiar a los estudiantes en el proceso del proyecto y articular el trabajo de todos los cursos alrededor de la problemática a investigar; y se utilizaron técnicas la observación, el análisis documental y la entrevista para la recolección de datos.

En el capítulo I se plantea la problemática de la investigación: ¿De qué manera las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje fomentan la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria?

En el capítulo II se revisan los antecedentes nacionales e internacionales y se expone el marco teórico alrededor de los conceptos de Aprendizaje Autónomo y Aprendizaje Basado en Proyectos.

En el capítulo III se describe el marco metodológico de la investigación.

En el capítulo IV se presentan los resultados de los instrumentos aplicados, los cuales son contrastados con los antecedentes nacionales e internacionales y el marco teórico para en los últimos apartados establecer las conclusiones y recomendaciones de la investigación.



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el siguiente capítulo se describe la realidad y el contexto de la problemática de la investigación, Para ello, se hace referencia a la coyuntura internacional y nacional frente a la necesidad del planteamiento de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje autónomo. Asimismo, a partir de la problemática desarrollada se determina la pregunta de investigación, los objetivos y se justifica la importancia de analizar estrategias de la metodología del ABP que fomenten la construcción del aprendizaje autónomo.

1.1 Descripción de la Realidad Problemática

La coyuntura mundial actual, caracterizada por los avances tecnológicos y constantes transformaciones sociales, ha motivado que organizaciones como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) resalten la importancia de metodologías innovadoras que preparen a los estudiantes a aprender de manera autónoma frente a este panorama de incertidumbre y cambio constante. El PNUD, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, plantea la necesidad de una educación de calidad (ODS 4) que promueva aprendizajes relevantes y efectivos. Asimismo, en el informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, titulado *La educación es un tesoro*, (1996) se proponen cuatro pilares para la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este marco, metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Autónomo se presentan como métodos idóneos para fomentar dichos pilares, ya que promueven la investigación, la metacognición, la

resolución de problemas, la toma de decisiones, la colaboración y la capacidad de aprender y construir conocimiento de manera individual y colectiva a lo largo de la vida.

En el contexto nacional, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), resalta la importancia de implementar los proyectos de aprendizaje en todos los niveles, dada su pertinencia para el desarrollo de competencias. Al respecto, el MINEDU define los proyectos de aprendizaje como “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimiento y habilidades a través de un proceso de investigación sobre preguntas complejas y productos cuidadosamente diseñados”. (Markham, Larmer y Ravitz, 2003, como se citó en MINEDU, 2018, p. 9). Los proyectos de aprendizaje permiten movilizar diversas capacidades para solucionar o responder situaciones problemáticas asociadas a la vida cotidiana y, por tanto, responder al enfoque por competencias.

Por su parte, este enfoque implica el despliegue de recursos orientados hacia la autogestión del aprendizaje. En esta línea, el aprendizaje autónomo ha sido definido por Monereo (2008) como la “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje.” (p. 12). Este concepto ayuda a reflexionar y tomar decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje, capacidades fundamentales en el marco del enfoque por competencias impulsado por el MINEDU que busca la autonomía de los estudiantes para resolver situaciones concretas que van más allá del ámbito escolar y pueden aplicarse en contextos reales.

En ese sentido, el MINEDU también reconoce la necesidad de promover aprendizaje autónomo en todos los niveles de la Educación Básica Regular, a través de la competencia transversal “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma” (MINEDU, 2016), Esta competencia busca que los estudiantes identifiquen cómo aprenden, reconozcan sus aciertos y oportunidades de mejora, y tomen decisiones al respecto en cada área del currículo.

No obstante, desde la experiencia como docente de secundaria, se ha observado que muchos estudiantes no son conscientes del proceso de su aprendizaje ni logran reflexionar con profundidad sobre cómo aprenden o establecer metas claras para mejorar. Esto se evidencia en prácticas concretas como las reflexiones superficiales que expresan al final de una sesión de clases, cuando se les solicita que indiquen qué aprendieron,

limitándose usualmente a responder el título de la sesión o el tópico general (por ejemplo: “Aprendí sobre el feudalismo” o “Aprendí sobre la Segunda Guerra Mundial”). Asimismo, pueden dar respuestas similares cuando se les pide establecer metas de aprendizaje (por ejemplo “Quiero entender mejor” o “Quiero mejorar en Matemáticas”). Si bien desde el diseño de una sesión existe un momento estipulado para la metacognición y por tanto el desarrollo del aprendizaje autónomo, estos momentos usualmente se reducen a respuestas cortas como las descritas y no se evidencia en ellas desempeños asociados a la gestión autónoma del aprendizaje, tal como lo establece el Ministerio de Educación.

Por tanto, destacando la relevancia del Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje autónomo desde la coyuntura mundial, el contexto educativo peruano y las experiencias personales como docente, se recalca la importancia de investigar la construcción del aprendizaje autónomo a través del aprendizaje basado en proyectos.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 ¿De qué manera las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje fomentan la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria?

1.2.2 ¿Cuáles de las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje son utilizadas por los docentes en la construcción del aprendizaje autónomo?

1.2.3 ¿Cuáles de las dimensiones del aprendizaje autónomo se desarrollan en los estudiantes de secundaria a través de los proyectos de aprendizaje?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Analizar cómo las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje fomentan la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria.

1.3.2 Identificar las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje que son utilizadas por los docentes en la construcción del aprendizaje autónomo.

1.3.3 Determinar las dimensiones del aprendizaje autónomo que se desarrollan en los estudiantes de secundaria a través de los proyectos de aprendizaje.

1.4 Justificación e Importancia de la Investigación

La temática abordada es relevante ya que el contexto peruano evidencia preocupación por fomentar una educación basada en el desarrollo de competencias, entendiendo estas como las capacidades, destrezas y conocimientos puestos en práctica para la solución de problemas. Esta concepción se ha incorporado en los documentos elaborados por el Ministerio de Educación, tales como el Currículo Nacional de la Educación Básica.

Por otra parte, el Ministerio de Educación en su documento *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica* (2020), recalca en las disposiciones para la evaluación de competencias que esta “tiene como finalidad brindar retroalimentación al estudiante durante su proceso de aprendizaje para que reconozca sus fortalezas, dificultades y necesidades y, en consecuencia, gestione su aprendizaje de manera autónoma” (p. 10). Al respecto, una de las competencias transversales de la Educación Básica Regular del Currículo Nacional alude a la gestión autónoma del aprendizaje, la cual implica capacidades la definición de metas de aprendizaje, la organización de acciones para alcanzarlas y el monitoreo de los avances (MINEDU, 2016). Se infiere entonces, que el Ministerio de Educación otorga gran relevancia al desarrollo del aprendizaje autónomo en todos los niveles educativos.

Por otra parte, el Ministerio de Educación promueve el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en las instituciones educativas a través de documentos oficiales como:

- *Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en Educación Inicial* (MINEDU, 2019),
- *Manual pedagógico de robótica educativa para docentes* (MINEDU, 2016) que enfatiza el uso del ABP como metodología para experiencias científico-tecnológicas innovadoras, y
- *Rutas de Aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias* (MINEDU, 2013) que brinda orientaciones prácticas para los docentes sobre la metodología del ABP.

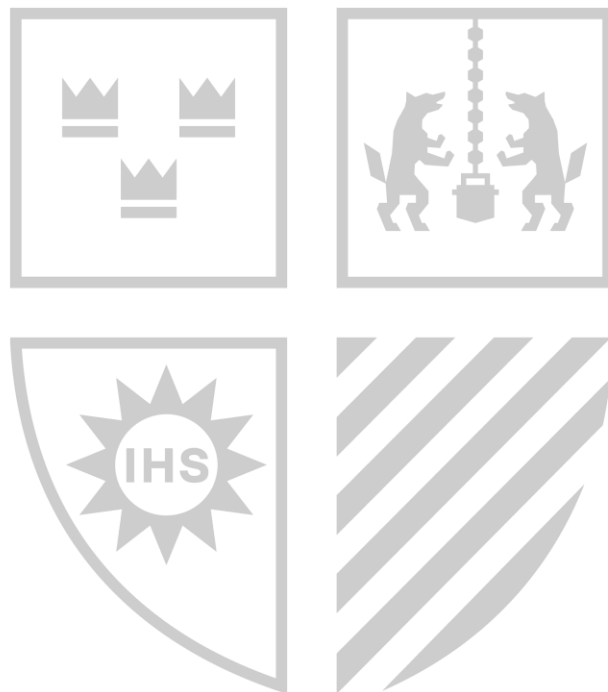
Se concluye, por tanto, que existe interés institucional por fomentar tanto el Aprendizaje Autónomo como el Aprendizaje Basado en Proyectos en beneficio de los estudiantes.

Además, se han identificado diversos beneficios del uso del ABP que merecen ser investigados en el contexto peruano. Por ejemplo, Mioduser & Betzer (2007), citados por Sánchez (s/f), sostienen que los proyectos de aprendizaje contribuyen a mejorar las calificaciones, desarrollar una mentalidad abierta y fortalecer las habilidades de aprendizaje autónomo. El mismo autor, citando a Restrepo (2005), señala que “el ABP activa conocimientos previos, aumenta el interés por el área específica, se mejoran las destrezas de estudio autónomo, se mejora la habilidad para solucionar problemas y se desarrollan habilidades como razonamiento crítico, interacción social y metacognición” (Como se citó en Sánchez, s/f, p.3). Este conjunto de aportes destaca nuevamente la importancia del aprendizaje autónomo dentro del ABP.

En el país, algunas instituciones educativas han incorporado el enfoque por proyectos como eje de su propuesta pedagógica. Por ejemplo, la Casa de Cartón, que articula sus proyectos con sus principios pedagógicos: formación ciudadana y conciencia ecológica (EDUCALTER, 2009); igualmente el colegio Áleph, que sigue la filosofía Reggio Emilia y desde el socioconstructivismo plantea su propia propuesta de proyectos de aprendizaje incorporando el arte como eje transversal. Asimismo, algunas tesis ya han planteado alcances sobre el tema como el magíster Luis Alfonso Martín en su tesis Aprendizaje basado en proyectos. Un modelo innovador para incentivar el aprendizaje de la química (2016), donde concluye que a partir de los proyectos en esta área se “involucra directamente al estudiante, porque permite que sea un sujeto activo en su aprendizaje con sus propios intereses y motivaciones, que lo llevan a aprender con base en su propia experiencia” (Martín, 2016, p.155). Si bien este es un estudio realizado en Bogotá, da razón de la importancia de conocer y comprender este método para su eventual aplicación.

En conclusión, esta investigación es importante y resulta un aporte dado que el tema es una necesidad actual en la educación, expresado a través de la importancia del aprendizaje basado en competencias que plantea el Ministerio de Educación, lo cual conlleva a una necesidad de aprender desde los propios intereses y necesidades, resolviendo problemas y dudas que surjan del propio contexto, así como desarrollar una gestión autónoma del aprendizaje, aspectos que son trabajos desde el Aprendizaje Basado en Proyectos. Asimismo, la investigación daría alcances de cómo una escuela socioconstructivista genera aprendizaje autónomo en los estudiantes por medio de la

participación de estos en los proyectos de aprendizaje del aula, para que eventualmente pueda servir de referencia para experiencias de aplicación futuras.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación. Primero, se revisan antecedentes nacionales e internacionales en relación con la construcción del aprendizaje autónomo a través de proyectos de aprendizaje. Posteriormente, se explican los conceptos de aprendizaje autónomo y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos a través de diversos autores, recalcando los aportes teóricos de John Dewey, desde el pragmatismo y Lev Vigotsky, desde el socioconstructivismo. Finalmente se ofrecen ejemplos de instituciones educativas donde se fomenta la construcción de aprendizaje autónomo a través de proyectos de aprendizaje.

2.1 Antecedentes de la Investigación

A continuación, se presentan antecedentes internacionales y nacionales respecto a la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje autónomo en estudiantes de distintos niveles educativos, con sus respectivos aportes a la investigación.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Ayerbe (2021) en su tesis titulada *Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Ambiental. Implementación en Educación Secundaria*, presentada para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, manifestó que su objetivo de investigación fue “determinar si el ABP se muestra como una metodología eficiente para generar un incremento del nivel de conciencia ambiental en el alumnado de la ESO” (p. 44). Utilizó un enfoque mixto con el método investigación-acción. La población fue de 26 estudiantes cursando cuarto de ESO (Educación Secundaria Obligatoria). A partir de ello, concluyó que la metodología del ABP aumentó la conciencia de los estudiantes sobre el cuidado del ambiente, así como sus conocimientos y motivación sobre el tema frente a la metodología tradicional. No

obstante, se identificaron ciertas dificultades en cuanto al aprendizaje autónomo, el empleo de tecnología dentro del aula y el trabajo cooperativo (Ayerbe, 2021).

Este antecedente resulta un aporte a esta investigación porque confirma la eficiencia de la metodología del ABP en la mejora de competencias y en el aumento de la motivación, así como la necesidad de que los docentes implementes adecuadamente los proyectos para fomentar también el aprendizaje autónomo.

Esteban (2020) en su tesis titulada *Intervención en metacognición y aprendizaje autorregulado en entornos virtuales*, presentada para obtener el título de Doctora en Educación y Psicología, en la Universidad de Oviedo, manifestó que su objetivo de investigación fue “conocer y mejorar la meta-cognición y auto-regulación de alumnos universitarios en entornos virtuales” (p. 3). Utilizó un enfoque mixto con el método investigación-acción. La población fue de 1037 estudiantes del primer año de educación superior. Concluyó, en primer lugar, que “los estudiantes universitarios habitualmente no desarrollan procesos de autorregulación del aprendizaje completos, limitando sus actividades a aplicar estrategias del aprendizaje sin haber planificado el estudio previamente y sin evaluarlo de forma posterior” (p. 288). Segundo, que “la aplicación de procesos de auto regulación del aprendizaje conduce a un mayor rendimiento académico” los cuales tienen mayor importancia “en contexto virtuales de aprendizaje, donde los alumnos son responsables de las decisiones sobre qué, cuándo y cómo aprender” (p. 289).

El aporte de este antecedente radica en señalar la importancia del aprendizaje autónomo incluso en estudiantes universitarios y entornos virtuales evidenciando la necesidad de planificación y evaluación del aprendizaje. Asimismo, confirma que fomentar la autonomía en el aprendizaje mejora el rendimiento académico, por lo que su desarrollo en el aula resulta fundamental.

Sebastian (2020) en su tesis titulada *Aprendizaje autónomo mediante el uso de recursos educativos virtuales*, presentada para obtener el grado de Magister en Educación, en la Universidad de Zaragoza, planteó como objetivo realizar una propuesta didáctica en la que permita “favorecer el desarrollo de autonomía en el proceso enseñanza-aprendizaje” (p.15), así como “desarrollar métodos de evaluación de aprendizaje en el contexto de formación no presencial” (p. 15), en el contexto de la pandemia de COVID – 19. Utilizó un enfoque cualitativo con el método investigación-acción. La población fue de 18 estudiantes del curso *Practicum II* en el centro educativo IES Luis Buñuel en Zaragoza, dentro del cual se imparte el Ciclo Formativo de Grado

Superior en Anatomía Patológica y Citodiagnóstico. Concluyó, en primer lugar, que la distancia generada por la pandemia permitió el uso de recursos virtuales como Educaplay, Edpuzzle o Genial.ly, que favorecieron el aprendizaje autónomo. En segundo lugar, señaló que el uso de los recursos exige “formular tutoriales previos a la realización de las actividades a modo de introducción al funcionamiento de las herramientas” (p.33) ya que algunos estudiantes tuvieron dificultades para completar las actividades por la falta de familiaridad con los recursos.

Esta propuesta resulta valiosa, ya que, aunque la presente investigación no incluye como categoría el empleo de recursos virtuales, enfatiza la relevancia de herramientas tecnológicas que motiven y fomenten el aprendizaje autónomo. No obstante, también destaca la necesidad de mediación docente para lograr esta competencia.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Poma (2021) en su tesis titulada *Fomento del aprendizaje autónomo en los estudiantes del cuarto ciclo de primaria de una I.E. pública en el marco de la educación a distancia*, presentada para obtener el grado de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, planteó como objetivo “analizar las funciones de la docente que fomentan el aprendizaje autónomo en los estudiantes del cuarto ciclo de primaria de una I.E. pública en el marco de la educación a distancia” (p.2). Utilizó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, y el método de estudio de casos. La población estuvo conformada por una docente de cuarto de primaria de una institución educativa en Pueblo Libre. Concluyó, en primer lugar, que “las funciones de la docente para el fomento del aprendizaje autónomo se encontraron parcialmente relacionadas con la teoría propuesta, pues en su mayoría no han sido abordadas en su totalidad ni profundidad” (p. 72), lo que podría constituir un obstáculo para el fomento del aprendizaje autónomo del grado estudiado. En segundo lugar, identificó que las estrategias utilizadas por fueron el recojo de saberes previos, búsqueda y procesamiento de información, fomento del trabajo individual, planeamiento y solución de problemas y autorregulación durante las sesiones.

Esta tesis brinda un aporte relevante, ya que reafirma el rol del docente como mediador en el desarrollo del aprendizaje autónomo, empleando estrategias claras para guiar a los estudiantes en este proceso.

Bringas y Caro (2018) en su tesis titulada *El uso de la metodología de las áreas de interés según el currículo creativo y su contribución en el aprendizaje autónomo en niñas de 4 años de una institución privada de Miraflores*, presentada para obtener el grado de Licenciadas en Educación Inicial por la Pontificia Universidad Católica del Perú, propusieron como objetivos: “explicar la propuesta de la metodología de las áreas de interés según el Currículo Creativo” (p.6), “identificar las características del aprendizaje autónomo como eje transversal de las áreas de interés” (p.6) y “relacionar el trabajo en áreas de interés y el aprendizaje autónomo” (p.6). Utilizaron un enfoque cualitativo, de tipo empírico con nivel descriptivo con la metodología de estudio de casos. La población estuvo conformada por 34 estudiantes entre 4 y 5 años de una institución privada en Miraflores, Lima. Concluyeron, en primer lugar, que el rol del docente es fundamental para construir el aprendizaje autónomo, por lo que debe asumir un rol de “guía y facilitador del proceso de aprendizaje, interviniendo cuando sea necesario para motivar a los niños a ser perseverantes, para plantearles preguntas que despierten su curiosidad, invitándolos a explorar y, para resolver dudas o preguntas que puedan surgir” (p. 73). En segundo lugar, confirmaron que “la metodología de las áreas de interés, según el Currículo Creativo, promueve el aprendizaje autónomo en las niñas de 4 años.” (p. 74).

Esta tesis refuerza la importancia del rol del docente como facilitador del aprendizaje autónomo, promoviendo la curiosidad, la exploración y la indagación desde edades tempranas.

Caravedo y Dugang (2018) en su tesis titulada *Implementación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos en el curso de inglés de 4to de Secundaria de un colegio inclusivo bilingüe*, presentada para obtener el grado de Licenciadas en Educación Secundaria con especialidad en Inglés, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, propusieron como objetivos: “identificar las características y etapas de la aplicación de la metodología ABP en aulas heterogéneas del nivel secundario a cargo de los profesores del departamento de Inglés de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima” (p.28), “determinar las preferencias y las actitudes hacia el aprendizaje de los alumnos de 10° grado (4to de secundaria) de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima”(p.28), “identificar en qué medida la aplicación del ABP favorece la atención de alumnos de aulas inclusivas de un colegio privado bilingüe de Lima” (p. 28) y “categorizar las actitudes de los alumnos de un aula heterogénea respecto a la metodología ABP en la clase de inglés de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima.” (p.28).

Utilizaron un enfoque cualitativo con el método de investigación-acción. La población estuvo conformada por 68 estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa en Lima. Concluyeron, en primer lugar, que el ABP favorece la atención a la diversidad “al enfocarse en la diferenciación de proceso y producto” (p. 51). En segundo lugar, señalaron que el “ABP debe tener momentos de reflexión y adaptación; por eso una buena práctica es la entrega de una rúbrica de evaluación, así como ofrecer un momento de metacognición y autoevaluación para dichas actividades” (p. 53).

Esta tesis aporta a la investigación al señalar la relevancia de incluir procesos como la metacognición, la autoevaluación y la socialización de criterios de evaluación como recursos que favorecen el aprendizaje autónomo dentro de la metodología del ABP.

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 La construcción del aprendizaje autónomo

a. El Aprendizaje autónomo

Con respecto al aprendizaje autónomo, Monereo (2008) lo define no como una total independencia de pensamiento del contexto (familia, escuela, sociedad), sino como la “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje.” (p. 12). Esta gestión autónoma del aprendizaje se da gracias a la metacognición, que consiste en la capacidad de conocer y reflexionar sobre los procesos cognitivos para poder tomar decisiones en función de ellos, con el fin de resolver tareas o problemas específicos.

Asimismo, Gutiérrez y Rodríguez (2011) postulan que el aprendizaje autónomo “es un proceso gradual de construcción y toma de decisiones en las que el estudiante en una actitud reflexiva planifica, supervisa y evalúa de manera consciente sus propios procesos y productos, ganando cada vez mayor independencia en el aprendizaje.” (p.66) Ambas definiciones permiten comprender el aprendizaje autónomo como una competencia, en tanto permite un desenvolvimiento autónomo en diversas situaciones gracias al desarrollo progresivo de una serie de estrategias construidas a través del tiempo y de la mediación docente.

De igual manera, Alonso Chica (2010) plantea que el aprendizaje autónomo implica el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen el desarrollo de capacidades de pensamiento de orden superior.

Se puede concluir, a partir de estos tres aportes, que el aprendizaje autónomo no solo consiste en adquirir capacidades o conocimientos, sino que implica un proceso complejo mediante el cual quien aprende se hace consciente de su propio proceso y es capaz de reflexionar, planificar y evaluar su actuación en torno a este.

b. Desarrollo del aprendizaje autónomo

Comprendiendo el aprendizaje autónomo como una competencia que debe desarrollarse, resulta valioso el aporte de Henry Holec, uno de los primeros autores en trabajar el concepto de *learner autonomy* desde el estudio del aprendizaje de lenguas. Dentro de su propuesta se mencionan una serie de desempeños, señalados por David Little en su texto *Learner Autonomy: Some Steps in the Evolution of Theory and Practice*. Estos son: que el estudiante sea capaz de determinar los objetivos de aprendizaje, definir los contenidos y secuencia en la que desarrollará el aprendizaje, seleccionar los métodos y estrategias de aprendizaje, monitorear el proceso y finalmente, evaluar el aprendizaje (Little, 1996). Estos desempeños, en conjunto, explican cómo los estudiantes pueden desarrollar aprendizaje autónomo.

Con respecto a la experiencia de Little aplicando los aportes de Holec desde su labor como docente inglés, Little, para superar la apatía de sus estudiantes hacia el curso, comenzó a involucrarlos, primero de manera dirigida, en la toma de decisiones sobre las actividades de aprendizaje y material de la clase. A partir de la experiencia, realizó el siguiente descubrimiento: “I soon realized that giving the learners a share of responsibility for planning and conducting teaching-learning activities caused them to be actively involved and led to better learning” (Little, 1996, p.3). La participación en la toma de decisiones sobre las actividades y material generó mayor involucramiento y eficiencia en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Little (1996) concluyó que el aprendizaje autónomo es posible no solo en adultos, sino también en estudiantes jóvenes y que la interacción entre ellos es clave para su desarrollo. Aunque se hable de autonomía, los seres humanos no se desenvuelven de manera individual sino en relación con otros. Asimismo, Little apunta que para que un conocimiento se convierta en *action knowlegde*, es decir, que pase a ser utilizado en la vida cotidiana, no solo es necesaria la interacción y el trabajo colaborativo con otros estudiantes, sino también la guía y la supervisión del docente o de los padres (tomando en cuenta que el aprendizaje se da en diversos espacios, no solo el escolar). Esta orientación resulta fundamental, sobre todo al inicio del proceso de autonomía.

En relación con la importancia de la interacción y la influencia del docente, Aebli menciona lo siguiente:

El papel del alumno no debería ser siempre el del subordinado que ejecuta actividades. Debe también tener desde temprano la oportunidad de planificar un trabajo y guiar a un grupo en su ejecución. Para ello está el trabajo de grupo, realizado no sólo en organización igualitaria con igualdad de condiciones para todos los miembros, sino también de vez en cuando de manera que algunos alumnos tomen la responsabilidad de la planificación y la ejecución de una tarea. Conocen de esta manera el problema de liderazgo, y se ejercitan en ello. (p. 173)

Esta postura reafirma que la construcción del aprendizaje autónomo solo es posible en interacción con los pares y con el docente, al permitir contrastar ideas y tomar decisiones de manera progresiva.

Respecto a la influencia educativa dentro del desarrollo del aprendizaje autónomo, Coll señala que hay tres fuentes de influencia educativa:

La primera proviene del docente, ya sea como “la responsabilidad y el control del aprendizaje, que generalmente inicia más centrada en el profesor y que durante el proceso de construcción de conocimiento va pasando a ser ejercida fundamentalmente por los estudiantes” (Coll, como se citó en Burbat, 2016, p. 29) o como construcción de significados compartida que se genera en la interacción entre docentes y estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

La segunda fuente son los compañeros: ya sea como pares colaborativos, donde se construye conocimiento a través del diálogo y los diversos puntos de vista, o como tutores que ejercen un rol similar al del docente por ser más expertos en una tarea determinada.

La tercera fuente es la organización y el funcionamiento de la institución escolar, que influye a través de las relaciones entre todos los agentes educativos y los valores transmitidos por la propia institución (Coll, como se citó en Burbat, 2016).

Por otra parte, Chica (2010) también propone una serie de desempeños de un estudiante que autogestiona su aprendizaje. Estos son: “formula preguntas y da respuestas para identificar si aprendió de manera exitosa, si aprendió a comprender, a interpretar, a argumentar, a analizar, a resolver problemas, a tomar decisiones, a trabajar en equipo” (p. 172). Estos criterios implican que el estudiante es capaz de reflexionar sobre su propio actuar dentro del proceso de aprendizaje, desde las diversas tareas que ello requiere.

c. La propuesta del socioconstructivismo

El socioconstructivismo se puede entender, de acuerdo con lo expresado por Fiorella de Ferrari (2019), asesora pedagógica de la Institución Educativa Áleph, como una teoría del aprendizaje que coloca al ser humano como una persona capaz de construir conocimiento desde sus etapas más tempranas, no solo recibirlo y reproducirlo, a través de la indagación, formulación de hipótesis y la construcción de significados como resultado de la interacción.

Esta teoría retoma los postulados de Lev Vigotsky, cuya teoría se explicará más adelante, y recalca la importancia de la mediación de los procesos intrapsicológicos y la interacción con el entorno para la construcción del conocimiento a través del desarrollo del lenguaje. Al respecto Rodríguez y Gutiérrez (2011) mencionan que “en la perspectiva constructivista sociocultural y lingüística, el aprendizaje de los estudiantes y lo que ocurre en el aula es fruto de aportaciones tanto individuales como de la dinámica que establecen profesores y estudiantes desde sus experiencias y representaciones.” (p. 14)

En este sentido, el socioconstructivismo resalta la importancia de la construcción de conocimiento individual a través de la interacción del individuo con el entorno. Asimismo, el socioconstructivismo, destaca el valor de aprender desde la experiencia y de colocar al estudiante como centro del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con el socioconstructivismo, el aprendizaje se produce en la interacción de sus elementos más importantes: el docente, los contenidos y el aprendiz. Si bien el estudiante es el artífice de la construcción de conocimiento, es necesaria la mediación del docente, quien ya no se concibe como un transmisor de información, sino como un orientador del proceso mediante el cual el estudiante se aproxima a los contenidos para construir significados propios. (Rodríguez y Gutiérrez, 2010)

Se puede concluir que el socioconstructivismo es una teoría de aprendizaje que considera propuestas previas, postulando que el aprendizaje se desarrolla desde un proceso intrapsicológico, el cual interioriza a partir de la influencia del contexto social y cultural del aprendiz, interactuando las capacidades innatas con los estímulos externos.

d. La teoría propuesta por Vygotsky

Lev Vygotsky (Rusia, 1896 – 1934) desarrolló la teoría sociocultural del aprendizaje, la cual se ha introducido previamente. A continuación, se presentan los conceptos clave de su propuesta vinculados con el aprendizaje autónomo.

Vygotsky señala la importancia de la interacción social dentro del proceso de aprendizaje de la siguiente manera:

La relación entre lo individual y lo social, se refiere a que el conocimiento es un proceso individual y social-dinámico. (...) En la perspectiva sociocultural, los procesos psicológicos y el funcionamiento mental inician en el plano interpsicológico, en las relaciones sociales y en la medida que se reconstruyen y se interiorizan gracias a las acciones de los signos. (Vygotsky, como se citó en Rodríguez y Gutiérrez, 2010, p. 13)

Esta cita reafirma que la construcción de conocimiento se da internamente integrando los conceptos provenientes del entorno, ya sea del docente, de otros estudiantes o del contexto sociocultural.

Asimismo, para Vygotsky la interacción entre lo social y lo individual es fundamental, siendo la dimensión social del individuo anterior a la individual en la construcción del conocimiento. Para ello, es importante entender los conceptos de interiorización, apropiación y zona de desarrollo próximo (Vygotsky, como se citó en Rodríguez y Gutiérrez, 2010).

Vygotsky define la interiorización como “la reconstrucción intrapsicológica o en el plano individual de una operación interpsicológica o social, esto gracias a las acciones con signos, que conllevan cambios en la estructura y las funciones que se interiorizan.” (Vygotsky, como se citó en Rodríguez y Gutiérrez, 2010, p. 16) Es decir, un proceso mediante el cual el estudiante incorpora individualmente un procedimiento o conocimiento social.

Por otro lado, la apropiación se refiere a la “reconstrucción que hace el sujeto de las herramientas psicológicas en su desarrollo histórico, es decir, hace suyas tales herramientas. Este proceso se logra en la interacción con las distintas opciones semióticas y con los actos sociales y comunicativos.” (Vygotsky, como se citó en Rodríguez y Gutiérrez, 2010, p. 16) En otras palabras, se trata de utilizar las diversas herramientas aprendidas en el contexto, a partir de la interacción con lo externo.

Para el autor, tanto la apropiación como la interiorización son las formas mediante las cuales los seres humanos aprehenden las herramientas psicológicas establecidas por generaciones anteriores, ya sea de manera grupal o individual.

Con respecto a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto muy utilizado por los seguidores del socioconstructivismo, Vygotsky la define como:

Distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y un nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la

resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 16)

De acuerdo con este concepto, la posibilidad de alcanzar un nivel de desarrollo potencial depende de la mediación de factores externos al aprendiz, a través del lenguaje, que es el medio primordial para la construcción del conocimiento. Por ello, la educación escolar es crucial en el proceso de socialización de herramientas psicológicas que permitan construir conocimientos en el marco del contexto local, social, cultural del estudiante (Vygotsky, como se citó en Rodríguez y Gutiérrez, 2010).

Finalmente, con respecto al aprendizaje autónomo, el autor sostiene que bajo este enfoque la autonomía en el aprendizaje es algo que se consigue progresivamente en la adolescencia gracias a la interacción con otros (docentes y estudiantes). En este sentido la influencia externa resulta determinante, y la autonomía no es concebida como un proceso autodidacta aislado, sino como una gestión paulatina del aprendizaje que surge de la relación con el entorno (Vygotsky, como se citó en Burbat, 2015). En relación con el rol del docente, el autor señala:

Enseñar se concibe a través de la intervención y el control del proceso de aprendizaje por parte del profesor según las circunstancias que se les presenten. Sus funciones de asesorar, orientar y servir de modelo se consideran necesarias hasta que los estudiantes sean capaces de desprenderse. (p.42)

En síntesis, el aporte de Vigotsky, desde el socioconstructivismo, permite comprender el aprendizaje autónomo como un objetivo que se construye de forma progresiva y gradual gracias a la interacción social y la mediación cultural. Conceptos como la apropiación y la interiorización fundamentan el desarrollo de la autonomía, resaltando la necesidad de la intervención de docentes y otros estudiantes para la construcción del conocimiento a través del diálogo y el uso del lenguaje. Asimismo, la Zona de Desarrollo Próximo justifica el rol esencial del docente, no solo como un transmisor absoluto del saber, sino como quien acompaña y orienta al estudiante en la gestión de su propio aprendizaje.

2.2.2 Desarrollo del aprendizaje autónomo a través de proyectos de aprendizaje

a. La propuesta del pragmatismo

El pragmatismo es una filosofía aplicada a la educación que surge en el contexto de la Revolución Industrial, periodo en el cual se buscaba individuos más capaces y especializados para la producción, priorizando estas competencias por sobre la erudición en contenidos humanistas clásicos.

En dicho contexto, John Dewey, desde un enfoque filosófico, y William Kilpatrick, desde uno metodológico, fueron los primeros autores en proponer las bases del aprendizaje por proyectos, temática que se abordará con detalle más adelante. Ambos integraron un movimiento renovador de la escuela, entendiéndola como un espacio que genera aprendizajes desde y para la vida del estudiante, y no como un lugar centrado en la transmisión de conocimientos, memorización, y pasividad del estudiante.

Al respecto, García señala que de acuerdo con el pragmatismo

La concepción básica de esta escuela implicaba considerar al estudiante como un ser activo: el aprendizaje emerge en la medida en que este va en pos de sus propios intereses y se encuentra ante situaciones problemáticas a las cuales tendrá que responder con su propia actividad. (p. 688)

Por ello, el método de enseñanza es indirecto, ya que el estudiante, al asumir un rol activo, debe descubrir, investigar, reflexionar, experimentar para construir nuevos conocimientos que le permitan resolver los problemas que se le presentan. Esta visión también resulta incompatible con la división rígida del conocimiento por disciplinas, puesto que las situaciones deben ser comprendidas en todas sus dimensiones, tal como se presentan en la vida cotidiana.

b. La teoría de Dewey

John Dewey (1859 – 1952) fue un filósofo y psicólogo estadounidense cuyas ideas influyeron en diversos campos. No obstante, para esta investigación, se retomarán solo aquellas vinculadas con el pragmatismo en la educación y su influencia en el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje autónomo.

El aprendizaje, de acuerdo con Dewey, se desarrolla a partir de los intereses, instintos y capacidades del estudiante en un entorno determinado. En este sentido, se opone a los contenidos impuestos por el docente, siguiendo un currículo predeterminado,

así como a la fragmentación por materias, pues estas prácticas van en contra del aprendizaje por la experiencia. (Dewey, como se citó en Millán, 2015)

Dewey menciona que, para que el aprendizaje sea exitoso, deben considerarse los siguientes puntos:

1. El entorno social del estudiante determina qué es lo que debe aprender; por lo que la escuela debe propiciar la producción de conocimientos basados en los intereses y necesidades del alumno, inmerso en una sociedad particular. Es fundamental, entonces, que la escuela conozca esta realidad

2. La escuela no debería fragmentar el conocimiento en materias, ya que en la vida real las situaciones se presentan de forma interdisciplinaria. Esta división, desde un punto de vista cognitivo, resulta artificial.

3. El docente debe actuar como guía del estudiante, acompañándolo en el proceso de aprendizaje dentro de su entorno, y reconociendo que este cumple un rol activo en la construcción de conocimiento (Dewey, como se citó en Millán, 2015).

c. Dewey, *Experiencia y Educación*

En su obra *Experiencia y Educación*, Dewey (2010) resalta la importancia de la experiencia en el proceso educativo y plantea serie de criterios que definen su pertinencia y valor educativo.

En primer lugar, el autor destaca la necesidad de que la experiencia sea continua, es decir, que considere tanto el contexto social y cultural del estudiante como sus condiciones internas (necesidades y capacidades). A partir de esta interacción, el docente puede generar situaciones de aprendizaje que preparen al estudiante para afrontar otras en el futuro. Se entiende así la “situación”, desde la perspectiva de Dewey, es cualquier condición en la que las necesidades y capacidades de un sujeto que aprende interactúan con su ambiente.

Por otro lado, Dewey menciona que las situaciones de aprendizaje deben generarse en espacio organizado por reglas no impuestas de forma arbitraria por el docente, sino que respondan al control social al que están sujetas las personas dentro de un grupo humano. Este control social se entiende como un conjunto de acuerdos acatados de manera individual y que permiten una convivencia democrática. Además, el autor resalta que niños y adolescentes se encuentran en una etapa donde la socialización es fundamental, y si bien coloca como marco el sistema democrático y la libertad tanto física (entendida como la capacidad de los estudiantes para moverse en el salón) como intelectual; también señala que es indispensable un conjunto de reglas de convivencia que

finalmente lleven al estudiante a ser consciente de su entorno y a desarrollar autocontrol (Dewey, 2010).

En relación con los criterios para estructurar la experiencia en la educación, Dewey (2010) sostiene que toda situación de aprendizaje debe tener un propósito. Este puede surgir de un deseo o impulso del estudiante, pero para concretarse requiere una estructura más compleja: identificar las condiciones del entorno, recordar o investigar situaciones pasadas similares, y a partir de ello elaborar un plan o método para alcanzarlo. En ese sentido, el docente debe aprovechar la iniciativa de los estudiantes para conducirlos hacia un propósito formativo, actuando como guía y no como figura central en la toma de decisiones del aula.

Respecto a la organización del contenido escolar, Dewey (2010) señala que la experiencia debe incorporarse en el currículo de manera progresiva, partiendo de situaciones familiares a otras más abstractas o desafiantes. Propone una mediación entre el pasado, que representa la herencia cultural, y las situaciones del presente y futuro, que representan los intereses y necesidades del estudiante, sin olvidar que es necesario adaptar y ser flexibles en los contenidos dependiendo del contexto de cada uno. Estas ideas reflejan el esfuerzo de Dewey por conciliar la rigidez del modelo tradicional con la excesiva flexibilidad del enfoque progresistas, tendencias contemporáneas criticadas por el autor por considerar ambos extremos inadecuados.

Finalmente, Dewey concluye que la mejor forma de estructurar las situaciones de aprendizaje basadas en la experiencia es a través del método científico, el cual considera ideal para el aula, ya que no parte de conocimientos preestablecidos, sino que promueve la construcción activa del saber mediante el planteamiento de una hipótesis y la experimentación. Este método debe, por supuesto, ser adaptado a la edad y nivel de complejidad de los estudiantes (Dewey, 2010).

d. Concepto de Proyecto de Aprendizaje

El Ministerio de Educación define a los proyectos de aprendizaje de la siguiente manera:

Una forma de planificación integradora que permite desarrollar competencias en los estudiantes, con sentido holístico e intercultural, promoviendo su participación en todo el desarrollo del proyecto. Comprende además procesos de planificación, implementación, comunicación y evaluación de un conjunto de actividades articuladas, de carácter vivencial o experiencial, durante un periodo de tiempo determinado, según su propósito, en el marco de una situación de interés de los estudiantes o problema del contexto. (p.15)

De acuerdo con esta definición, el Ministerio de Educación valora la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) por la manera en que desarrolla competencias de manera integral, en coherencia con el enfoque por competencias que se viene implementando en la educación peruana desde hace algunos años.

En esa línea el ABP se ha definido como “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados” (BIE, como se citó en UNICEF, 2020, p. 45). Esta metodología es promovida por el Ministerio de Educación a través de distintos documentos oficiales, tales como la *Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en Educación Inicial* (MINEDU, 2019); el *Manual pedagógico de robótica educativa para docentes* (MINEDU, 2016) que enfatiza el uso del ABP como una de las metodologías para el trabajo de robótica con estudiantes para experiencias científico-tecnológicas innovadoras; y *Rutas de Aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias* (MINEDU, 2013) donde se ofrecen orientaciones a los docentes para llevar a cabo proyectos de aprendizajes en el aula y fomentar así la construcción de un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante.

En este último documento, una competencia se define como

Un saber actuar en un contexto particular, donde el estudiante selecciona y moviliza de manera pertinente e integrada una diversidad de saberes, conocimientos y habilidades propios y recursos externos, para resolver una situación problemática, o lograr un propósito determinado, satisfaciendo ciertos criterios de acción considerados esenciales. (p.10)

En ese sentido, se promueve el ABP porque permite que los estudiantes apliquen conocimientos y capacidades en situaciones problemáticas reales que le resultan significativas. Además, ya que bajo el ABP no solo hay adquisición de conocimientos y capacidades, sino la selección y movilización de los mismos, tales como la planificación, investigación y la propia metacognición; esto favorece directamente el desarrollo de diversas áreas, dependiendo de la problemática del proyecto de aprendizaje que se desarrolle.

Con respecto a las principales características de los proyectos de aprendizaje, El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s/f) manifiesta que las actividades en los proyectos de aprendizaje están en función de un objetivo o solución de un problema y que suelen representar, en la medida de lo posible, investigaciones que se asemejan a los contextos académicos reales, con dificultades y retroalimentación auténtica. El método de proyectos permite a los estudiantes aprender a partir de tópicos relacionados con el contexto, vinculando el aprendizaje con lo que sucede fuera de la escuela, entendiendo el proceso educativo como algo no fragmentado o aislado de la realidad. Asimismo, suele estar dividida en fases, las cuales pueden variar de acuerdo con el planteamiento de cada institución educativa y modelo (ITESM, s/f). No obstante, de acuerdo con los fines planteados en esta investigación y ya que son las más comunes, se explicarán las siguientes fases: diseño y planificación, investigación, elaboración del producto y evaluación.

En la fase de diseño y planificación se elige el tema o se presenta la problemática a abordar, lo cual implica una primera exploración de esta. De igual manera, tal como lo indica el *Manual de Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos* de la Subdirección de Currículum y Docencia, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica, Universidad Tecnológica de Chile INACAP (2018) en la fase de planificación, se designan tareas, productos, plazos responsables e insumos necesarios. Esta fase finaliza con un plan de trabajo que orienta todo el proyecto.

Durante la fase de investigación se suele aplicar el método científico, generando una hipótesis a partir de la problemática planteada. Posteriormente, se formulan preguntas específicas que se responden mediante una revisión bibliográfica o trabajo de campo. Este proceso conduce a la elaboración del producto donde, habiendo profundizado en el tema, se busca resolver la problemática a través de una solución concreta. Los estudiantes deben construir dicho producto en el tiempo previsto, preferentemente durante el horario de clase para contar con la orientación y observación del docente (Subdirección de Currículum y Docencia, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica, Universidad Tecnológica de Chile INACAP, 2018).

Por último, la evaluación es una fase transversal que acompaña todo el desarrollo del proyecto. El docente no solo evalúa los contenidos y objetivos alcanzados, sino también aspectos como el trabajo en equipo y las habilidades desarrolladas. Durante esta etapa, la retroalimentación es clave, especialmente aquella que “hace pensar, la que

intriga, la que ayuda a descubrir por sí mismo al estudiante en qué se equivocó y por qué eso es un error y por qué lo cometió” (INACAP, 2018, p. 53).

Existen múltiples beneficios para los estudiantes que aprenden mediante los proyectos de aprendizaje como los que señala el Ministerio de Educación (2018): desarrollo de la creatividad y la curiosidad, formación de capacidades para trabajar en equipo y la toma de decisiones, un desarrollo integrado de las competencias de diversas áreas, la resolución de problemas reales del entorno y la “autonomía y participación activa” (p.11) de los estudiantes.

Asimismo, se han documentado beneficios adicionales que deben ser explorados en el contexto peruano. Beneficios como la mejora de las calificaciones, el desarrollo de una mente abierta y de habilidades de aprendizaje autónomo, tal como lo indican Mioduser & Betzer (2007), citados por José M. Sánchez (s/f). En ese mismo artículo el autor cita a Restrepo (2005) quien destaca que “el ABP activa conocimientos previos, aumenta el interés por el área específica, se mejoran las destrezas de estudio autónomo, se mejora la habilidad para solucionar problemas y se desarrollan habilidades como razonamiento crítico, interacción social y metacognición” (como se citó en Sánchez, s/f, p.3). Todo lo anterior reafirma la importancia del aprendizaje autónomo dentro de esta metodología.

Por otra parte, numerosos estudios y autores indican que el método del ABP redefine los roles de los agentes educativos: el estudiante se convierte en protagonista de su aprendizaje y mediante la toma de decisiones, la investigación, el trabajo en equipo, entre otros aspectos; desarrolla competencias y construye su propio conocimiento. Mientras que el docente se transforma en un guía que facilita, orienta al estudiante en el proceso, permitiendo que este logre su autonomía de manera progresiva.

Respecto a estos roles, Luis Bretel (2019) manifiesta que el profesor está encargado de diseñar el problema, o propone el producto, y acompaña a los estudiantes en la búsqueda de la solución. Por ello, el docente bajo la metodología de proyectos no enseña, sino que diseña una solución, un producto y está al tanto del proceso de aprendizaje del estudiante mientras lo cuestiona y evalúa la calidad de su producto, ayudándolo si necesita una guía para identificar los aspectos a solucionar en el proceso de investigación y elaboración.

De esta manera, los estudiantes aprenden a trabajar con autonomía, ya que son ellos los que deben planificar el proceso de construcción y quienes deben ir evaluando su implementación. En ese sentido el autor considera que “más allá de la adquisición de

conocimientos conceptuales y habilidades de ejecución, estas estrategias, especialmente el ABPro, permiten desarrollar habilidades para la planificación y evaluación de proyectos, para proponer metas precisas y hacer un seguimiento evaluativo de estas”. (Bretel, 2019, p.17) Estas habilidades se relacionan directamente con los desempeños que conforman el aprendizaje autónomo.

2.2.3 Experiencias de aprendizaje autónomo a través de proyectos de aprendizaje en el Perú

a. Colegio Áleph

En la institución educativa Áleph, los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios constituyen la mayor parte del currículo, por lo que su desarrollo es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al inicio de este proceso “el tema del proyecto surge del maestro (que propone un problema o plantea una interrogante para investigar algún concepto) o del interés que los propios alumnos traen al aula” (Áleph, 2021, párr. 1). Esto indica que la participación estudiantil es un aspecto clave dentro de esta metodología en dicha institución.

Asimismo, desde el inicio se plantean objetivos de aprendizaje claros que promueven el diseño creativo de soluciones. A lo largo del proyecto se trabaja en grupos pequeños de estudiantes que toman decisiones y se vuelven protagonistas del proceso y elaboración del producto, donde el docente se convierte en guía y no el centro de este (Áleph, 2021). Como consecuencia, se observa una mayor motivación y autonomía por parte de los estudiantes en el desarrollo de sus competencias.

Finalmente, la institución otorga especial relevancia al proceso de documentación del proyecto por parte de los docentes, quienes fotografían y describen por escrito el recorrido de los estudiantes. Además, son los propios estudiantes quienes presentan su producto a través de una exposición, de manera que lo aprendido y elaborado se vuelve más significativo.

b. Colegio La Casa de Cartón

Los proyectos de aprendizaje en la institución educativa La Casa de Cartón desarrollan las habilidades intelectuales, destrezas, actitudes, y los principios pedagógicos del colegio: formación ciudadana y conciencia ecológica. Este enfoque se aplica de forma

interdisciplinaria en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, adaptando cada temática a la edad y necesidades de los estudiantes (EDUCALTER, 2009).

De acuerdo con los principios del colegio, la programación del proyecto surge de la negociación entre los objetivos que plantea el docente y los intereses de los estudiantes. No obstante, los pasos para cada proyecto suelen ser similares: propuestas de temas de interés de los alumnos, selección del tema, indagación, planteamiento de preguntas, formulación del problema, investigación personal o grupal, organización, ejecución y finalmente sistematización y presentación (EDUCALTER, 2009).

Asimismo, la sistematización del proyecto educativo enfatiza la importancia del desarrollo de habilidades intelectuales frente a la transmisión de conocimiento tal como suele plantearse desde la educación tradicional. La escuela adopta como guía la taxonomía de Benjamín Bloom (EDUCALTER, 2009). En una de las etapas más avanzadas del desarrollo cognitivo, la escuela promueve la evaluación, entendida como la capacidad de “interpretar, juzgar y valorar ideas, opiniones, principios, teorías, etc. (...) opinar con fundamentos, aportar pruebas para refrendar los juicios y actuaciones, a partir de evidencias internas o externas, (...) tomar postura frente a los hechos.” (EDUCALTER, 2009, p.7).

Una de las formas en las que se promueve esta habilidad es mediante la autoevaluación, que forma parte de los criterios de evaluación en cada área. Además, la escuela promueve el apoyo de las familias en el fomento de la autonomía de los estudiantes, considerándolo un rasgo fundamental a desarrollar en la etapa escolar.

Todos estos aspectos permiten inferir la construcción del aprendizaje autónomo mediante el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, recursos como la autoevaluación y la inclusión de agentes educativos como los padres de familia en el fomento de la autonomía de sus hijos.

c. Colegio Nivel A

La institución educativa Nivel A trabaja con los proyectos de aprendizaje desde un enfoque socioconstructivista en los niveles de inicial, primaria y secundaria hasta tercero de secundaria. Específicamente en el nivel de secundaria, se desarrollan dos proyectos por año de manera transversal en las áreas de Ciencias Sociales, Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés y Arte. Dichos proyectos suelen dividirse en dos fases: una de análisis y recopilación de información y otra, que implica la elaboración de un producto que responda o resuelva la problemática planteada.

El colegio presenta una forma particular de organizar sus proyectos de aprendizajes, que se estructura en las siguientes fases:

- Elección del tema
- Provocaciones por cada área: Ciencias Naturales, Comunicación, Ciencias Sociales, Inglés, Matemáticas y Arte.
- Preguntas generadoras por cada área
- Hipótesis y objetivos por cada área
- Segundo proceso de investigación, donde se resuelven las preguntas generadoras.
- Tercer proceso de investigación, donde se elabora un producto que resuelva la problemática ya investigada.
- Presentación del producto y del proceso del proyecto.
- Evaluación del proyecto.

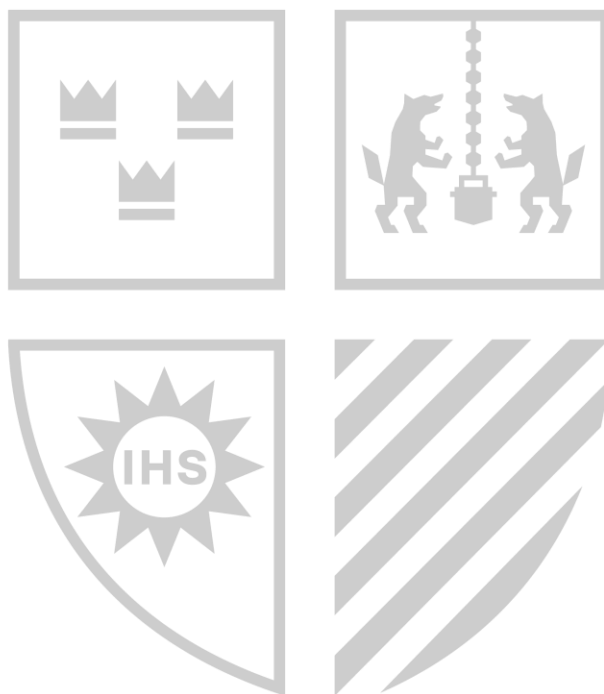
Respecto a la organización de contenidos por áreas alrededor del proyecto, la secuencia de actividades desarrolla el método científico de la siguiente manera: los estudiantes de cada grado seleccionan un tema de interés bajo criterios de relevancia, motivación y viabilidad. Expresan lo que saben y desean saber sobre la problemática y, mediante la recopilación de información y el análisis de cada área, desarrollan competencias específicas a través de la investigación.

Posteriormente, con un conocimiento más profundo del tema, se formula una pregunta problematizadora que conduce a la elaboración de un producto como respuesta (Nivel A, 2020).

Bajo esta metodología y el enfoque socioconstructivista, la institución procura que el estudiante sea el centro del proceso de aprendizaje, reflejado en la ejecución del proyecto. En ese marco, los docentes desde cada área actúan como guías en la investigación y posterior elaboración del producto. Se busca que sean los propios estudiantes, de forma colaborativa, quienes seleccionen el tema a investigar, quienes planteen la hipótesis, desarrollen el proceso de investigación, elaboren el producto y lo presenten.

Finalmente, el aprendizaje autónomo se fomenta durante la ejecución del proyecto, especialmente en el proceso de documentación, entendido como una práctica metacognitiva. En este proceso los estudiantes registran de forma periódica lo aprendido, la utilidad de dicho conocimiento, las dificultades que tuvieron y cómo las superaron. Esta documentación se convierte en una herramienta para hacer conscientes a los

estudiantes de su propio proceso de aprendizaje y de cómo gestionarlo. Por ello, se promueve que este sea un proceso de observación y reflexión personal respecto a las actividades planteadas por los docentes (Nivel A, 2020).



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como señala Vargas (2011) “toda investigación se hace desde una postura epistemológica, es decir, desde una manera de entender qué es el conocimiento y cómo se construye” (p. 13), incluso cuando el investigador no sea consciente de ello. Utilizando como referencia los tres paradigmas epistemológicos planteados por Habermas (el positivista, el hermenéutico-interpretativo y el crítico), Vargas explica que el paradigma positivista asume el conocimiento como un conjunto de datos objetivos que deben ser comprobados y que, en la mayoría de los casos, se abordan desde un enfoque cuantitativo. Por otra parte, bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo, la realidad se concibe como subjetiva, compleja y posible de interpretar a través de una serie de elementos observables, priorizándose el enfoque cualitativo. Finalmente, el paradigma crítico plantea una visión pragmática de la realidad, reconociendo la existencia de relaciones de poder desiguales que deben ser transformadas mediante acciones concretas. En consecuencia, se considera que el conocimiento se construye a través de la transformación de la realidad (Habermas, como se cita en Vargas, 2011).

En esta investigación, se adopta la postura hermenéutica-interpretativa, ya que se busca comprender una realidad específica, compleja e interpretar las percepciones y comportamientos de los sujetos a ser investigados. Asimismo, se empleará el enfoque, métodos y técnicas coherentes con este paradigma, los cuales se detallarán a continuación

3.1 Enfoque de Investigación

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo. Al respecto, de acuerdo con Vargas (2011) en una investigación cualitativa se busca analizar una cualidad o características y, por tanto, “esta metodología produce como resultados categorías (patrones, nodos, ejes, etc.) y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada” (p. 21). Asimismo, el enfoque cualitativo se aplica “cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los

fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En esta investigación, tras el estudio de las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje que fomentan la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria, se busca relacionar los datos empíricos obtenidos de los instrumentos de investigación para relacionarlas y llegar a conclusiones que, a su vez, reflejen los comportamientos y percepciones de los individuos (estudiantes y docentes) dentro del fenómeno a investigar.

Por otra parte, el enfoque cualitativo de este estudio también es inductivo, ya que, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014) en esta investigación se busca estudiar un caso en particular para llegar a una serie de conclusiones que servirán para dar una perspectiva general y un aporte a la problemática en cuestión. No obstante, no se pretende sea una teoría aplicable en otras circunstancias.

3.2 Tipo de Investigación

Esta investigación es de tipo empírica, ya que la indagación implica recoger datos de un contexto determinado desde la experiencia y no es necesario contrastarlo o partir de una teoría específica. Vargas (2011) al respecto manifiesta que cuando una investigación es empírica “no tuvo que ver con teoría alguna, sino únicamente con la realidad en el tiempo y el espacio, de modo que las conclusiones pueden abordarse sin necesidad de desarrollar diálogo teórico alguno.” (p. 69). Particularmente, se observan las estrategias en los proyectos de aprendizaje empleadas por docentes que fomentan la construcción de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes de secundaria y las conclusiones a las que se lleguen parten de las percepciones y comportamientos de estos. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) postulan que “el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento” (p. 9). Por tanto, bajo este tipo de investigación se reafirma un procedimiento inductivo en el cual se construye conocimiento a través de la experiencia observada.

3.3 Método

En la investigación se emplea el método etnometodológico, ya que se busca observar la realidad cotidiana de un grupo de personas que pueden o no pertenecer a un contexto geográfico, social o económico específico. Al respecto, es importante señalar que este método surge dentro de la sociología en los años sesenta en Estados Unidos, teniendo como principal exponente a Harold Garfinkel, quien buscaba estudiar cómo se organizaban las conversaciones cotidianas, así como comprender cómo los seres humanos organizan su vida diaria en sociedad, haciendo sus actividades significativas (Caballero, 1991).

Asimismo, Urbano (2007) postula que “La etnometodología es la investigación empírica de los métodos que utilizan los individuos para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones cotidianas: comunicar, tomar decisiones, razonar” (p.1). Por tanto, explica cómo en las acciones y conversaciones cotidianas se construye sentido. De esta manera, se diferencia de otros métodos como la fenomenología o la etnografía, ya que no busca estudiar tradiciones o su identidad cultural, como la etnografía, ni la descripción profunda de la experiencia desde la vivencia del sujeto, como la fenomenología (Vargas, 2011).

Por otra parte, si bien en la etnometodología no hay pasos definidos en su desarrollo, sí se sostiene en una serie de principios como el análisis de las prácticas cotidianas y el lenguaje, y privilegia instrumentos como la entrevista y la observación (Urbano, 2007).

En este sentido, bajo el método etnometodológico, la presente investigación tiene como objetivo indagar sobre la estrategia metodológica del ABP y sus efectos en el fomento de la construcción de aprendizaje autónomo, teniendo como sujetos de estudio a los docentes y estudiantes de la Institución Educativa estudiada. Se observa y profundiza en ciertos aspectos de las prácticas cotidianas de estos individuos en la escuela y, específicamente, en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje a través de instrumentos como la entrevista, la observación y el análisis de documentos.

3.4 Delimitación del escenario y criterios de selección de los observables

En el siguiente apartado se describe el escenario donde se realiza el estudio, es decir, la Institución Educativa; así como los criterios de selección de los mismos y las fuentes de información; asimismo, las características de los participantes y los elementos observables elegidos para el análisis del contexto.

3.4.1 Escenario de estudio

La Institución Educativa participante constituye una corporación de educación privada que reúne los tres niveles de Educación Básica Regular: inicial, primaria y secundaria, así como una academia pre-universitaria. Cada instancia es administrada de manera casi autónoma, con distintos directores y locales; por tanto, la información proporcionada se centra en el nivel secundario, cuyo local se encuentra en el distrito de La Molina y tiene una cantidad de 250 estudiantes y 23 docentes.

Asimismo, dentro de su propuesta pedagógica, este centro se considera socioconstructivista, privilegiando la formación de competencias, de habilidades sociales y valores cívicos y ciudadanos.

Esto se evidencia en la relación entre profesores y alumnos, donde se promueve la autonomía de estos, vínculos afectivos y sanos. De igual manera, se busca que los estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje a través de la metodología del ABP que se ejecuta hasta tercero de secundaria.

Por otro lado, durante cuarto y quinto de secundaria esta tendencia cambia, ya que los cursos comienzan a orientarse hacia una formación pre-universitaria, dado que esta Institución Educativa inició como una academia con dichos fines, para luego ampliar su propuesta.

Debido a la imposibilidad de realizar un contacto presencial, para la aplicación de instrumentos se utilizó la plataforma *Google Meet*, herramienta empleada por la institución educativa durante el año 2020 y 2021 por la pandemia de COVID-19. *Google Meet* es una extensión de Google empleada para videoconferencias.

3.4.2 Observables de estudio

Los siguientes elementos descritos son aquellos que serán observados durante la aplicación de los instrumentos de investigación para ser posteriormente analizados en el capítulo de Resultados y discusión.

Cuatro sesiones de aprendizaje de una hora y media cada uno sobre proyectos de la docente gestora (metodología, estrategias, recursos, indicaciones, respuestas a estudiantes). Dichas sesiones pertenecen a dos proyectos de aprendizaje efectuados a lo largo del 2021 con una duración de cuatro meses cada uno y consistieron en los procesos de responder a las preguntas generadoras y la elaboración del producto.

Conductas del alumnado durante las cuatro sesiones observadas y en tres reuniones a parte para el trabajo cooperativo, también efectuados en Google Meet. (uso de la cámara, rechazo, interés, participación en el chat y las actividades de la sesión, intervenciones orales). Las reuniones a parte fueron dedicadas a la elaboración del producto del proyecto.

Fragmentos de respuestas escritas de cuatros documentaciones de estudiantes de tercero sobre los dos proyectos realizados durante el año 2021. En estos textos se pueden encontrar descripciones y reflexiones de los estudiantes sobre el proceso seguido a lo largo del proyecto, qué aprendieron, cómo lo aprendieron, qué dificultades tuvieron y cómo pudieron superarlas en todos los cursos involucrados.

3.4.3 Criterios de selección y fuentes información

Se seleccionó esta Institución Educativa debido a que trabaja con proyectos de aprendizaje interdisciplinarios desde hace seis años, por lo que sus docentes conocen, dominan y aplican la metodología, la cual ha experimentado ciertas modificaciones a lo largo de este tiempo para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, este colegio asume dichos proyectos desde una perspectiva socioconstrutivista, teoría base dentro del marco conceptual. Por estas razones, experiencia y enfoque metodológico, se eligió esta institución.

Por otro lado, se eligió tercero de secundaria puesto que es el último año en el que se trabaja por proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en el colegio. Por ello, se asume que este es el año donde puede observarse un mayor desarrollo de las competencias relacionadas y, en particular, de la construcción del aprendizaje autónomo. Este grado marca el cierre de un proceso de trabajo por proyectos iniciado en primaria, lo que permite analizar con mayor precisión las estrategias empleadas por los docentes dentro de la metodología del ABP y cómo estas promueven efectivamente la construcción de aprendizaje autónomo en los estudiantes.

Finalmente, se observará el curso de proyectos y a la docente que asume el rol de gestora. Los gestores en los proyectos de cada salón son responsables de articular las

distintas áreas y guiar a los estudiantes en el proceso de investigación y elaboración del producto que responde a la problemática del proyecto. Además, los gestores acompañan a los estudiantes en la documentación de cada fase del proyecto y en la presentación del mismo del segundo y cuarto bimestre. Es por ello por lo que se considera importante observar a la gestora de este salón dentro del curso de proyectos y no en su área de especialidad.

Las principales fuentes de la investigación son el alumnado, la docente gestora y los archivos de documentación de los estudiantes. La población de estudio está conformada por todos los estudiantes tercero de secundaria “Alfa”, cuyo total es de 25; así como por la docente gestora.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Acopio de Información

3.5.1 Técnicas

Las técnicas elegidas para esta investigación resultaron idóneas para el enfoque cualitativo y el tipo de investigación empírica. Se utilizó la observación directa en campo, técnica que, de acuerdo con Fernández, Hernández y Baptista implica adentrarse “profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (2014, p. 399); en este caso, las estrategias empleadas por la docente y el comportamiento de los estudiantes en clase con dichas estrategias.

Asimismo, se empleó la entrevista, una de las técnicas más utilizadas en el paradigma interpretativo, de acuerdo con Vargas (2011). Esta herramienta permitió ahondar en las estrategias empleadas por la docente gestora dentro de la metodología de proyectos para promover el aprendizaje autónomo.

Por último, se utilizó la técnica de análisis documental, técnica que, según Díaz y Sime (2009) permite analizar y estudiar las comunicaciones escritas o visuales objetiva y sistemática. Asimismo, esta técnica se encarga de extraer información de documentos producidos por organizaciones, instituciones públicas o privadas, grupos o personas en un tiempo y contexto determinado, de manera que complementen otras técnicas cualitativas. En esta investigación, el análisis de las documentaciones de los estudiantes de tercero de secundaria complementó la observación directa de las sesiones de los proyectos y la entrevista a la docente gestora, permitiendo conocer la forma en cómo los

estudiantes sistematizaron los aprendizajes realizados a lo largo del proyecto y analizar cómo se construyó el aprendizaje autónomo.

3.5.2 Instrumentos

Los instrumentos empleados se relacionan con las técnicas descritas. La ficha de observación, compuesta por cuatro subcategorías orientadas a los momentos clave del proyecto de aprendizaje, y siete ítems, permitió concretar la observación directa y evidenciar la labor de la docente gestora en la aplicación de estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo en el marco del ABP.

Asimismo, la entrevista semiestructurada, compuesta por ocho preguntas hacia la docente gestora, tuvo como finalidad conocer su perspectiva respecto a la formación del aprendizaje autónomo en sus estudiantes durante la ejecución de los proyectos.

Finalmente, la ficha de observación permitió estructurar el análisis de los fragmentos de la documentación de los estudiantes correspondientes a los dos proyectos realizados durante el año 2021. Esta ficha de observación contó con ocho ítems divididos en cuatro subcategorías relacionadas con los procesos implicados en el aprendizaje autónomo: definición los objetivos de aprendizaje y contenidos, reflexión sobre lo aprendido y toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje.

3.6 Trabajo de Campo

El trabajo de campo se realizó a inicios de 2023, con base en las sesiones y la documentación realizada por los estudiantes de tercero de secundaria durante el año 2021. Se analizaron clases grabadas, la documentación de los proyectos y se realizó una entrevista a la docente gestora, considerando su experiencia dos años antes.

Esto pudo representar una limitación por el desfase temporal. No obstante, la institución brindó la información necesaria para la aplicación de instrumentos. Por otro lado, el hecho de haber tenido vínculo previo con los estudiantes, dado que la investigadora trabajó en dicha institución hasta el año el 2020, permitió una mayor familiaridad con el proceso de ejecución de los proyectos, así como con el desempeño de los estudiantes observados.

La aplicación de los instrumentos y posterior análisis de los resultados fueron procesos enriquecedores, ya que permitieron acceder a una nueva perspectiva, la de investigadora, sobre la ejecución de proyectos de aprendizaje y cómo estos fomentan el aprendizaje autónomo en estudiantes.

3.7 Método de Análisis de la Información

Para analizar la información se empleó el método artesanal, el cual consiste en registrar la información de cada uno de los instrumentos aplicados en el programa de Word para luego sintetizar (triangular) las respuestas obtenidas desde las distintas fuentes e instrumentos.

3.8 Principios éticos de la investigación

Para trabajar los principios éticos de la investigación se tomó como referencia el documento elaborado por Ames y Merino, (2019) *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en Ciencias Sociales*, en el cual se promueve la acción ética de los investigadores como garantía de calidad en sus procesos. Asimismo, los autores plantean una serie de pautas para fomentar la ética en las investigaciones en Ciencias Sociales, criterios que han sido consideradas en esta tesis:

Respeto por las personas. Se considera a los participantes de todo estudio como fines y no medios o instrumentos de la investigación, los cuales tienen derecho a participar del mismo de manera informada y voluntaria.

Beneficencia y no maleficencia. Se debe buscar el bienestar físico y psicológico de los participantes a lo largo de todo el proceso de investigación, evitando cualquier procedimiento que pudiera producir algún tipo de daño físico o psicológico.

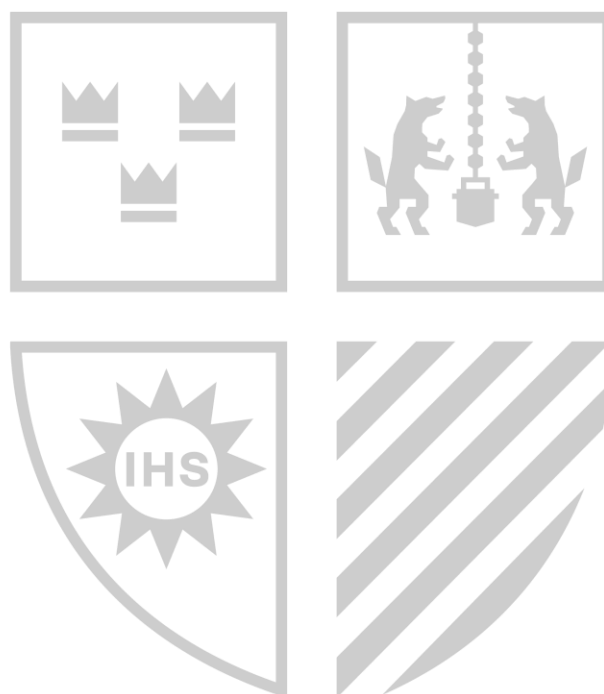
Justicia. Tratar con equidad a los participantes desde el rol de investigador, reconociendo las ideas previas, prejuicios o limitaciones que se puedan tener y actuando sobre ellas para dar un trato justo a todos.

Integridad científica. Hacer un uso responsable y cuidar la información copiada en la investigación. Lo que implica, que los datos obtenidos sean utilizados únicamente en el marco de la investigación y no en otros contextos.

Responsabilidad. Ser consciente de las decisiones que se toman en cada momento de la investigación.

Cabe mencionar que estos principios fueron aplicados en esta investigación. La Institución Educativa fue debidamente informada y participó de manera voluntaria en las actividades que involucraron la aplicación de instrumentos. Asimismo, la docente gestora firmó su consentimiento informado para la entrevista y fue plenamente consciente de los fines de la investigación.

Por otra parte, los instrumentos fueron validados por una docente experta en el área de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Georgette Vargas, en coordinación con el asesor de la investigación. La validación correspondiente se encuentra incluida en los anexos.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la aplicación de cada uno de los instrumentos de manera detallada. Posteriormente, se expone la discusión de dichos resultados en contraste con los antecedentes de esta investigación y el marco teórico consultado, con el fin de responder a la pregunta de cómo se construye el aprendizaje autónomo desde la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Institución Educativa investigada.

4. 1. Resultados

4.1.1 Desde la perspectiva de la docente-gestora

Se observaron cuatro sesiones virtuales por Google Meet correspondientes a los dos proyectos desarrollados durante el año 2021: uno sobre *Cine y Sociedad* y otro sobre la *Segunda Guerra Mundial*. Estas sesiones consistieron en actividades guiadas, conversaciones e indicaciones dadas por la docente gestora a los estudiantes en relación con la segunda y tercera fase de los proyectos. El objetivo era orientar la formulación de la respuesta a la pregunta generadora luego de la primera indagación, así como guiar la elaboración del producto que resolviera la problemática planteada, previa a la presentación.

Asimismo, se observaron tres reuniones grupales de estudiantes por Google Meet, en las cuales la docente gestora brevemente para resolver dudas y después se retiraba. Esto se debía a que el objetivo de estas sesiones era que cada equipo avance de forma autónoma la tarea asignada (responder la pregunta generadora o elaborar el producto). Al respecto, se obtuvo la siguiente información:

En cuanto a la planificación, dado que las fases y plazos están preestablecidos por la institución, los estudiantes no participan en la elaboración del cronograma. No

obstante, sí intervienen activamente en la elección del tema, los objetivos y las situaciones significativas a trabajar. Asimismo, la planificación autónoma cobra especial relevancia en la última parte del proyecto, ya que los estudiantes actúan de manera casi independiente.

En las sesiones observadas, se evidencia que, además de participar en las clases guiadas por la docente gestora, los estudiantes se reunían en videollamadas sin la presencia de ningún docente. Si bien en estas sesiones no intervenían profesores, los estudiantes hacían referencia a correcciones previas e indicaciones generales proporcionadas por la docente gestora.

En las clases conducidas por la docente gestora, se observaron pautas generales respecto a aspectos a corregir, lo cual indica que los estudiantes recibieron retroalimentación y una evaluación constante. No obstante, esta retroalimentación estaba centrada en guiar los procesos independientes de los estudiantes en la fase de la elaboración del producto, y no se profundizó en la fase de investigación.

De acuerdo con lo observado, la fase de investigación no puede considerarse exhaustiva, ya que si bien, se sigue el método científico, la gestión de fuentes de información, por parte de los estudiantes y las distintas áreas implicadas, (Comunicación, Ciencias Sociales, Matemáticas, Inglés, Ciencias Naturales y Arte); no siempre evidenció el uso de fuentes confiables, ni la extracción, síntesis y análisis de la información. En algunos casos, las preguntas generadoras fueron abordadas a través de clases expositivas. Por tanto, se infiere que la docente gestora, dadas las circunstancias, no pudo brindar retroalimentación específica en este aspecto que permitiera a los estudiantes mejorar sus habilidades investigativas.

Por otro lado, es notable la autonomía y responsabilidad que los estudiantes asumieron durante la fase de elaboración y presentación del producto. Se evidenció su capacidad para actuar de manera casi independiente en la organización del trabajo, la distribución de tareas y la elaboración misma del producto, siendo asesorados por la docente gestora únicamente en aspectos técnicos propias del producto final, como por ejemplo la realización de un cortometraje.

Un punto relevante es que las sesiones observadas corresponden al año 2021, en el contexto de la pandemia del COVID-19. Los estudiantes cursaban tercero de secundaria, el último año en el que se implementa la metodología de proyectos en la Institución Educativa. Ambos factores influyeron en el nivel de autonomía mostrado: la virtualidad y la experiencia acumulada con esta metodología favorecieron el desarrollo

del proyecto, en especial en la fase de elaboración, propiciando la toma de decisiones en los trabajos grupales y la ejecución autónoma de tareas como la redacción de un guion cinematográfico o la edición de un video.

Finalmente, la evaluación se implementa de manera continua en el proyecto en cada una de sus fases. En cuanto a la autoevaluación y coevaluación se trabajan implícitamente en el portafolio de los estudiantes y también en las últimas sesiones donde se evalúa el desempeño general del proyecto.

Tabla 1

Resultados de ficha de observación a la docente-gestora

N°	Ítem	Sí	No	A veces	Comentario adicional
	Subcategoría: Planificación				
1	La docente conforma equipos de trabajo.	X			Estos equipos de trabajo se reúnen por videollamada sin la intervención de la docente para avanzar el producto del proyecto de acuerdo con las correcciones e indicaciones previas de la docente/gestora.
2	La docente revisa y sugiere mejoras a la redacción de los objetivos del proyecto.		X		Si bien la docente/gestora retroalimenta el trabajo de los estudiantes en el proceso de investigación o de elaboración del producto, no se observó revisión y sugerencias explícitas con respecto a este punto.
	Subcategoría: Investigación				
3	La docente utiliza criterios para evaluar las fuentes de información.		X		Dentro de cada fase del proyecto (Elección del tema; provocación; primer, segundo y tercer proceso de investigación – elaboración del producto y cierre del proyecto) hay actividades desarrolladas por la docente/gestora y los docentes de las áreas que requieren recopilación de información y tratamiento de la misma. No obstante, no se observa un formato y un procedimiento claro para los procesos de investigación, habiendo en las fases de investigación incluso clases del tipo expositivas. Debido a esto, no se ha observado el uso de criterios para la evaluación de fuentes de información.
4	La docente orienta, haciendo sugerencias, el proceso de recopilación y procesamiento de la información		X		Debido a lo mencionado en el comentario anterior, tampoco se pudo observar que la docente haga sugerencias u oriente el proceso de recopilación y procesamiento de la información.
	Subcategoría: Elaboración del producto				

5	La docente orienta, haciendo sugerencias, el proceso de elaboración del producto.	X			Dado que, de manera particular, se ha observado que el proceso de elaboración del producto es casi autónomo entre los estudiantes, la docente efectivamente, solo se encarga de guiar y sugerir mejoras.
	Subcategoría: Evaluación				
6	La docente retroalimenta en clases con comentarios breves en plenario sobre el proceso del proyecto a los estudiantes.		X		No se ha observado que durante las sesiones haga retroalimentación. No obstante, los estudiantes cuando trabajan en grupos aparte mencionan que hay una serie de correcciones de la docente/gestora que deben revisar.
7	La docente promueve la coevaluación y la autoevaluación de los estudiantes.			X	Esto se promueve a través de la documentación.

Nota. Esta tabla muestra la manera en que se desarrolla la metodología de proyectos de aprendizaje con los estudiantes de 3ro de secundaria en el colegio Nivel A.

Resultados a partir de la entrevista la docente gestora

La metodología del ABP fomenta la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa, a través de sus fases y las estrategias empleadas por la docente gestora.

En cada una de las fases del proyecto, es importante destacar que se involucra activamente a los estudiantes, otorgándoles desde el inicio la potestad de elegir el tema del proyecto, así como la posibilidad de sugerir actividades y productos a realizar. Esta participación activa contribuye a su implicación y motivación para trabajar en el proyecto. La participación, de acuerdo a lo descrito por la docente gestora, fue reforzada por la virtualidad en la pandemia.

Con respecto a la autonomía en la ejecución de las actividades y el rol que ejerce la docente gestora en ello, en tercero de secundaria se observa el resultado de varios años de trabajo bajo la metodología de proyectos, donde los estudiantes requieren cada vez menos orientación. Esto se evidencia en las declaraciones de la docente gestora durante la entrevista, en la que afirma:

“Mi rol como gestora es sobre todo de mediadora y especialmente cuando están en tercer año, los chicos ya manejan de forma más independiente los pasos que hay que seguir, incluso saben cómo se va a realizar. Cuando están en primero hay que guiarlos

más. Como llevaron virtualidad en segundo de secundaria con proyecto también, incluso ya sabían cómo era un proyecto virtual”.

Esta afirmación cobra relevancia considerando que la docente fue gestora del mismo grupo durante primero, segundo y tercero de secundaria. Por ello, sostiene que en tercero de secundaria sus estudiantes evidenciaron mayor independencia en la ejecución de cada etapa del proyecto de aprendizaje.

Se puede afirmar que existe un alto grado de independencia en la organización del cierre y elaboración del producto. En estas etapas, los estudiantes se asignan roles y responsabilidades para cumplir con las tareas, y la docente gestora asume el rol de una orientadora, o incluso de supervisora del trabajo. No obstante, si bien los estudiantes demuestran autonomía en aspectos operativos, no se evidencia una reflexión profunda sobre su propio aprendizaje. Es decir, la evaluación y autorregulación del proceso no están claramente presentes, por lo que, de acuerdo con la definición de aprendizaje autónomo adoptada en esta investigación, aún no se ha logrado plenamente.

Cabe resaltar que las actividades dentro de las fases del proyecto implican funciones cognitivas complejas: los estudiantes no solo extraen o sintetizan información, sino también la analizan, empleando diversas fuentes. Sin embargo, esta afirmación puede realizarse únicamente respecto a las actividades planteadas por la docente gestora en su curso (Comunicación), ya que no se cuenta con evidencia suficiente de los otros cursos.

En cuanto al trabajo en equipo, este constituye un elemento fundamental en el proceso del proyecto, ya que permite la asignación de roles, la toma de decisiones colectivas, la evaluación entre pares y la gestión de dificultades durante la elaboración del producto. Estos elementos pueden contribuir significativamente a la construcción del aprendizaje autónomo.

Finalmente, la docente gestora menciona que la retroalimentación brindada a lo largo del proyecto suele realizarse en plenarios durante las clases. En estas instancias formula preguntas como: ¿Qué están haciendo en cada curso?, ¿cómo aprenden? y ¿cómo pueden mejorar? Por tanto, la retroalimentación no solo señala errores, sino también promueve la reflexión de los estudiantes, al hacerlos conscientes de su propio proceso de aprendizaje y motivarlos a encontrar soluciones a sus dificultades.

4.1.2 Desde la perspectiva de los estudiantes

Los estudiantes de tercero de secundaria construyen principalmente aprendizaje autónomo en los proyectos de aprendizaje a través del desarrollo de un portafolio individual, en el cual registran los procesos del proyecto y responden preguntas orientadas a la metacognición (por ejemplo: ¿Qué aprendiste? ¿Para qué te sirvió? ¿Qué dificultades tuviste? ¿Cómo las solucionaste? Entre otras preguntas). Este portafolio, denominado *Documentación* por la Institución, se elabora durante todo el desarrollo del proyecto, y está estructurado en las siguientes secciones:

- Elección del tema,
- Provocaciones por cada área,
- Preguntas generadoras por cada área,
- Hipótesis y objetivos por cada área,
- Segundo proceso de investigación, donde se resuelven las preguntas generadoras y
- Tercer proceso de investigación, donde se elabora un producto que resuelva la problemática ya investigada.

En relación con subcategoría *Definición de objetivos de aprendizaje y contenidos*, los estudiantes redactaron un objetivo general y objetivos específicos por cada área que está involucrada en el proyecto. Estos fueron corregidos por la docente gestora, especialmente en cuanto al uso adecuado de verbos. Sobre la elección del tema del proyecto, los portafolios de los estudiantes revelan que el proceso fue realizado casi en su totalidad por ellos: en grupos, propusieron temas, los defendieron ante sus compañeros, hubo una votación y un tema ganador. Además, muchos estudiantes narraron sus emociones en torno al resultado, expresando alegría, frustración, entre otras reacciones.

En la subcategoría *Reflexiona sobre lo aprendido*, los estudiantes identificaron y mencionaron los pasos a seguir en el proceso del proyecto. Sin embargo, sus reflexiones fueron superficiales respecto a los aciertos y dificultades experimentadas. Esto se evidencia en que, en la mayoría de los portafolios, se describen únicamente las actividades resultaron fáciles o entretenidas. Solo unos de los portafolios mencionó una dificultad concreta en el curso de Humanidades (Ciencias Sociales): el docente no brindó indicaciones claras para la actividad dentro del segundo proceso de investigación y el producto solicitado no se ajustaba a la cantidad de información que debía recopilarse.

En cuanto a la evaluación del propio desempeño, los estudiantes describieron las tareas realizadas y su contribución al trabajo grupal, pero no reflexionaron sobre la calidad de su participación, el grado de implicación o si su actuación fue adecuada. Respecto a la pertinencia de la metodología, no hubo menciones explícitas, aunque varios estudiantes destacan la utilidad de lo aprendido. Sin embargo, esta utilidad suele referirse más en los conocimientos adquiridos y que a los desempeños desarrollados.

Por último, los portafolios dan cuenta de las decisiones que se tomaron para resolver problemas surgidos durante el proyecto, aunque estas decisiones se relacionan principalmente con la coordinación grupal y aspectos operativos, y no tanto con dificultades del tipo cognitivo.

Tabla 2

Ficha de análisis documental al portafolio de los estudiantes

Nº	Ítem	Sí	No	A veces	Comentario adicional
	Subcategoría: Define los objetivos de aprendizaje y contenidos.				
1	Redacta objetivos con verbo infinitivo y buena redacción	X			Existe un objetivo general y objetivos específicos por cada área que está involucrada en el proyecto.
2	Los verbos son realizables en tiempo y en espacio.	X			Los verbos que están dentro de la documentación han sido corregidos por la docente/gestora.
3	Menciona temas que quisiera abordar en el proyecto.	X			Hubo un proceso de selección prácticamente hecho en su totalidad por los estudiantes: Por grupos sugirieron temas, los defendieron ante sus compañeros, hubo una votación y un tema ganador. Incluso narran cómo se sintieron al respecto (felices porque sus temas fueron elegidos, frustrados, etc.)
	Subcategoría: Reflexiona sobre lo aprendido				
4	Menciona los pasos seguidos en el proceso de investigación durante el proyecto.	X			Existen pasos claros: <ul style="list-style-type: none"> ● Elección del tema ● Provocaciones por cada área ● Preguntas generadoras por cada área ● Hipótesis y objetivos por cada área ● Segundo proceso de investigación donde se resuelven las preguntas generadoras ● Tercer proceso de investigación, donde se elabora un producto que resuelva la problemática ya investigada. Los estudiantes lo saben, especialmente estando en tercero de secundaria lo manejan con mucha soltura.

5	Menciona los aciertos y dificultades durante el proceso de aprendizaje propio dentro del proyecto.			X	Suelen mencionar más que nada las actividades que les resultares fáciles o divertidas de los cursos. Solo en una documentación se menciona una dificultad en el curso de Humanidades: el estudiante menciona que el docente de este curso no dio indicaciones claras para la actividad y que el producto que pedía no se adecuaba a la cantidad de información que debía recopilarse. Asimismo, mencionan cómo superaron las dificultades.
6	Evalúa el desempeño propio durante el proceso de investigación y elaboración del producto.		X		Suelen decir qué hicieron, cómo aportaron, pero no reflexionan sobre el actuar propio; si este fue adecuado, cuánto se involucraron, etc.
7	Evalúa la pertinencia de la metodología de proyectos de aprendizaje empleada por la docente.			X	No lo dicen de manera explícita, pero hablan de la utilidad de las cosas que han aprendido en el proyecto. No obstante, esta utilidad de lo aprendido suele centrarse más en los conocimientos adquiridos y no tanto en los desempeños logrados.
Subcategoría: Toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje.					
8	Propone soluciones ante dificultades surgidas en el proceso de aprendizaje.	X			Narran posteriormente cómo solucionaron las dificultades que tuvieron en el proyecto, muchas de ellas relacionadas a problemas de coordinación de los grupos, los cuales solían ser solucionados por ellos mismos conversando.

Nota. La tabla muestra la forma en que se logra la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de 3ro de secundaria de la Institución Educativa, desde la perspectiva de los estudiantes.

4.2 Discusión

Con respecto a los antecedentes nacionales e internacionales, los resultados hallados tras la observación de las sesiones coinciden con algunas conclusiones planteadas en dichas investigaciones; no obstante, también se identifican elementos contradictorios. Sobre Ayerbe (2021), el autor concluye que hubo ciertas dificultades que influyeron en el rendimiento de los estudiantes en relación a la metodología “tales como la autonomía pedagógica, el uso de herramientas TIC o el trabajo cooperativo” (p. 411). Sin embargo, los instrumentos aplicados en la población de esta investigación muestran que el ABP benefició a los estudiantes de tercero de secundaria en cuanto al desarrollo de la autonomía y el trabajo cooperativo. Dado que se trata de contextos distintos, no se

puede generalizar esta conclusión; no obstante, en el caso de la Institución Educativa investigada, el ABP sí ha promovido estas competencias de forma efectiva.

Por otra parte, una de las conclusiones a las que llegaron Caravedo y Dugang (2018) en su tesis titulada *Implementación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos en el curso de inglés de 4to de Secundaria de un colegio inclusivo bilingüe* fue “que ABP debe tener momentos de reflexión y adaptación; por eso una buena práctica es la entrega de una rúbrica de evaluación, así como ofrecer un momento de metacognición y autoevaluación para dichas actividades. “(p. 53). Al respecto, las observaciones realizadas en la presente investigación confirman parcialmente esta afirmación: si bien la metacognición y la autoevaluación fueron abordadas en el portafolio y durante las sesiones, estas fueron trabajadas de manera implícita, y no siempre con la profundidad sugerida por los autores.

Desde el enfoque del pragmatismo, se propone un método de enseñanza indirecto en el cual el estudiante, al tener un rol activo, debe descubrir, investigar, reflexionar y experimentar para adquirir nuevos conocimientos que le permitan resolver problemas concretos. Esta visión, en principio, coincide con la lógica metodológica del ABP implementado en la Institución. Sin embargo, el pragmatismo también critica la fragmentación del conocimiento por disciplinas, ya que plantea que los problemas deben abordarse de forma integral, tal como se presentan en la vida cotidiana. En ese sentido, podría existir una contradicción, ya que en la Institución cada curso aborda diferentes dimensiones de la problemática del proyecto, en algunos casos mediante sesiones expositivas o actividades que no siempre movilizan operaciones cognitivas complejas ni fomentan plenamente la autonomía. Dicho esto, desde la institucionalidad con la que debe proceder el colegio, se busca que los estudiantes resuelvan situaciones motivadoras y, hasta cierto punto, cotidianas para ellos, por lo que puede considerarse que, parcialmente la escuela se alinea al enfoque del pragmatismo

Asimismo, desde la postura de Dewey, exponente del pragmatismo, el docente debe ser un guía en el proceso de aprendizaje, considerando el entorno del estudiante, asumiendo que este construye activamente el conocimiento. (Dewey, como se citó en Millán, 2015). En este sentido, se observa que el desarrollo de proyectos de aprendizaje en tercero de secundaria otorga a los estudiantes un rol activo, especialmente en la fase de elaboración del producto, donde actúan con independencia. No obstante, no se puede afirmar que este rol activo esté presente en todas las etapas del aprendizaje, ya que no hay

evidencias de que en todos los cursos se promueva la construcción activa del conocimiento.

Con respecto a los antecedentes nacionales e internacionales vinculados a la construcción del aprendizaje autónomo, se identifican tanto coincidencias como diferencias con los resultados hallados.

Poma (2021), en su tesis titulada *Fomento del aprendizaje autónomo en los estudiantes del cuarto ciclo de primaria de una I.E. pública en el marco de la educación a distancia*, concluye que “las funciones de la docente para el fomento del aprendizaje autónomo se encontraron parcialmente relacionadas con la teoría propuesta, pues en su mayoría no han sido abordadas en su totalidad ni profundidad” (p. 72). Además, señala que las estrategias aplicadas por la docente fueron: el recojo de saberes previos, la búsqueda y procesamiento de información, el fomento del trabajo individual, el planeamiento y solución de problemas y la autorregulación durante las sesiones.

En contraste, en la presente investigación se observa una clara diferencia con respecto a la primera conclusión, ya que las funciones de la gestora docente vinculadas al fomento del aprendizaje autónomo están presentes a lo largo del proyecto: en su rol como mediadora, en la retroalimentación ofrecida y revisión constante de los portafolios elaborados por los estudiantes. Estos aspectos sí guardan relación con el desarrollo del aprendizaje autónomo. Respecto a la segunda conclusión, también se encuentran coincidencias, ya que se emplearon estrategias similares para fomentar el aprendizaje autónomo en cada fase como el recojo de saberes previos, búsqueda y procesamiento de información, fomento del trabajo individual y solución de problemas, los cuales son narrados en el portafolio. Por tanto, se puede hallar una coincidencia con lo expuesto por Poma en su tesis.

Por otra parte, Bringas y Caro (2018), en su tesis titulada *El uso de la metodología de las áreas de interés según el currículo creativo y su contribución en el aprendizaje autónomo en niñas de 4 años de una institución privada de Miraflores*, concluyen que el rol del docente es fundamental para la construcción del aprendizaje autónomo. Este debe ser “guía y facilitador del proceso de aprendizaje, interviniendo cuando sea necesario para motivar a los niños a ser perseverantes, para plantearles preguntas que despierten su curiosidad, invitándolos a explorar y, para resolver dudas o preguntas que puedan surgir” (p. 73). En ese sentido, los resultados hallados coinciden con dicha afirmación, ya que la docente gestora también promueve el aprendizaje autónomo a través de su rol de guía, planteando preguntas que fomentan a reflexionar

sobre el proceso y retando a los estudiantes a tomar decisiones y solucionar dificultades de manera autónoma.

Con respecto a los aportes teóricos de David Little, basados en el trabajo de Holec, se concluye que la toma de decisiones sobre las actividades y materiales de clase promueven una mayor implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje. En comparación con los portafolios analizados, se afirma se confirma: los estudiantes destacan que participar en decisiones como la elección del tema o la elaboración del producto los motivó y los llevó a involucrarse más activamente y de forma eficaz en desarrollo del proyecto.

Finalmente, desde la perspectiva de Vigotsky sobre el aprendizaje autónomo, este se construye a partir de la interacción con otros (docentes y estudiantes), siendo esta influencia externa fundamental. En este sentido, el desarrollo de proyectos en la Institución estudiada también se basa en esta idea, ya que se construye el conocimiento mediante el trabajo colaborativo y la guía de la gestora docente, la cual motiva, orienta y ofrece retroalimentación. Además, los portafolios refuerzan esta postura, al reflejar la planificación, evaluación y toma de decisiones por parte del propio estudiante, convirtiéndolo en protagonista de su proceso metacognitivo

Comparando los resultados obtenidos de la entrevista a la docente gestora con las conclusiones expuestas en los antecedentes nacionales e internacionales, se identifican tanto coincidencias como contradicciones.

Por un lado, Ayerbe (2021) en su tesis titulada *Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Ambiental. Implementación en Educación Secundaria*, concluye que hubo ciertas dificultades que influyeron en el rendimiento de los estudiantes en relación con la metodología “tales como la autonomía pedagógica, el uso de herramientas TIC o el trabajo cooperativo” (p. 411). Asimismo, señala que “la participación de los estudiantes en la metodología ABP produjo un claro aumento de su motivación” (p. 413).

Respecto a la primera conclusión, no se observan coincidencias con el caso estudiado, ya que, en tercero de secundaria, último grado en el que se implementa el ABP, el trabajo cooperativo, y el uso de herramientas TIC no presentan mayores dificultades. Por el contrario, los estudiantes trabajan de forma autónoma en estas áreas. No obstante, no se puede afirmar que la autonomía pedagógica sea plena o ni que abarque todo tipo de operaciones cognitivas. En cuanto a la segunda conclusión, sí hay concordancia, ya que, de acuerdo con la docente gestora, los estudiantes se encuentran motivados por la metodología y participan activamente en cada fase del proceso.

Caravedo y Dugang (2018) en su tesis titulada *Implementación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos en el curso de inglés de 4to de Secundaria de un colegio inclusivo bilingüe*, concluyen que el ABP, “debe tener momentos de reflexión y adaptación; por eso una buena práctica es la entrega de una rúbrica de evaluación, así como ofrecer un momento de metacognición y autoevaluación para dichas actividades” (p. 53). En ese sentido, los resultados obtenidos a partir de la entrevista a la docente gestora coinciden parcialmente, ya que los estudiantes elaboran un portafolio donde se narra cada fase del proyecto de aprendizaje, se determinan los objetivos y se identifica el rol asumido por cada integrante. Sin embargo, la autoevaluación y la metacognición presentes en los portafolios de los estudiantes no evidencian una reflexión profunda, y la gestora docente tampoco puede dar cuenta de ello con claridad.

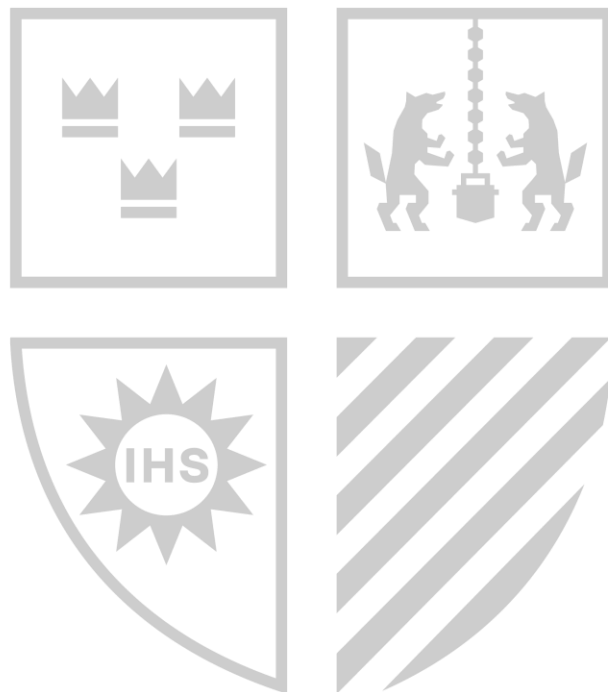
Desde el enfoque pragmatista propuesto por Dewey, se sostiene que el entorno social es el primer referente para determinar lo que el estudiante debe aprender; por ello, la escuela debe propiciar la producción de conocimientos en función de los intereses y necesidades del alumno, inmerso en una sociedad determinada.

En esa línea, puede afirmarse que, desde la fase de la elección del tema del proyecto, se busca que los estudiantes produzcan conocimientos significativos a partir de sus intereses personales. No obstante, no se evidencia un énfasis institucional explícito en que los estudiantes reflexionen sobre su contexto social específico, ya que la elección del tema surge más bien del interés individual que de la coyuntura que los rodea.

Finalmente, el *Manual de Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos* de la Subdirección de Currículum y Docencia, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica, Universidad Tecnológica de Chile INACAP (2018), señala que las estrategias empleadas en el ABP permiten desarrollar habilidades de la planificación y evaluación de proyectos, lo cual facilita la formulación de metas precisas y su seguimiento. Estas habilidades se vinculan estrechamente con los desempeños requeridos para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

En relación con ello, se observa que las actividades realizadas en cada fase del proyecto, especialmente las vinculadas con la elaboración del producto y el trabajo cooperativo, demandan habilidades de planificación y definición de metas. Asimismo, la elaboración del portafolio permite a los estudiantes registrar e identificarlos los pasos seguidos durante el proyecto, así como realizar una incipiente reflexión sobre los mismos. En síntesis, se busca promover el aprendizaje autónomo de forma implícita. No obstante,

no puede afirmarse que este se haya desarrollado plenamente en todos los aspectos esperados.



CONCLUSIONES

En el siguiente apartado, tras la elaboración del marco teórico, el planteamiento de la metodología de trabajo, la aplicación de los instrumentos y el análisis de los resultados en comparación con los antecedentes revisados, se presentan las conclusiones sobre la construcción del aprendizaje autónomo a partir del desarrollo de proyectos de aprendizaje en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa seleccionada, ubicada en Lima.

- En el año 2021, la Institución Educativa implementó la metodología de proyectos de aprendizaje con los estudiantes de tercero de secundaria, desarrollando dos proyectos por durante el año académico. Cada proyecto incluyó fases definidas institucionalmente elección del tema, fase de investigación y fase de elaboración del producto. Durante la elección del tema, los estudiantes propusieron y seleccionaron por sí mismos la problemática a abordar, lo que generó altos niveles de autonomía y motivación para el desarrollo del proyecto. En la fase de investigación, aunque se propuso un esquema con una hipótesis que busca ser comprobada, no se evidenció un proceso sólido de búsqueda, análisis y sistematización de la información que apuntara a objetivos de aprendizaje de mayor complejidad. Finalmente, en la fase de elaboración del producto se destacó el trabajo colaborativo y la autonomía de los estudiantes, así como el rol de la docente gestora, quien los orientó y retroalimentó a lo largo del proceso.
- La construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de tercero de secundaria, estuvo durante el 2021, en proceso de desarrollo. Esta se manifestó principalmente a través de la elaboración individual de un portafolio, donde los estudiantes registraron el avance del proyecto en sus distintas fases. En relación con la definición de objetivos y contenidos de aprendizaje, los estudiantes cumplieron con este criterio, especialmente al inicio del proyecto, con apoyo de

la docente gestora, quien los orientó en la formulación de objetivos específicos para cada curso involucrado. Asimismo, el portafolio incluyó preguntas orientadas a la metacognición, como: ¿Qué aprendiste? ¿Para qué te sirvió? ¿Qué dificultades tuviste? ¿Cómo las solucionaste?, las cuales buscaron fomentar la reflexión sobre lo aprendido. Sin embargo, dicha reflexión fue superficial, ya que solo se enfocaba en mencionar los pasos dados, aspectos técnicos y operativos, más que procesos cognitivos profundos. En consecuencia, la toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje aún no se evidencia de forma clara, ya que requiere de una metacognición más consolidada. No obstante, los estudiantes sí tomaron decisiones sobre aspectos del proyecto como el trabajo cooperativo o cuestiones técnicas, operativas, sobre la elaboración del producto.

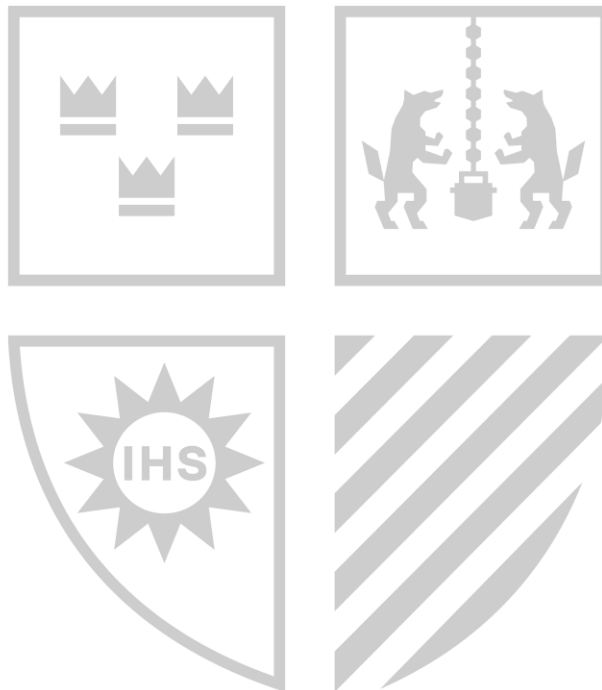
- La Institución Educativa, durante el año 2021, fomentó la construcción de aprendizaje autónomo en los estudiantes de tercero de secundaria a través de la metodología de proyectos. Este enfoque promovió la elección del tema, la definición de contenidos, la formulación de hipótesis y objetivos por parte de los estudiantes en cada área, así como la elaboración de un portafolio donde narraban los pasos seguidos, lo aprendido y las dificultades encontradas. Si bien, como se mencionó previamente, la reflexión sobre lo aprendido y la toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje aún requieren fortalecimiento, el rol de la docente gestora fue clave en este proceso. Su intervención especialmente durante la evaluación, fue de carácter formativo y transversal, ya que en lugar de señalar directamente qué debían corregir, motivó a los estudiantes a identificar por sí mismos cómo mejorar. Finalmente, la interacción entre pares durante la ejecución del proyecto y la organización del trabajo colaborativo también contribuyeron a la construcción de aprendizaje autónomo, al requerir tomar decisiones compartidas y responsabilidad individual dentro del grupo.

RECOMENDACIONES

En la presente sección, luego de exponer las conclusiones, se proponen recomendaciones mejora orientadas a fortalecer la construcción de aprendizaje autónomo a través de la metodología de proyectos de aprendizaje, tanto para la Institución Educativa analizada como para cualquier centro que comparta estos objetivos y desee implementar esta modalidad pedagógica.

- Con respecto a la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y en función de lo observado, se recomienda reforzar la fase de investigación, desde el planteamiento de las preguntas generadoras hasta el tercer proceso, en el cual se elabora el producto final. Esto debido a que no se evidenció que los estudiantes, en todos los cursos, siguieran un proceso de investigación estructurado, que implicara la recopilación, síntesis y análisis de información, así como la generación de nuevas preguntas con mayor nivel de complejidad, especialmente considerando que estos estudiantes culminan un ciclo de formación por proyectos iniciado desde primaria. Por ello, se sugiere que cada área involucrada, al trabajar una pregunta generadora que responde a una problemática central del proyecto, diseñe actividades de aprendizaje que promuevan el análisis crítico y profundo de fuentes de información por parte del estudiante.
- En esta misma línea, si bien durante la elección del tema y la elaboración del producto final los estudiantes demostraron autonomía, se recomienda que en las demás fases del proyecto promuevan una mayor participación activa del estudiante en todos los cursos. Esto implica reducir las sesiones expositivas en las que el docente ejerce un rol protagónico, para dar paso a propuestas donde sean los estudiantes aquellos que generen su propio aprendizaje mediados por los docentes, tal como lo propone el enfoque del ABP.

- En cuanto a la construcción del aprendizaje autónomo, resulta necesario seguir fortaleciendo la reflexión sobre lo aprendido y la toma de decisiones respecto al proceso de aprendizaje, ya sea a través del portafolio o de actividades en cada una de las fases del proyecto. Por ello, se recomienda una retroalimentación continua por parte de todos los docentes involucrados en el proyecto, y no únicamente de la docente gestora, que oriente a los estudiantes a profundizar en sus respuestas sobre su desempeño y procesos. Asimismo, sería pertinente establecer una revisión periódica del portafolio, no solo de parte de la docente gestora, sino también mediante estrategias de autor revisión y coevaluación entre pares, con el objetivo de fomentar una actitud reflexiva y crítica en los propios estudiantes.



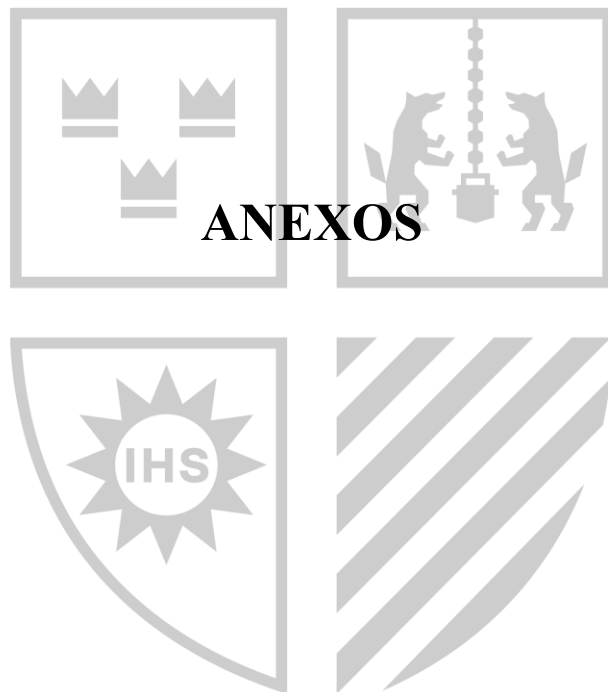
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayerbe, J. (2021) *Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Ambiental. Implementación en Educación Secundaria* (Tesis de Doctorado) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/66770>
- Ames, P., Merino, F., (2019) Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en Ciencias Sociales. Departamento Académico de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/169333/Reflexiones%20y%20lineamientos%20para%20una%20inv.%20%c3%a9tica%20en%20CC.SS.%2052.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barboza Norbis, L. (2008) Investigación básica, aplicada y evaluativa: cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. *Páginas De Educación*, 1(1), 35–54. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.711>
- Bassi, J. (2015) *Formulación de Proyectos de Tesis en Ciencias Sociales*. Ediciones y publicaciones el Buen aire s.a.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Bretel, L. (2019) *Manual de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro)*. Recuperado de: <https://www.inacap.cl/web/documentos/manuales-estrategias-actualizacion-2019/manual-de-aprendizaje-basado-en-problemas.pdf>
- Bringas, M. & Caro, M. (2018) *El uso de la metodología de las áreas de interés según el currículo creativo y su contribución en el aprendizaje autónomo en niñas de 4 años de una institución privada de Miraflores* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10342>
- Burbat, R. (2016) El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso?. *Porta Linguarum*, 26, pp. 37 – 51. Recuperado de: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART3_Ruth%20Burbat.pdf
- Buticará, O., Gutiérrez, M. & Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319018818_EL_SOCIOCONSTRUCTIVISMO_EN_LA_ENSEANZA_Y_EL_APRENDIZAJE_ESCOLAR

- Caravedo, C. & Dugang, G. (2019) *Implementación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos en el curso de inglés de 4to de Secundaria de un colegio inclusivo bilingüe* (Tesis de Licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13592>
- Castellaro, M., Peralta, N. Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo. *Perfiles Educativos*. Vol. XLII, N 168, 2020, IISUE-UNAM. Recuperado de: https://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/59439/52482
- Centro de Educación Alternativa – EDUCALTER (2009) *Hacia la Escuela Posible: Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón. Fascículo III*. Recuperado de http://lacasadecarton.edu.pe/pdf/FASCICULO_03_DESARROLLO_DE_LAS_HABILIDADES.pdf
- Chica, F. (2010) Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, 6, pp. 167-195. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709190#:~:text=La%20generaci%C3%B3n%20y%20el%20uso,con%20base%20en%20un%20entendimiento>
- De Ferrari, F. (2019, 2 de septiembre) Socioconstructivismo: Una teoría de aprendizaje transversal. *En Dinámica. Centro de Desarrollo profesional*. Recuperado de <https://www.dinamica.edu.pe/blog/socioconstructivismo-una-teoria-de-aprendizaje-transversal-por-fiorella-de-ferrari/>
- Dewey, J. (2010) *Experiencia y Educación*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0BwyXzuOLhS5cMWNhYjVINjEtMzNhZS00YT YyLWI2NjAtZDBhZDk4Zjg3MGQ0/view?hl=es&resourcekey=0-r2eX5R_9619V-8c6uxbiQ
- Díaz, C. y Sime, L. (2009) Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación. Pontificia Universidad Católica del Perú Maestría en Educación. Cultura Investigadora.
- Esteban, M. (2020) *Intervención en metacognición y aprendizaje autorregulado en entornos virtuales* (Tesis de doctorado). Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Recuperado de: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60354/TD_MariaEstebanGarcia.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- García-Vera, N. (2012) La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), pp. 685-707. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848010>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGrawhi Educación.

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s/f) *El método de proyectos como técnica didáctica. Estrategias y técnicas en el rediseño*. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>
- La casa de cartón (2009) *Hacia la Escuela Posible Sistematización del proyecto educativo del colegio. La Casa de Cartón. Fascículo III*. Recuperado de: http://lacasadecarton.edu.pe/pdf/FASCICULO_03_DESARROLLO_DE_LAS_HABILIDADES.pdf
- Little, David (1996) *Learner Autonomy: Some Steps in the Evolution of Theory and Practice*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414746.pdf>
- Martín, L. (2016) *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un modelo innovador para incentivar el aprendizaje de la química* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1078/TO-19913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McMillan, J. y Schumacher, S (2005) *Investigación Educativa Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley. Recuperado de: https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Ministerio de Educación (2013) *Rutas de aprendizaje: Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/37-proyecto.pdf>
- Ministerio de Educación (2016) *Manual pedagógico de robótica educativa: Manual para el docente*. Ministerio de Educación. Lima. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5935>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) *Aprendizaje Basado en Proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivent/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>
- Ministerio de Educación (2018) *Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en educación inicial*. Lima. Recuperado de: <http://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2017/05/guadeproyectos-Minedu.pdf>
- Ministerio de Educación (2016) Programa Curricular de Educación Secundaria. Lima, Recuperado de: <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación (2020, 26 de abril) Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU. En *Diario Oficial el Peruano*. Recuperado de: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf
- Monereo i Font, C. et al. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (3a. ed.) Barcelona: Graó.

- Ortega-Bastidas, J. ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 2020, 45, (6). Recuperado de: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2020/07/06_6651_E_Ortega_v45n6_7-correcto.pdf
- Poma, M. (2021) *Fomento del aprendizaje autónomo en los estudiantes del cuarto ciclo de primaria de una I.E. pública en el marco de la educación a distancia* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18692>
- Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020) *El Aprendizaje Basado en Proyectos en Planea*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>
- Sánchez, J. (s/f), Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Actualidad pedagógica. Recuperado de https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Sebastian, C. (2020) *Intervención en metacognición y aprendizaje autorregulado en entornos virtuales* (Tesis de doctorado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/100844>
- Soria, E. (2021). La observación: lineamientos metodológicos para el investigador. En Montes, I. (2021) *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información* (43 – 55). Escuela de Posgrado Maestría en Educación PUCP. Recuperado de: <https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/LIBRO-INVESTIGACION-final.pdf>
- Universidad Iberoamericana (2011) *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. México D.F, México. Recuperado de: <https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México. ETXETA.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Vergara, J. (2015) *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. Ediciones SM. Recuperado de: <https://ofeliapedagogia.com/wp-content/uploads/2021/11/Vergara-RamirezJ.-Aprendo-porque-quiero.-El-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-ABP-paso-a-paso.pdf>
- Vygotski, L (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Recuperado de: <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

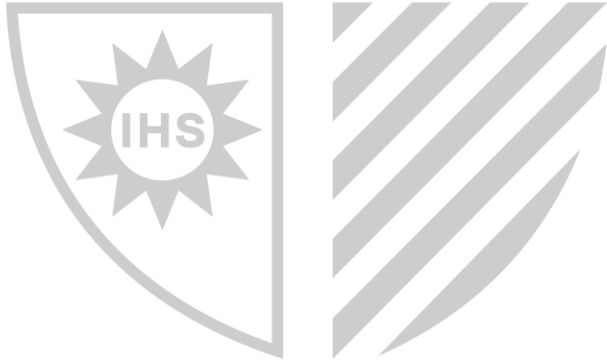
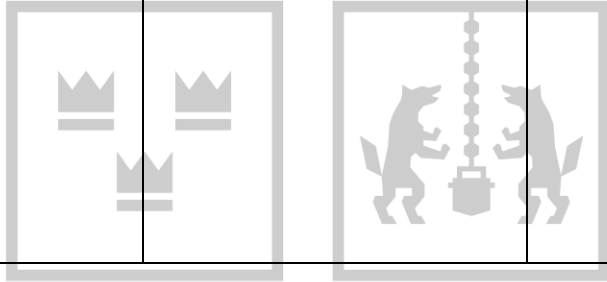


ANEXO N° 1: MATRIZ DE CATEGORÍA

TÍTULO: Ejecución de proyectos y aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa Nivel A, Lima, 2022

Realidad problemática	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Teoría	Categorías	Subcategorías	Metodología		
<p>El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología relacionada con el enfoque por competencias exigido por las actuales tendencias en educación en el país y en el mundo. A su vez, el aprendizaje autónomo se deriva de este enfoque. No obstante, en el Perú y en la realidad observada no se percibe conocimiento y ejercicio adecuado de la metodología del ABP y el Aprendizaje Autónomo por lo que se busca investigar la construcción del aprendizaje autónomo a través del aprendizaje basado en proyectos en una institución educativa particular.</p>	<p>¿De qué manera las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje fomentan la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria?</p>	<p>Explicar la manera como las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje fomentan la construcción del aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria.</p>	<p>Pragmatismo Socioconstructivismo ABP</p>	<p>Define de objetivos de aprendizaje, contenidos.</p>	<p>Elabora en conjunto los objetivos de aprendizaje del proyecto. Selecciona los contenidos del proyecto.</p>	<p>Paradigma: Hermenéutico-interpretativo Enfoque: cualitativo Tipo: empírica Método: etnometodológico Método de análisis: análisis artesanal de las categorías. Codificación categorial abierta Triangulación</p>		
	<p>¿Cuáles de las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje son utilizadas por los docentes en la construcción del aprendizaje autónomo?</p>	<p>Describir las estrategias de la metodología de proyectos de aprendizaje que son utilizadas por los docentes en la construcción del aprendizaje autónomo.</p>					<p>Reflexiona sobre lo aprendido.</p>	<p>Denota los pros y los contra de la estrategia utilizada en función del objetivo de la sesión o del proyecto. Formula preguntas y da respuestas para identificar si aprendió de manera exitosa.</p>
	<p>¿Cuáles de las dimensiones del aprendizaje autónomo se desarrollan en los estudiantes de secundaria a través de los proyectos de aprendizaje?</p>	<p>Describir las dimensiones del aprendizaje autónomo que se desarrollan en los estudiantes de secundaria a través de los proyectos de aprendizaje.</p>					<p>Toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje Acompañamiento del docente en el proyecto. Participación activa de los estudiantes en el proyecto</p>	<p>Menciona los aciertos y dificultades durante el proceso de aprendizaje propio dentro del proyecto. Propone soluciones ante dificultades surgidas en el proceso de aprendizaje. Diseño de la problemática y propuesta del producto del proyecto por parte del docente.</p>

					<p>Evaluación a los estudiantes por parte del docente en el proyecto.</p> <p>Acompañamiento del docente en la solución de problemas dentro del proyecto.</p> <p>Interacción entre los estudiantes para la ejecución de actividades del proyecto.</p> <p>Autonomía en la investigación y elaboración del producto del proyecto.</p>	
--	--	--	--	--	--	--



ANEXO N° 2: GUÍA DE OBSERVACIÓN

Ficha de observación a la docente-gestora

Lugar: Videollamada de Google Meet – Institución Educativa

Hora:

Observadora: Noelia García

Fecha: **Cuatro sesiones de hora y media entre los meses de mayo y junio del 2021.**

N°	Ítem	Sí	No	A veces	Comentario adicional
Subcategoría: Planificación					
1	La docente conforma equipos de trabajo.				
2	La docente revisa y sugiere mejoras a la redacción de los objetivos del proyecto.				
Subcategoría: Investigación					
3	La docente utiliza criterios para evaluar las fuentes de información.				
4	La docente orienta, haciendo sugerencias, el proceso de recopilación y procesamiento de la información				
Subcategoría: Elaboración del producto					
5	La docente orienta, haciendo sugerencias, el proceso de elaboración del producto.				
Subcategoría: Evaluación					
6	La docente retroalimenta en clases con comentarios breves en plenario sobre el proceso del proyecto a los estudiantes.				
7	La docente promueve la coevaluación y la autoevaluación de los estudiantes.				

ANEXOS N° 3: GUÍA DE ENTREVISTA

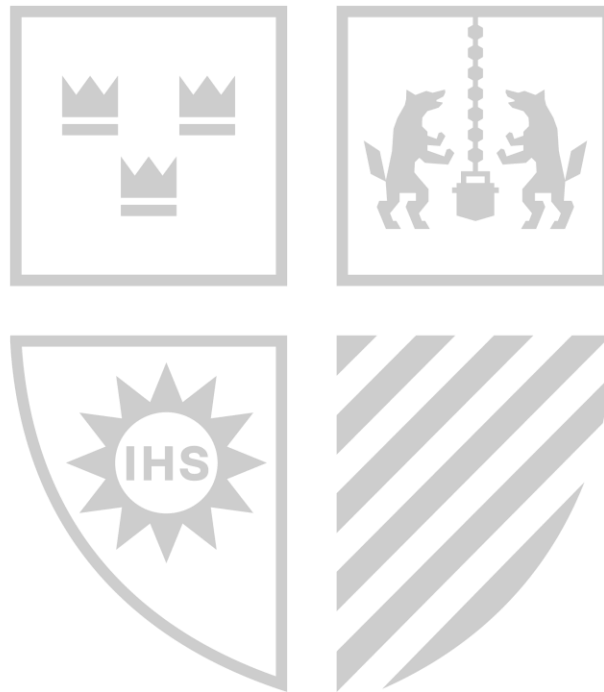
Entrevista a la docente

FACULTAD DE FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES A
TRAVÉS DE SU PARTICIPACIÓN EN LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE
APRENDIZAJE

Estimada docente/gestora de la Institución Educativa, recorro a su persona para que pueda brindarme su apoyo en responder con sinceridad y veracidad la siguiente entrevista que tiene por finalidad recoger la información sobre: “CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE SU PARTICIPACIÓN EN LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE”. Muchas gracias por su colaboración valiosa.

1. ¿Coménteme las estrategias que usted emplea para la metodología de proyectos de aprendizaje que desarrolla con los alumnos de tercero de secundaria?
2. Con respecto al diseño del problema del proyecto ¿De qué manera los estudiantes se involucraron en este proceso?
3. Sobre su rol en dicho proceso ¿Qué pasos siguió para guiarlos? y ¿Qué pasos siguieron los estudiantes de manera independiente?
4. Con respecto al diseño y elaboración del producto ¿De qué manera los estudiantes se involucraron en este proceso?
5. ¿Suele ofrecer retroalimentación a sus estudiantes durante el proceso del proyecto? ¿Cada cuánto lo hace?
6. ¿Qué tipo de retroalimentación da? ¿Cuál es el contenido de sus comentarios hacia sus estudiantes?
7. ¿Considera que sus comentarios permitieron que los estudiantes resolvieran sus dificultades en el proceso de manera independiente?

8. ¿Qué dificultades cree que tuvieron los estudiantes en este último proyecto?
¿Cómo las resolvieron?



ANEXO N°4: GUÍA DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Ficha de análisis documental al portafolio de los estudiantes

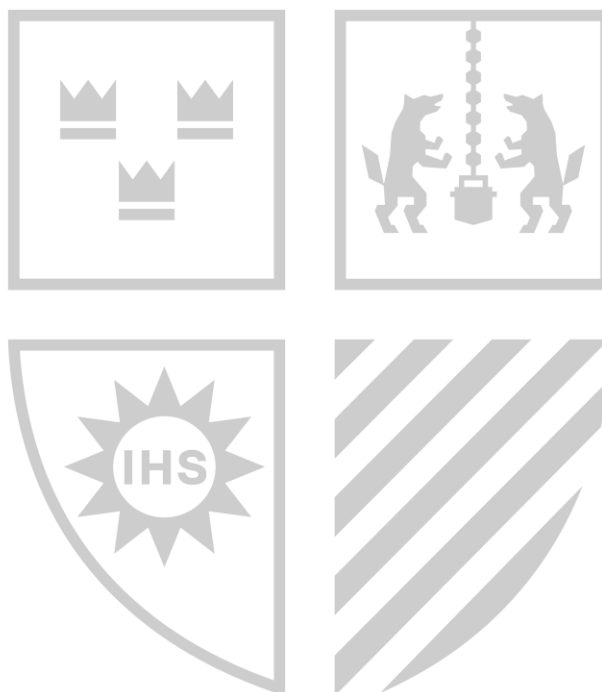
Observable: Portafolio del estudiante

Observadora: Noelia García Fernández



Fecha:

N°	Ítem	Sí	No	A veces	Comentario adicional
	Subcategoría: Define los objetivos de aprendizaje y contenidos.				
1	Redacta objetivos con verbo infinitivo y buena redacción				
2	Los verbos son realizables en tiempo y en espacio.				
3	Menciona temas que quisiera abordar en el proyecto.				
	Subcategoría: Reflexiona sobre lo aprendido				
4	Menciona los pasos seguidos en el proceso de investigación durante el proyecto.				
5	Menciona los aciertos y dificultades durante el proceso de aprendizaje propio dentro del proyecto.				
6	Evalúa el desempeño propio durante el proceso de investigación y elaboración del producto.				

7	Evalúa la pertinencia de la metodología de proyectos de aprendizaje empleada por la docente.				
	Subcategoría: Toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje.				
8	Propone soluciones ante dificultades surgidas en el proceso de aprendizaje.				



ANEXO N°5: INFORME DE VALIDACIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTA POR EXPERTO

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:			
EJECUCIÓN DE PROYECTOS Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DEL NIVEL SECUNDARIO DE UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA			
I. DATOS DEL EXPERTO:			
a. Apellidos y nombres	:	Vargas Huanca Georgette de las Mercedes	
b. Grado académico-profesión	:	Doctora en Desarrollo y Seguridad Estratégica, Docente de profesión	
c. D.N.I.	:	44066661	
d. N° de teléfono	:	991519624	
e. Lugar y fecha	:	Lima, 16 de marzo de 2024	
f. Firma	:		
g.	:		
II. DATOS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN (entrevista)			
a. Autor(es) del instrumento	:	Noelia García	
b. Institución a la que pertenece	:	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	
c. Método de investigación	:	Cualitativa, empírica, etnometodología	
d. Tipo de entrevista	:	Guía de entrevista a profundidad	
III. ASPECTOS DE EVALUACIÓN			
N°	Criterios	Indicadores	Valoración De: 0 a 1
01	Diseño	Convocatoria: Lugar – tiempo. Contenidos: Propuesta de temas- preguntas – respuestas.	1
02	Organización	Selección: informantes – representación de temas – tipo de respuesta – número de entrevistas.	1
03	Estructuración	Guía de entrevista : Dirección a seguir - Objetivos - N° de preguntas según tipo de entrevista Contexto de los datos: Conocer experiencias del entrevistado Tema propios : Aspectos que interesen	1
04	Secuencial	Con relación a variables – dimensiones e indicadores. Sigue un orden lógico y pre-requisitorial.	1
05	Conectividad	Conjuga el tipo de pregunta con el objetivo de investigación y se armoniza con las experiencias que esperan ser revaloradas en el cuestionario.	1
06	Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos desconocidos y/o modificados de las variables de investigación.	1
07	Actualidad	Existe coherencia entre resultados alcanzados con la realidad por conocer en el marco de doctrina, leyes, teorías vigentes.	1
08	Contrastación de otros resultados	Han sido formuladas las preguntas, conociéndose los resultados alcanzados por otro instrumento para comparar la hipótesis de investigación.	0
09	Orientación a solución de problemas	Se concatenan las preguntas para alcanzar criterios, juicios, conceptos que ayuden a solucionar el problema de investigación planteado.	1
10	Análisis e interpretación	Se ha adecuado algún instrumento o herramienta para verter los resultados de la entrevista y analizarlos /interpretarlos.	1
IV. RESULTADO DE VALORACIÓN: 0,9			V. OPINIÓN DE APLICACIÓN La entrevista a profundidad está lista para aplicarse.
Aspectos para la valoración			

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Debe aplicarse la prueba de la "V" de Aiken- Resultado mínimo aprobatorio: 0.85 u 85%- La validación solo se hará hasta dos decimales que terminen en cero o en cinco. Ejemplo: 0.60; 0.75 | |
|--|--|

