

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**  
**ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES**



**TESIS**

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA  
INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA,  
PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS – CUSCO**

**PRESENTADA POR:**

Br. RUTH ROSANILDA SUAREZ CUSI

Br. ERMENEGILDA ALICIA HUISA MAMANI

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL  
DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN  
SECUNDARIA:  
ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES**

**ASESOR:**

Mgt. ALAN ALAIN HUAMAN AUCCAPURI

**CUSCO – PERÚ**

**2026**



# Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

## INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor Mgt. ALAN ALAIN HUAMAN AUCCAPURI quien aplica el software de detección de similitud al trabajo de investigación/tesis titulada: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS - CUSCO

Presentado por: RUTH ROSANILDA SUAREZ CUSI DNI N° 73970682 ;

presentado por: ERMENEGILDA ALICIA HUISA MAMANI DNI N°: 72027772

Para optar el título Profesional/Grado Académico de LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 03 veces, mediante el Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de Similitud en la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 10 %.

### Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

| Porcentaje     | Evaluación y Acciones                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Marque con una (X) |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Del 1 al 10%   | No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.                                                                                                                                                                                                                                                               | <u>X</u>           |
| Del 11 al 30 % | Devolver al usuario para las subsanaciones.                                                                                                                                                                                                                                                                     |                    |
| Mayor a 31%    | El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley. |                    |

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 16 de SEPTIEMBRE de 2026

[Firma]  
Firma

Post firma Mgt. ALAN ALAIN HUAMAN AUCCAPURI

Nro. de DNI 45796999

ORCID del Asesor 0000-0001-9386-9618

#### Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: oid: 27259:625408565

# RUTH ROSANILDA SUAREZ CUSI ERMENEGILDA AL... APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA I...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

## Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:625408565

Fecha de entrega

16 sep 2026, 4:10 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

16 sep 2026, 4:26 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LO....docx

Tamaño del archivo

49.9 MB

246 páginas

47.163 palabras

282.511 caracteres

# 10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

## Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

## Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

---

## Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 6%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

---

## Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

## DEDICATORIA

A Dios, cuya bendición y providencia hicieron posible la realización de este trabajo de investigación.

A mis padres, Mario Huisa Ccarita y Serafina Mamani Mamani; cuyo esfuerzo, amor y ejemplo de perseverancia han sido la base de mi formación profesional. Gracias por confiar en mí; esta tesis es el reflejo de los valores y enseñanzas que me inculcaron desde mi infancia y que me han acompañado en cada etapa de mi vida.

A mi hermano Rimber Julián quien en mi niñez, cuando aún desconocía lo que significaba la universidad, me inspiró al expresar su deseo de estudiar una carrera profesional. Sus palabras despertaron en mí la reflexión y la convicción de que también podía forjar mi propio camino y ser alguien en la vida. Gracias a esa motivación inicial y al ejemplo que me brindó, hoy soy lo que soy.

A mis hermanos Marleny Rosa, Delia Sabina y Felipe, quienes con su apoyo incondicional y sus palabras de aliento me motivaron siempre a luchar por mis sueños. Este logro es también fruto de la inspiración y la fuerza que me transmitieron.

**Ermenegilda Alicia Huisa Mamani**

## DEDICATORIA

A la virgen del Carmen y virgen de Cocharcas, cuya bendición y providencia hicieron posible la realización de este trabajo de investigación.

A mis padres, Florentina Cusi Chauca y David Suarez Montes; cuyo esfuerzo, amor y ejemplo de perseverancia han sido la base de mi formación profesional. Gracias por confiar en mí; esta tesis es el reflejo de los valores y enseñanzas que me inculcaron desde mi infancia y que me han acompañado en cada etapa de mi vida.

A mis amigas, amigos y familiares como Jefferson, Modesta, Natividad, Mercedes, Yackelin, quienes con su apoyo incondicional y sus palabras de aliento me motivaron siempre a luchar por mis sueños. Este logro es también fruto de la inspiración y la fuerza que me transmitieron.

**Ruth Rosanilda Suarez Cusi**

## **AGRADECIMIENTO**

Agradecemos a Dios, por la salud, por la vida y por la sabiduría que nos ha concedido durante todo este proceso académico, así como por proteger y bendecir siempre a nuestros padres.

A nuestra casa de estudios, Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación Secundaria, Especialidad de Ciencias Sociales; expresamos nuestro más sincero agradecimiento por habernos brindado la oportunidad de formación académica dentro de sus aulas. Esta institución no solo nos otorgó conocimientos y herramientas fundamentales para nuestro desarrollo profesional, sino que también nos inculcó valores y experiencias que atribuyeron a nuestro crecimiento personal. Haber sido parte de esta comunidad universitaria constituye un honor y un motivo de orgullo que siempre llevaremos con nosotras.

A nuestros docentes de la Especialidad de Ciencias Sociales, Edward Aguirre, Jaime Aucca, Alain Cruz, Epifanio, etc., por su dedicación y compromiso en nuestra formación profesional. Gracias a sus enseñanzas y al esfuerzo constante por transmitir conocimientos y experiencias, hoy culminamos una etapa importante de nuestras vidas.

A nuestro asesor, Mg. Alan Alain Huaman Auccapuri, expresamos nuestro profundo agradecimiento por la responsabilidad, la dedicación y el compromiso durante el desarrollo de esta investigación. Su guía constante, su disposición para orientarnos en cada etapa y la paciencia demostrada en este proceso fueron fundamentales para alcanzar la culminación de este trabajo académico, que representa no solo un logro profesional, sino también personal.

Por último, a nuestras familias, amigos y compañeros, quienes con su apoyo incondicional y aliento constante nos acompañaron durante el desarrollo de este trabajo de investigación. A cada uno de ellos les expresamos nuestro más sincero agradecimiento, puesto que su presencia y motivación fueron un pilar fundamental para mantenernos firmes en este camino académico y lograr la culminación de esta meta.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

|                          | Pág. |
|--------------------------|------|
| Dedicatoria.....         | ii   |
| Dedicatoria.....         | iii  |
| Agradecimiento.....      | iv   |
| Índice de contenido..... | v    |
| Índice de tablas.....    | viii |
| Índice de figuras.....   | x    |
| Resumen .....            | xi   |
| Abstract.....            | xii  |
| Introducción .....       | xiii |

### CAPÍTULO I

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Situación problemática.....                          | 1  |
| 1.2 Delimitación del problema.....                       | 4  |
| 1.2.1 Área y línea de investigación .....                | 4  |
| 1.2.2 Delimitación temporal.....                         | 4  |
| 1.2.3 Delimitación geográfica.....                       | 4  |
| 1.3 Formulación del problema.....                        | 6  |
| 1.3.1 Problema general.....                              | 6  |
| 1.3.2 Problemas específicos .....                        | 6  |
| 1.4 Objetivos de la investigación.....                   | 7  |
| 1.4.1 Objetivo general.....                              | 7  |
| 1.4.2 Objetivos específicos .....                        | 7  |
| 1.5 Formulación de hipótesis .....                       | 7  |
| 1.5.1 Hipótesis general .....                            | 7  |
| 1.5.2 Hipótesis específicas .....                        | 8  |
| 1.6 Variables de estudio .....                           | 8  |
| 1.6.1 Identificación de variables .....                  | 8  |
| 1.6.2 Operacionalización de las variables .....          | 9  |
| 1.7 Justificación de la investigación .....              | 11 |
| 1.7.1 Justificación por su valor teórico .....           | 11 |
| 1.7.2 Justificación por sus implicaciones prácticas..... | 11 |
| 1.7.3 Justificación por su utilidad metodológica .....   | 11 |
| 1.7.4 Justificación por su conveniencia .....            | 11 |
| 1.7.5 Justificación por su relevancia social .....       | 12 |

|     |                                        |    |
|-----|----------------------------------------|----|
| 1.8 | Limitaciones de la investigación ..... | 12 |
|-----|----------------------------------------|----|

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

|        |                                                          |    |
|--------|----------------------------------------------------------|----|
| 2.1    | Antecedentes de la investigación .....                   | 14 |
| 2.1.1  | A nivel internacional .....                              | 14 |
| 2.1.2  | A nivel nacional .....                                   | 15 |
| 2.1.3  | A nivel local .....                                      | 17 |
| 2.2    | Bases teóricas .....                                     | 18 |
| 2.2.1  | Métodos educativos .....                                 | 18 |
| 2.2.2  | Metodologías activas .....                               | 19 |
| 2.2.3  | Aprendizaje Basado en Proyectos .....                    | 21 |
| 2.2.4  | Características del ABPy .....                           | 23 |
| 2.2.5  | Roles en el ABPy .....                                   | 33 |
| 2.2.6  | Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos .....          | 35 |
| 2.2.7  | Beneficios del ABPy en la enseñanza de la historia ..... | 47 |
| 2.2.8  | Historia .....                                           | 48 |
| 2.2.9  | Pensamiento Histórico .....                              | 50 |
| 2.2.10 | Interpretación histórica .....                           | 52 |
| 2.2.11 | La enseñanza de la histórica .....                       | 57 |
| 2.2.12 | Los discursos históricos .....                           | 58 |
| 2.3    | Definición de términos básicos .....                     | 58 |

## **CAPÍTULO III**

### **MÉTODO Y MATERIALES**

|       |                                                                                |    |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1   | Enfoque de investigación .....                                                 | 61 |
| 3.2   | Tipo de investigación .....                                                    | 61 |
| 3.3   | Nivel de investigación .....                                                   | 61 |
| 3.4   | Diseño de investigación .....                                                  | 61 |
| 3.5   | Población y muestra .....                                                      | 62 |
| 3.5.1 | Población .....                                                                | 62 |
| 3.5.2 | Muestra .....                                                                  | 62 |
| 3.6   | Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....                          | 63 |
| 3.6.1 | Técnica de recolección .....                                                   | 63 |
| 3.6.2 | Instrumentos de recolección .....                                              | 64 |
| 3.6.3 | Procedimiento pedagógico para realizar la intervención .....                   | 65 |
| 3.7   | Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....                            | 69 |
| 3.8   | Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas ..... | 73 |

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

|       |                                                                                                           |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1   | Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados .....                                          | 76  |
| 4.1.1 | Resultados descriptivos pre y post test de la variable interpretación histórica y dimensiones .....       | 77  |
| 4.1.2 | Resultados de la variable pre y post test de la variable interpretación histórica según indicadores ..... | 85  |
| 4.2   | Prueba de hipótesis .....                                                                                 | 91  |
| 4.2.1 | Prueba de hipótesis general.....                                                                          | 92  |
| 4.2.2 | Prueba de hipótesis específica .....                                                                      | 95  |
| 4.3   | Discusión de los resultados .....                                                                         | 105 |
|       | CONCLUSIONES .....                                                                                        | 109 |
|       | RECOMENDACIONES .....                                                                                     | 111 |
|       | BIBLIOGRAFÍA .....                                                                                        | 113 |
|       | ANEXOS .....                                                                                              | 121 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Datos de la Institución Educativa.....                                                                                                                                            | 5  |
| Tabla 2. Matriz de operacionalización de las variables en estudio .....                                                                                                                    | 9  |
| Tabla 3. Diseño del estudio con un solo grupo experimental o preexperimental .....                                                                                                         | 62 |
| Tabla 4. Estudiantes matriculados durante el año 2025 en la IE Armiri del nivel secundaria<br>.....                                                                                        | 62 |
| Tabla 5. Estudiantes matriculados durante el año 2025 en el tercer grado del nivel<br>secundaria.....                                                                                      | 63 |
| Tabla 6. Técnicas e instrumentos de las variables de investigación.....                                                                                                                    | 65 |
| Tabla 7. Coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach para la variable interpretación<br>histórica.....                                                                                | 65 |
| Tabla 8. Interpretación del baremo de la variable interpretación histórica .....                                                                                                           | 70 |
| Tabla 9. Interpretación del baremo de la dimensión contextualización.....                                                                                                                  | 71 |
| Tabla 10. Interpretación del baremo de la dimensión análisis de fuentes.....                                                                                                               | 71 |
| Tabla 11. Interpretación del baremo de la dimensión empatía histórica .....                                                                                                                | 72 |
| Tabla 12. Interpretación del baremo de la dimensión análisis predictivo .....                                                                                                              | 72 |
| Tabla 13. Interpretación de la distribución normal de los datos de la variable interpretación<br>histórica.....                                                                            | 76 |
| Tabla 14. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de interpretación histórica<br>en los estudiantes .....                                                                | 77 |
| Tabla 15. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de contextualización en los<br>estudiantes.....                                                                        | 78 |
| Tabla 16. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de análisis de fuentes en<br>los estudiantes .....                                                                     | 80 |
| Tabla 17. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de empatía histórica en los<br>estudiantes.....                                                                        | 82 |
| Tabla 18. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de análisis predictivo en<br>los estudiantes .....                                                                     | 83 |
| Tabla 19. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de interpretar y<br>sistematizar fenómenos, conceptos o hechos en los estudiantes.....                                 | 85 |
| Tabla 20. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de evaluar la credibilidad y<br>utilizar fuentes de fenómenos, conceptos o hechos en los estudiantes .....             | 87 |
| Tabla 21. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de distinguir perspectivas<br>y reconocer la subjetividad de fenómenos, conceptos o hechos en los estudiantes<br>..... | 88 |

|                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 22. Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de comprender condiciones y crear historias de fenómenos, conceptos o hechos en los estudiantes ..... | 90  |
| Tabla 23. Medidas de tendencia central y de dispersión de la variable interpretación histórica en el pretest y post test .....                                            | 92  |
| Tabla 24. Prueba t de Student para muestras relacionadas de la variable interpretación histórica según el pretest y post test.....                                        | 93  |
| Tabla 25. Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión contextualización según el pretest y post test.....                                                | 95  |
| Tabla 26. Prueba t de Student para muestras relacionadas de la dimensión contextualización según el pretest y post test.....                                              | 96  |
| Tabla 27. Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión análisis de fuentes según el pretest y post test.....                                              | 97  |
| Tabla 28. Prueba t de Student para muestras relacionadas de la dimensión análisis de fuentes según el pretest y post test .....                                           | 99  |
| Tabla 29. Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión empatía histórica según el pretest y post test.....                                                | 100 |
| Tabla 30. Prueba t de Student para muestras relacionadas de la dimensión empatía histórica según el pretest y post test.....                                              | 102 |
| Tabla 31. Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión análisis predictivo según el pretest y post test.....                                              | 103 |
| Tabla 32. Prueba t de Student para muestras relacionadas de la dimensión análisis predictivo según el pretest y post test.....                                            | 104 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Ubicación geográfica de Colquemarka, Chumbivilcas-Cusco.....                                                                                                  | 5   |
| Figura 2. Ubicación geográfica de la IE Armiri, Chumbivilcas-Cusco .....                                                                                                | 6   |
| Figura 3. Características del ABPy.....                                                                                                                                 | 24  |
| Figura 4. Roles del docente y estudiante en ABPy.....                                                                                                                   | 35  |
| Figura 5. Comparación porcentual de los niveles de interpretación histórica en el pretest y post test.....                                                              | 77  |
| Figura 6. Comparación porcentual de los niveles de contextualización en el pretest y post test.....                                                                     | 79  |
| Figura 7. Comparación porcentual de los niveles de análisis de fuentes en el pretest y post test.....                                                                   | 80  |
| Figura 8. Comparación porcentual de los niveles de empatía histórica en el pretest y post test.....                                                                     | 82  |
| Figura 9. Comparación porcentual de los niveles de análisis predictivo en el pretest y post test.....                                                                   | 84  |
| Figura 10. Comparación porcentual de los niveles de interpretar y sistematizar fenómenos, conceptos o hechos en el pretest y post test.....                             | 85  |
| Figura 11. Comparación porcentual de los niveles de evaluar la credibilidad y utilizar fuentes de fenómenos, conceptos o hechos en el pretest y post test .....         | 87  |
| Figura 12. Comparación porcentual de los niveles de distinguir perspectivas y reconocer la subjetividad de fenómenos, conceptos o hechos en el pretest y post test..... | 89  |
| Figura 13. Comparación porcentual de los niveles de comprender condiciones y crear historias de fenómenos, conceptos o hechos en el pretest y post test .....           | 90  |
| Figura 14. Comparación de la media de la variable interpretación histórica entre el pretest y el post test .....                                                        | 92  |
| Figura 15. Comparación de la media de la dimensión contextualización según el pretest y el post test.....                                                               | 95  |
| Figura 16. Comparación de la media de la dimensión análisis de fuentes según el pretest y el post test .....                                                            | 98  |
| Figura 17. Comparación de la media de la dimensión empatía histórica según el pretest y el post test.....                                                               | 100 |
| Figura 18. Comparación de la media de la dimensión análisis predictivo según el pretest y el post test.....                                                             | 103 |

## RESUMEN

La memorización de hechos o situaciones históricas no favorece el logro de competencias en el Área de Ciencias Sociales, puesto que la acumulación de datos cronológicos desvinculados del contexto educativo limita el pensamiento histórico en entornos rurales. Frente a esta problemática, el estudio planteó como propósito evaluar el impacto del aprendizaje basado en proyectos para optimizar la interpretación histórica en estudiantes de nivel secundario. El marco metodológico asumió un enfoque cuantitativo, tipo aplicada y nivel explicativo, bajo un diseño preexperimental, donde la unidad de análisis fueron 13 estudiantes evaluados antes y después de la intervención didáctica. La recolección de datos recurrió a la técnica del examen mediante rúbricas analíticas aplicadas a estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca. Los hallazgos evidenciaron una evolución favorable; en la evaluación diagnóstica, el 53,8% de los estudiantes se ubicó en el nivel de inicio. En contraste, la evaluación final registró que el 61,5% alcanzó el nivel de logro previsto. El análisis inferencial mediante la prueba t de Student para muestras emparejadas arrojó un valor de 8,877 y una significancia de 0,000, menor a 0,05, determinando el rechazo de la hipótesis nula. La literatura indexada confirmó que el abandono de esquemas tradicionales proporciona herramientas de indagación activa para estructurar conocimientos duraderos. En conclusión, el aprendizaje basado en proyectos potenció la interpretación histórica, fortaleciendo la contextualización, el análisis de fuentes, la empatía histórica y el análisis predictivo.

*Palabras clave:* Aprendizaje basado en proyectos, Interpretación histórica, Metodologías activas, Pensamiento histórico, Aprender historia.

## **ABSTRACT**

The memorization of historical facts or events does not foster the development of competencies around Social Sciences, since the accumulation of chronological data disconnected from the educational context limits historical thinking in rural settings. In response to this problem, the study aimed to evaluate the impact of project-based learning on improving historical interpretation among secondary school students. The methodological framework adopted a quantitative approach, an applied research type, and an explanatory level, under a pre-experimental design. The unit of analysis consisted of 13 students who were assessed before and after the educational intervention. Data were collected through an examination technique using analytical rubrics administered to third-grade secondary students at Armiri Educational Institution in Colquemarca. The findings revealed favorable progress. In the diagnostic assessment, 53.8% of the students were at the beginning level. In contrast, the final assessment showed that 61.5% reached the expected achievement level. Inferential analysis using Student's t-test for paired samples yielded a t value of 8.877 and a significance level of  $p < .001$ , which led to the rejection of the null hypothesis. Evidence from the indexed literature confirmed that moving away from traditional instructional approaches provides active inquiry tools that support the development of lasting knowledge. In conclusion, project-based learning enhanced historical interpretation by strengthening contextualization, source analysis, historical empathy, and predictive analysis.

*Keywords:* Project-based learning, Historical interpretation, Active methodologies, Historical thinking, History learning.

## INTRODUCCIÓN

Memorizar hechos o situaciones históricas no representa lograr las competencias del Área de Ciencias Sociales, porque la acumulación pasiva de datos cronológicos limita la formación del pensamiento crítico en los entornos escolares. Diversas investigaciones en la región andina evidenciaron que la persistencia de prácticas nemotécnicas basadas en la transcripción lineal de contenidos restringe las capacidades de indagación autónoma de los educandos. Por lo tanto, los consensos en la didáctica de la historia exigen abandonar los esquemas receptivos tradicionales para dar paso a metodologías activas y socio constructivistas centradas en el estudiante, las cuales priorizan la deconstrucción de narrativas y la comprensión de la causalidad social sobre la simple repetición textual de efemérides.

Frente a un escenario de brechas educativas en el contexto educativo, el estudio planteó como objetivo general emplear el aprendizaje basado en proyectos para optimizar la interpretación histórica en el nivel de educación secundaria. Esta propuesta innovadora transformó el aula expositiva en un laboratorio de investigación escolar, donde los participantes asumieron el rol de investigadores noveles dedicados a resolver problemas reales de su entorno comunitario. La incorporación de esta estrategia activa dotó a los escolares de herramientas cognitivas complejas, promoviendo la contrastación de visiones y permitiendo que los jóvenes articularan las rupturas del pasado con los desafíos socioeconómicos contemporáneos de su territorio geográfico.

El sustento metodológico de la investigación asumió un enfoque cuantitativo, tipo aplicada y nivel explicativo, estructurado formalmente bajo un diseño preexperimental de corte transversal. La unidad de análisis experimental estuvo conformada por 13 estudiantes pertenecientes al tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco. La recolección de los datos empíricos recurrió a la técnica del examen a través de rúbricas analíticas estandarizadas, aplicadas antes y después de la intervención didáctica, lo cual facultó la verificación rigurosa de la evolución del rendimiento cognitivo y demostró la efectividad del proyecto.

Por tal motivo, el estudio está estructurado por cuatro capítulos para lograr el objetivo previsto:

El primer capítulo, contiene el análisis de la situación problemática presente durante los últimos 5 años a nivel internacional, nacional y local, área y línea de investigación al que

pertenece según el vicerrectorado de investigación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la descripción del lugar y año donde se desarrolló, formulación del problema (general y específicos), objetivo (general y específicos) e hipótesis (general y específicos), además, presenta las variables del estudio, y al final, incluye las justificaciones correspondientes.

El segundo capítulo, está conformado por los fundamentos teóricos de las variables, asimismo presenta el estado del arte del tema, por último, enumera los términos básicos.

El tercer capítulo, engloba la metodología de investigación: enfoque, tipo, nivel, diseño de investigación, asimismo, describe la población y muestra, también detalla las técnicas e instrumentos y el procesamiento y análisis de datos.

El cuarto capítulo, muestra los resultados estadísticos del trabajo de campo (por ser cuantitativo), donde se expone las tablas de frecuencia parte, el análisis estadístico descriptivo y los estadígrafos respectivos a la parte inferencial, y concluye con las discusiones de los resultados.

La parte final del documento, exhibe las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y los anexos del estudio.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1 Situación problemática

En el contexto internacional, es importante recordar, que la enseñanza de la historia en la educación básica enfrenta una profunda crisis metodológica, debido a la persistencia de un paradigma positivista centrado en la acumulación pasiva de datos cronológicos. La investigación didáctica contemporánea demostró que la simple retención nemotécnica de efemérides y biografías oficiales resulta insuficiente para la adquisición de competencias analíticas complejas en el área de Ciencias Sociales (Prats & Santisteban, 2011). Diversos estudios críticos evidenciaron que el aprendizaje memorístico reduce los fenómenos del pasado a verdades absolutas y lineales, bloqueando la capacidad del alumnado para deconstruir discursos ideológicos o comprender la multicausalidad de las transformaciones humanas. Frente a este panorama, autores como Carretero y López (2009) plantearon la urgencia de transitar hacia el desarrollo del pensamiento histórico (*historical thinking*), un enfoque encaminado en dotar a los escolares de habilidades investigativas para interrogar la evidencia, evaluar intencionalidades y asumir el pasado como un proceso problemático y abierto.

En el escenario latinoamericano, las evaluaciones estandarizadas promovidas por laboratorios internacionales de medición de la calidad revelaron, severas limitaciones en el procesamiento crítico de la información sociohistórica por parte de los jóvenes en su etapa escolar. Los currículos de la región mantuvieron tradicionalmente un sesgo enciclopédico que prioriza la audición pasiva y la copia de manuales editados, desaprovechando las ventajas pedagógicas de la indagación activa (Plá, 2012). Los balances sobre formación docente señalaron que los profesores muestran marcadas dificultades para incorporar el análisis de fuentes primarias divergentes en su planificación diaria, lo cual deforma la disciplina al presentar una narrativa homogénea y desvinculada de los conflictos contemporáneos. Esta desconexión metodológica generó un desinterés generalizado en los salones de educación básica, donde los estudiantes perciben las ciencias sociales como un saber inútil para interpretar sus propias realidades socioculturales.

Frente a este estancamiento en los modelos de transmisión lineal, el aprendizaje basado en proyectos emergió en las corrientes socioconstructivistas como una alternativa pedagógica altamente eficaz para dinamizar la formación ciudadana. Experiencias desarrolladas en diversas escuelas del continente por investigadores del campo didáctico, confirmaron que el diseño de proyectos de indagación en la etapa escolar optimiza las

dimensiones de causalidad y empatía histórica (Gómez y Miralles, 2017). Al asumir el rol de investigadores activos, los alumnos de educación básica adquieren capacidades cognitivas para confrontar testimonios coloniales y republicanos, superando los niveles de comprensión puramente literal. No obstante, las reformas de los diferentes ministerios enfrentaron barreras logísticas para su correcta ejecución en el aula, destacando la escasa preparación técnico-pedagógica de los educadores y la rigidez de los horarios que impiden el trabajo de campo (Ruiz, 2024)

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (2016) introdujo en el Currículo Nacional de la Educación Básica la competencia orientada a que el estudiante logre construir interpretaciones históricas. A pesar de este avance normativo, las evaluaciones muestrales aplicadas por los organismos del Estado como la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) indicaron que, un porcentaje mayoritario de niños y jóvenes en edad escolar no superó los niveles básicos de logro. Los reportes estadísticos oficiales ubicaron el rendimiento nacional promedio en las categorías de inicio y proceso, reflejando que los adolescentes peruanos culminan la educación básica con severas dificultades para clasificar testimonios históricos, reconocer simultaneidades temporales o evaluar el impacto de los cambios estructurales en la sociedad actual (MINEDU, 2019).

Estudios nacionales sobre el desempeño en aulas públicas determinaron que la raíz de este problema radica en la brecha existente entre las prescripciones del currículo de educación básica y las rutinas didácticas reales del magisterio. Investigadores de la realidad educativa peruana explicaron que la práctica docente mayoritaria en la trayectoria escolar continúa anclada en la asignación de tareas mecánicas, tales como el resumen de textos o el llenado de cuestionarios basados en la localización de datos explícitos (Cuenca, 2015). Esta rutina pedagógica anuló la oportunidad de que los alumnos interactúen con el patrimonio arqueológico o utilicen metodologías de historia oral para reconstruir el pasado de sus localidades. El abandono de la investigación como eje didáctico limitó el pensamiento crítico, reduciendo la materia a un ejercicio burocrático de transcripción de cuadernos.

La problemática nacional adquiere matices más graves al analizar las disparidades educativas entre las áreas urbanas y los entornos rurales del territorio peruano dentro de la educación básica. Los informes psicopedagógicos evidenciaron que las escuelas rurales sufrieron una exclusión histórica en términos de provisión de materiales didácticos contextualizados y acompañamiento técnico especializado para sus profesores (Montero, 2012). La ausencia de recursos adaptados a las particularidades lingüísticas y socioculturales de las comunidades andinas restringió la aplicación de innovaciones en la

experiencia escolar. Los educadores asignados a estas zonas manifestaron que la sobrecarga de tareas administrativas y el aislamiento geográfico, actúan como factores que bloquean el diseño de proyectos basados en el interaprendizaje guiado y la historia comunitaria.

En el departamento del Cusco, las brechas de aprendizaje en el área de ciencias sociales alcanzaron niveles preocupantes, afectando de forma directa a las poblaciones de las provincias altas dentro de la educación básica. Los informes de gestión pedagógica emitidos por las entidades regionales ratificaron que las escuelas rurales registraron los índices de rendimiento más bajos en las capacidades escolares de secuenciación cronológica y explicación de causas históricas (DRE Cusco, 2023). La enorme riqueza arqueológica, documental e identitaria del entorno cusqueño quedó relegada a un uso puramente folclórico y anecdótico dentro de las aulas, debido al predominio de enfoques expositivos tradicionales, que omiten el tratamiento riguroso de las fuentes locales como herramientas de indagación científica escolar.

Esta situación crítica está presente en la Institución Educativa Armiri, ubicada en el distrito rural de Colquemarka, dentro de la provincia de Chumbivilcas. Los diagnósticos institucionales internos evidenciaron que los estudiantes de tercer grado de educación básica presentaron severas limitaciones cognitivas para diferenciar las causas coyunturales de las estructurales en los procesos sociales de su comunidad. El equipo docente identificó que los jóvenes mostraban apatía hacia la asignatura en su desarrollo escolar, manifestada en un manejo superficial de los conceptos de cambio y continuidad, así como la dificultad para cuestionar la autenticidad, intencionalidad o fiabilidad de los relatos orales y documentos escritos que consultaban de forma habitual en las sesiones de aprendizaje.

Los datos estadísticos recopilados durante la fase de diagnóstico de esta investigación confirmaron la vulnerabilidad en la trayectoria escolar del plantel, al registrar que el 54% de los estudiantes en estudio mostraron un rendimiento deficiente, ubicado de manera formal en el nivel de inicio. Esta cifra demostró, de forma matemática, que más de la mitad del grupo en educación básica carecía de las nociones metodológicas básicas para elaborar argumentaciones históricas consistentes. Asimismo, el análisis dimensional determinó que el 62% de los participantes se situó en los rangos inferiores de la escala de calificación, en lo concerniente a la contextualización histórica, exponiendo la urgencia de sustituir las estrategias didácticas del aula por un modelo de intervención científica activa.

El problema en la Institución Educativa Armiri empeoró debido a una planificación curricular fragmentada, que ignoró el empleo de metodologías activas, por tanto,

desconocen las bondades del aprendizaje basado en proyectos dentro de la educación básica. Las clases mantuvieron una estructura rígida y tradicional, donde el docente monopolizó la enseñanza, limitando la participación de los escolares a la toma de apuntes pasivos sin opción a la contrastación empírica de hipótesis durante el año escolar. La falta de un programa pedagógico diseñado para conectar el currículo de historia con el patrimonio vivo de Colquemarca, restringió el desarrollo de la empatía histórica y del análisis predictivo. Por estas razones, se justificó la pertinencia de ejecutar un diseño preexperimental para comprobar científicamente la efectividad de las metodologías activas en la optimización de las capacidades históricas, mediante el empleo del método de aprendizaje basado en proyectos.

## **1.2 Delimitación del problema**

### **1.2.1 Área y línea de investigación**

La presente investigación, según el vicerrectorado de investigación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC, 2024), pertenece al área de conocimiento de ciencias sociales y humanidades, línea de industrias culturales y creativas y sub línea de procesos educativos.

### **1.2.2 Delimitación temporal**

El presente trabajo ha sido desarrollado conforme a las etapas del proceso de investigación científica, en estudiantes de tercer grado del nivel secundaria, del VII ciclo de la Institución Educativa Armiri, durante el segundo trimestre del año 2025.

### **1.2.3 Delimitación geográfica**

La investigación fue desarrollada en la Institución Educativa Armiri. Según la Estadística de Calidad Educativa (ESCALE, 2024), está ubicada en el anexo de Armiri, perteneciente a la comunidad de Charamuray, en el distrito de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento de Cusco. Esta institución educativa está localizada al norte del distrito de Santo Tomás, al sur del distrito de Capacmarca, al oeste del distrito de Chamaca y provincia de Paruro y al este del departamento de Apurímac. Este contexto rural ofrece un escenario ideal para analizar las particularidades y desafíos educativos que enfrentan los estudiantes, permitiendo generar propuestas que se adapten a sus necesidades y realidades.

Tabla 1

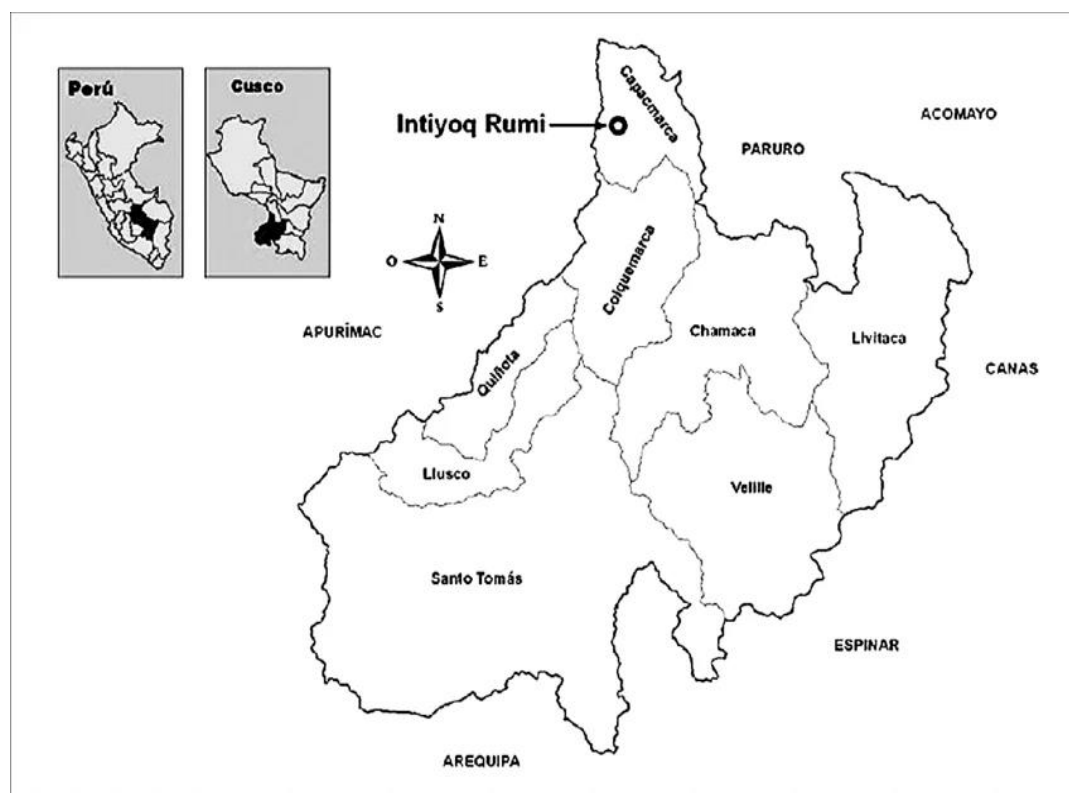
*Datos de la Institución Educativa Armiri*

| Datos de la Institución Educativa de Armiri |                            |
|---------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Código modular:</b>                      | 0783795                    |
| <b>Código de local:</b>                     | 157982                     |
| <b>Nivel:</b>                               | Secundaria                 |
| <b>Área geográfica:</b>                     | Rural                      |
| <b>Forma:</b>                               | Escolarizado               |
| <b>Género:</b>                              | Mixto                      |
| <b>Tipo de Gestión:</b>                     | Pública de gestión directa |
| <b>Dependencia:</b>                         | Sector Educación           |
| <b>Código de DRE o UGEL:</b>                | 080007                     |
| <b>Latitud:</b>                             | -14.24576                  |
| <b>Longitud:</b>                            | -72.03481                  |
| <b>Turno:</b>                               | Continuo sólo en la mañana |
| <b>Tipo de programa:</b>                    | No aplica                  |
| <b>Estado:</b>                              | Activo                     |
| <b>Ubicación:</b>                           | Foto                       |

*Nota.* Elaborado en base a la Estadística de Calidad Educativa (2024).

Figura 1

*Ubicación geográfica de Colquemarca, Chumbivilcas-Cusco*



*Nota.* Recuperado del artículo científico de Rainer Hostnig (2017).

[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/IntiyoqRumiRHSIARB3175-98%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/IntiyoqRumiRHSIARB3175-98%20(1).pdf)

**Figura 2**

*Ubicación geográfica de la IE Armiri, Chumbivilcas-Cusco*



*Nota.* Recuperado de Google Earth (2025).

### **1.3 Formulación del problema**

#### **1.3.1 Problema general**

¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia la interpretación histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarka, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?

#### **1.3.2 Problemas específicos**

- a. ¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia la contextualización de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarka, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?
- b. ¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia el análisis de fuentes de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarka, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?
- c. ¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia la empatía histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarka, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?

- d. ¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia el análisis predictivo de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 *Objetivo general***

Emplear el método aprendizaje basado en proyectos para potenciar la interpretación histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.

### **1.4.2 *Objetivos específicos***

- a. Determinar el efecto del método aprendizaje basado en proyectos para potenciar la contextualización de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.
- b. Analizar el efecto del método aprendizaje basado en proyectos para potenciar el análisis de fuentes de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.
- c. Explicar el efecto del método aprendizaje basado en proyectos para potenciar la empatía histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.
- d. Interpretar el efecto del método aprendizaje basado en proyectos para potenciar el análisis predictivo de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.

## **1.5 Formulación de hipótesis**

### **1.5.1 *Hipótesis general***

El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva la interpretación histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.

### **1.5.2 Hipótesis específicas**

- a. El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva la contextualización de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.
- b. El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva el análisis de fuentes de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.
- c. El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva la empatía histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.
- d. El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva el análisis predictivo de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.

## **1.6 Variables de estudio**

### **1.6.1 Identificación de variables**

#### **Variable 1:**

Aprendizaje Basado en Proyectos

- Planificación y preparación
- Diseño de proyectos
- Ejecución
- Presentación y reflexión

#### **Variable 2:**

Interpretación histórica

- Contextualización
- Análisis de fuentes

- Empatía histórica
- Análisis predictivo

### 1.6.2 Operacionalización de las variables

**Tabla 2**

*Matriz de operacionalización de las variables en estudio*

| Variable                               | Conceptual                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Operacional                                                                                                                                                                                               | Dimensiones                 | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Escala de medida                                                                                    |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aprendizaje basado en proyectos</b> | “El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia didáctica constructivista que promueve un aprendizaje activo y significativo mediante la articulación de conocimientos disciplinares en torno a problemas auténticos o preguntas complejas” (Tapia et al. 2025, p. 327).                                                                    | Las fases para emplear del método aprendizaje basado en proyectos son; primero, planificación y preparación, segundo, diseño del proyecto, tercero, ejecución del proyecto y la presentación y reflexión. | Planificación y preparación | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección del tema</li> <li>- Identifica el objetivo</li> <li>- Recopilación de recursos</li> </ul>                                                                                                                                                                 | Cumple / No cumple                                                                                  |
|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                           | Diseño de proyecto          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación de equipos</li> <li>- Asignación de roles</li> <li>- Definición del cronograma</li> </ul>                                                                                                                                                                 |                                                                                                     |
|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                           | Ejecución                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación e indagación</li> <li>- Análisis y síntesis</li> <li>- Aplicación práctica</li> </ul>                                                                                                                                                                 |                                                                                                     |
|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                           | Presentación y reflexión    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del proyecto</li> <li>- Evaluación y retroalimentación</li> <li>- Reflexión</li> </ul>                                                                                                                                                                 |                                                                                                     |
| <b>Interpretación histórica</b>        | La interpretación histórica es la habilidad de analizar y dar significado a documentos, fechas, frases o cualquier evidencia del pasado, confrontando versiones diferentes u opuestas y comprendiendo cómo se construye el relato histórico, incorporando tanto el conocimiento académico como la experiencia y las vivencias personales del intérprete | La interpretación histórica está conformada por los elementos básicos como la contextualización, el análisis de las fuentes, empatía histórica y análisis predictivo.                                     | Contextualización           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar imágenes y documentos históricos mediante un marco cronológico y contextual, situando las acciones en el tiempo, lugar y hechos específicos.</li> <li>- Sistematizar pistas (características y elementos) para una contextualización eficaz.</li> </ul> | Logro destacado (18 – 20)<br>Logro previsto (14 – 17)<br>En proceso (11 – 13)<br>En inicio (0 – 10) |
|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                           | Análisis de fuentes         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar la credibilidad de las fuentes históricas.</li> <li>- Utilizar fuentes primarias y secundarias para desarrollar habilidades analíticas.</li> </ul>                                                                                                          |                                                                                                     |
|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                           | Empatía histórica           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos.</li> <li>- Reconocer la subjetividad en la</li> </ul>                                                                                                                                              |                                                                                                     |

(Santisteban,  
2010).

formación del  
conocimiento histórico.

Análisis  
predictivo

- Comprender las condiciones de los acontecimientos históricos y compararlas con las situaciones modernas.
- Crear historias basadas en eventos históricos para comprender las condiciones de la aplicación.

*Nota.* Adaptación realizada de Tapia et al. (2025), Chimbi & Jita (2021) y Wu & Fan (2010), Según Lloscos-Audi (2015) y Malpartida-Márquez (2018) citados por Zambrano et al. (2022), Flores (2022), Pérez (2020), el Instituto Buck para la Educación (2015) citado en Chimbi y Jita (2021), Aragay y Martínez (2020), Cobo y Valdivia (2017), Martí et al. (2010) y Donnelly y Fitzmaurice (2005) citado en Cobo y Valdivia (2017) respecto a la variable Aprendizaje Basado en Proyectos. En caso de la Interpretación histórica se considera a Santisteban (2010), Miki & Kojiri (2017), Huijgen et al. (2019), Kohlmeier (2006), Chang & Kuo (2024), McCormick (2010) y Reyes et al. (2024)

## **1.7 Justificación de la investigación**

Hernández et al. (2014), definen a la justificación como aquellas razones, el por qué y para qué del estudio, como señala el autor, "por medio de la justificación debemos demostrar que el estudio es necesario e importante" (pág. 40). En ese entender, se presenta los siguientes tipos:

### **1.7.1 Justificación por su valor teórico**

La investigación ofrece un valor teórico significativo, ya que contribuye al desarrollo de nuevos conocimientos, análisis de datos relacionados con el método aprendizaje basado en proyectos y la potenciación de la interpretación histórica. Asimismo, este estudio puede sugerir formas más adecuadas de abordar, perfeccionar la metodología y proporcionar bases para optimizar el estudio de variables como los elementos de la interpretación histórica en el marco del aprendizaje activo, en particular en zonas rurales.

### **1.7.2 Justificación por sus implicaciones prácticas**

El presente trabajo tiene implicancias significativas, porque busca solucionar la problemática de bajo desarrollo de la interpretación histórica, que impide el desarrollo activo de la ciudadanía. Al emplear el ABPy, promovemos un aprendizaje cooperativo y significativo, el cual, puede ser replicado en cualquier otra institución, también impacta de forma directa en la formación de las habilidades de interpretación, análisis crítico y capacidad de explicar, que son transversales en el ámbito educativo.

### **1.7.3 Justificación por su utilidad metodológica**

La utilidad metodológica del estudio se aprecia en la creación de los instrumentos contextualizados de la interpretación histórica y del ABPy en estudiantes, contribuyendo a las definiciones complejas como interpretación histórica, empatía histórica, pensamiento histórico. Asimismo, se generan experiencias al experimentar con variables pedagógicas a través de un diseño preexperimental que muestra el impacto del APBy en condiciones reales de aula, adaptando técnicas e instrumentos contextualizados.

### **1.7.4 Justificación por su conveniencia**

El estudio es conveniente, porque responde a necesidades educativas como potenciar la interpretación histórica de los estudiantes mediante la metodología activa y significativa. Sirve para potenciar habilidades críticas como el análisis de fuentes, razonamiento y empatía histórica, primordiales para formar ciudadanos comprometidos y reflexivos de su realidad. Además, posibilita validar el ABPy como método en entornos con

limitaciones estructurales, proporcionando una alternativa pedagógica que impulsa el protagonismo estudiantil, la contextualización del saber histórico y la mejora de la calidad educativa.

### **1.7.5 Justificación por su relevancia social**

El estudio posee relevancia social al contribuir a la mejora de la calidad educativa, promoviendo el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Los principales beneficiarios son los estudiantes de la Institución Educativa Armiri, quienes, a través del ABPy, potencian competencias como la empatía histórica, el análisis y el razonamiento histórico, esencial para comprender su realidad y participar de forma activa en ella. Del mismo modo, los docentes podrán replicar y adaptar la propuesta metodológica, generando prácticas contextualizadas y transformadoras. En conjunto, los resultados proyectan una educación crítica y comprometida.

### **1.8 Limitaciones de la investigación**

Como en toda investigación, es importante reconocer ciertas limitaciones que pueden influir en la interpretación y el alcance de los resultados. En este estudio se identifican diversos factores que, aunque no invalidan los hallazgos, sí pueden condicionar su generalización y aplicación a otros contextos. Entre las principales limitaciones identificadas destacan las siguientes:

- Uno de los factores que representó una limitación significativa fue la lejanía de la institución educativa, situada a aproximadamente seis horas y media de viaje desde la ciudad del Cusco. El trayecto hacia la zona se realizaba principalmente por una carretera de trocha, lo que hacía el desplazamiento más lento y complejo.
- Una de las limitaciones del estudio fue el reducido tamaño de la muestra, conformada por 13 estudiantes. No obstante, los resultados son pertinentes dentro del contexto estudiado y constituyen un punto de partida para futuras investigaciones.
- Durante el proceso de aplicación, las horas pedagógicas destinadas a la intervención y al desarrollo del proyecto fueron interrumpidas en diversas ocasiones por diferentes actividades institucionales. Entre ellas, la ceremonia de premiación del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP), reuniones del equipo directivo, en las cuales se suspendieron las clases, así como actividades de otros cursos que generaron distracción y pérdida

de concentración en los estudiantes. Además, una semana de evaluación programada por el Ministerio de Educación redujo de forma significativa el tiempo disponible para cumplir con el cronograma de aplicación establecido.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

#### 2.1 Antecedentes de la investigación

##### 2.1.1 *A nivel internacional*

A nivel internacional se resalta los siguientes trabajos: García y León (2021), detallan su informe de tesis titulado: “El aprendizaje de la Historia mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos” realizado sobre estudiantes de primaria de España. Trabajo realizado con el fin de optar el grado en educación primaria. Uno de los objetivos principales de la investigación es llevar a cabo una propuesta de intervención didáctica donde se trabaje una parte de la Historia mediante metodologías activas. De manera que, usó un enfoque cualitativo-teórico. En resumen, a lo largo del estudio se resalta la importancia de una enseñanza adecuada de la Historia, realizando la necesidad de emplear metodologías activas que fomenten aprendizajes significativos y convertir al estudiante en el protagonista. Frente a ello, propone el Aprendizaje Basado en Proyectos donde el estudiante realiza diversas actividades. Concluyó que dicha metodología es óptima para el avance de la historia en las aulas, porque es importante que el estudiante necesita una cooperación activa, adquiriendo así estrategias de trabajo en equipo y de forma individual. Además, obtener vivenciar su propio aprendizaje y ello es posible en un ambiente activo proporcionado, el cual, realza la importancia de no centrarse en una sola metodología sino seguir descubriendo y ofrecerlas al estudiante favoreciendo su aprendizaje.

De la Torre (2021), en su trabajo de investigación titulado: “Aprendizaje Basado en Proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria” realizado con estudiantes de cuarto de educación secundaria del Instituto Politécnico Cristo Rey, en Valladolid, para optar al grado de Doctor. El objetivo general del trabajo es dar cuenta de la influencia que el método de enseñanza Aprendizaje basado en proyectos tiene sobre las competencias del alumnado de cuarto de la E.S.O del Instituto Politécnico Cristo Rey al situarle como protagonista de su propio aprendizaje. La hipótesis plantea que el ABP fomenta el desarrollo de habilidades como la organización y planificación de tareas, motiva a los estudiantes a comprometerse con las materias, promueve un aprendizaje autónomo y, a través del trabajo en grupo, incrementa la cooperatividad. Para lo cual, usa la metodología mixta (cualitativo – cuantitativo), con un diseño exploratorio secuencial. En conclusión, parece que aumenta el grado de implicación de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierten en protagonistas al verse invitados a buscar, tratar, interpretar y compartir información con el resto de miembros del

grupo, y aplican una forma de pensar más crítica, dado que se interpelan constantemente sobre el por qué y para qué de lo que están estudiando. Además, en este sentido, los educandos participan colaborativamente en todas las tareas propuestas: comprensión e interpretación de datos, recojo de información, elaboración de las entregas parciales, redacción del informe final, exposición oral ante los demás, atendiendo el problema o reto propuesto, con vistas a extraer sus propias conclusiones.

Méndez (2022), en su informe de investigación: “Aprendizaje basado en proyectos en ciencias sociales para octavo año de educación general básica de la unidad educativa “Salinas”, año lectivo 2021-2022”, para optar el título de licenciatura en ciencias de la educación básica. El objetivo fue proponer el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología de enseñanza para desarrollar las habilidades cognitivas (análisis-síntesis y pensamiento creativo) de las unidades 1 y 2: “Los orígenes” y “Grandes imperios antiguos” de Ciencias Sociales. Para ello, la metodología utilizada fue inductiva, deductiva, analítica, sintética, con un enfoque cualitativo y de tipo Investigación-Acción. Los resultados de esta investigación destacan la importancia de aplicar el ABPy en el área de ciencias sociales para potenciar habilidades cognitivas como el pensamiento creativo y el análisis-síntesis en los estudiantes. Además, este enfoque fomenta la autonomía en la investigación de los estudiantes, bajo la guía y orientación del docente.

Ruiz (2024), detalla su informe de tesis titulado: “Pensamiento histórico desde las habilidades de ubicación espacial y temporal mediante el método por proyectos” dentro de la Escuela Primaria Herculano Cortés en el quinto grado, emprendiendo el periodo 2022-2024 en el estado de San Luis Potosí, México. Para obtener el título de licenciado en educación primaria. Teniendo como objetivo principal, favorecer las habilidades del pensamiento histórico en los ámbitos de ubicación espacial y temporal mediante el uso de proyectos, a fin de que los estudiantes comprendan la relevancia de su contexto histórico, para ello, siguió un enfoque cualitativo a la vez que empleó la investigación-acción. Este estudio concluyó que el empleo de Aprendizaje Basado en Proyectos desarrolla de forma eficaz el pensamiento histórico, en específico el desarrollo de la ubicación espacial y temporal, comprensión histórica, fomenta la autonomía, el pensamiento crítico para desarrollar un criterio propio y mejora la participación activa.

### **2.1.2 A nivel nacional**

Vélez (2021), en su investigación titulada: “Propuesta aprendizaje basado en proyectos para mejorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Piura 2020” para obtener el grado académico de doctor en Educación.

Para la cual, la metodología de tipo aplicada es de carácter descriptiva, según su naturaleza cuantitativa y según el alcance temporal fue transversal; con el diseño de investigación no experimental. En conclusión, el nivel total alcanzado del proceso del aprendizaje autorregulado es que el 45.9% tienen un nivel medio, el 33.1% están ubicados en un nivel bajo y el 21% se encuentra en un nivel alto. Las dimensiones del aprendizaje autorregulado en las estudiantes obtuvieron resultados que les permite ubicarse en un nivel bajo en las dimensiones planificación, evaluación y contexto de aprendizaje, el cual, permitió diseñar el programa del Aprendizaje Basado en Proyectos para que los estudiantes logren mejorar el aprendizaje autorregulado y gestionar su autonomía.

Santisteban (2022), en su trabajo de investigación: “Aprendizaje basado en proyectos para desarrollar la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de una institución educativa pública - Chiclayo” realizado en las estudiantes de 4to año de secundaria de la institución educativa Chiclayo, para optar el grado de programa académico de maestría en administración de la educación. Con el objetivo de proponer la estrategia aprendizaje basado en proyectos para desarrollar la competencia “construye interpretaciones históricas” (CIH) y diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia. Asegurando que el ABP influye en el desarrollo de la competencia (CIH). Para lo cual hace uso de la investigación de carácter básica propositiva con un enfoque cuantitativo, el cual será con el diseño no experimental: transversal descriptivo simple. Concluye identificando que el 50% de las estudiantes se ubican en el nivel medio bajo: en el indicador “reconoce la diversidad de fuentes y comprende de manera crítica” el 59,4% se encuentra en el nivel medio bajo, en el indicador “uso de línea de tiempo y cuadros comparativos” el 71,9% afirmó que se posiciona en el nivel medio bajo y en los indicadores “jerarquiza los procesos históricos, relación del pasado y el presente y propone una visión de futuro” se posicionan el 65,6% en el nivel medio bajo. Puntos decisivos identificados en el estudio realizado serán dados debido a que las estudiantes poco o nada practican actividades que les permite desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, además es escaso el uso de recursos y estrategias que les permita sistematizar, organizar y comparar la información, es decir, que es necesario aplicar metodologías activas como el ABPy.

Charqui & Tirado (2025), en su trabajo de investigación titulado: “Evaluación e Interpretaciones Históricas en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Huaraz 2024”, en estudiantes del 5° grado de secundaria, de la IE Almirante Miguel Grau, Chota, Cajamarca, 2024”, para optar el título profesional de maestro con mención de Gestión y Acreditación Educativa. Esta investigación tuvo como objetivo, determinar cuál es la relación entre la evaluación con interpretaciones históricas en los estudiantes de

secundaria de una institución educativa en Huaraz. Esta investigación fue cuantitativa, con método hipotético-deductivo. En conclusión, la relación entre la evaluación y las interpretaciones históricas en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Huaraz, revelando una correlación positiva con un coeficiente de 0.784 y significancia menor a 0.05. Es decir, que el 55.43% se ubican en un nivel muy bueno en la dimensión interpreta críticamente fuentes diversas, el 61.96% están ubicadas como muy buena en la dimensión comprende el tiempo histórico, y también el 54.35% muy buena en la dimensión elabora explicaciones sobre los procesos históricos. Esto revela la importancia de la adaptación de estrategias metodológicas por parte de los docentes y el uso de herramientas adecuadas para mejorar tanto el ajuste como el desempeño académico de los estudiantes. Esto sugiere que una mayor atención a estas estrategias pedagógicas puede mejorar de manera significativa los resultados de interpretación crítica. Un enfoque formativo socioconstructivista en la enseñanza-aprendizaje de la historia, fomenta la comprensión del tiempo histórico y promueve el pensamiento crítico del estudiante.

### **2.1.3 A nivel local**

Al haber realizado la revisión de los antecedentes locales, solo existe un trabajo de investigación relacionado al estudio.

A nivel local Castro y Silva (2020), detallan en su tesis titulada: “Pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes de 5° de secundaria de la I. E. Mx. de Aplicación Fortunato Luciano Herrera – Cusco. Periodo 2019”, presentada para optar al título profesional de Licenciados en Educación Secundaria. Su investigación, de tipo básico o teórico, es de nivel descriptivo, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. El objetivo de esta investigación es determinar el nivel de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales. Llegando a la conclusión que los resultados de la investigación señalan que el valor promedio del pensamiento crítico de los estudiantes es de 1.56, promedio llevado a un análisis de baremación, por la cual dicha Institución Educativa presenta un nivel bajo en pensamiento crítico. Asimismo, se observa que los estudiantes se encuentran en este nivel en relación a los elementos del razonamiento, a los estándares intelectuales universales, rasgos intelectuales y virtudes o disposiciones en el área de ciencias sociales. Por lo tanto, se recomienda implementar estrategias pedagógicas activas y reflexivas que fortalezcan el pensamiento crítico de los estudiantes, promoviendo la lectura, el análisis y el trabajo colaborativo en el área de ciencias sociales.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Métodos educativos**

La palabra método proviene del griego “methodos”, Rosell y Paneque (2009) y Bernal (2018) señalan que esto hace referencia a un camino o vía hacia una meta, usada para llegar a un fin u objetivo, podemos decir que se trata de estrategias y herramientas, es decir, modos de acción que ayudan a un fin deseado.

Herrera (2014) menciona que un método es como una serie “sistemática de acciones indica, la estructura de lo metódico. Método significa proceder gradual, escalonado. Un método es, pues, una serie de pasos u operaciones estructuradas lógicamente, con las que se ejecutan distintas acciones encaminadas a lograr un objetivo determinado” (p. 3). Entonces, podemos decir que se trata de un conjunto ordenado de acciones. En otras palabras, son pasos graduales y organizados que llevan a un objetivo específico.

Davini (2008) añade que se trata de estructuras generales que siguen una secuencia básica como un propósito y ayuda a guiar los procesos de aprendizajes, funcionando como un marco de referencia. Sin embargo, no es una receta rígida ni algo que el docente debe seguir de forma estricta, más bien, el docente interpreta, adopta y transforma, combinando diferentes metodologías y diseñando estrategias, tomando como referencia el contexto, las necesidades del estudiante y objetivos.

Hernández e Infante (2016) mencionan que

“La adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y valores, se asocia al método que selecciona y emplea el docente, en dependencia del propósito trazado. Los elementos apuntados evidencian la necesidad de prestar atención a esta categoría en la concepción didáctica de la clase”. (p. 218)

Es decir, el método no es una fórmula fija, sino una herramienta más para el docente, que adopta con criterio y creatividad. La clave es elegir bien un método, ya que de ello depende que el estudiante desarrolle habilidades y valores, según sea el propósito de la clase.

Herrera (2014) añade que el método en esencia es un camino que se construye pensando qué se quiere lograr, cómo se organiza la tarea y en qué tipo de circunstancia se enfrenta. No es algo rígido, sino una guía flexible que ayuda a avanzar con sentido y adaptación a cualquier situación.

Entonces, el método de aprendizaje es un conjunto de pasos y actividades que el estudiante realiza para entender y asimilar lo que se enseña, que genera cambios en su estructura mental, es decir, cambia sus conocimientos y su manera de actuar. Lo cual, no solo se lleva a cabo dentro del aula, sino que también se genera fuera de ella, porque aprender es adaptarse a lo que nos rodea, así, se procesa la información que se considera útil o significativa, que se integra para crecer o cambiar la estructura mental o como su comportamiento (Navarro y Samón, 2017). Es decir, que los métodos de aprendizaje son más que solo memorizar contenidos, se trata de un proceso individual y activo donde el estudiante transforma su forma de pensar y actuar en cualquier contexto, por tanto, al integrarlo se vuelve significativo.

Bernal (2018) indica que los métodos de enseñanza-aprendizaje se clasifican según el involucramiento, comprensión de lo enseñado, también por el papel que juega el docente en el proceso, los clasifica en cuatro métodos: primero los métodos según el grado de participación del estudiante, segundo, el método según el nivel de la asimilación de los contenidos, tercero, métodos pasivos o reproductivos donde el estudiante memoriza y repite los contenidos y con poca participación o análisis, y como cuarto y último el método activo o productivo, estos métodos promueven la participación, el pensamiento crítico y la creatividad del conocimiento.

Según Vargas (2009) el modelo tradicional de enseñanza concibe al docente como el principal transmisor del conocimiento, encargado de explicar los contenidos de forma ordenada y progresiva. En este enfoque, el estudiante asume un papel pasivo, limitado principalmente a recibir y memorizar la información. El aprendizaje se centra en la exposición del profesor y en la transmisión de conocimientos, prestando poca atención a la comprensión, la participación activa y la construcción de significados por parte del estudiante.

En pocas palabras, los métodos de enseñanza-aprendizaje se diferencian por el nivel de participación y la profundidad de su aprendizaje. Algunos enfoques son más tradicionales y centrados en la repetición, y también otros que promueven la participación activa de los estudiantes, donde el estudiante analiza, crea y aplica lo que aprende, llegando a movilizar aprendizajes significativos y complejos.

### **2.2.2 Metodologías activas**

Las metodologías activas según (Borges y Alencar, 2014) citados en Guarda et al. (2023):

“Se entiende como forma de desarrollar el proceso de aprendizaje y la formación crítica de futuros profesionales en diversas áreas. El uso de estas metodologías puede favorecer la autonomía del estudiante, despertar la curiosidad y fomentar la toma de decisiones individual y colectiva, acercando su contexto a las prácticas sociales”. (p. 2)

Es decir, la metodología activa hace referencia a un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se centra en la participación, la implicación y la autonomía del estudiante frente a su aprendizaje.

Asunción (2019) señala que las metodologías activas buscan

“Romper con el aprendizaje memorístico, la enseñanza tradicional y dogmática, entendiéndolas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en tareas, actividades o acciones que fomenten la participación activa del estudiante y lleven a su aprendizaje de una forma constructiva e interactiva a través de la experiencia”. (p. 2)

Trata de dejar los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, para dar paso a una enseñanza-aprendizaje de experiencias activas, la cual, implica usar actividades y estrategias que inviten al estudiante a ser partícipe, reflexivo y que aprenda de forma dinámica, práctica y sobre todo significativa.

El rol del docente, a diferencia de las enseñanzas tradicionales donde era centro y protagonista, cambia de forma radical, aun así, Bernal y Martínez (2017) recalcan que la gran labor/rol del profesor “quien no sólo presentará la cultura y el aprendizaje en general de forma atractiva; sino que además deberá conseguir que, quien aprenda, «construya» sus contenidos y los transforme en aprendizajes” (pp. 272-273). Dicho de otro modo, las metodologías activas ponen al estudiante como protagonista, alentándolos a participar y ser autónomos. El docente, se vuelve un guía en el constructo del aprendizaje del estudiante.

Siguiendo la idea Asunción (2019):

“El aplicar las metodologías activas implica para el docente, conocer bien a sus estudiantes, cuáles son sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, elementos motivantes y des motivantes tanto internos como externo, sus hábitos, valores y actitudes para el estudio”. (p. 66)

Es decir, usar la metodología activa requiere que el docente conozca a sus estudiantes.

Características destacadas de la metodología activa según Mayorga et al. (2024): “la mejora del Aprendizaje y rendimiento académico, desarrollo de habilidades blandas, incremento de la motivación y la Participación y Fomento de la innovación y creatividad” (pp. 201-202). En otras palabras, las metodologías activas ayudan en la mejora del rendimiento académico, impulsan el desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo y comunicación, fomentan la motivación y el deseo de participar, e incluso, estimula la creatividad del estudiante.

Bernal y Martínez (2017) señalan que las metodologías activas impulsan dos aspectos fundamentales del aprendizaje. Primero, el carácter social, el aprendizaje no se trata de un proceso solitario, sino de interactuar con otras personas, compartir de ideas y dialogar. Y segundo, la dimensión interactiva, gracias a la tecnología, es posible conectar y colaborar en comunidad desde cualquier otro lugar y en cualquier momento. Entonces, aprender es algo que se hace en compañía, compartiendo experiencias e ideas. Y ahora, gracias a la tecnología, se puede realizar desde cualquier punto del planeta.

Algunas de las metodologías activas son: el trabajo cooperativo o aprendizaje basado en equipos, resolución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP), Análisis de casos, aula invertida, aprendizaje y servicio (A+S), juegos de roles, mapas conceptuales y proyectos (Peralta y Guamán, 2020). Para Bernal y Martínez (2017, pp. 273-274) se encuentran los siguientes enfoques activos: Aprendizaje cooperativo, Enfoque por competencias, Aprendizaje basado en problemas, Método del caso, Enfoque cerebral del aprendizaje o «cerebro que aprende», Interactividad del aprendizaje, Aprendizaje basado en la experiencia, Práctica reflexiva y Simulación. Por otra parte, Serna y Díaz (2013) señalan los siguientes: El Seminario Alemán o Seminario Investigativo, Aprendizaje basado en el servicio -ABS, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en TIC, Aprendizaje Basado en Mapas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Casos, entre otros.

En síntesis, las metodologías activas proponen una enseñanza-aprendizaje más participativa, cercana y real. Ya no trata de que el estudiante memorice y repita, sino de entender y dar sentido a los conocimientos, que se involucre, piense, cuestione y aprenda con experiencias. Profesor ya no es el quien sabe todo, sino es quien acompaña, motiva y sobre todo guía del proceso.

### **2.2.3 *Aprendizaje Basado en Proyectos***

La metodología activa, el aprendizaje basado en proyectos (ABPy o Project-based learning, PBL en inglés) es un método de enseñanza-aprendizaje dinámica e integradora

que se desarrolla hacia finales del siglo XIX, con el paso del tiempo fue evolucionando y ganando protagonismo en las aulas del siglo XX y con más fuerza en el siglo XXI (Aragay y Martínez, 2020). Hoy en día, esta metodología gana más fuerza por generar una revolución en las aulas.

Siguiendo con Aragay y Martínez (2020), menciona que durante mucho tiempo los ámbitos educativos buscaron conectar el aprendizaje de los estudiantes con las experiencias de su vida cotidiana y proporcionar herramientas/recursos para afrontar los desafíos reales. Estas prácticas inician tomando las ideas de John Dewey (1938), a final del siglo XIX, quien defendía la idea de “aprender haciendo”, esta idea consistía en que la escuela debía transformarse en un lugar donde el estudiante deberá obtener y acercarse a las experiencias reales, esto tomando en cuenta el nivel del niño, para ello, deberá recurrir a los laboratorios o bibliotecas. De tal modo, el estudiante convierte cada actividad en experimento, formula hipótesis, observa sus resultados, analiza y reflexiona sobre ellos, es decir, aprende haciendo. Esta Idea, será concreta por William Kilpatrick (1918), quien resalta el método de proyecto como un “acto intencionado” y no solo una técnica de aula, sino una filosofía educativa como puente entre la experiencia vital del estudiante y construcción de saberes, habilidades y carácter, preparando de forma activa para una vida democrática.

Durante más de un siglo, la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes ha venido buscando aprender por medio de acciones y experiencias reales, en lugar de memorizar contenidos. Partiendo con Dewey y su “aprender haciendo”, Kilpatrick y el “método de proyecto”, quienes comparten la idea de vincular la vida del estudiante y desarrollar sus habilidades y valores, preparando así, ser ciudadanos activos —conscientes de su entorno— y democráticos dentro de su comunidad. Este enfoque sirvió de base para propuestas similares para otros pedagogos de los Estados Unidos y el resto del mundo.

Además, añadir que el Aprendizaje Basado en Proyectos toma como base la teoría constructivista, según Fathiya y Norlidah (2025), el ABPy tiene sus raíces en dos vertientes del constructivismo. Primero, el constructivismo cognitivo de Piaget, quien destaca al estudiante como constructor de su propio conocimiento a partir de sus experiencias. Por otro lado, el constructivismo social de Vygotsky y Dewey, que resalta el trabajo colaborativo, la importancia de aprender con la comunidad, dialogando.

El Aprendizaje Basado en Proyectos para Pérez (2020), es un método de aprendizaje donde “los estudiantes adquieren un rol activo. Incrementa el interés (engagement) del estudiante en torno a un tema que le motiva y que satisface su interés por

explorar nuevos conocimientos” (p. 7), en otras palabras, el ABPy sitúa al estudiante en el centro de su propio aprendizaje. Al asumir este papel activo se vuelve más comprometido y explora con entusiasmo aquello que le despierta curiosidad.

Sotomayor et al. (2021), recalca que al hablar del ABPy “entenderemos experiencias de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los/as estudiantes, que se organizan en torno a un desafío significativo que vincula los Objetivos de Aprendizaje del currículum con problemáticas reales” (p. 3), además, añade que los estudiantes se vuelven autores en el proceso de su aprendizaje “favoreciendo el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. El pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, el uso de TIC, la autonomía y la reflexión sobre sus propios aprendizajes son fundamentales en esta experiencia” (p. 3), es decir, el ABPy centra al estudiante como el corazón del aprendizaje. El estudiante se encuentra con retos a investigar, a los cuales debe proponer y diseñar soluciones reales, mientras promueve la creatividad y el pensamiento crítico. De modo que, cada proyecto es un espacio de colaboración y de responsabilidad; incluso, en el proceso de enseñanza-aprendizaje las herramientas digitales se vuelven más valiosas, así como la evaluación de su propio aprendizaje se vuelve primordial. Por tanto, el ABPy se convierte en un enfoque confiable para enfrentar los retos del siglo XXI.

Cobo y Valdivia (2017), señalan que el proyecto se entiende como un “conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado” (p. 5), quiere decir que un proyecto no solo se trata de una simple lista de tareas; trata de un conjunto de actividades que tienen la finalidad de crear algo útil —esto puede ser un producto, un servicio o un conocimiento— y resolución de retos reales. El ABPy implica una planificación muy cuidadosa para emplear los recursos disponibles, gestión del tiempo, y, además, obliga a los participantes a coordinar, tomar decisiones y a organizarse, e incluso a adaptarse a las limitaciones y buscar soluciones de forma creativa para responder a necesidades particulares.

#### **2.2.4 Características del ABPy**

En las últimas décadas, la educación se ha transformado de forma significativa centrando al estudiante como el protagonista activo de su propio aprendizaje. Una de las metodologías que resuena en este contexto es el Aprendizaje Basado en Proyectos, un enfoque dinámico y participativo que proporciona un ambiente donde el estudiante enfrenta las problemáticas reales de su comunidad. Diversos autores profundizan las características,

aportando una visión completa sobre su impacto en la formación académica e individual del estudiante.

Según Bautista et al. (2017), el estudiante y su actividad son el corazón del ABPy. Para llevar a cabo estas actividades, es primordial un proyecto que guíe y permita su desarrollo. De manera global, las características más resaltantes del Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito educativo, podemos señalar a las siguientes (Aragay y Martínez (2020), Flores (2022), Pérez (2020), según Lloscos (2015) citado en Zambrano et al. (2022), según (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010) citado en Martí et al. (2010) y Serna y Díaz (2013): 1) Trabajo en equipo y colaboración, 2) Vinculación con la realidad, 3) Protagonismo del estudiante, 4) Autonomía y autodirección, 5) Duración y complejidad, 6) Desarrollo de competencias del siglo XXI, 7) Producción de resultados concretos, 8) Autenticidad del aprendizaje, 9) Docente como guía, 10) Interdisciplinariedad, 11) Proceso estructurado y 12) Evaluación continua y formativa.

**Figura 3**

*Características del ABPy*



**Nota.** Las características del ABPy más representativas según autores. [imagen], elaboración propia. 3 de octubre del 2025. Tomado de Aragay y Martínez (2020), Flores (2022), Pérez (2020), según Lloscos (2015) citado en Zambrano et al. (2022), según (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010) citado en Martí et al. (2010) y Serna & Díaz (2013).

### 1) Trabajo en equipo y colaboración

El trabajo en equipo o colaborativo representa una oportunidad para aprender y crecer de manera conjunta, compartiendo ideas, experiencias y responsabilidades con el fin

de alcanzar un objetivo común. Según Bautista et al. (2017), “Desde el punto de vista de la dirección participativa, la voz del alumno es muy importante, al igual que la del profesor, unos como otros deben trabajar juntos en lo que respecta tanto a los contenidos como a los procesos” (p. 48). Esta afirmación destaca la necesidad de una relación horizontal entre docentes y estudiantes, donde ambos participan activamente en la construcción del aprendizaje.

Por su parte, Flores (2022) señala que el trabajo en equipo es esencial para llevar a cabo el desarrollo del proyecto, pues constituye el medio más eficaz para la resolución de problemas y la consecución de los objetivos planteados. En esa misma línea, Aragay y Martínez (2020) resaltan la importancia del intercambio de producciones intermedias, ya que este proceso permite al estudiante ser consciente de su propio aprendizaje, reflexionar sobre sus avances y reconocer los aportes de los demás.

De manera complementaria, Lloscos (2015), citado en Zambrano et al. (2022), añade que, durante el trabajo colaborativo, el estudiante desarrolla la capacidad de aprender de sus compañeros y del entorno, fortaleciendo así sus habilidades sociales, comunicativas y cognitivas.

Es importante tener en cuenta que, aunque a menudo se utilizan como sinónimos, trabajo en equipo y trabajo colaborativo presentan diferencias sutiles: el primero enfatiza la coordinación para cumplir una meta común, mientras que el segundo promueve una construcción compartida del conocimiento basada en la interacción y el aprendizaje mutuo.

## **2) Vinculación con la realidad**

Si bien es cierto, el Aprendizaje Basado en Proyectos es direccionado por un guión, el cual, no implica su flexibilidad dando apertura al uso del contexto real (Pérez, 2020). Flores (2022) añade, al relacionar el ABPy con la realidad social da paso a un aprendizaje práctico y no solo a lo teórico.

En ese sentido, según Lloscos (2015) citado en (Zambrano et al., 2022). Señala que la resolución de problemas reales se enfoca en el análisis y solución de situaciones que provienen directamente del entorno socioeducativo. Esto significa que los problemas planteados están vinculados con experiencias cotidianas en contextos sociales y educativos, permitiendo aplicar los conocimientos teóricos a casos concretos que reflejan la realidad del aula y la comunidad.

En las propias palabras de Blank (1997), Harwell (1997) y Martí (2010) citados en Martí et al. (2010), el ABPy es un modelo de aprendizaje con el cual el estudiante “evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase”, es decir que los proyectos que se evalúan no solo se quedan en la teoría ni en las paredes del aula, sino que tienen un valor real fuera de ella. Son útiles para afrontar situaciones de la vida cotidiana.

Entonces, al vincular el aprendizaje con la realidad social, los jóvenes comprenden la utilidad práctica del conocimiento y desarrollan aprendizajes más significativos y duraderos. Además, los resultados que se obtienen son beneficiosos para la comunidad (Flores, 2022).

En síntesis, este enfoque se caracteriza por su conexión directa con la realidad social, promoviendo la resolución de problemas auténticos y la aplicación práctica del conocimiento. A través de proyectos con utilidad social, los estudiantes participan en experiencias significativas que trascienden el aula y contribuyen al desarrollo de habilidades reales y socialmente relevantes.

### **3) Protagonismo del estudiante**

Para Serna & Díaz (2013), esta característica del ABPy ofrece a los estudiantes múltiples oportunidades para desarrollar investigaciones significativas, mediante las cuales pueden explorar y comprender nuevos conceptos, analizar información de manera crítica y aplicar lo aprendido en contextos reales. A través de este proceso, los estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que también aprenden a representar y comunicar de diversas formas, ya sea mediante proyectos, presentaciones, productos creativos o soluciones prácticas.

Autores como (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010) citados en Martí et al. (2010), explican que el aprendizaje basado en proyectos es un enfoque pedagógico que promueve la participación activa y reflexiva de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Mediante este modelo, los estudiantes evalúan proyectos significativos que buscan dar respuesta a situaciones o problemas reales, conectando de esa manera el conocimiento adquirido en el aula con su aplicación práctica en contextos del mundo actual.

El ABPy ofrece a los estudiantes oportunidades para investigar, aplicar, evaluar y comunicar conocimientos en situaciones reales, fomentando su participación activa, pensamiento crítico, creatividad y autonomía.

#### **4) Autonomía y autodirección**

Según Pérez (2020), esta característica del Aprendizaje Basado en Proyectos enfatiza la independencia y la capacidad de indagación de los estudiantes, promoviendo que asuman un rol activo y autónomo en la construcción de su conocimiento. A través de la búsqueda, el análisis y la interpretación de información, los estudiantes desarrollan habilidades investigativas y pensamiento crítico, lo que les permite aprender de manera significativa y autodirigida.

De esta manera, el ABPy fomenta la autonomía, la autorregulación y la responsabilidad del estudiante, al tiempo que estimula su capacidad para explorar, cuestionar y proponer soluciones ante situaciones reales, es decir, el ABPy impulsa que los estudiantes investiguen por iniciativa propia.

De acuerdo con Aragay y Martínez (2020), el desarrollo de la autonomía estudiantil es un objetivo central del proyecto PLaNEA y debe fomentarse desde distintos ámbitos. Esta autonomía implica que los estudiantes aprendan a gestionar recursos, tiempos y decisiones dentro de los proyectos. Es decir, la autonomía del estudiante debe fortalecerse de manera gradual, guiándose en la gestión de recursos, tiempos y decisiones, hasta que logre aprender y trabajar con independencia.

#### **5) Duración y complejidad**

Según Pérez (2020), estos proyectos suelen tener una extensión temporal mayor y un carácter más diverso y completo que las tareas o clases tradicionales. Su desarrollo puede abarcar varias semanas o incluso meses, ya que requiere de un proceso continuo de exploración, análisis, producción y evaluación, permitiendo al estudiante profundizar en el aprendizaje y fortalecer distintas habilidades de forma progresiva y significativa.

Aragay y Martínez (2020), mencionan que cada proyecto tiene una duración aproximada de hasta seis semanas lectivas, adaptándose a la carga horaria y a las características de cada área curricular. En el transcurso del año escolar, se desarrollan tres proyectos por área, lo que permite una planificación equilibrada y una aplicación constante del enfoque por proyectos.

Ambos autores coinciden en que los proyectos poseen una duración prolongada y flexible, que puede extenderse hasta seis semanas, permitiendo una planificación equilibrada y el desarrollo profundo de habilidades y aprendizajes significativos en cada área curricular.

## **6) Desarrollo de competencias del siglo XXI**

De acuerdo con Pérez (2020), a través de este enfoque se promueve el desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI, tales como la colaboración, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la creatividad y el uso responsable de la tecnología. Estas habilidades permiten a los estudiantes adaptarse a entornos cambiantes, resolver problemas de manera innovadora y participar activamente en la sociedad contemporánea, integrando saberes y actitudes que trascienden el ámbito escolar y los preparan para los desafíos del futuro.

Como sostiene Lloscos (2015) citado en (Zambrano et al., 2022), este enfoque se orienta al desarrollo integral de competencias, impulsando que los estudiantes aprendan a aprender, gestionando su propio conocimiento; aprendan a ser, fortaleciendo su identidad y valores; aprendan a vivir juntos, promoviendo la convivencia y la colaboración; y aprendan a hacer, aplicando lo aprendido en situaciones reales y significativas.

En definitiva, ambos autores destacan que este enfoque fortalece competencias clave del siglo XXI, promoviendo que los estudiantes aprendan a aprender, ser, convivir y hacer, desarrollando habilidades para adaptarse, colaborar y aplicar el conocimiento en contextos reales.

## **7) Producción de resultados concretos**

Según Pérez (2020) se considera fundamental la creación de un producto o una presentación final como parte del proceso de aprendizaje. Esta etapa permite a los estudiantes materializar los conocimientos adquiridos, demostrar su comprensión y poner en práctica sus habilidades comunicativas, creativas y técnicas. Además, el desarrollo de un producto concreto favorece la evaluación auténtica, ya que evidencia el proceso seguido, la toma de decisiones y la capacidad de los educandos para aplicar lo aprendido en contextos reales y significativos.

Asimismo, Lloscos (2015) citado en (Zambrano et al., 2022), menciona que el enfoque orientado a un producto final busca que los estudiantes obtengan resultados concretos y evaluables, fomentando además la reflexión crítica y la valoración constructiva del trabajo propio y del de sus compañeros.

Y para Aragay y Martínez (2020), la selección del tema y del producto final es realizada por el equipo de especialistas y docentes colaboradores responsables del diseño

de los proyectos, garantizando la coherencia con los objetivos pedagógicos y las necesidades formativas de los estudiantes.

En conjunto, los tres autores coinciden en que el producto final representa un componente clave del aprendizaje, ya que permite concretar los conocimientos adquiridos, evaluar logros reales y favorecer la reflexión crítica. Asimismo, resaltan que la selección del tema y del producto debe realizarse con el apoyo de docentes y especialistas, garantizando su coherencia con los objetivos pedagógicos y las necesidades formativas de los estudiantes.

### **8) Autenticidad del aprendizaje**

La autenticidad del aprendizaje en el marco del ABPy se manifiesta cuando el conocimiento cobra sentido al vincularse con la realidad y con las experiencias de los propios estudiantes. Esta característica convierte el aula en un espacio donde se aprende haciendo, reflexionando y transformando el entorno. En lugar de recibir información de manera pasiva, los estudiantes se enfrentan a problemas reales y significativos, lo que los motiva a investigar, aplicar lo aprendido y construir respuestas que aporten soluciones concretas a situaciones de su vida cotidiana o de la comunidad, basado en Lloscos (2015), citado en Zambrano et al. (2022).

El aprendizaje auténtico se caracteriza por tener una utilidad social y un propósito claro. Tal como señala Flores (2022), cuando los proyectos se orientan hacia el bienestar de otras personas o hacia la mejora del entorno, los estudiantes experimentan una mayor satisfacción personal y un aumento en su autoestima, porque comprenden que su aprendizaje tiene un impacto real. En este sentido, el conocimiento deja de ser abstracto y se convierte en una herramienta para actuar, comprender y contribuir.

Asimismo, el ABPy promueve un aprendizaje genuino porque el estudiante asume un papel activo y reflexivo. Según Pérez (2020), este proceso implica que los estudiantes investiguen, analicen y representen sus saberes de diversas formas, descubriendo los contenidos a través de la experiencia. El docente, lejos de imponer conocimientos cerrados, se convierte en un acompañante que guía, orienta y estimula la curiosidad, favoreciendo la autonomía y la exploración personal.

De manera complementaria, (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010) citados en Martí et al. (2010), destacan que el aprendizaje se vuelve auténtico cuando los proyectos se planifican, desarrollan y evalúan con una aplicación directa fuera del aula. En estos casos,

los estudiantes aprenden al experimentar las consecuencias reales de sus acciones, enfrentándose a los desafíos del mundo con creatividad y responsabilidad.

La autenticidad del aprendizaje dentro del ABPy surge de la conexión entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la vida. Al trabajar sobre problemas reales, los estudiantes no solo adquieren saberes, sino que los ponen en marcha para generar cambios. Este proceso convierte el aprendizaje en una experiencia viva y significativa, donde aprender implica comprender, crear y transformar la realidad que los rodea.

### **9) Docente como guía**

En el aprendizaje basado en proyectos, el rol del docente se transforma profundamente: deja de ser quien transmite contenidos cerrados para convertirse en un acompañante del proceso de aprendizaje. Su labor consiste en guiar, orientar y motivar a los estudiantes para que sean ellos quienes construyan el conocimiento de forma activa y reflexiva. Tal como plantea Pérez (2020), el profesor no ofrece información completa al inicio del proyecto, sino que crea las condiciones para que los educandos investiguen, experimenten y descubran por sí mismos los saberes necesarios. Este enfoque estimula la curiosidad, la autonomía intelectual y la capacidad de resolver problemas desde la experiencia.

A la vez, el docente debe favorecer el desarrollo progresivo de la autonomía. Aragay y Martínez (2020) explican que esta independencia no surge de manera inmediata, sino que se construye mediante un acompañamiento pedagógico constante. Para ello, el maestro proporciona orientaciones, demostraciones y herramientas de apoyo —como guías o rutas de trabajo— que ayudan al estudiante a organizar su tiempo, gestionar sus recursos y tomar decisiones dentro del proyecto. Con el avance del proceso, el profesor va retirando de forma gradual su intervención, dejando espacio para que los estudiantes asuman el control total de su aprendizaje.

En este sentido, el docente como guía no dicta el camino, sino que ayuda a los estudiantes a trazar el suyo propio, interviniendo solo cuando es necesario para orientar o estimular la reflexión. Esta forma de enseñanza potencia la responsabilidad personal, la creatividad y la toma de decisiones, valores fundamentales para un aprendizaje verdaderamente significativo. En suma, dentro del ABPy, el maestro no enseña “qué pensar”, sino que enseña a pensar, a investigar y a aprender con autonomía.

## **10) Interdisciplinariedad**

La interdisciplinariedad es una de las características más valiosas del aprendizaje basado en proyectos, ya que permite que el conocimiento no se encierre en una sola materia, sino que fluya entre distintas áreas para ofrecer una comprensión más completa de la realidad. En este tipo de aprendizaje, los proyectos parten de problemas reales que, por su propia naturaleza, requieren de aportes provenientes de diversas disciplinas para ser comprendidos y resueltos (Serna y Díaz, 2013). Así, los estudiantes aprenden a mirar una misma situación desde diferentes perspectivas, combinando saberes y habilidades que se complementan entre sí.

Según Lloscos (2015), citado en Zambrano et al. (2022), el enfoque interdisciplinario busca precisamente esa integración de conocimientos, donde lo aprendido en una asignatura se relaciona y enriquece con lo trabajado en otras. Este diálogo entre disciplinas permite construir un aprendizaje más profundo, útil y coherente con el mundo real, donde los problemas nunca pertenecen a un solo campo del saber.

En la práctica, como explican Aragay y Martínez (2020), los proyectos pueden involucrar áreas amplias como ciencias sociales o ciencias naturales, pero también asignaturas específicas como matemática, lengua y literatura o ciencias de la computación. Esta variedad no solo amplía las posibilidades de aprendizaje, sino que enseña a los estudiantes a establecer conexiones entre los distintos saberes y a entender que el conocimiento es un todo interrelacionado.

Del mismo modo, Pérez (2020) resalta que el ABPy ayuda a los estudiantes no solo a realizar tareas que combinen distintas disciplinas, sino también a reconocer las relaciones entre ellas. De esta manera, el aprendizaje se vuelve más significativo, porque les permite comprender cómo cada área del conocimiento aporta a la comprensión del problema que enfrentan.

La interdisciplinariedad dentro del ABPy rompe con la fragmentación del aprendizaje tradicional. Al integrar diferentes campos del saber en torno a un propósito común, los estudiantes no solo adquieren conocimientos más amplios, sino que aprenden a pensar de manera crítica, creativa y conectada con la realidad, entendiendo que el conocimiento, al igual que la vida, está hecho de múltiples hilos que se entrelazan entre sí.

### **11) Proceso estructurado**

En el ABPy, el proceso no ocurre de manera improvisada, sino que sigue una estructura clara y organizada que orienta cada paso del trabajo. Esta planificación permite que los estudiantes avancen de forma ordenada y comprendan el propósito de cada etapa. Como señala Lloscos (2015), citado en Zambrano et al. (2022), los proyectos se desarrollan por fases bien definidas, adaptadas al contexto y con actividades que guían el aprendizaje de manera coherente. Gracias a esta estructura, los estudiantes pueden conectar lo que hacen con los objetivos del proyecto, evitando la desorganización y aprovechando mejor el tiempo.

Según Aragay y Martínez (2020), el tema del proyecto y el producto final se eligen con la participación de docentes o especialistas, buscando que respondan a metas formativas concretas. Cada proyecto tiene una duración establecida, generalmente de varias semanas, lo que permite desarrollar el trabajo en profundidad y sin prisas. Esta organización temporal ayuda a los estudiantes a planificar y gestionar su tiempo, algo fundamental para aprender con autonomía y responsabilidad.

En cuanto a los recursos, al inicio suelen ser proporcionados por los docentes o diseñadores de los proyectos, quienes ofrecen materiales, referencias o bibliografía básica. Sin embargo, poco a poco se motiva a los estudiantes a buscar información por cuenta propia, fomentando su capacidad para investigar y seleccionar fuentes de manera crítica. Este proceso gradual de independencia refuerza su sentido de responsabilidad y fortalece su aprendizaje.

En conjunto, este proceso estructurado convierte al ABPy en una experiencia educativa ordenada, dinámica y significativa. Cada etapa, recurso y rol está pensado para que el estudiante aprenda a organizarse, a trabajar con otros y a avanzar con claridad hacia un objetivo común. Así, el aprendizaje se vuelve más consciente, práctico y conectado con la realidad.

### **12) Evaluación continua y formativa**

La evaluación continua y formativa dentro del aprendizaje basado en proyectos se entiende como un proceso que acompaña al estudiante durante todas las etapas de su trabajo, más que como una instancia final de calificación. Según Lloscos (2015), citado en Zambrano et al. (2022), este tipo de evaluación busca valorar el progreso constante del alumno, reconociendo sus avances, dificultades y aprendizajes. No se trata solo de medir

resultados, sino de entender cómo aprende el estudiante, permitiéndole reflexionar sobre su propio proceso y mejorar a partir de la retroalimentación recibida.

Además, como señalan Blank (1997), Harwell (1997) y Martí (2010), citados en Martí et al. (2010), los proyectos evaluados dentro de este enfoque tienen un propósito real y aplicable fuera del aula, lo que le da sentido y relevancia al aprendizaje. La evaluación, entonces, no sólo observa lo académico, sino también la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido en contextos concretos y significativos.

En conjunto, esta forma de evaluar fomenta una mirada más humana y constructiva del proceso educativo. El error se convierte en una oportunidad de aprendizaje, la retroalimentación en una guía para avanzar, y la evaluación en un acto de acompañamiento continuo que impulsa el desarrollo integral del estudiante.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología clave impulsora de aprendizajes significativos y más profundos. Al centrar el problema real, fomenta no solo el conocimiento, sino también habilidades como la investigación, creatividad y el trabajo colaborativo. Su enfoque colaborativo e interdisciplinario, más el uso de la tecnología, lo vuelve respuesta efectiva a las necesidades del mundo actual.

### **2.2.5 Roles en el ABPy**

Para el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos, es primordial tomar en cuenta los roles. En opinión de Serna y Díaz (2013), el rol del docente es asumir el papel de guía y acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante, ayudando a descubrir y desarrollar habilidades. Además, actúa como consejero durante el desarrollo de las actividades, brindando apoyo sin imponer respuestas. Y el estudiante se convierte en protagonista activo. Participa en la resolución de problemas de cualquier nivel. Durante el proceso, formula y realiza preguntas, comparte ideas, realiza predicciones, diseña estrategias, recopila, analiza y sintetiza información, realiza conclusiones y comparte sus hallazgos. A partir de esto el estudiante genera nuevas preguntas y crea productos o soluciones concretas.

Según Contreras y Vinueza (2024, p. 4474) “es fundamental que los docentes reciban una formación específica en el ABP, que les permita comprender su rol como facilitadores del aprendizaje y que les proporcione herramientas para guiar a los estudiantes en el desarrollo de proyectos significativos”. Resulta indispensable que los docentes cuenten con una formación especializada en el Aprendizaje Basado en Proyectos, que les

permita asumir de manera consciente su función de facilitadores y aplicar estrategias efectivas para orientar proyectos significativos en el aula.

Como menciona Martínez (2023, p. 298) “el docente y el estudiante tienen un rol activo y participativo”. Es decir, tanto el docente como el estudiante asumen una participación dinámica en el proceso de aprendizaje, en la que ambos se involucran activamente para construir conocimiento de manera colaborativa.

De acuerdo con Balsalobre y Herrada (2018), se evidencia una transformación significativa en los roles tanto del alumnado como del profesorado al implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos. Los estudiantes asumen una posición activa en su proceso formativo, participando de manera colaborativa, reflexiva y con mayor motivación, al sentirse protagonistas de su propio aprendizaje. Por otro lado, los docentes adoptan una función de guía y facilitador, orientando las actividades, planificando estrategias conjuntas y asegurando la coherencia del proyecto dentro del currículo. En conjunto, esta metodología redefine la dinámica educativa, promoviendo la autonomía del alumnado y un acompañamiento docente más participativo y orientado al desarrollo integral.

El ABPy fomenta la dinamicidad entre el docente y el estudiante, en el que ambos cumplen funciones clave para el aprendizaje. Por una parte, el docente deja de ser la única fuente de sabiduría y se convierte en facilitador, mientras el estudiante asume un rol autónomo y comprometido en su proceso formativo. Esta interactividad contribuye en el desarrollo de las competencias, como la reflexión crítica y la posibilidad de aplicar lo aprendido en el contexto real.

En síntesis, el Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una estrategia pedagógica que transforma la dinámica educativa al redefinir las funciones tanto del profesorado como del alumnado. Esta metodología impulsa un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la acción, la colaboración y la reflexión, donde el docente asume un rol orientador que facilita el desarrollo de experiencias significativas, y el estudiante se convierte en un agente activo capaz de investigar, crear y construir conocimiento de manera autónoma. En conjunto, el ABPy favorece la formación integral, fortalece las competencias transversales y promueve una educación más participativa, contextualizada y orientada a la resolución de problemas reales. A continuación, se describen los roles más relevantes que intervienen en la aplicación del ABPy.

**Figura 4***Roles del docente y estudiante en ABPy*

| ROL DEL ESTUDIANTE                                                                                                              | ROL DEL DOCENTE                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Participar de manera activa en la construcción de su aprendizaje mediante la investigación y la resolución de problemas reales. | Actuar como mediador del proceso educativo, orientando y acompañando al alumnado en el desarrollo de su investigación. |
| Desarrollar autonomía, pensamiento crítico y capacidad para tomar decisiones.                                                   | Diseñar y organizar experiencias de aprendizaje significativas, vinculadas al currículo.                               |
| Colaborar con sus compañeros, intercambiando ideas y construyendo conocimiento de manera colectiva.                             | Fomentar el trabajo cooperativo y crear un ambiente de aprendizaje participativo.                                      |
| Aplicar los conocimientos adquiridos a contextos prácticos y reales.                                                            | Ofrecer retroalimentación constante que estimule la reflexión y la mejora continua.                                    |
| Se compromete con su propio proceso formativo y asume responsabilidad en los resultados del proyecto.                           | Evaluar los avances de cada equipo, ajustando estrategias pedagógicas según las necesidades del alumnado.              |

*Nota.* Realizado en base a Serna & Díaz (2013), Contreras y Vinueza (2024), Martínez (2022) y Balsalobre y Herrada (2018).

### **2.2.6 Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos**

Para que el aprendizaje basado en proyectos (ABPy) se desarrolle de manera efectiva, es necesario que los estudiantes sigan una secuencia organizada de fases que orienten su trabajo y les permitan construir conocimientos de forma significativa. Cada etapa cumple una función específica dentro del proceso: desde la planificación inicial hasta la reflexión final, todas contribuyen a integrar la teoría con la práctica, fortalecer las competencias y promover una participación activa, crítica y colaborativa. A continuación, se presenta una síntesis de las principales fases y dimensiones para su implementación.

#### **Fase 1. Planificación y preparación**

##### **Momento 1: selección del tema**

Una vez definidos los objetivos, el siguiente paso consiste en elegir un tema o problema que despierte el interés de los estudiantes y tenga sentido dentro de su contexto educativo y social. Según Lloscos-Audi (2015) y Malpartida-Márquez (2018), citados por Zambrano et al. (2022), es fundamental que el tema seleccionado guarde una estrecha relación con la realidad y se vincule con los contenidos del currículo de la materia, de modo

que la experiencia de aprendizaje no se perciba como ajena, sino como parte viva de su entorno.

En esta misma línea, Chimbi y Jita (2021) sostienen que el corazón de todo proyecto reside en un problema o una pregunta que invite a investigar, reflexionar y buscar soluciones. Dicho problema puede ser concreto —como mejorar el sistema de reciclaje en la escuela— o más abstracto —como debatir sobre la justificación de la guerra—. Lo importante es su autenticidad, capaz de despertar la curiosidad y de conectar el aprendizaje con una necesidad real de saber, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos para resolver una inquietud significativa.

De manera complementaria, el Instituto Buck para la Educación (2015), citado en Chimbi y Jita (2021), propone el modelo denominado “Estándar de Oro del Aprendizaje Basado en Proyectos”, el cual plantea una serie de principios que orientan tanto a docentes como a estudiantes en la investigación de problemas reales. Entre ellos, destaca la identificación de un desafío auténtico y la exploración constante del mismo a lo largo del proceso de aprendizaje, fomentando así la indagación continua y el pensamiento crítico.

Asimismo, Aragay y Martínez (2020) subrayan que esta fase permite activar los saberes previos de los estudiantes, identificar posibles conflictos cognitivos y diseñar actividades que los ayuden a reconocer su punto de partida frente al desafío planteado. A partir de este análisis, es posible determinar qué aspectos necesitan aprender para avanzar hacia la solución del problema y comprender de manera más profunda el sentido del proyecto.

Por último, Pérez (2020) enfatiza que el tema elegido debe estar estrechamente ligado a la realidad de los estudiantes, pues esto les motiva a aprender y les permite alcanzar los objetivos cognitivos y competenciales del curso. Sugiere, además, plantear una pregunta guía abierta que estimule la reflexión y la investigación, tales como: ¿Cómo promoverías hábitos saludables en tu comunidad? o ¿Qué campaña desarrollarías para difundir la historia de tu región? Estas preguntas impulsan la exploración, el pensamiento crítico y la creatividad, fortaleciendo así el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje.

## **Momento 2: identifica el objetivo**

En el inicio de un proyecto, es esencial que los estudiantes definan con claridad las metas que orientarán su aprendizaje, procurando que sean posibles de alcanzar y, sobre todo, que despierten su interés y curiosidad intelectual. Como señalan Lloscos-Audi (2015)

y Malpartida-Márquez (2018), citados por Zambrano et al. (2022), los objetivos deben describirse de manera comprensible y realista, de modo que motiven al grupo a comprometerse con la tarea.

En esta misma línea, Flores (2022) resalta que la definición de los objetivos implica precisar los resultados esperados, los productos a entregar y el impacto deseado a generar. Para ello, el docente puede ofrecer distintas opciones o permitir la libre elección de los temas, favoreciendo así la autonomía y la creatividad.

Por su parte, Pérez (2020) enfatiza establecer un vínculo con las competencias que se buscan desarrollar. Según el autor, es recomendable que los estudiantes conozcan el tipo de producto que deberán elaborar —ya sea una campaña, una maqueta, una investigación, una presentación o un ensayo— y cuenten con una rúbrica clara que detalle los propósitos cognitivos y competenciales, así como los criterios a evaluar.

De esta manera, identificar los objetivos en un proceso reflexivo que orienta el trabajo y otorga sentido al aprendizaje, pues no solo define lo que se espera alcanzar, sino también el modo de compromiso del estudiante con su propio crecimiento académico y personal.

### **Momento 3: recopilación de recursos**

Una vez seleccionado el tema, inicia la recopilación de recursos, en la cual los estudiantes reúnen los materiales, documentos, contenidos multimedia y herramientas que les permitirán investigar y construir nuevos conocimientos. Esta etapa es esencial, ya que marca el comienzo del proceso de indagación y exploración que sostiene todo el proyecto.

El Instituto Buck para la Educación (2015), citado en Chimbi y Jita (2021), propone dentro de su modelo del “Estándar de Oro del Aprendizaje Basado en Proyectos” que durante esta fase se brinde voz y voto a los estudiantes en la búsqueda y selección de información. Además, sugiere fomentar la reflexión sobre los datos recopilados, de modo que los estudiantes no solo obtengan información, sino que aprendan a analizarla, interpretarla y darle sentido dentro del contexto del problema que están investigando.

En consonancia con ello, Aragay y Martínez (2020) explican que este momento del proceso se caracteriza por la investigación activa y la construcción de nuevos saberes. Pueden existir distintos niveles de autonomía: desde una indagación libre, donde los estudiantes buscan y sintetizan información de forma independiente, hasta una investigación guiada, en la que el docente orienta y estructura las actividades. En cualquiera

de los casos, el rol del docente consiste en acompañar, ofrecer explicaciones cuando sean necesarias y ayudar a organizar lo aprendido. A medida que avanzan, los estudiantes van reconociendo lo que saben, lo que aún necesitan aprender y cómo estos nuevos conocimientos se articulan con las demandas del proyecto.

De manera más puntual, Flores (2022) describe esta fase como un proceso integral de búsqueda, tratamiento y análisis de la información, donde la reflexión sobre los hallazgos —así como sobre los errores y dificultades que surgen— se convierte en una oportunidad de mejora y aprendizaje continuo.

Finalmente, Lloscos-Audi (2015) y Malpartida-Márquez (2018), citados por Zambrano et al. (2022), resaltan que los estudiantes deben investigar de manera exhaustiva todo lo relacionado con el tema propuesto. Esta indagación les permite fortalecer su comprensión, generar conclusiones significativas y avanzar con fundamentos sólidos hacia las siguientes etapas del proyecto.

## **Fase 2. Diseño de proyectos**

### **Momento 4: formación de equipos**

Formar equipos de trabajo, y promover la colaboración y el aprendizaje entre compañeros. Tal como sugiere Pérez (2020), conformar equipos de trabajo integrados por tres o cuatro estudiantes, con el propósito de promover la diversidad de perspectivas, habilidades y experiencias dentro del grupo. Esta variedad en los perfiles enriquece el proceso de aprendizaje, ya que permite que cada integrante asuma un rol específico y aporte desde sus fortalezas personales. Además, la distribución de responsabilidades fomenta la cooperación, el respeto por las ideas de los demás y el desarrollo de competencias colaborativas esenciales para el trabajo académico y profesional.

Asimismo, para Zambrano et al. (2022) formar de grupos consiste en organizar equipos colaborativos en los que se define con claridad el rol de cada estudiante, de modo que todos participen activamente y contribuyan al logro de los objetivos comunes. Esta distribución favorece la responsabilidad compartida, el trabajo en equipo y el aprovechamiento de las fortalezas individuales.

En la misma línea Martí et al. (2010) señala que potenciar la capacidad de trabajar en equipo significa desarrollar en los estudiantes la habilidad de colaborar de manera constructiva con otros, reconociendo el valor de las distintas perspectivas y aportes individuales. Este proceso fomenta la comunicación asertiva, la empatía y la

responsabilidad compartida, aspectos esenciales para alcanzar objetivos comunes. Además, trabajar de forma conjunta permite fortalecer la confianza mutua y aprender a coordinar esfuerzos, resolver diferencias y construir soluciones colectivas, promoviendo así un aprendizaje más significativo y orientado a la convivencia y al respeto.

De acuerdo con Flores (2022) la conformación de los equipos y la asignación de responsabilidades deben planificarse de manera equitativa, procurando que cada integrante tenga tareas y funciones específicas que asumir. Esta organización favorece la participación activa de todos los miembros, promueve el compromiso individual y colectivo, y garantiza que cada estudiante contribuya de forma significativa al logro de los objetivos comunes.

En conjunto, los autores coinciden en que la organización de equipos de trabajo pequeños y equilibrados es fundamental para fortalecer el aprendizaje colaborativo. La diversidad de perfiles y habilidades dentro del grupo enriquece el proceso formativo, ya que cada estudiante asume un rol definido y aporta desde sus propias fortalezas. Además, la distribución equitativa de responsabilidades fomenta la comunicación efectiva, la empatía y el compromiso colectivo, favoreciendo la cooperación y la construcción conjunta del conocimiento. En este sentido, el trabajo en equipo no solo impulsa el logro de los objetivos académicos, sino que también contribuye al desarrollo de competencias sociales y profesionales esenciales para la vida.

### **Momento 5: asignación de roles**

Como señalan Blumenfeld et al. (1991) citado en Contreras y Vinueza (2024) el trabajo en proyectos colaborativos otorga al estudiante un papel activo dentro del grupo, permitiéndole asumir responsabilidades, participar en la toma de decisiones y contribuir al logro de los objetivos comunes. A través de esta experiencia, desarrolla habilidades para gestionar y resolver conflictos, así como para compartir logros y desafíos junto a sus compañeros, fortaleciendo su aprendizaje y crecimiento personal

La asignación de roles definidos dentro del equipo permite una participación equilibrada y el aprovechamiento de las fortalezas individuales, promoviendo la cooperación, el compromiso y el desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo esenciales para el trabajo colaborativo.

De igual manera, según Cobo y Valdivia (2017), un aspecto fundamental en el desarrollo del proyecto es la organización del equipo y la adecuada asignación de responsabilidades. Aunque se promueve que los grupos trabajen con autonomía y capacidad de autogestión, el docente cumple un rol orientador, guiando las dinámicas

internas y ofreciendo acompañamiento o intervención cuando sea necesario. Esta labor del docente contribuye a fortalecer la cooperación, equilibrar la participación y garantizar el cumplimiento efectivo de los objetivos comunes.

### **Momento 6: definición del cronograma**

La definición del proyecto consiste en precisar sus objetivos, alcance, propósito y recursos, con el fin de establecer una base clara que oriente su planificación y ejecución. En relación con ello, Martí et al. (2010) explican que un cronograma constituye una herramienta fundamental que permite organizar y determinar los plazos necesarios para la ejecución de las actividades previstas en un proyecto o plan de trabajo. Su propósito es establecer con claridad el tiempo destinado a cada etapa o tarea, facilitando así la planificación, el control y el seguimiento del progreso.

Además, el cronograma favorece la optimización de los recursos disponibles, promueve una gestión eficiente del tiempo y contribuye a anticipar posibles retrasos o ajustes en la programación. Y garantiza el cumplimiento de los objetivos planteados dentro de los plazos establecidos.

De acuerdo con Ramírez et al. (2023), en esta etapa de planificación se acuerdan y definen de manera conjunta los pasos a seguir, promoviendo un proceso de negociación entre el docente y los estudiantes. A través del diálogo y la reflexión conjunta, se establecen las acciones necesarias para el desarrollo del proyecto, considerando aspectos como las producciones o productos intermedios requeridos, los plazos para su realización y las formas de participación o tipo de actividades que se llevarán a cabo. Este momento resulta esencial, porque favorece la corresponsabilidad y el compromiso de los participantes, al tiempo que fortalece la planificación colaborativa y la toma de decisiones compartida, elementos fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos de manera organizada y significativa.

Asimismo, para Pérez (2020) es fundamental promover la elaboración de un plan de trabajo detallado, en el que se definan claramente las tareas previstas, los responsables de cada una y el calendario establecido para su desarrollo. Este proceso permitirá organizar de manera ordenada las actividades, distribuir responsabilidades de forma equitativa y asegurar que cada etapa se cumpla dentro de los tiempos acordados. Además, la creación del plan fomenta la participación activa, la cooperación y la toma de decisiones conscientes, fundamentales para alcanzar los objetivos del proyecto con eficacia y compromiso.

A partir de lo propuesto por Cobo y Valdivia (2017) es importante definir de forma clara el alcance del proyecto y comunicarlo a los estudiantes desde el inicio. Para ello, se debe entregar un documento que describa los objetivos, las actividades y los requisitos de presentación, de modo que pueda ser consultado durante todo el proceso. La motivación del alumnado aumenta cuando comprende que su trabajo tendrá un impacto real dentro o fuera de la institución. Por esta razón, también es necesario explicar cómo se darán a conocer los resultados y aportes de cada proyecto.

En síntesis, el cronograma del proyecto es una herramienta de planificación que permite organizar y distribuir el tiempo asignado a cada actividad, estableciendo cuándo y cómo se ejecutarán las tareas necesarias para cumplir los objetivos propuestos.

### **Fase 3. Ejecución**

#### **Momento 7: investigación e indagación**

Llevar a cabo la investigación haciendo uso de fuentes para recopilar información, con la finalidad de comprender de manera integral el tema del proyecto y profundizar en los fundamentos que lo sustentan, Donnelly y Fitzmaurice (2005) citados en Cobo y Valdivia (2017) plantean la importancia de que los estudiantes realicen un proceso de investigación y recopilación de información pertinente. Esta etapa no solo les permite adquirir una base teórica sólida, sino también desarrollar curiosidad intelectual, capacidad crítica y una comprensión más significativa del contexto en el que se enmarca su trabajo.

De acuerdo con Flores (2022), esta es la fase en la que los estudiantes se involucran activamente en la exploración de un tema, recopilando información de diversas fuentes, organizándola de manera coherente y analizándola críticamente para obtener conclusiones fundamentadas. Este proceso implica no solo la búsqueda de datos, sino también su interpretación y valoración, con el fin de construir un conocimiento propio y significativo.

Como explica Pérez (2020), una etapa de investigación se inicia en la que los estudiantes trabajan en grupos heterogéneos, guiados habitualmente por una pregunta central y partiendo de un contexto o situación específica. No se parte de un estudio previo de materiales ni el docente proporciona la información necesaria de antemano; son los propios estudiantes quienes deben descubrirla y construirla a lo largo del proceso.

Al concluir la investigación, cada grupo presenta ante el resto de la clase los resultados obtenidos, que generalmente se concretan en un producto final, frecuentemente

de carácter tangible. Es durante la creación de este producto cuando se generan los principales aprendizajes. En la mayoría de los proyectos, esta fase culmina con la elaboración de un mapa conceptual que sintetiza los conocimientos adquiridos y las conclusiones alcanzadas.

Del mismo modo Aragay y Martínez (2020) mencionan que, en esta etapa, el alumnado investiga y construye nuevos conocimientos, ya sea de forma autónoma o guiada por el profesorado. El docente orienta y apoya cuando es necesario, ayudando a organizar los aprendizajes. A lo largo del proceso, los estudiantes reconocen lo que saben y lo que necesitan aprender, integrando la información obtenida en función de los objetivos del proyecto.

### **Momento 8: análisis y síntesis**

Analizar los datos obtenidos, establecer relaciones entre ellos y sintetizar para construir su producto de forma clara y coherente.

De acuerdo con lo indicado por Zambrano et al. (2022, p.177) “los estudiantes compartirán todo lo investigado en la cual analizarán la información recopilada”. Es decir, en esta etapa, los estudiantes comparten los resultados de sus investigaciones, analizan de forma crítica los datos obtenidos y seleccionan la información más relevante para elaborar conclusiones conjuntas que reflejen una comprensión integrada del tema.

Tal como sostienen Aragay y Martínez (2020), en esta fase se busca reconocer los conocimientos previos del alumnado y posibles ideas erróneas sobre el tema. Para ello, se incluyen algunas actividades que permitan identificar su punto de partida. Una vez que los estudiantes comprenden el propósito y las metas del proyecto, analizan los aspectos que deben aprender para poder afrontar con éxito el desafío planteado.

En palabras de Thomas (2000) citado en Contreras y Vinueza (2024) en el ABPy, “los estudiantes enfrentan tareas en las que deben identificar problemas, explorar posibles soluciones y aplicar conocimientos específicos de diversas disciplinas, lo cual exige una profunda capacidad de análisis y síntesis”. Lo que implica que los estudiantes se enfrentan a situaciones que los llevan a identificar y comprender problemáticas complejas, analizar diversos escenarios posibles y seleccionar las soluciones más adecuadas. Este proceso demanda una sólida capacidad de análisis crítico y de síntesis reflexiva.

## **Momento 9: aplicación práctica**

Pone en práctica lo aprendido a través de actividades prácticas, como la creación de presentaciones, modelos o informes. En este sentido, Cobo y Valdivia (2017) señalan que, durante el proceso de diseño e implementación del proyecto se contemplan espacios para la exposición y la reflexión grupal acerca de los avances logrados. Asimismo, al finalizar el proceso (y el curso), se destina una sesión práctica completa en la que los estudiantes analizan y evalúan las acciones llevadas a cabo.

Siguiendo el planteamiento de Flores (2022), esta metodología posibilita superar la fragmentación del conocimiento propia de las asignaturas tradicionales, favoreciendo una visión más integrada del aprendizaje. Al promover la interdisciplinariedad y la aplicación práctica de los saberes en contextos reales, los estudiantes encuentran un propósito más claro en lo que aprenden. De este modo, el aprendizaje adquiere significado, se fortalece la conexión con la realidad y se reduce la sensación de desconexión o desinterés hacia la escuela.

En opinión Flores et al. (2024, p. 4238) “a través del ABP, los estudiantes participan en investigaciones prácticas, colaboran en grupos y aplican sus conocimientos a situaciones del mundo real”. Es decir, mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, los estudiantes participan de manera activa en investigaciones prácticas y en trabajos colaborativos, donde aplican y transforman la teoría en práctica para resolver situaciones reales que reflejan los desafíos del entorno.

## **Fase 4. Presentación y reflexión**

### **Momento 10: presentación del proyecto**

La presentación constituye el cierre y la culminación del proceso de aprendizaje basado en proyectos. En este momento, los estudiantes comparten los resultados de su trabajo con sus compañeros, docentes o incluso con miembros de la comunidad, mostrando de manera visible los aprendizajes alcanzados y las soluciones construidas a partir del problema inicial.

Según Lloscos (2015) y Malpartida (2018), citados por Zambrano et al. (2022), esta etapa implica realizar una presentación formal del proyecto en su totalidad. Este acto no solo representa la exposición de un producto, sino también una oportunidad para que los estudiantes integren y comuniquen los conocimientos, habilidades y valores desarrollados durante todo el proceso.

El Instituto Buck para la Educación (2015), citado en Chimbi y Jita (2021), dentro de su modelo del “Estándar de Oro del Aprendizaje Basado en Proyectos”, destaca la importancia de difundir los resultados obtenidos tanto dentro como fuera del entorno escolar. Esta difusión convierte el producto final en una experiencia auténtica de comunicación y aprendizaje, donde los estudiantes comprenden que su trabajo tiene un valor real y puede generar impacto en su comunidad.

En consonancia, Aragay y Martínez (2020) señalan que los equipos deben presentar sus producciones ante un público variado, que puede incluir familias, compañeros, instituciones locales u otras organizaciones externas. Los estudiantes no solo muestran sus resultados, sino que también responden a preguntas y defienden sus ideas ante una audiencia real. Los autores subrayan que esta práctica aumenta significativamente el compromiso y la calidad del trabajo, pues los estudiantes perciben que su esfuerzo trasciende la mera calificación académica y adquiere sentido social y personal.

Por su parte, Pérez (2020) enfatiza que los estudiantes deben exponer lo aprendido de forma organizada y clara, explicando cómo lograron responder al problema inicial. Recomienda apoyarse en un guion estructurado y utilizar diversos recursos —visuales, tecnológicos o narrativos— para reforzar la comprensión y el impacto de la presentación.

Del mismo modo, Flores (2022) considera que la posibilidad de presentar públicamente las actividades o los resultados finales del proyecto fortalece la motivación estudiantil. La exposición ante un público otorga valor al trabajo realizado y permite reconocer el esfuerzo colectivo, transformando la presentación en una experiencia significativa de cierre y reflexión.

### **Momento 11: evaluación y retroalimentación**

La retroalimentación y la evaluación constituyen un momento clave dentro del aprendizaje basado en proyectos, ya que permiten reflexionar sobre el proceso vivido, reconocer los logros alcanzados y detectar las áreas que requieren mejora. En esta etapa, los estudiantes reciben comentarios constructivos acerca de su trabajo y evalúan su propio desempeño a partir de criterios previamente establecidos, promoviendo así una comprensión profunda de su aprendizaje.

De acuerdo con Lloscos-Audi (2015) y Malpartida-Márquez (2018), citados por Zambrano et al. (2022), la evaluación debe tener un carácter formativo y realizarse mediante rúbricas centradas en el desarrollo de competencias. Este tipo de evaluación no

se enfoca únicamente en el producto final, sino que valora el progreso, la participación y la adquisición de habilidades a lo largo de todo el proceso.

En la misma línea, Pérez (2020) recomienda que el docente utilice la rúbrica compartida al inicio del proyecto como instrumento de evaluación, y que invite a los estudiantes a realizar una autoevaluación de su propio desempeño. Este ejercicio de reflexión personal les ayuda a reconocer sus avances, sus desafíos y las estrategias que emplearon para alcanzar los objetivos propuestos.

Por su parte, Aragay y Martínez (2020) consideran que la evaluación no debe limitarse a una fase final, sino que debe estar presente durante todo el desarrollo del proyecto. Según los autores, los estudiantes deben realizar tanto autoevaluaciones como coevaluaciones en diferentes momentos del proceso, lo que les permite tomar conciencia de la calidad de sus producciones y del modo en que van evolucionando sus aprendizajes.

Del mismo modo, Flores (2022) plantea que la retroalimentación debe incluir espacios de diálogo colectivo, donde los equipos respondan a la pregunta inicial que dio origen al proyecto y compartan las lecciones aprendidas. Además, propone promover la autoevaluación individual, la evaluación entre pares y la reflexión en grupo, destacando que la valoración debe centrarse principalmente en las habilidades mentales, el proceso de aprendizaje y no solo en los resultados obtenidos.

En conjunto, esta fase refuerza la idea de que evaluar es aprender: comprender cómo se ha avanzado, qué se ha transformado y qué nuevos caminos se abren a partir de la experiencia vivida.

### **Momentos 12: reflexión**

La etapa de reflexión marca el cierre del proceso de aprendizaje basado en proyectos y ofrece a los estudiantes la oportunidad de mirar hacia atrás para reconocer lo aprendido, los retos enfrentados y las habilidades que fortalecieron a lo largo del camino. Esta fase es profundamente significativa, pues permite que el aprendizaje se interiorice y se convierta en una experiencia transformadora.

Según Lloscos-Audi (2015) y Malpartida-Márquez (2018), citados por Zambrano et al. (2022), reflexionar implica analizar los aspectos más relevantes del proceso, así como identificar los errores y dificultades surgidos durante la ejecución. Este ejercicio de autocrítica favorece la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje y sobre cómo los desaciertos también se convierten en fuentes valiosas de crecimiento.

En concordancia, el Instituto Buck para la Educación (2015), citado en Chimbi y Jita (2021), dentro de su modelo del “Estándar de Oro del Aprendizaje Basado en Proyectos”, resalta la importancia de revisar y evaluar críticamente los resultados obtenidos. Este principio invita a los estudiantes a cuestionar sus conclusiones, reconsiderar decisiones y valorar el proceso de investigación como una experiencia abierta, dinámica y perfectible.

Asimismo, Aragay y Martínez (2020) subrayan que, al finalizar el proyecto, los estudiantes deben reflexionar sobre la experiencia de trabajo en equipo, la calidad del producto final, los aprendizajes logrados y los pasos que podrían seguir en el futuro. Esta reflexión no solo tiene un carácter cognitivo, sino también emocional, pues permite que los educandos reconozcan su esfuerzo, fortalezcan su sentido de logro y se sientan orgullosos de sus avances. Los autores sugieren que el docente brinde orientaciones y herramientas que faciliten este análisis, promoviendo así una reflexión guiada y significativa.

Por último, Pérez (2020) sostiene que el proceso de evaluación y autoevaluación contribuye al desarrollo del espíritu de autocrítica, ayudando a los estudiantes a reconocer sus fallos y a reflexionar sobre ellos con una actitud constructiva. Este ejercicio fortalece su autonomía y les permite asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

En síntesis, la reflexión no solo cierra el ciclo del proyecto, sino que abre un espacio de introspección donde los estudiantes integran sus aprendizajes, resignifican sus experiencias y proyectan nuevas metas, consolidando así una auténtica conciencia de aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Proyectos trasciende la idea de ser únicamente una metodología estructurada; se configura, más bien, como una experiencia educativa profundamente transformadora. A través de sus diferentes fases, el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que desarrolla competencias esenciales como el trabajo colaborativo, la resolución creativa de problemas, la comunicación efectiva y la autogestión de su propio aprendizaje.

Más allá del cumplimiento de tareas, este enfoque promueve la participación activa y el descubrimiento personal. Invita al estudiante a explorar sus intereses, cuestionar su realidad y reflexionar críticamente sobre su entorno. En última instancia, el ABPy coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, convirtiéndolo en un protagonista consciente de su formación y en un agente capaz de aprender con sentido, compromiso y autonomía.

### **2.2.7 Beneficios del ABPy en la enseñanza de la historia**

El curso de historia enfrenta grandes desafíos en la formación de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. Enseñar historia hoy implica romper esquemas, cuestionar las prácticas tradicionales y promover posturas críticas y activas. Supone, además, que el docente asuma un rol de guía en los nuevos procesos educativos. En esta línea, de la Montaña (2017) señala que la enseñanza-aprendizaje de la historia requiere de modelos didácticos innovadores que conviertan a esta disciplina en una herramienta útil para comprender los problemas que afectan a las sociedades contemporáneas.

El uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) ofrece un camino efectivo para responder a este reto. A través de él, los estudiantes no solo adquieren conocimientos históricos, sino que también ejercen su ciudadanía desde el entorno escolar. Sin descuidar los planes curriculares, esta metodología integra la formación ciudadana con las competencias del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la comunicación efectiva (Abarca, 2017).

Turk y Berman (2024) sostienen que el ABPy permite llevar la historia más allá de los libros, transformándola en una experiencia viva sustentada en la creatividad y la innovación pedagógica. Mediante proyectos, los estudiantes investigan, debaten y reflexionan sobre los procesos históricos, convirtiéndose en protagonistas activos de su aprendizaje.

De acuerdo con Flores et al. (2024), la aplicación del ABPy en el área de ciencias sociales ha demostrado ser una estrategia pedagógica eficaz, ya que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la comprensión de los conceptos cívicos y sociales. Asimismo, esta metodología impulsa el desarrollo de competencias esenciales para la vida democrática, como el pensamiento crítico, la colaboración y la capacidad de proponer soluciones a problemas reales.

Urrea (2023) destaca, en su investigación, que la incorporación del ABPy como herramienta didáctica fortalece significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, al involucrar de forma activa al estudiante en la construcción del conocimiento. En la misma línea, Barquero (2020) subraya que el ABPy, al aplicarse en las ciencias sociales, genera un mayor interés en los estudiantes, fomenta el acercamiento a las comunidades y sus problemáticas, y potencia habilidades como la investigación, la toma de decisiones, la organización y el trabajo en equipo.

En suma, el aprendizaje de la historia, cuando se desarrolla mediante proyectos reales, trasciende las fronteras del aula tradicional y convierte el espacio educativo en un entorno dinámico y colaborativo. El docente, al asumir su rol de guía, estimula la curiosidad, el pensamiento crítico y la reflexión activa, mientras los estudiantes construyen aprendizajes con sentido. Así, el pasado deja de ser un simple objeto de estudio y se transforma en un motor vivo que impulsa la comprensión del presente y la transformación del entorno.

### **2.2.8 Historia**

Sandoval Rodríguez (1999, p. 75) citado en Parra et al. (2012), define la historiografía como "el estudio de la historia escrita sobre la historia, esto es en sentido restringido, el estudio del concepto que de la historia tuvieron los cultores de la historia, los historiadores" (p. 17).

Además, Parra et al. (2012) destacan que la historiografía nace en la Grecia clásica, donde la historia estudia los hechos históricos. También mencionan a los primeros exponentes: Heródoto, considerado el "padre de la historia", quien fundamenta con la razón las explicaciones mitológicas; y Tucídides, quien centró sus estudios en el hombre y rechazó cualquier interpretación irracional.

Santisteban (2010) resalta que "en los últimos tiempos la historiografía ha reivindicado la recuperación de la memoria desde una nueva concepción del pasado y del olvido" (p. 41).

Es decir, la historiografía nos enseña que la historia no solo trata de un cúmulo de fechas o anécdotas, sino que va más allá: es un diálogo con quien narra y quienes vivieron los hechos. Heródoto y Tucídides nos enseñaron el poder del razonamiento y de la observación. Hoy, al rescatar las voces silenciadas, entendemos cómo influye la memoria colectiva en nuestra identidad. Al final, la historia nos lleva a conectar con las experiencias, dudas y esperanzas de nuestros antepasados, y nos invita a mirar el pasado con empatía y curiosidad.

En su libro *¿Qué es historia?*, Carr (1961) comparte la fascinación del descubrimiento de que una ballena es un mamífero y no un pez. De manera similar, la búsqueda de la verdad o la comprensión de sucesos del pasado no es exclusivo de los historiadores o interesados en la historiografía. Este esfuerzo trasciende a los más pequeños y a todos los individuos que habitan en el planeta.

Como señalan Aurell et al. (2013), una gran parte del conocimiento, en efecto, se debe a la labor de los historiadores. Por supuesto, el aporte de la arqueología, la numismática, la epigrafía, entre otras disciplinas, merece reconocimiento. Se menciona que, en general, el estudio de la historiografía está centrado en particular en los autores y sus fuentes: dónde y cómo adquieren la información y, sobre todo, el método que utilizan para su reconstrucción o representación del pasado, de modo que esta llegue a convertirse en una narración coherente.

La palabra historia proviene del término griego *historié*, significa averiguar o investigar, como menciona Heródoto en su prólogo, citado en Aurell et al. (2013). En griego, este término también implicaba una forma de conocer a través de las investigaciones. La obra de Heródoto sirvió como guía para desarrollar un concepto más elaborado de la historia. La historia que conocemos hoy en día se originó durante el siglo de la razón en Grecia. Los griegos del ciclo V a.C. en búsqueda de ampliar y racionalizar el conocimiento, usaron las poesías épicas y las genealogías mitológicas para entender las acciones humanas a lo largo del tiempo, tal como señala Aurell et al. (2013). Podemos deducir que la historia consiste en aprender mediante las investigaciones.

Entonces, la historia consiste en la recopilación de los hechos trascendentales del pasado, analizados e interpretados desde la perspectiva del presente, como menciona Carr (1961), según él, es "un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado" (p. 40). Así, la historia se convierte en un debate entre el presente y el pasado, cuya importancia radica en prever el futuro para evitar repetir actos negativos o dañinos del pasado o del presente.

La historia según Santisteban (2010), es una ciencia social

"Una construcción social al servicio de las personas y de la democracia. Su conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva –cultural o ideológica–, que se adopta para su interpretación". (p. 35)

De manera semejante, Sánchez (2005) señala que los hombres son de naturaleza curiosa y esta curiosidad incluye el deseo de conocer su pasado, que, según él, comienza "desde el simple deleite de saber por el saber mismo" (p. 69), aunque esta no es toda la explicación. Las personas son impulsadas por el deseo de descubrir lo que hay detrás, subrayando que la curiosidad juega un papel secundario en el estudio de la historia. Además, enfatiza que los historiadores investigan la historia, porque consideran que es

fascinante averiguar. Por lo tanto, según Sánchez (2005), la historia se convierte en una “reflexión que deriva el conocimiento de sí y del prójimo, separando la intención propia del conocimiento histórico, confronta el presente con el pasado, lo que cada uno es con lo que ha sido, el sujeto con los otros seres” (p. 69).

Para Cicerón citado en Aurell et al. (2013, p.42), si una narración histórica es honesta y bien redactada podría llegar a convertirse en la viva imagen de la definición de historia, en sus propias palabras “La historia es testigo de los tiempos, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de vida, mensajera de la antigüedad [testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis]» (De oratore 2.36)”.

### **2.2.9 *Pensamiento Histórico***

El pensamiento histórico trasciende la memorización de datos para constituirse en un aprendizaje significativo de la historia, que incluye sus contenidos, conceptualizaciones, métodos y lugares de enunciación. Su finalidad última es la apropiación de habilidades que permitan comprender el pasado para explicar el presente y proyectar el futuro (Alarcón, 2023). En esencia, surge cuando combinamos los hechos pasados con nuestras propias experiencias, recuerdos y contextos sociales, transformando la historia de una lista de fechas a un conocimiento integrado que enriquece nuestra visión del mundo (Meneses et al., 2019).

Esta forma de pensar se considera una capacidad cognitiva de orden superior que se desarrolla a través de operaciones propias de la disciplina histórica, con el objetivo principal de interpretar y comprender los hechos del pasado (Duquette, 2011, citado en Chávez, 2023). Se trata de un proceso cognitivo y creativo mediante el cual se interpretan las fuentes para generar narrativas históricas (Seixas y Morton, 2013, citado en Ibagón et al., 2021). A diferencia del pensamiento lógico-matemático, el pensamiento histórico posee una naturaleza singular, ligada a la reflexión sobre la experiencia humana en el tiempo (Santisteban, 2010).

La formación del pensamiento histórico no es un fin en sí mismo, sino que está al servicio de una ciudadanía democrática, equipando a los individuos con una herramienta para interpretar el mundo actual y gestionar mejor el porvenir (Santisteban, 2010). Al favorecer la comprensión, facilitar la contextualización y promover la empatía al explorar diferentes perspectivas, se convierte en un pilar para la formación de ciudadanos críticos (Reyes et al., 2024). En este sentido, guarda una estrecha relación con el pensamiento crítico, ya que para pensar históricamente es necesario desarrollar una conciencia de la

temporalidad, que entienda el pasado como una herramienta fundamental para conocer el presente (Gómez y Miralles, 2014).

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en él y tener conciencia de la temporalidad, para así ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado, presente y futuro (Mejía y Mejía, 2015). En este proceso de reflexión sobre el tiempo vivido, el individuo se autodefine como un agente situado en la línea del tiempo (Ibagón et al., 2021).

Para operativizar su desarrollo, es útil contar con un modelo conceptual que permita realizar propuestas didácticas concretas para la formación de sus competencias (Santisteban, 2010). Una posible estructura conceptual integra cuatro competencias principales: 1) la construcción de la conciencia histórico-temporal, 2) las formas de representar la historia, 3) el papel de la imaginación y la creatividad, y 4) el aprendizaje de la interpretación histórica, considerada una competencia fundamental (Santisteban, González, Pagès, 2010, citado en Santisteban, 2010).

Para desarrollar esta interpretación histórica, Sáiz (2013, citado en Ibagón et al., 2021) propone movilizar seis conceptos clave: relevancia histórica, fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia. Estas ideas se ven reflejadas en las categorías concretas del pensamiento histórico que señalan Mejía y Mejía (2015), como el cambio, la permanencia o continuidad, la empatía y las relaciones entre pasado remoto, presente y futuro.

La didáctica de la historia cumple el papel crucial de transformar este pensamiento histórico en un lenguaje pedagógico accesible, para que pueda ser comprendido y utilizado con fines educativos (Chávez, 2023). Wineburg (2001, citado en Palacios et al., 2022), lo define precisamente como un conjunto de habilidades propias del trabajo histórico, útiles para que los estudiantes construyan saberes de manera autónoma.

Dado que desarrollar el pensamiento histórico es un proceso lento, se recomienda que el docente diseñe el proceso de enseñanza-aprendizaje en etapas progresivas y articuladas (Montanares et al., 2024). Este desarrollo supone fomentar estructuras conceptuales que faciliten la comprensión del tiempo histórico, la interpretación crítica de fuentes, la reflexión metacognitiva y la adopción de posturas reflexivas, culminando en un pensamiento histórico integral y consciente (Calvas, 2025).

### **2.2.10 Interpretación histórica**

La enseñanza de la historia enfrenta el riesgo constante de reducirse a una lista inconexa de fechas, nombres y lugares, una práctica que vacía la disciplina de su sentido y promueve en el estudiante un aprendizaje mecánico, similar a un simple "copiar y pegar" (Pagès, 2000, citado en Agüera, 2014). Para evitarlo, es fundamental no solo transmitir información, sino también presentar las distintas maneras en que las escuelas historiográficas interpretan el pasado, fomentando así un aprendizaje profundo y reflexivo.

Frente a esta enseñanza memorística, surge el concepto de pensamiento histórico, cuyo núcleo es la interpretación. Según Laguna y Tamayo (2024), este tipo de razonamiento caracteriza la enseñanza de la historia, ya que busca desarrollar en los educandos la capacidad de reflexionar, analizar, sintetizar y argumentar con lógica y una visión integral.

¿En qué consiste entonces esta interpretación? Es un proceso creativo y crítico mediante el cual historiadores y estudiantes analizan fuentes del pasado para construir relatos coherentes. Para Sánchez (2005), es la actividad donde los historiadores formulan teorías explicativas a partir de problemas concretos, un ejercicio que refleja tanto el desarrollo real de los hechos como las circunstancias personales y sociales del investigador.

Esta visión se complementa con la de Brom (2003), para quien la interpretación implica que el científico no se conforma con recopilar datos, sino que busca explicar los hechos, entender sus relaciones y descubrir causas y efectos, proponiendo incluso posibles leyes del desarrollo histórico que deben ser contrastadas con la realidad.

Es crucial entender que una interpretación no es una verdad absoluta. Aróstegui (1995) la conceptualiza como una posible explicación o hipótesis sobre un hecho, lo que significa que pueden coexistir otras versiones válidas. Su valor no reside en una comprobación experimental exacta, sino en la solidez de su análisis, su coherencia interna y la evidencia que la respalda.

El proceso interpretativo, tal como lo describe Sáiz (2014), implica una secuencia estructurada: formular preguntas o problemas sobre el pasado, buscar y seleccionar fuentes adecuadas, interpretarlas en función de esos interrogantes, obtener evidencias, generar inferencias y, finalmente, comunicar los resultados construyendo narrativas históricas argumentadas.

En el ámbito educativo, la interpretación histórica trasciende la acumulación de datos. Ibagón y Minte (2020) distinguen entre contenidos formales (hechos y fechas) y metahistóricos (la interpretación), siendo estos últimos los que verdaderamente impulsan el pensamiento histórico. Esta práctica, como señala Tumi et al. (2024), impulsa a los estudiantes a pensar de modo crítico y empático, a analizar fuentes con atención para descubrir lo no evidente, y a entender cómo los conflictos del pasado resuenan en la actualidad.

Al analizar un acontecimiento desde sus causas, motivaciones sociales y repercusiones culturales, los estudiantes aprenden a articular argumentos, sintetizar diversas fuentes y confrontar puntos de vista. De este modo, dejan de ser receptores pasivos para convertirse en ciudadanos reflexivos (Tumi et al., 2024).

En última instancia, la interpretación histórica es la habilidad de analizar y dar significado a las evidencias del pasado, confrontando versiones diferentes y comprendiendo cómo se construye el relato histórico (Santisteban, 2010). Como remarca la cita de Lara (1963, p. 51): "la interpretación histórica es el remate de la historia, que la convierte en una ciencia que está llamada a ser el punto de partida del pensamiento social".

Este proceso tiene una profunda dimensión ética y política. Comprender un hecho histórico es, en sí mismo, un acto moral, y la capacidad de comunicar esa interpretación brinda instrumentos para tomar mejores decisiones políticas y morales en el futuro (Pozzi et al., 2020). Por ello, el docente, como mediador, debe mostrar diversos enfoques sobre un mismo acontecimiento, permitiendo al alumno comprender no solo cómo se forma la historia, sino también cuál es su propósito (Agüera, 2014). Así, el conocimiento histórico, como examinan Arroyo et al. (2023) a partir de Berenzon Gorn, no consiste solo en difundir información, sino en interpretar, analizar con cuidado y narrar de forma que tenga sentido, formando ciudadanos capaces de leer el presente con perspectiva histórica.

Para realizar una interpretación histórica eficaz, es preciso considerar elementos clave como la contextualización, el análisis de fuentes, la empatía histórica y el análisis predictivo. Handelsman (citado en Tkocz y Trujillo, 2018) enfatiza que la condición para una buena interpretación es un conocimiento amplio del idioma, la época, el ambiente social y un "objetivismo relativo".

### **A. Contextualización**

La contextualización histórica es una competencia fundamental que permite a los estudiantes enmarcar hechos, personajes y procesos dentro de su tiempo y espacio

específicos, considerando las condiciones políticas, económicas y sociales de cada época. El objetivo último es que comprendan las causas de los acontecimientos y las interrelaciones entre ellos.

Para lograr esto, es esencial que los estudiantes construyan activamente ese contexto, por ejemplo, mediante líneas de tiempo, el análisis de fuentes desde múltiples marcos y el ejercicio de la empatía histórica. Esta práctica es clave para, por un lado, evitar los anacronismos y dejar de ver el pasado como una simple sucesión de “progresos”, y por otro, eludir juzgar el pasado con la mentalidad actual (Huijgen et al., 2019).

En este proceso, la posesión de un marco cronológico de referencia es vital, ya que proporciona la estructura necesaria para interpretar y datar correctamente imágenes y documentos históricos (van Boxtel y van Drie, 2012). Este marco se enriquece cuando los estudiantes, como recalcaron recientemente Tumi et al. (2024), comprenden de manera integral los contextos políticos, sociales, económicos y culturales. Esta comprensión multidimensional es lo que les permite conectar eventos individuales con tendencias más amplias y evitar interpretaciones superficiales.

El proceso de contextualización eficaz se consolida al integrar tres acciones clave: utilizar un marco de referencia cronológico para interpretar las fuentes, analizar de manera sistemática las pistas y características que estas ofrecen para situarlas con precisión, y, por último, enmarcar siempre las acciones en su contexto específico de tiempo, ubicación y eventos circundantes. Este procedimiento transforma los hechos aislados en relatos vivos y significativos.

De este modo, los estudiantes no solo memorizan datos, sino que se convierten en ciudadanos críticos, conscientes de las complejas interacciones que forjan nuestro presente y capaces de aprender del pasado para construir un futuro más justo.

## **B. Análisis de fuentes**

Meschiany (2013) señala que las fuentes son “múltiples documentos escritos y no escritos a partir de los cuales puede conocer y construir una explicación sobre el pasado y los modos que sus huellas acontecen (o ya no) en el presente” (p. 44). Camuñas (2020) añade que podemos ubicar distintos tipos de fuentes, de las que se puede decir que son “toda realización humana es una fuente histórica, puesto que siempre está ubicada en un tiempo y espacio concretos, es decir, dentro de un momento histórico, y responde en todo momento a la sociedad que la rodea y conforma” (p. 11).

“Las fuentes primarias son aquellas que están en contacto directo con el pasado, que son fruto de la época que se quiere estudiar, es decir, que pertenecieron a ese momento histórico concreto. Para estudiar las fuentes primarias hay que tener en cuenta siempre el contexto y la mentalidad de la época para acercarse todo lo posible al autor y poder así comprender mejor su discurso. Hay una gran variedad de fuentes primarias, desde documentos escritos o visuales, hasta restos materiales”. (Camuñas, 2020, p. 11)

“Las fuentes secundarias, por el contrario, son aquellos estudios realizados con posterioridad al momento histórico del que tratan, por ejemplo, las investigaciones de otros historiadores. Habrá que tener en cuenta, en este caso, el momento en que se han realizado dichos estudios, ya que, no por estar separados en el tiempo de los acontecimientos son necesariamente objetivos”. (Camuñas, 2020, p. 11)

Para Sánchez (2005), las fuentes históricas son restos o evidencias del pasado que se debe seleccionar con mucho cuidado, analizar a fondo e interpretar con criterio. Representan las huellas que dejaron los seres humanos a lo largo de la historia. Para que un documento tenga valor histórico, el historiador necesita estudiar en detalle cómo y por qué fue creado. Además, debe tener la capacidad de interpretar lo que ese documento representa, juzgar su autenticidad y determinar si es confiable. Solo después de este análisis crítico, un documento puede considerarse una fuente histórica en el contexto real, porque revela una verdad sobre el pasado.

Es importante que los estudiantes aprendan a usar diferentes tipos de fuentes, tanto primarias como secundarias —como documentos históricos, cartas, testimonios, mapas o artículos académicos—. También deben desarrollar la habilidad de reconocer si una fuente es auténtica, entender para qué fue creada y detectar si tiene algún tipo de parcialidad. Todo esto les ayudará a formar opiniones e interpretaciones bien pensadas y con base sólida (Tumi et al., 2024).

Es decir, los estudiantes deben evaluar la credibilidad de las fuentes históricas y, además, utilizar fuentes primarias y secundarias para desarrollar habilidades analíticas.

### **C. Empatía histórica**

Huijgen et al. (2019) señalan que la empatía histórica consiste en tratar de ponerse en el lugar de las personas del pasado, tanto a nivel emocional como intelectual. Se trata de entender que sus decisiones y acciones estaban influenciadas por lo que vivieron, sus valores y el contexto en el que vivían. Por un lado, implica una conexión emocional, donde

los estudiantes pueden imaginar cómo se sentía alguien en una situación específica (como un padre enfrentando una crisis económica). Por otro lado, requiere también un esfuerzo mental para comprender las ideas, creencias y actitudes de esas personas, considerando su entorno social y cultural. En resumen, la empatía histórica no es sólo pensar “¿cómo me sentiría yo?”, sino tratar de entender por qué esa persona actuó como lo hizo, según la manera en que veía el mundo en su época.

Además, es clave relacionar los hechos del pasado con los problemas y desafíos que enfrentamos hoy. Esto ayuda a que los estudiantes vean la historia como algo actual y con sentido en su vida. Al hacer esa conexión, se sienten más motivados y pueden usar lo que aprenden para entender mejor el mundo en el que viven (Tumi et al., 2024).

Bestard (2023) señala que es una herramienta “didáctica indispensable que contribuye a que dicho proceso transite por el conocimiento y comprensión de la historia desde lo significativo, motivacional, sentido y que deje huellas perdurables y mediadoras para un consecuente modo de actuación ético, axiológico, humanista comprometido” (p. 2).

Reyes et al. (2024) recalca que

“De esta manera, se fomenta la empatía histórica, que implica entender los eventos pasados dentro de su contexto histórico y comprender las circunstancias e intenciones de las personas que vivieron en ese momento. La capacidad de empatizar implica reconstruir las decisiones de actores históricos considerando su contexto específico y ponerse en su lugar para comprender sus decisiones de manera más vivida y contextualizada”. (p. 281)

Es decir, cultivar la empatía histórica permite que veamos el pasado con una mirada más comprensiva y humana. Nos ayuda a entender que las personas no actuaron en el vacío, sino dentro de realidades complejas y únicas. Al ponernos en su lugar, no solo aprendemos historia, sino que también desarrollamos una mirada más crítica, respetuosa y cercana hacia quienes vivieron antes que nosotros.

#### **D. Análisis predictivo**

Entender bien cómo ocurrieron los hechos del pasado y compararlos con lo que sucede hoy nos ayuda a reconocer qué cosas han cambiado y cuáles siguen siendo parecidas. Este tipo de análisis permite construir relatos que no solo explican lo que pasó, sino que también nos ayudan a comprender por qué sigue siendo importante. Además, al

identificar patrones en la historia, podemos tener una mejor idea de cómo podrían desarrollarse ciertas situaciones en el futuro (Miki y Kojiri (2017).

Para Pagès (2019), el estudio de la historia no solo nos ayuda a entender el pasado, sino que también nos enseña a mirar hacia adelante. Nos permite hacer pronósticos, tener expectativas basadas en la realidad y pensar en diferentes opciones para el futuro. Gracias a este enfoque, podemos anticipar lo que podría pasar, prepararnos mejor y tomar decisiones más informadas para construir un futuro con más reflexión y análisis.

### **2.2.11 La enseñanza de la histórica**

La enseñanza de la historia ha experimentado una notable evolución desde sus inicios hasta la actualidad. En los primeros años de la educación formal, la enseñanza de la historia se centraba en la memorización de hechos y eventos, a menudo con un enfoque nacionalista y patriótico (García & León, 2021, p. 34). Durante el siglo XIX, este enfoque tradicional se mantenía, con un énfasis en la cronología y los héroes nacionales, lo que reflejaba el contexto político y social de la época (López, 2018, p. 45).

Sin embargo, con el avance de las teorías pedagógicas y la inclusión de nuevas metodologías educativas, la enseñanza de la historia comenzó a transformarse. La influencia del movimiento progresista, liderado por figuras como John Dewey, promovió un enfoque más crítico y analítico, donde los estudiantes no solo memorizan hechos, sino que también aprendían a interpretar y analizar eventos históricos desde múltiples perspectivas (Dewey, 1938, p.56).

En el contexto del siglo XX, la enseñanza de la historia debería haber incorporado más elementos de análisis crítico y menos enfoque en la memorización mecánica. Según Tapscott (2009, p. 61), el rol del docente debería haberse transformado de mero transmisor de información a facilitador del aprendizaje, guiando a los estudiantes en la exploración y comprensión de los eventos históricos.

La evolución de la enseñanza de la historia refleja un movimiento hacia un aprendizaje más crítico, analítico y participativo. En el siglo XX, se debería haber enfocado más en el desarrollo de habilidades analíticas y menos en la memorización de hechos, preparándonos mejor para comprender y enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea.

### **2.2.12 Los discursos históricos**

En la antigua Grecia era frecuente el uso de los discursos, Aurell et al. (2013) señalan que “tal vez uno de los aspectos que puede resultarle más ajeno a nuestros ojos modernos respecto a la conexión de la historiografía clásica con la retórica es la elaboración de discursos y su inserción dentro de la narrativa histórica” (p.13), consideran que los historiadores, después de sus exhaustivas investigaciones, deben comunicar, sus hallazgos al público general, y no hay mejor medio que las narrativas históricas. Estas, aunque pertenecen a géneros distintos, comparten ciertas técnicas con el discurso retórico.

Para ello, Aurell et al. (2013), señala que se debe cumplir algunos requisitos: "La selección de lo que se dice, la disposición y el lugar donde se inserta el discurso, todo contribuye a la interpretación que el historiador quiere que se haga los hechos" (p.18). Estos elementos crean un ambiente dinámico con efectos estéticos en la presentación.

En la sociedad contemporánea, las narrativas históricas encuentran múltiples canales de expresión. Las redes sociales como Tik Tok, YouTube y Facebook, permiten una difusión instantánea y atractiva de los eventos del pasado, mientras que los sitios web ofrecen contextos más amplios y análisis detallados. No obstante, es en los libros donde estas narrativas alcanzan una mayor profundidad y rigor académico, proporcionando un marco más completo y reflexivo.

Fernández y Rohner (2020) indican que

“Los estados, pero sobre todo las naciones, están hechos de palabras. De palabras oficiales, escritas y sancionadas con sellos y rúbricas, aunque también, y quizás estas sean las más importantes, de palabras pronunciadas en el momento mismo en que los acontecimientos ocurrieron”. (p. 20)

## **2.3 Definición de términos básicos**

### **A. Hecho histórico**

Viveros (2012) indica que “el hecho histórico ocupa un lugar cuando el historiador es capaz de hacerlo hablar, de mostrar su importancia en una época determinada” (p. 153).

### **B. Proceso histórico**

Carr (1961) describe el proceso histórico como el esfuerzo de los historiadores por darle significado y contexto a los eventos pasados, destacando la interpretación de los

hechos en su marco histórico. También menciona que nuestros juicios morales se basan en un conjunto de conceptos que son, en sí mismos, una creación de la historia (pp. 75-80).

### **C. Interpretación**

Adame (2021) refiere como un método que “permite entender el significado de las palabras y el objeto al que se refiere el autor del texto. Cabe preguntar cómo es posible conocer el significado de unas palabras ajenas” (párrafo 9).

### **D. Aprendizaje**

Según Crispín et al. (2011), es un “proceso multifactorial que el sujeto realiza cotidianamente más allá del ámbito académico-escolar en la relación entre persona y ambiente, lo que involucra las experiencias vividas y los factores externos” (p. 12).

### **E. Aprendizaje significativo**

Según Ausubel (s.f.), “es cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor”) pre existente en la estructura cognitiva” (p.1).

### **F. Metodología activa**

Según Asunción (2019), “son estrategias de enseñanza que el docente propone en el aula para involucrar al estudiante en su propio aprendizaje, que se lleva a cabo de forma constructiva para desarrollar competencias específicas y transversales que garantizan su formación integral” (p. 69).

### **G. Resolución de problemas**

Según Díaz y Díaz (2020), la resolución de problemas es “un proceso donde el sujeto se apropia de nuevos conocimientos, desempeña un papel activo en un contexto determinado en el que se ayuda de todo un conjunto de herramientas culturales para realizar su actividad” (p. 195).

### **H. Estrategias de aprendizaje**

Según Camizán et al. (2021), es aquello que “bien establecidas por el docente permiten a los estudiantes un mayor conocimiento, debido a que podemos considerarlas como las herramientas fundamentales para la enseñanza. Fomentando así el desarrollo óptimo de las habilidades cognitivas y meta cognitivas” (p. 2).

## **I. Pensamiento crítico**

Según Vendrell y Valero (2025), “es un elemento clave para la formación de ciudadanos racionales y éticos que, frente a problemáticas personales, académico-laborales y sociales, deducen conclusiones justificadas y resuelven problemas de manera eficiente” (p. 2).

## **J. Aprendizaje autónomo**

Según Crispín et. al (2011), “es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (p. 49).

## **K. Proyecto**

Según Morales y Trueba (2011), “es el plan que se establece para transformar una realidad, consumiendo un conjunto de recursos ya existentes, con el fin de crear una fuente de la que se deriva una corriente de bienes y/o servicios” (p. 338).

## **L. Proyecto en aula**

Según Rodríguez et al. (2010) citado en Sánchez (2013), “busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales” (p. 1).

## CAPÍTULO III

### MÉTODO Y MATERIALES

#### 3.1 Enfoque de investigación

Este estudio adopta un **enfoque cuantitativo**. Los cuadros estadísticos resultantes del empleo del aprendizaje basado en proyectos para potenciar la interpretación histórica fueron analizados, interpretados y explicados. Según Hernández et al. (2014), en este enfoque «...se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis» (pp. 4-5).

#### 3.2 Tipo de investigación

Este estudio plantea resolver la problemática del bajo desarrollo de la interpretación histórica en los estudiantes de la Institución Educativa Armiri, para ello se empleó el aprendizaje basado en proyectos, con el propósito de generar cambios positivos, en ese entender, el tipo de estudio es **aplicada** según el propósito del trabajo. Según Sánchez y Reyes (2021), este tipo de investigación se “caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ella se deriven” (p. 42).

#### 3.3 Nivel de investigación

La investigación fue **explicativa**, porque buscó determinar cómo el método aprendizaje basado en proyectos potencia la interpretación histórica en los estudiantes. Según Arias (2012), este nivel «...se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto» (p. 26).

#### 3.4 Diseño de investigación

Este estudio presenta un diseño experimental de tipo preexperimental, como señala Hernández et al. (2014), que a “un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p. 141). En otras palabras, permitió intervenir y medir sus efectos, comparando la variable dependiente -interpretación histórica- antes y después de realizar el experimento en los estudiantes, que esto hace referencia al **diseño preexperimental**, el cual fue empleado en el estudio.

**Tabla 3***Diseño del estudio con un solo grupo experimental o preexperimental*

| Variable dependiente<br>“interpretación histórica”<br>(Pre - test) | Grupo experimental - Variable<br>independiente      | Variable dependiente<br>“interpretación histórica”<br>(Post - test) |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| O <sub>1</sub>                                                     | X                                                   | O <sub>2</sub>                                                      |
| Medición antes del<br>experimento                                  | Experimento<br>“Aprendizaje basado en<br>proyectos” | Medición después del<br>experimento                                 |

*Nota.* Adaptado del libro metodología y diseño en la investigación científica de Sánchez y Reyes (2021).

### 3.5 Población y muestra

El estudio tomó como unidad de estudio a los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri, de la provincia de Chumbivilcas.

#### 3.5.1 Población

Siendo una investigación sobre el empleo de aprendizaje basado en proyectos para potenciar la interpretación histórica, la población fue conformada por los estudiantes matriculados durante el año 2025 de nivel secundaria. Es decir, ha sido conformado por los estudiantes del ciclo VI y VII de la Institución Educativa de Armiri de Chumbivilcas.

**Tabla 4***Estudiantes matriculados durante el año 2025 en la IE Armiri del nivel secundaria*

| Ciclo | Grado   | Género |       | Cantidad | Porcentaje |
|-------|---------|--------|-------|----------|------------|
|       |         | Hombre | Mujer |          |            |
| VI    | Primero | 10     | 5     | 15       | 24,6%      |
|       | Secundo | 7      | 4     | 11       | 18,0%      |
|       | Tercero | 1      | 12    | 13       | 21,3%      |
| VII   | Cuarto  | 4      | 10    | 14       | 23,0%      |
|       | Quinto  | 5      | 3     | 8        | 13,1%      |
| Total |         | 27     | 34    | 61       | 100,0%     |

*Nota.* Nómina de matrícula de la Institución Educativa Armiri.

De la tabla anterior se deduce un total de 61 estudiantes matriculados en la Institución Educativa Armiri en el nivel secundaria, durante el año 2025.

#### 3.5.2 Muestra

La muestra de esta investigación estuvo conformada por 13 estudiantes de tercer año de secundaria de la Institución Educativa de Armiri, seleccionados mediante el método no probabilístico por conveniencia.

La muestra seleccionada fue por conveniencia o circunstancial, según lo indicado por Sánchez y Reyes (2021), este tipo de proceso ocurre cuando “los elementos de la muestra se toman de cualquier manera, generalmente atendiendo razones de comodidad, circunstancia o capricho” (p. 147). En este contexto, se tomó por conveniencia y por objetivos personales del estudio.

**Tabla 5**

*Estudiantes matriculados durante el año 2025 en el tercer grado del nivel secundaria*

| Ciclo | Grado   | Género   |           | Cantidad | Porcentaje |
|-------|---------|----------|-----------|----------|------------|
|       |         | Femenino | Masculino |          |            |
| VII   | Tercero | 12       | 1         | 13       | 100%       |

*Nota.* Nómina de matrícula de la Institución Educativa.

La tabla presenta un total de 13 estudiantes de tercer grado matriculados en la Institución Educativa Armiri en el nivel secundaria, durante el año 2025.

### **3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Según Sánchez y Reyes (2021), las técnicas representan un método para recopilar la información necesaria sobre un fenómeno, tomando en cuenta el objetivo de la investigación. Según el enfoque y el método de investigación elegido, las técnicas pueden variar y por ende, se seleccionó de manera estratégica para garantizar su eficacia.

#### **3.6.1 Técnica de recolección**

La técnica de recolección de datos utilizada es «**observación estructurada**», mediante esta técnica, se realizó un análisis y registro detallado del comportamiento, las actitudes y las acciones de los estudiantes de forma sistemática y controlada, con la presencia directa de las investigadoras en el contexto del estudio (Arias, 2012). Cabe destacar que la observación se llevó a cabo de manera planificada, siguiendo un enfoque sistemático, tal como lo señalan Sánchez y Reyes (2021), quienes describen este tipo de observación como una "observación planificada, con objetivos establecidos, que permite mantener un control y se apoya en instrumentos específicos" (p. 150). Este enfoque garantizó la obtención de datos precisos y relevantes que contribuyan al logro de los objetivos de la investigación.

Y la «**encuesta**», según Arias (2012) se define como una técnica utilizada para recopilar información proporcionada por un grupo o muestra de individuos. Esta técnica permitió obtener datos relacionados con los propios sujetos o en torno a un tema específico. Su objetivo principal es explorar opiniones, percepciones, actitudes o comportamientos de manera organizada y sistemática.

La encuesta representa una herramienta valiosa en la investigación, ya que facilita la recolección de información directa y diversa en poco tiempo. Esto la hace en especial útil para estudios que requieren analizar tendencias o establecer patrones en una población específica.

### **3.6.2 Instrumentos de recolección**

El instrumento de recolección a considerar es la «**ficha de observación**», que según Arias (2012), la observación estructurada se basa en el uso de instrumentos diseñados con anterioridad, como la lista de cotejo, la lista de frecuencias y la escala de estimación. En el caso de la lista de cotejo, también conocida como lista de control o verificación, este instrumento permite registrar la presencia o ausencia de determinados aspectos o conductas específicas que se desean observar.

La estructura de este instrumento se organiza en tres columnas: en la primera columna, se enumeran los elementos o comportamientos que se pretenden analizar; en la segunda, se reserva un espacio para marcar en caso de que el aspecto o conducta esté presente; y en la tercera, se señala la ausencia del elemento o comportamiento observado. Este enfoque sistemático permite un registro ordenado y confiable, favoreciendo un análisis más riguroso de los datos obtenidos.

Y la «**prueba objetiva**», que según Medina et al. (2023), constituyó una herramienta clave en la evaluación educativa, utilizada para medir conocimientos, habilidades y competencias de manera estructurada e imparcial. Este tipo de prueba se basa en la implementación de preguntas o tareas con respuestas predefinidas, lo que garantiza una evaluación precisa y cuantificable del nivel de conocimiento de los participantes.

Las pruebas objetivas se distinguen por la claridad, precisión y especificidad de sus preguntas, enfocadas en evaluar aspectos verificables del conocimiento. Además, su diseño favorece una corrección rápida y eficiente, lo que facilita la interpretación de los resultados y agiliza la toma de decisiones informadas. Desde una perspectiva práctica, estas pruebas ofrecen un enfoque sistemático para explorar las capacidades individuales, siendo sobre todo útil en contexto donde se busca una evaluación estandarizada y objetiva. Su uso no solo optimiza los procesos educativos, sino que también apoya la identificación de áreas de mejora y fortalezas en los evaluados.

**Tabla 6***Técnicas e instrumentos de las variables de investigación*

| <b>Variables de estudio</b>                                                  | <b>Dimensiones componentes</b>                                                                                                                                         | <b>Técnica</b>           | <b>Instrumento de medición</b>                      |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Variable independiente:</b><br><br>Método Aprendizaje Basado en Proyectos | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificación y preparación</li> <li>▪ Diseño de proyecto</li> <li>▪ Ejecución</li> <li>▪ Presentación y reflexión</li> </ul> | Observación estructurada | Ficha de monitoreo pedagógico / Guía de observación |
| <b>Variable dependiente:</b><br><br>Interpretación Histórica                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contextualización</li> <li>▪ Análisis de fuentes</li> <li>▪ Empatía histórica</li> <li>▪ Análisis predictivo</li> </ul>       | Encuesta                 | Prueba objetiva (Rúbrica analítica estandarizada)   |

La recopilación de los datos requirió una diferenciación operativa entre la acción didáctica planeada y la competencia escolar evaluada. Para la variable independiente, se empleó la observación técnica con el fin de registrar las condiciones de ejecución de las fases del proyecto, mientras que la variable dependiente demandó la técnica de la encuesta para cuantificar las capacidades de interpretación histórica antes y después de la intervención.

**Tabla 7***Coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach para la variable interpretación histórica*

| <b>Coeficiente estadístico</b> | <b>Criterios evaluados</b> | <b>Valor numérico</b> | <b>Nivel de consistencia</b> |
|--------------------------------|----------------------------|-----------------------|------------------------------|
| Alfa de Cronbach               | 4,00                       | 0,80                  | Alta confiabilidad           |

La evidencia estadística demostró que los reactivos de la variable interpretación histórica, presentaron una sólida consistencia interna y una estabilidad escalar óptima, confirmando que los criterios midieron la fiabilidad del instrumento. Por consiguiente, el indicador obtenido validó el uso del instrumento, garantizando que su posterior aplicación para la recolección de los datos estuvo libre de sesgos de medición y un análisis estadístico preciso.

### **3.6.3 Procedimiento pedagógico para realizar la intervención**

El procedimiento secuencial de la intervención pedagógica se organizó en cuatro fases y doce momentos, orientados al desarrollo progresivo del proyecto. Cabe precisar que

el momento once, correspondiente a la evaluación y retroalimentación, se aplicó de manera transversal durante todo el proceso de intervención. Esta organización permitió que cada sesión de aprendizaje respondiera al propósito de potenciar la interpretación histórica y sus dimensiones, siguiendo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos:

#### **a) Fase 1. Planificación y preparación**

Es la fase inicial de la intervención pedagógica en la que se organizan y establecen las condiciones necesarias para el desarrollo del proyecto. En esta fase, se orientó a los estudiantes en la selección del tema, la definición del propósito, contando con el acompañamiento de las investigadoras y la disposición de los recursos necesarios para el proceso de aprendizaje.

##### **Momento 1: selección del tema**

La sesión inició con la presentación de tres temas diferentes para que los estudiantes eligieran el que desarrollarían en el proyecto. Los temas fueron seleccionados considerando su contexto y entorno sociocultural, con el propósito de que resultaran familiares, significativos y de fácil comprensión. Esto permitió que los estudiantes se identificaran con la temática elegida, favoreciendo su participación activa, el interés por el aprendizaje y una mejor adaptación al desarrollo de las actividades del proyecto.

##### **Momento 2: identifica el objetivo**

Se explicó a los estudiantes que el propósito de la actividad era redactar un ensayo escolar para analizar y reflexionar de manera crítica sobre el tema previamente seleccionado.

##### **Momento 3: recopilación de recursos**

Las investigadoras proporcionaron a cada estudiante los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad, asegurando que todos contaran con los recursos requeridos. La disponibilidad suficiente de los materiales facilitó el trabajo y favoreció una participación activa, incrementando el interés y la motivación de los estudiantes durante la sesión.

#### **b) Fase 2. Diseño de proyecto**

Es la fase en la que los estudiantes organizaron la estructura del proyecto mediante la conformación de equipos, asignación de roles y planificación de las actividades a

desarrollar, con la orientación permanente de las investigadoras para asegurar una adecuada organización del trabajo.

#### **Momento 4: formación de equipos**

Se organizó a los estudiantes en cuatro equipos mediante una dinámica de selección aleatoria. Cada estudiante eligió una de las figuras disponibles (lobo, gato, panda o abeja), de acuerdo con la que más se identificaba. Posteriormente, los estudiantes se agruparon con aquellos que habían seleccionado la misma figura, conformándose así los cuatro equipos de trabajo para el desarrollo de las actividades.

#### **Momento 5: asignación de roles**

Cada equipo designó a un coordinador y distribuyó los roles entre sus integrantes. Posteriormente, completaron la ficha de trabajo registrando los nombres de los miembros del equipo y el rol asignado a cada uno, con el fin de organizar las responsabilidades para el desarrollo de las actividades.

#### **Momento 6: definición del cronograma**

El presente estudio se desarrolló del 16 de julio al 15 de agosto de 2025, periodo en el que se realizó la nivelación de los aprendizajes, con la finalidad de preparar a los estudiantes para el desarrollo del proyecto. Posteriormente, a partir del 18 de agosto de 2025, se inició la ejecución del proyecto. Para ello, los estudiantes elaboraron el cronograma de actividades, en el que registraron las acciones que desarrollarían durante su ejecución. Para este propósito, utilizaron un cuadro previamente elaborado por las investigadoras, cuyo periodo comprendía del 18 de agosto al 5 de septiembre de 2025. Durante este proceso, las investigadoras brindaron orientación y acompañamiento permanente, a fin de garantizar una adecuada planificación y organización de las actividades.

#### **c) Fase 3. Ejecución**

En esta fase, las investigadoras presentaron a los estudiantes el propósito de la etapa y explicaron el objetivo que se esperaba alcanzar mediante las actividades programadas en los tres momentos de trabajo. Para el desarrollo de esta fase, se implementaron escenarios simulados de búsqueda y recopilación de información, como una biblioteca, acceso a internet, una librería y archivos documentales, con la finalidad de acercar a los estudiantes a diversas fuentes y favorecer el proceso de investigación del proyecto.

### **Momento 7: investigación e indagación**

Durante la actividad, los estudiantes organizados en equipos exploraron los espacios simulados del aula, como la biblioteca y hemeroteca, para identificar y analizar las fuentes disponibles. Luego, dialogaron sobre su pertinencia para sus temas de investigación y recibieron orientación de las investigadoras para resolver dudas. Posteriormente, mediante la actividad “Fuentes en acción”, analizaron fuentes proporcionadas por las investigadoras, identificaron su tipo y registraron sus respuestas en el cuadro de trabajo. Finalmente, completaron fichas y un cuadro de doble entrada para analizar las fuentes relacionadas con el tema de cada equipo, fortaleciendo sus habilidades de interpretación histórica.

### **Momento 8: análisis y síntesis**

Una vez identificadas las fuentes, los estudiantes iniciaron el proceso de análisis utilizando materiales como resaltadores, colores y lápices para realizar la lectura y selección de información relevante mediante el subrayado. Posteriormente, elaboraron un resumen que fue revisado por la docente. Luego, en equipos, compartieron sus ideas y organizaron la información para elaborar un organizador visual, donde cada integrante asumió diferentes responsabilidades, como el diseño, revisión de contenido y orientación a sus compañeros. Finalmente, un estudiante seleccionado al azar presentó el trabajo del equipo ante la clase.

### **Momento 9: aplicación práctica**

Antes de iniciar este momento, las investigadoras proporcionaron orientaciones sobre la estructura y redacción de un ensayo. Posteriormente, los estudiantes, organizados en equipos, elaboraron sus ensayos de acuerdo con el tema seleccionado. Durante el proceso, las investigadoras realizaron un acompañamiento constante para orientar la participación de todos los integrantes. Finalmente, los ensayos fueron revisados y retroalimentados por las investigadoras, permitiendo que los equipos realizaran las mejoras correspondientes.

### **d) Fase 4. Presentación y reflexión**

En esta fase, los estudiantes participaron en actividades de reflexión sobre el trabajo realizado, realizando una autoevaluación de su desempeño individual y grupal.

### **Momento 10: presentación del proyecto**

Luego de culminar la revisión y mejora de los ensayos, los estudiantes compartieron sus experiencias durante el desarrollo del proyecto y presentaron los productos finales

elaborados por sus equipos. Posteriormente, las investigadoras y algunos estudiantes brindaron sus apreciaciones y comentarios sobre los trabajos presentados, promoviendo un espacio de diálogo y retroalimentación.

### **Momento 11: reflexión**

Después de la presentación del proyecto final, las investigadoras proporcionaron preguntas metacognitivas orientadas a que cada estudiante reflexionara de manera individual sobre su proceso de aprendizaje, los logros alcanzados y las dificultades enfrentadas durante el desarrollo del proyecto.

## **3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

El procesamiento y análisis de datos del presente estudio preexperimental, longitudinal y explicativo, mantuvo una secuencia metodológica ordenada, conforme a los principios de la estadística aplicada a la investigación educativa desarrollados por Bologna (2018) y Johnson y Kuby (2012). En ese entender, el procedimiento priorizó la organización rigurosa de la información (datos recolectados), la descripción categórica y numérica de los resultados y el contraste inferencial entre mediciones dependientes, con la finalidad de explicar las variaciones observadas entre el pretest y el post test de la variable interpretación histórica y sus dimensiones. Para lo cual, fueron desplegados los siguientes procedimientos según lo señalado por los autores antes mencionados:

### **A. Recolección de datos**

La recolección de datos fue obtenida mediante la aplicación del cuestionario validado para medir la interpretación histórica y las dimensiones: contextualización, análisis de fuentes, empatía histórica y análisis predictivo. El instrumento produjo puntajes vigesimales en dos momentos sucesivos, correspondientes al pretest y al post test. Cada registro representó el nivel alcanzado por el estudiante en habilidades asociadas con la comprensión de hechos, procesos y decisiones del pasado, conforme a los criterios curriculares establecidos.

### **B. Organización de datos**

La organización de los datos mantuvo un procedimiento sistemático orientado a garantizar consistencia y control estadístico. En una primera etapa, los puntajes vigesimales del pretest y del post test fueron registrados en una matriz de datos mediante una hoja de cálculo de Ms Excel, posterior a ello fueron categorizados y clasificados mediante las escalas C, B, A y AD, definidas en los baremos de interpretación. Este proceso cumplió una

función descriptiva y permitió elaborar tablas de frecuencia y porcentajes para la variable y cada una de sus dimensiones.

Posteriormente, los datos fueron organizados como datos discretos con el propósito de calcular estadísticos de resumen, tales como la media aritmética, la desviación estándar, el valor máximo y el valor mínimo. De acuerdo con Johnson y Kuby (2012), esta fase permitió caracterizar el comportamiento numérico de los datos y preparar las condiciones para el análisis inferencial.

### C. Análisis de datos

El análisis de los datos procesados fue dado de forma descriptiva e inferencial, habiendo considerado los siguientes aspectos:

#### ▪ Análisis descriptivo de los datos

El análisis descriptivo incluyó la elaboración de tablas de frecuencia y distribución porcentual según las escalas del baremo, lo cual permitió identificar las diferencias de las escalas de calificación de los estudiantes entre los niveles C, B, A y AD del pretest al post test. De forma complementaria, el análisis incorporó medidas de tendencia central y dispersión, específicamente la media y la desviación estándar, así como los valores extremos mínimo y máximo. Este procedimiento facilitó una visión global de los cambios producidos por la intervención pedagógica, con mediciones repetidas (antes y después).

Asimismo, se tiene los siguientes baremos con los cuales fueron categorizadas las variables y dimensiones del estudio:

**Tabla 8**

*Interpretación del baremo de la variable interpretación histórica*

| Escala                          | Rango   | Interpretación                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 = C – En inicio</b>        | 0 a 10  | La interpretación evidenció reconocimiento aislado de fechas, personajes o acciones, sin integración contextual ni contraste de versiones. Los hechos aparecieron desconectados entre sí y carecieron de explicación sobre causas, condiciones o consecuencias. |
| <b>2 = B – En proceso</b>       | 11 a 13 | La interpretación mostró relaciones iniciales entre acciones y contextos, con reconocimiento parcial de procesos del pasado. La explicación integró algunos elementos relevantes, aunque mantuvo vacíos argumentales y limitada articulación del relato.        |
| <b>3 = A – Logro previsto</b>   | 14 a 17 | La interpretación integró contexto, acciones y decisiones del pasado mediante análisis coherente de evidencias. Los hechos adquirieron sentido explicativo dentro de procesos más amplios, con argumentación clara y organizada.                                |
| <b>4 = AD – Logro destacado</b> | 18 a 20 | La interpretación articuló acciones, decisiones y consecuencias dentro de procesos complejos, con contraste riguroso de versiones. El análisis explicó causas y efectos del pasado mediante fundamentos sólidos y consistentes.                                 |

Los baremos de los puntajes vigesimales del pretest y del post test mediante escalas literales C, B, A y AD, conforme a los criterios del Ministerio de Educación. Estos permitieron interpretar el nivel de desarrollo alcanzado en la comprensión de hechos, procesos y decisiones del pasado, a partir del análisis de evidencias documentales y narrativas. Esta estructura facilitó la lectura estadística de los resultados y fortaleció la coherencia entre medición cuantitativa e interpretación explicativa dentro del enfoque longitudinal del estudio.

**Tabla 9**

*Interpretación del baremo de la dimensión contextualización*

| Escala                          | Rango   | Interpretación                                                                                                                                              |
|---------------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 = C – En inicio</b>        | 0 a 10  | El estudiante no logró ubicar con precisión hechos ni acciones en tiempo y espacio, lo que impidió comprender el proceso general del periodo analizado.     |
| <b>2 = B – En proceso</b>       | 11 a 13 | El estudiante reconoció tiempo y lugar de forma básica, aunque no logró integrar plenamente las condiciones sociales vinculadas con las acciones descritas. |
| <b>3 = A – Logro previsto</b>   | 14 a 17 | El estudiante vinculó tiempo, espacio y circunstancias sociales, lo que permitió explicar acciones y decisiones dentro de marcos situacionales definidos.   |
| <b>4 = AD – Logro destacado</b> | 18 a 20 | El estudiante integró tiempo, espacio y condiciones sociales y políticas, otorgando coherencia explicativa a procesos complejos del periodo estudiado.      |

Esta tabla permitió interpretar los puntajes vinculados con la ubicación de hechos y procesos dentro de marcos temporales, espaciales y sociales. El baremo explicó el nivel alcanzado por el estudiante al situar acciones del pasado en circunstancias específicas. Su estructura facilitó la comparación estadística y la identificación de progresos en la construcción de explicaciones contextualizadas.

**Tabla 10**

*Interpretación del baremo de la dimensión análisis de fuentes*

| Escala                          | Rango   | Interpretación                                                                                                                                       |
|---------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 = C – En inicio</b>        | 0 a 10  | El estudiante utilizó documentos solo para reproducir información y no logró evaluar procedencia ni contrastar evidencias.                           |
| <b>2 = B – En proceso</b>       | 11 a 13 | El estudiante reconoció tipos documentales básicos, aunque no logró profundizar en la evaluación de credibilidad ni en la integración de evidencias. |
| <b>3 = A – Logro previsto</b>   | 14 a 17 | El estudiante valoró procedencia y confiabilidad de documentos y utilizó evidencias pertinentes para explicar hechos y procesos.                     |
| <b>4 = AD – Logro destacado</b> | 18 a 20 | El estudiante contrastó documentos, identificó intenciones y sustentó explicaciones mediante evidencias articuladas y consistentes.                  |

La tabla anterior organizó la interpretación de los puntajes referidos al uso de documentos y evidencias del pasado. El baremo explicó el nivel alcanzado por el estudiante en el reconocimiento de procedencia, credibilidad e intención de las fuentes. La gradación

permitió distinguir entre reproducción informativa y análisis fundamentado, lo que fortaleció la presentación estadística.

**Tabla 11**

*Interpretación del baremo de la dimensión empatía histórica*

| Escala                          | Rango   | Interpretación                                                                                                                                           |
|---------------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 = C – En inicio</b>        | 0 a 10  | El estudiante interpretó acciones sin considerar condiciones sociales ni culturales, lo que limitó la explicación de decisiones del periodo analizado.   |
| <b>2 = B – En proceso</b>       | 11 a 13 | El estudiante reconoció perspectivas básicas, aunque no logró integrar de forma suficiente las circunstancias que influyeron en las decisiones.          |
| <b>3 = A – Logro previsto</b>   | 14 a 17 | El estudiante explicó acciones y decisiones a partir de condiciones sociales y culturales propias del periodo estudiado.                                 |
| <b>4 = AD – Logro destacado</b> | 18 a 20 | El estudiante integró motivaciones, intereses y condicionamientos del contexto, lo que permitió explicar decisiones complejas con profundidad analítica. |

La tabla permitió interpretar los puntajes asociados con la comprensión de perspectivas y condicionamientos presentes en acciones y decisiones del pasado. El baremo explicó el nivel alcanzado por el estudiante al analizar hechos desde circunstancias propias de cada periodo. La escala favoreció la organización estadística y la interpretación explicativa de resultados.

**Tabla 12**

*Interpretación del baremo de la dimensión análisis predictivo*

| Escala                          | Rango   | Interpretación                                                                                                                                             |
|---------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 = C – En inicio</b>        | 0 a 10  | El estudiante no logró explicar relaciones entre hechos del pasado y consecuencias posteriores, lo que redujo el análisis a descripciones aisladas.        |
| <b>2 = B – En proceso</b>       | 11 a 13 | El estudiante estableció comparaciones iniciales entre periodos, aunque no logró explicar con claridad cambios y permanencias.                             |
| <b>3 = A – Logro previsto</b>   | 14 a 17 | El estudiante explicó cambios y permanencias a partir del análisis de procesos y decisiones del pasado.                                                    |
| <b>4 = AD – Logro destacado</b> | 18 a 20 | El estudiante proyectó explicaciones fundamentadas sobre consecuencias posteriores, con integración coherente de procesos y transformaciones en el tiempo. |

La tabla organizó la interpretación de los puntajes vinculados con la relación entre hechos del pasado y consecuencias posteriores. El baremo explicó el nivel alcanzado por el estudiante en la comprensión de continuidades y cambios derivados de procesos desarrollados en distintos periodos. La estructura facilitó el análisis estadístico longitudinal del estudio.

#### ▪ **Análisis inferencial de los datos**

El análisis inferencial se desarrolló luego de la verificación de hipótesis mediante pruebas estadísticas. Para lo cual, fue demostrada la distribución de los puntajes del pretest

y post test, siendo evaluada mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, cuyo resultado confirmó la distribución normal de los datos. En función de este hallazgo, el estudio empleó estadística paramétrica para el contraste de hipótesis.

El contraste inferencial empleó la prueba t de Student para muestras pareadas, técnica recomendada por Bologna (2018) cuando se analizaron diferencias entre dos mediciones dependientes tomadas sobre el mismo grupo. Esta prueba permitió determinar la existencia de diferencias significativas entre el pretest y el post test en la variable interpretación histórica y en cada una de sus dimensiones, a partir de la comparación de medias.

#### **D. Interpretación de los resultados**

La interpretación de los resultados integró los hallazgos descriptivos e inferenciales. Los valores obtenidos en la prueba “t de student para muestras relacionadas” permitieron establecer la aceptación o el rechazo de la hipótesis nula, en función del nivel de significancia adoptado. Asimismo, la interpretación consideró el comportamiento de las medias, la dispersión de los datos y el desplazamiento entre escalas de logro de los educandos, lo que facilitó explicar los cambios observados en el desempeño del estudiante tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos.

Finalmente, este procedimiento estadístico permitió formular conclusiones coherentes con los objetivos del estudio, reconocer las limitaciones propias del diseño preexperimental y sustentar recomendaciones orientadas a la mejora del proceso educativo.

### **3.8 Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas**

En el proceso para demostrar la verdad o falsedad de la hipótesis, la decisión estadística consideró de forma explícita el error de tipo I, definido por Bologna (2018) como la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando esta resultó verdadera. Este error se controló mediante el nivel de significancia  $\alpha$ , establecido antes del análisis inferencial. Cuando el valor de probabilidad obtenido en la prueba t resultó inferior al nivel  $\alpha$ , la decisión condujo al rechazo de la hipótesis nula.

El estudio priorizó el control del error tipo I, debido a su relevancia en investigaciones educativas, donde una conclusión errónea sobre la efectividad de una intervención puede generar implicancias pedagógicas inapropiadas. El error tipo II, referido a la no detección de una diferencia existente, no constituyó el foco principal del análisis, aunque permaneció implícito en la potencia del estudio.

El **error tipo I** ocurrió cuando el análisis condujo al rechazo de la hipótesis nula pese a que dicha hipótesis resultó verdadera. Este error se vinculó de forma directa con el nivel de significancia  $\alpha$ , definido antes del análisis inferencial. En el presente estudio, el valor  $\alpha$  adoptó **0,05**, equivalente a una probabilidad del cinco por ciento de rechazar incorrectamente la hipótesis nula. Este nivel correspondió a un criterio aceptado de forma amplia en investigaciones educativas, dado que equilibró control del error y sensibilidad del análisis.

Según Bologna (2018), el contraste de hipótesis siguió una secuencia lógica y rigurosa, que en el presente estudio se desarrolló de la siguiente forma:

#### **A. Formulación de hipótesis**

La hipótesis nula planteada, indicó ausencia de diferencia significativa entre pretest y post test, y la hipótesis alternativa, que afirmó presencia de dicha diferencia en la variable y sus dimensiones.

#### **B. Selección del nivel de significancia**

El valor  $\alpha$  establecido como criterio para controlar el error tipo I antes del análisis estadístico. El estudio estableció  $\alpha = 0,05$  como criterio de decisión, con referencia teórica a la posibilidad de  $\alpha = 0,01$  en contextos de mayor exigencia inferencial.

#### **C. Verificación de supuestos**

La distribución de los datos fue evaluada mediante la prueba de Shapiro-Wilk, cuyo resultado evidenció normalidad.

#### **D. Elección de la prueba estadística**

La prueba «t de student para muestras pareadas» fue seleccionada por tratarse de mediciones dependientes con distribución normal.

#### **E. Cálculo del estadístico de prueba**

El valor t se calculó a partir de las diferencias entre las medias del pretest y del post test. El valor de p fue comparado con  $\alpha$ , lo que permitió rechazar o no rechazar la hipótesis nula, bajo control del error tipo I.

**F. Decisión estadística**

El valor de probabilidad obtenido fue comparado con el nivel de significancia, lo que permitió rechazar o no rechazar la hipótesis nula.

**G. Conclusión del contraste de hipótesis**

La decisión estadística fue interpretada en función de los objetivos del estudio, explicando si la intervención produjo cambios significativos en la interpretación histórica y sus dimensiones.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.1 Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados

La investigación organizó la base de datos con los puntajes del pretest y del post test, codificados por dimensiones e indicadores, y verificó integridad, valores perdidos y rangos admisibles antes del procesamiento cuantitativo.

La estadística descriptiva permitió examinar el comportamiento de los resultados del pretest y del post test. El estudio empleó tablas de frecuencia absoluta y relativa, con distribución por escalas de calificación vigesimal y niveles de logro (AD, A, B y C), para comparar ambos momentos de medición. Las tablas incluyeron porcentajes con un decimal, por ejemplo 32,5 % y 67,5 %, y medidas de tendencia central y dispersión pertinentes. El análisis sostuvo la comparación directa de frecuencias y porcentajes entre pretest y post test, con énfasis en variaciones observadas superiores a 10,0 %.

La estadística inferencial evaluó el efecto del aprendizaje basado en proyectos sobre la interpretación histórica. El análisis aplicó la prueba «t student para muestras emparejadas», debido a la medición repetida en un mismo grupo. El procedimiento contrastó las medias del pretest y del post test, con nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ . El estudio informó el valor de t, los grados de libertad y el valor p, con criterio de decisión  $p < 0,05$  para establecer diferencias significativas y sustentar la explicación del cambio observado.

**Tabla 13**

*Interpretación de la distribución normal de los datos de la variable interpretación histórica*

| Medidas                                            |                                     |                    | Interpretación<br>histórica: pretest | Interpretación<br>histórica: post test |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
| N                                                  |                                     |                    | 13                                   | 13                                     |
| Estadístico de prueba                              |                                     |                    | 0,176                                | 0,132                                  |
| p-valor (bilateral) <sup>c</sup>                   |                                     |                    | 0,200 <sup>d</sup>                   | 0,200 <sup>d</sup>                     |
| p-valor                                            |                                     |                    | 0,326                                | 0,772                                  |
| p-valor Monte<br>Carlo<br>(bilateral) <sup>e</sup> | Intervalo de<br>confianza al<br>99% | Límite inferior    | 0,314                                | 0,761                                  |
|                                                    |                                     | Límite<br>superior | 0,338                                | 0,782                                  |

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

#### 4.1.1 Resultados descriptivos pre y post test de la variable interpretación histórica y dimensiones

##### A. Resumen de la variable

**Tabla 14**

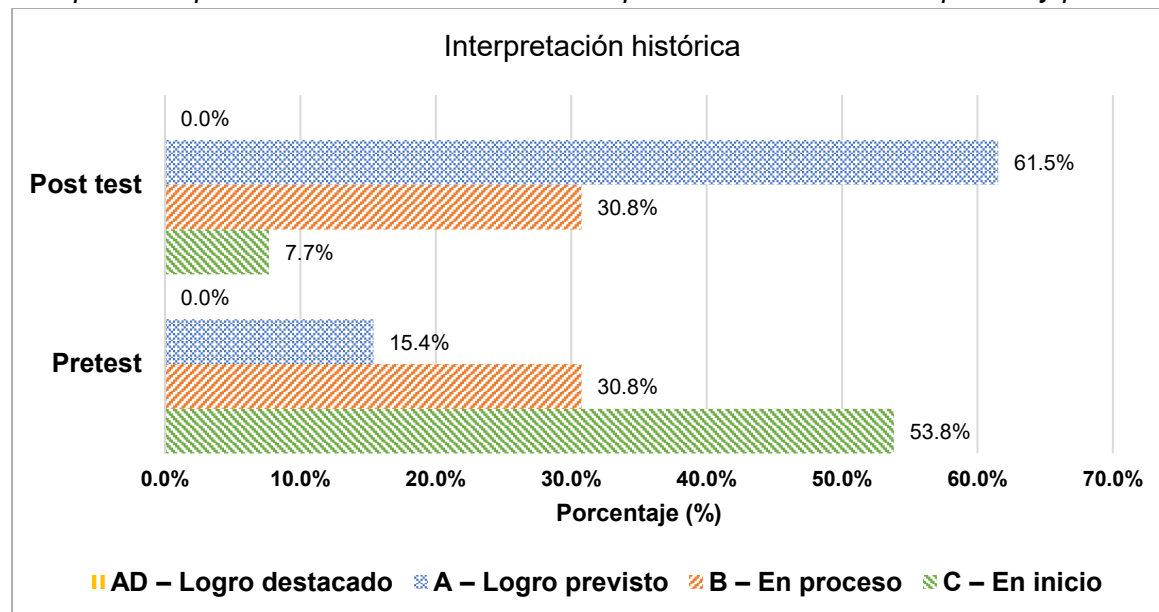
*Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de interpretación histórica en los estudiantes*

| Escala de calificación | Interpretación histórica |            |            |            |
|------------------------|--------------------------|------------|------------|------------|
|                        | Pretest                  |            | Post test  |            |
|                        | Frecuencia               | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| C – En inicio          | 7                        | 53,8%      | 1          | 7,7%       |
| B – En proceso         | 4                        | 30,8%      | 4          | 30,8%      |
| A – Logro previsto     | 2                        | 15,4%      | 8          | 61,5%      |
| AD – Logro destacado   | 0                        | 0,0%       | 0          | 0,0%       |
| Total                  | 13                       | 100,0%     | 13         | 100,0%     |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 5**

*Comparación porcentual de los niveles de interpretación histórica en el pretest y post test*



*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes ( $n = 13$ ).

##### Interpretación

En el pretest, la variable interpretación histórica mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 53,8%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 30,8%; por su parte, el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 15,4% y el nivel «logro destacado (AD)» presentó un

0,0%. En este contexto, la contextualización evidenció poco desarrollo al ubicar hechos dentro de marcos temporales y espaciales; además, el análisis de fuentes mostró lectura literal sin contraste entre evidencias. Del mismo modo, la empatía histórica evidenció escaso desarrollo al no incorporar perspectivas del pasado; asimismo, el análisis predictivo presentó limitado desarrollo en la formulación de inferencias causales, lo cual reflejó un nivel inicial en el tratamiento de la información histórica.

En el post test, la distribución cambió hacia niveles superiores: el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 61,5%, el nivel «en proceso (B)» mantuvo un 30,8%, el nivel «en inicio (C)» descendió a un 7,7% y el nivel «logro destacado (AD)» continuó con un 0,0%. En consecuencia, la contextualización mostró mayor desarrollo al integrar referentes cronológicos y geográficos; asimismo, el análisis de fuentes incorporó contraste de información y jerarquización de evidencias. De igual forma, la empatía histórica evidenció mayor desarrollo al reconocer motivaciones y condiciones del pasado; finalmente, el análisis predictivo presentó avances en la formulación de inferencias y proyecciones coherentes, lo cual evidenció mejora en el desempeño global.

Las diferencias más representativas evidenciaron reducción del nivel «en inicio (C)» de un 53,8% a un 7,7% y aumento del nivel «logro previsto (A)» de un 15,4% a un 61,5%, mientras el nivel «en proceso (B)» se mantuvo con un 30,8% y el nivel «logro destacado (AD)» no mostró variación, con un 0,0%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la contextualización, fortaleció el contraste de fuentes, promovió la empatía histórica y estimuló la formulación de inferencias causales. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial identificado y consolidó un desempeño más sólido en la interpretación histórica.

## B. Dimensiones de la variable

**Tabla 15**

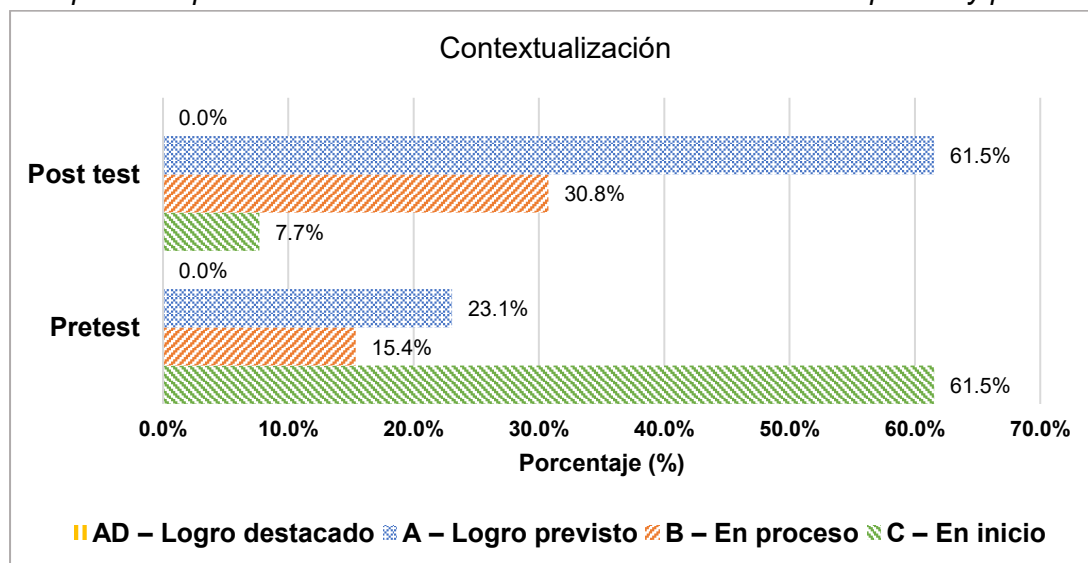
*Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de contextualización en los estudiantes*

| Escala de calificación | Contextualización |            |            |            |
|------------------------|-------------------|------------|------------|------------|
|                        | Pretest           |            | Post test  |            |
|                        | Frecuencia        | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| C – En inicio          | 8                 | 61,5%      | 1          | 7,7%       |
| B – En proceso         | 2                 | 15,4%      | 4          | 30,8%      |
| A – Logro previsto     | 3                 | 23,1%      | 8          | 61,5%      |
| AD – Logro destacado   | 0                 | 0,0%       | 0          | 0,0%       |
| Total                  | 13                | 100,0%     | 13         | 100,0%     |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 6**

*Comparación porcentual de los niveles de contextualización en el pretest y post test*



*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes ( $n = 13$ ).

#### Interpretación

En el pretest, la dimensión contextualización mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 61,5%, seguido del nivel «logro previsto (A)» con un 23,1% y del nivel «en proceso (B)» con un 15,4%; por su parte, el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 0,0%. En este escenario, la interpretación de imágenes y documentos históricos evidenció poco desarrollo, dado que el estudiantado no ubicó acciones dentro de marcos cronológicos ni contextuales claros. Asimismo, la identificación de tiempo, lugar y hechos específicos resultó insuficiente; en consecuencia, la sistematización de pistas, como características y elementos relevantes, mostró escaso desarrollo, lo cual limitó una contextualización eficaz en el análisis de los fenómenos históricos.

En el post test, la distribución evidenció mejora significativa hacia niveles superiores: el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 61,5%, el nivel «en proceso (B)» presentó un 30,8%, el nivel «en inicio (C)» descendió a un 7,7% y el nivel «logro destacado (AD)» mantuvo un 0,0%. En este contexto, la interpretación de imágenes y documentos históricos mostró mayor desarrollo, dado que el estudiantado logró ubicar acciones dentro de marcos cronológicos y contextuales definidos. De igual forma, la identificación de tiempo, lugar y hechos específicos mostró avance; además, la sistematización de pistas permitió reconocer características y elementos relevantes, lo cual favoreció una contextualización más precisa en el tratamiento de los hechos históricos.

Las diferencias más representativas evidenciaron reducción del nivel «en inicio (C)» de un 61,5% a un 7,7% y aumento del nivel «logro previsto (A)» de un 23,1% a un 61,5%, mientras el nivel «en proceso (B)» pasó de un 15,4% a un 30,8% y el nivel «logro destacado (AD)» no mostró variación, con un 0,0%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la interpretación de fuentes históricas dentro de marcos cronológicos, promovió la identificación de elementos contextuales y fortaleció la sistematización de pistas relevantes. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar las limitaciones iniciales y consolidó un mayor desarrollo en la contextualización.

**Tabla 16**

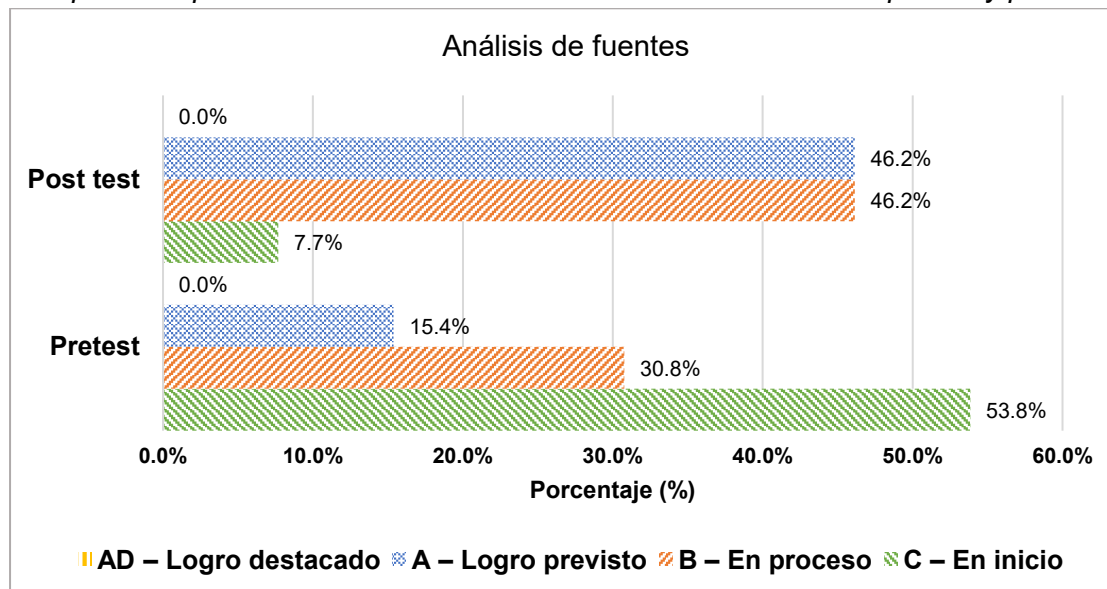
*Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de análisis de fuentes en los estudiantes*

| Escalas de calificación | Análisis de fuentes |            |            |            |
|-------------------------|---------------------|------------|------------|------------|
|                         | Pretest             |            | Post test  |            |
|                         | Frecuencia          | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| C – En inicio           | 7                   | 53,8%      | 1          | 7,7%       |
| B – En proceso          | 4                   | 30,8%      | 6          | 46,2%      |
| A – Logro previsto      | 2                   | 15,4%      | 6          | 46,2%      |
| AD – Logro destacado    | 0                   | 0,0%       | 0          | 0,0%       |
| Total                   | 13                  | 100,0%     | 13         | 100,0%     |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 7**

*Comparación porcentual de los niveles de análisis de fuentes en el pretest y post test*



*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes (n = 13).

## Interpretación

En el pretest, la dimensión análisis de fuentes mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 53,8%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 30,8%; por su parte, el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 15,4% y el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 0,0%. En este escenario, la evaluación de la credibilidad de las fuentes históricas evidenció poco desarrollo, dado que el estudiantado no distinguió con claridad la fiabilidad ni la procedencia de los documentos. Asimismo, el uso de fuentes primarias y secundarias presentó limitaciones, ya que no integró información diversa para sustentar interpretaciones, lo cual reflejó un nivel básico en el desarrollo de habilidades analíticas dentro del estudio histórico.

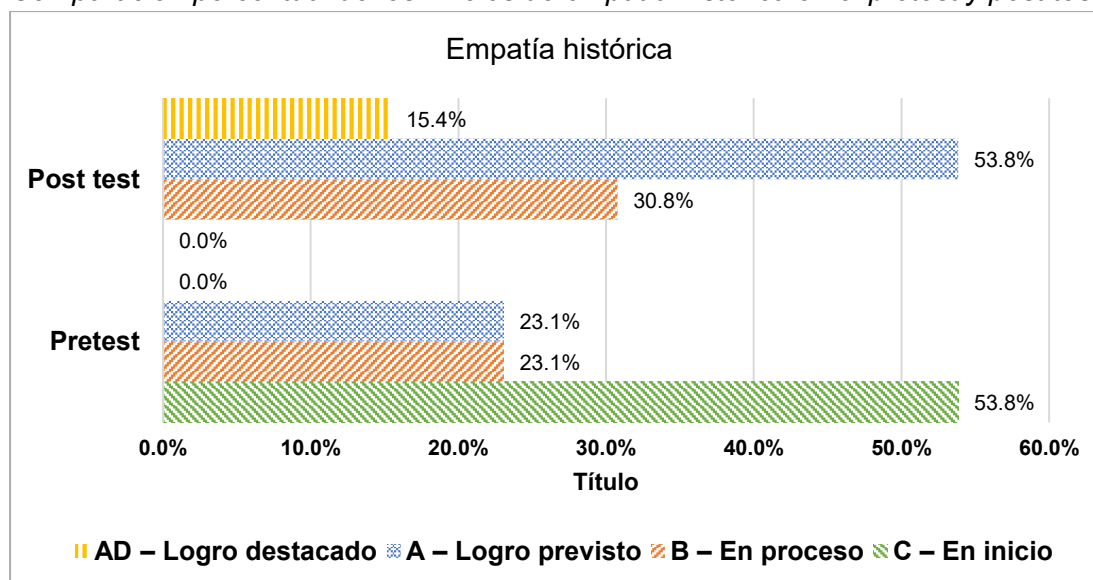
En el post test, la distribución evidenció cambio hacia niveles superiores, puesto que el nivel «en proceso (B)» alcanzó un 46,2% y el nivel «logro previsto (A)» también registró un 46,2%, en tanto el nivel «en inicio (C)» descendió a un 7,7% y el nivel «logro destacado (AD)» se mantuvo con un 0,0%. En consecuencia, la evaluación de la credibilidad de las fuentes mostró mayor desarrollo, dado que el estudiantado logró identificar criterios de confiabilidad y origen de la información. De igual forma, el uso de fuentes primarias y secundarias evidenció progreso, ya que permitió integrar evidencias diversas para sustentar análisis históricos, lo cual fortaleció las habilidades analíticas en el tratamiento de los hechos.

Las diferencias más representativas evidenciaron reducción del nivel «en inicio (C)» de un 53,8% a un 7,7% y aumento del nivel «logro previsto (A)» de un 15,4% a un 46,2%, mientras el nivel «en proceso (B)» incrementó de un 30,8% a un 46,2% y el nivel «logro destacado (AD)» no mostró variación, con un 0,0%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la evaluación crítica de la credibilidad de las fuentes y promovió el uso articulado de fuentes primarias y secundarias, lo cual fortaleció el desarrollo de habilidades analíticas. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial observado y consolidó un desempeño más consistente en el análisis de fuentes históricas.

**Tabla 17***Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de empatía histórica en los estudiantes*

| Escala de calificación | Empatía histórica |            |            |            |
|------------------------|-------------------|------------|------------|------------|
|                        | Pretest           |            | Post test  |            |
|                        | Frecuencia        | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| C – En inicio          | 7                 | 53,8%      | 0          | 0,0%       |
| B – En proceso         | 3                 | 23,1%      | 4          | 30,8%      |
| A – Logro previsto     | 3                 | 23,1%      | 7          | 53,8%      |
| AD – Logro destacado   | 0                 | 0,0%       | 2          | 15,4%      |
| Total                  | 13                | 100,0%     | 13         | 100,0%     |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 8***Comparación porcentual de los niveles de empatía histórica en el pretest y post test*

*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes ( $n = 13$ ).

### Interpretación

En el pretest, la dimensión empatía histórica mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 53,8%, seguido de los niveles «en proceso (B)» y «logro previsto (A)», cada uno con un 23,1%; por su parte, el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 0,0%. En este contexto, distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos evidenció poco desarrollo, dado que el estudiantado no reconoció diferencias entre posturas ni interpretó acciones desde múltiples enfoques. Asimismo, el reconocimiento de la subjetividad en la formación del conocimiento histórico mostró escaso desarrollo, lo cual limitó la comprensión de que toda interpretación histórica responde a contextos y visiones particulares.

En el post test, la distribución evidenció mejora hacia niveles superiores: el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 53,8%, el nivel «en proceso (B)» registró un 30,8%, el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 15,4% y el nivel «en inicio (C)» descendió a un 0,0%. En consecuencia, distinguir entre diversas perspectivas mostró mayor desarrollo, dado que el estudiantado logró identificar diferencias en las posturas de los personajes históricos. De igual forma, el reconocimiento de la subjetividad evidenció avance, ya que permitió comprender que el conocimiento histórico se construyó a partir de diversas visiones, lo cual fortaleció el análisis interpretativo de los hechos.

Las diferencias más representativas evidenciaron reducción del nivel «en inicio (C)» de un 53,8% a un 0,0% y aumento del nivel «logro previsto (A)» de un 23,1% a un 53,8%, junto con la incorporación del nivel «logro destacado (AD)» con un 15,4%; además, el nivel «en proceso (B)» pasó de un 23,1% a un 30,8%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos promovió el análisis de perspectivas diversas y fortaleció la comprensión de la subjetividad en la construcción del conocimiento histórico. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial identificado y consolidó un mayor desarrollo en la empatía histórica.

**Tabla 18**

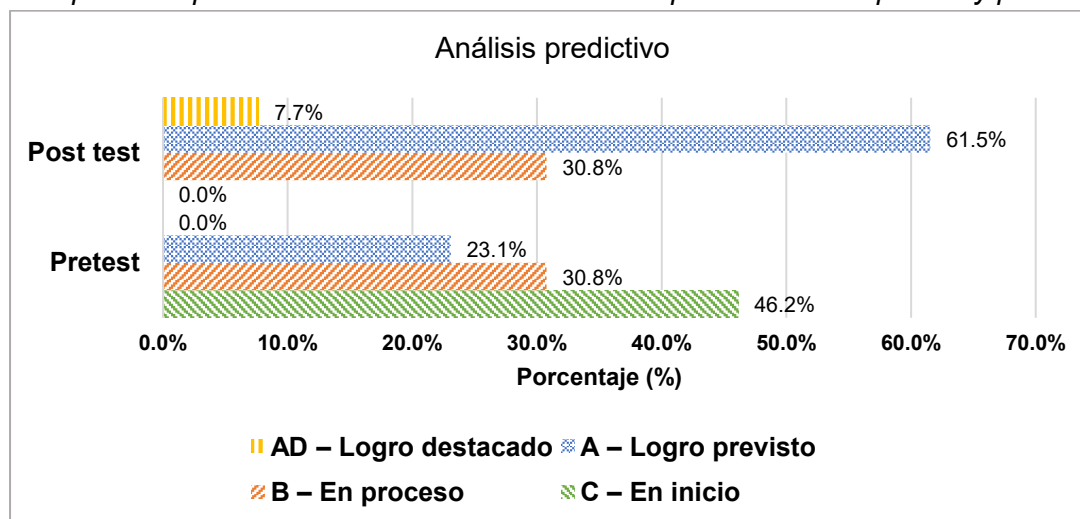
*Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de análisis predictivo en los estudiantes*

| Escalas de calificación | Análisis predictivo |            |            |            |
|-------------------------|---------------------|------------|------------|------------|
|                         | Pretest             |            | Post test  |            |
|                         | Frecuencia          | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| C – En inicio           | 6                   | 46,2%      | 0          | 0,0%       |
| B – En proceso          | 4                   | 30,8%      | 4          | 30,8%      |
| A – Logro previsto      | 3                   | 23,1%      | 8          | 61,5%      |
| AD – Logro destacado    | 0                   | 0,0%       | 1          | 7,7%       |
| Total                   | 13                  | 100,0%     | 13         | 100,0%     |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 9**

*Comparación porcentual de los niveles de análisis predictivo en el pretest y post test*



*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes ( $n = 13$ ).

#### Interpretación

En el pretest, la dimensión análisis predictivo mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 46,2%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 30,8% y del nivel «logro previsto (A)» con un 23,1%; por su parte, el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 0,0%. En este escenario, la comprensión de las condiciones de los acontecimientos históricos evidenció poco desarrollo, dado que el estudiantado no logró comparar tales condiciones con situaciones modernas. Asimismo, la elaboración de historias basadas en eventos históricos mostró escaso desarrollo, ya que no integró elementos contextuales para explicar posibles aplicaciones, lo cual reflejó limitaciones en la proyección de escenarios a partir del análisis histórico.

En el post test, la distribución evidenció mejora hacia niveles superiores: el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 61,5%, el nivel «en proceso (B)» mantuvo un 30,8%, el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 7,7% y el nivel «en inicio (C)» descendió a un 0,0%. En consecuencia, la comprensión de las condiciones de los acontecimientos históricos mostró mayor desarrollo, dado que el estudiantado logró establecer comparaciones con situaciones actuales. De igual forma, la elaboración de historias basadas en eventos históricos evidenció avance, puesto que integró elementos contextuales para explicar posibles aplicaciones, lo cual fortaleció la capacidad de proyección y análisis de escenarios.

Las diferencias más representativas evidenciaron reducción del nivel «en inicio (C)» de un 46,2% a un 0,0% y aumento del nivel «logro previsto (A)» de un 23,1% a un 61,5%, junto con la incorporación del nivel «logro destacado (AD)» con un 7,7%, mientras el nivel

«en proceso (B)» se mantuvo con un 30,8%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la comprensión de condiciones históricas en relación con contextos actuales y promovió la construcción de narrativas fundamentadas en hechos históricos, lo cual fortaleció la capacidad de proyección de escenarios. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar las limitaciones iniciales y consolidó un mayor desarrollo en el análisis predictivo.

#### 4.1.2 Resultados de la variable pre y post test de la variable interpretación histórica según indicadores

##### A. Indicadores de la dimensión contextualización

**Tabla 19**

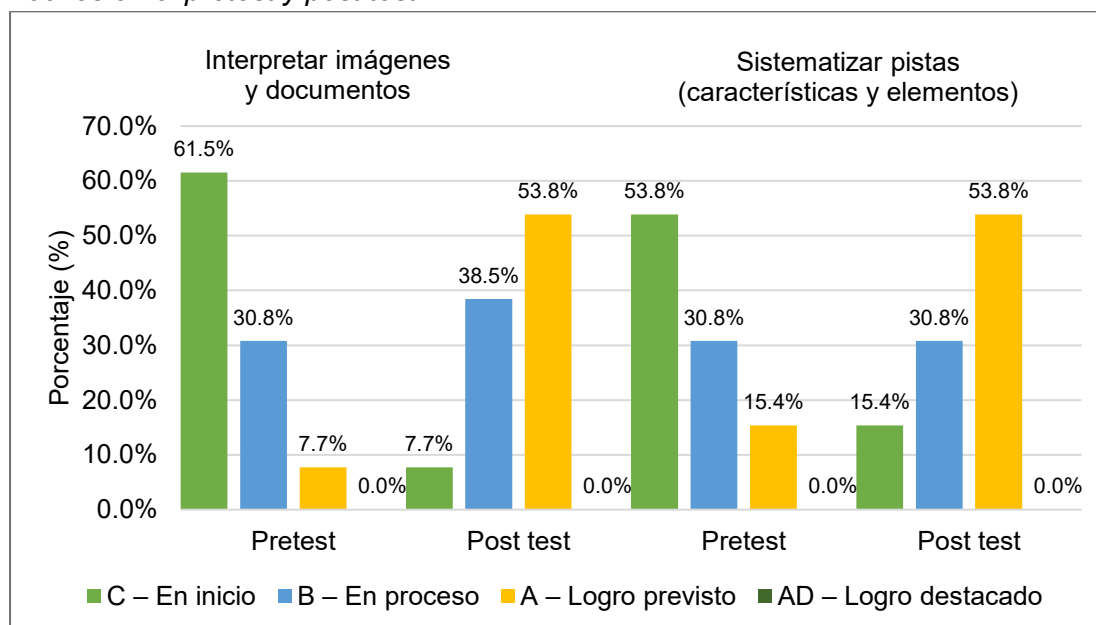
*Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de interpretar y sistematizar fenómenos, conceptos o hechos en los estudiantes*

| Escala de calificación | Interpretar imágenes y documentos históricos |        |           |        | Sistematizar pistas (características y elementos) |        |           |        |
|------------------------|----------------------------------------------|--------|-----------|--------|---------------------------------------------------|--------|-----------|--------|
|                        | Pretest                                      |        | Post test |        | Pretest                                           |        | Post test |        |
|                        | fi                                           | ni%    | fi        | ni%    | fi                                                | ni%    | fi        | ni%    |
| C – En inicio          | 8                                            | 61,5%  | 1         | 7,7%   | 7                                                 | 53,8%  | 2         | 15,4%  |
| B – En proceso         | 4                                            | 30,8%  | 5         | 38,5%  | 4                                                 | 30,8%  | 4         | 30,8%  |
| A – Logro previsto     | 1                                            | 7,7%   | 7         | 53,8%  | 2                                                 | 15,4%  | 7         | 53,8%  |
| AD – Logro destacado   | 0                                            | 0,0%   | 0         | 0,0%   | 0                                                 | 0,0%   | 0         | 0,0%   |
| Total                  | 13                                           | 100,0% | 13        | 100,0% | 13                                                | 100,0% | 13        | 100,0% |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 10**

*Comparación porcentual de los niveles de interpretar y sistematizar fenómenos, conceptos o hechos en el pretest y post test*



*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes (n = 13).

## Interpretación

En el pretest, dentro de la dimensión contextualización, el indicador «interpretar imágenes y documentos históricos» mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 61,5%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 30,8% y del nivel «logro previsto (A)» con un 7,7%, mientras el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 0,0%. De forma similar, el indicador «sistematizar pistas (características y elementos)» registró mayor concentración en el nivel «en inicio (C)» con un 53,8%, seguido de «en proceso (B)» con un 30,8% y «logro previsto (A)» con un 15,4%. Estos resultados evidenciaron poco desarrollo en la interpretación de fuentes visuales y documentales, así como limitado reconocimiento y organización de características relevantes, lo cual dificultó la construcción de una contextualización eficaz.

En el post test, ambos indicadores evidenciaron mejoras notorias. En «interpretar imágenes y documentos históricos», el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 53,8%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 38,5% y del nivel «en inicio (C)» con un 7,7%, mientras el nivel «logro destacado (AD)» mantuvo un 0,0%. Por su parte, en «sistematizar pistas (características y elementos)», el nivel «logro previsto (A)» también alcanzó un 53,8%, el nivel «en proceso (B)» se mantuvo con un 30,8% y el nivel «en inicio (C)» descendió a un 15,4%, sin variación en el nivel «logro destacado (AD)». En consecuencia, el estudiantado logró interpretar con mayor precisión fuentes históricas y organizar elementos relevantes para comprender los hechos.

Las diferencias más representativas evidenciaron reducción del nivel «en inicio (C)» en «interpretar imágenes y documentos históricos» de un 61,5% a un 7,7% y aumento del nivel «logro previsto (A)» de un 7,7% a un 53,8%; de igual forma, en «sistematizar pistas (características y elementos)», el nivel «en inicio (C)» descendió de un 53,8% a un 15,4% y el nivel «logro previsto (A)» aumentó de un 15,4% a un 53,8%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la interpretación de fuentes históricas y fortaleció la organización de elementos contextuales, lo cual contribuyó al desarrollo de una contextualización más precisa. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar las limitaciones iniciales y consolidó un desempeño más consistente en ambos indicadores.

## B. Indicadores de la dimensión análisis de fuentes

**Tabla 20**

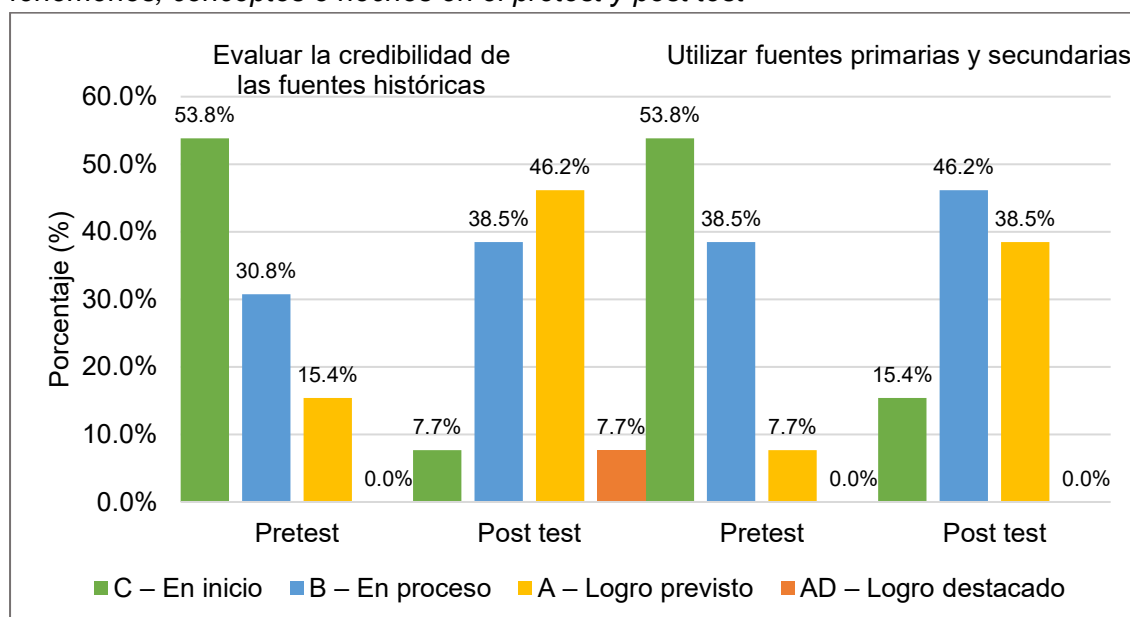
*Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de evaluar la credibilidad y utilizar fuentes de fenómenos, conceptos o hechos en los estudiantes*

| Escala de calificación | Evaluar la credibilidad de las fuentes históricas |        |           |        | Utilizar fuentes primarias y secundarias |        |           |        |
|------------------------|---------------------------------------------------|--------|-----------|--------|------------------------------------------|--------|-----------|--------|
|                        | Pretest                                           |        | Post test |        | Pretest                                  |        | Post test |        |
|                        | fi                                                | ni%    | fi        | ni%    | fi                                       | ni%    | fi        | ni%    |
| C – En inicio          | 7                                                 | 53,8%  | 1         | 7,7%   | 7                                        | 53,8%  | 2         | 15,4%  |
| B – En proceso         | 4                                                 | 30,8%  | 5         | 38,5%  | 5                                        | 38,5%  | 6         | 46,2%  |
| A – Logro previsto     | 2                                                 | 15,4%  | 6         | 46,2%  | 1                                        | 7,7%   | 5         | 38,5%  |
| AD – Logro destacado   | 0                                                 | 0,0%   | 1         | 7,7%   | 0                                        | 0,0%   | 0         | 0,0%   |
| Total                  | 13                                                | 100,0% | 13        | 100,0% | 13                                       | 100,0% | 13        | 100,0% |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 11**

*Comparación porcentual de los niveles de evaluar la credibilidad y utilizar fuentes de fenómenos, conceptos o hechos en el pretest y post test*



*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes (n = 13).

### Interpretación

En el pretest, dentro de la dimensión análisis de fuentes, el indicador «evaluar la credibilidad de las fuentes históricas» mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 53,8%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 30,8% y del nivel «logro previsto (A)» con un 15,4%, mientras el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 0,0%. De forma semejante, el indicador «utilizar fuentes primarias y secundarias» evidenció mayor concentración en el

nivel «en inicio (C)» con un 53,8%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 38,5% y del nivel «logro previsto (A)» con un 7,7%. Estos resultados evidenciaron poco desarrollo en la evaluación de la credibilidad, así como limitado uso articulado de fuentes, lo cual restringió la construcción de interpretaciones sustentadas.

En el post test, ambos indicadores mostraron avances relevantes. En «evaluar la credibilidad de las fuentes históricas», el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 46,2%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 38,5%, mientras el nivel «en inicio (C)» descendió a un 7,7% y el nivel «logro destacado (AD)» se ubicó en un 7,7%. Por su parte, en «utilizar fuentes primarias y secundarias», el nivel «en proceso (B)» alcanzó un 46,2%, seguido del nivel «logro previsto (A)» con un 38,5% y del nivel «en inicio (C)» con un 15,4%, mientras el nivel «logro destacado (AD)» mantuvo un 0,0%. En consecuencia, el estudiantado mostró mayor capacidad para valorar la fiabilidad de las fuentes y para integrar información diversa en sus análisis históricos.

Las diferencias más representativas evidenciaron que, en «evaluar la credibilidad de las fuentes históricas», el nivel «en inicio (C)» se redujo de un 53,8% a un 7,7% y el nivel «logro previsto (A)» aumentó de un 15,4% a un 46,2%; además, se incorporó el nivel «logro destacado (AD)» con un 7,7%. De igual forma, en «utilizar fuentes primarias y secundarias», el nivel «en inicio (C)» descendió de un 53,8% a un 15,4% y el nivel «logro previsto (A)» se incrementó de un 7,7% a un 38,5%, junto con el aumento del nivel «en proceso (B)» de un 38,5% a un 46,2%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció el uso crítico de las fuentes y fortaleció la integración de evidencias diversas, lo cual permitió consolidar habilidades analíticas en el estudio histórico.

### C. Indicadores de la dimensión empatía histórica

**Tabla 21**

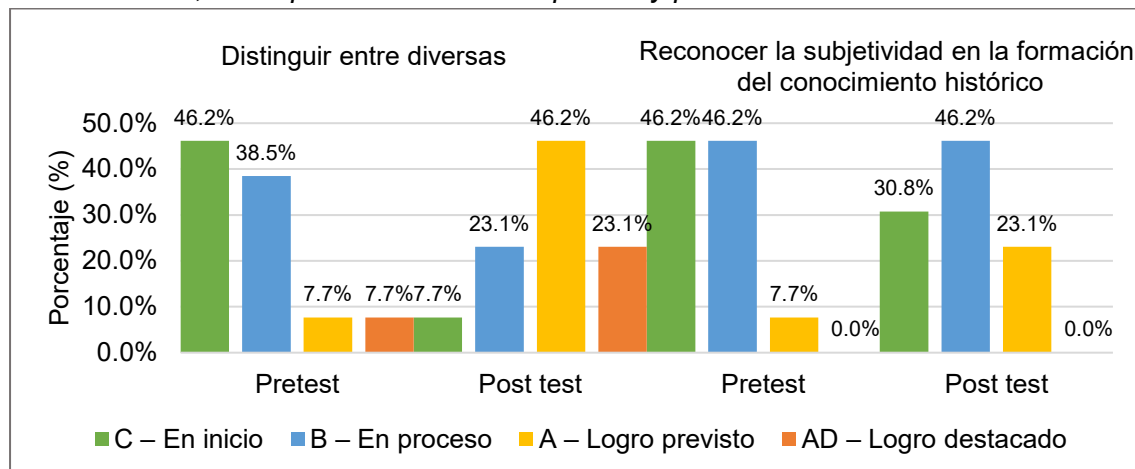
*Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de distinguir perspectivas y reconocer la subjetividad de fenómenos, conceptos o hechos en los estudiantes*

| Escala de calificación | Distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos |        |           |        | Reconocer la subjetividad en la formación del conocimiento histórico |        |           |        |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------|-----------|--------|----------------------------------------------------------------------|--------|-----------|--------|
|                        | Pretest                                                         |        | Post test |        | Pretest                                                              |        | Post test |        |
|                        | fi                                                              | ni%    | fi        | ni%    | fi                                                                   | ni%    | fi        | ni%    |
| C – En inicio          | 6                                                               | 46,2%  | 1         | 7,7%   | 6                                                                    | 46,2%  | 4         | 30,8%  |
| B – En proceso         | 5                                                               | 38,5%  | 3         | 23,1%  | 6                                                                    | 46,2%  | 6         | 46,2%  |
| A – Logro previsto     | 1                                                               | 7,7%   | 6         | 46,2%  | 1                                                                    | 7,7%   | 3         | 23,1%  |
| AD – Logro destacado   | 1                                                               | 7,7%   | 3         | 23,1%  | 0                                                                    | 0,0%   | 0         | 0,0%   |
| Total                  | 13                                                              | 100,0% | 13        | 100,0% | 13                                                                   | 100,0% | 13        | 100,0% |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 12**

*Comparación porcentual de los niveles de distinguir perspectivas y reconocer la subjetividad de fenómenos, conceptos o hechos en el pretest y post test*



*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes (n = 13).

### Interpretación

En el pretest, dentro de la dimensión empatía histórica, el indicador «distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos» mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 46,2%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 38,5%; por su parte, el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 7,7% y el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 7,7%. De forma paralela, el indicador «reconocer la subjetividad en la formación del conocimiento histórico» evidenció mayor concentración en los niveles «en inicio (C)» y «en proceso (B)», ambos con un 46,2%, mientras el nivel «logro previsto (A)» registró un 7,7% y el nivel «logro destacado (AD)» alcanzó un 0,0%. Estos resultados evidenciaron poco desarrollo en la diferenciación de perspectivas y en el reconocimiento de la construcción subjetiva del conocimiento histórico.

En el post test, ambos indicadores mostraron avances relevantes. En «distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos», el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 46,2%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 23,1% y del nivel «logro destacado (AD)» con un 23,1%, mientras el nivel «en inicio (C)» descendió a un 7,7%. Por su parte, en «reconocer la subjetividad en la formación del conocimiento histórico», el nivel «en proceso (B)» alcanzó un 46,2%, seguido del nivel «en inicio (C)» con un 30,8% y del nivel «logro previsto (A)» con un 23,1%, mientras el nivel «logro destacado (AD)» mantuvo un 0,0%. En consecuencia, el estudiantado mostró avance en la identificación de perspectivas diversas y en la comprensión del carácter interpretativo del conocimiento histórico.

Las diferencias más representativas evidenciaron que, en «distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos», el nivel «en inicio (C)» se redujo de un 46,2% a un 7,7% y los niveles superiores aumentaron, con énfasis en «logro previsto (A)» de un 7,7% a un 46,2% y «logro destacado (AD)» de un 7,7% a un 23,1%. Asimismo, en «reconocer la subjetividad en la formación del conocimiento histórico», el nivel «en inicio (C)» disminuyó de un 46,2% a un 30,8%, mientras el nivel «logro previsto (A)» aumentó de un 7,7% a un 23,1%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos promovió el análisis de perspectivas múltiples y favoreció la comprensión del carácter interpretativo del conocimiento histórico, lo cual permitió consolidar avances en la empatía histórica.

#### D. Indicadores de la dimensión análisis predictivo

**Tabla 22**

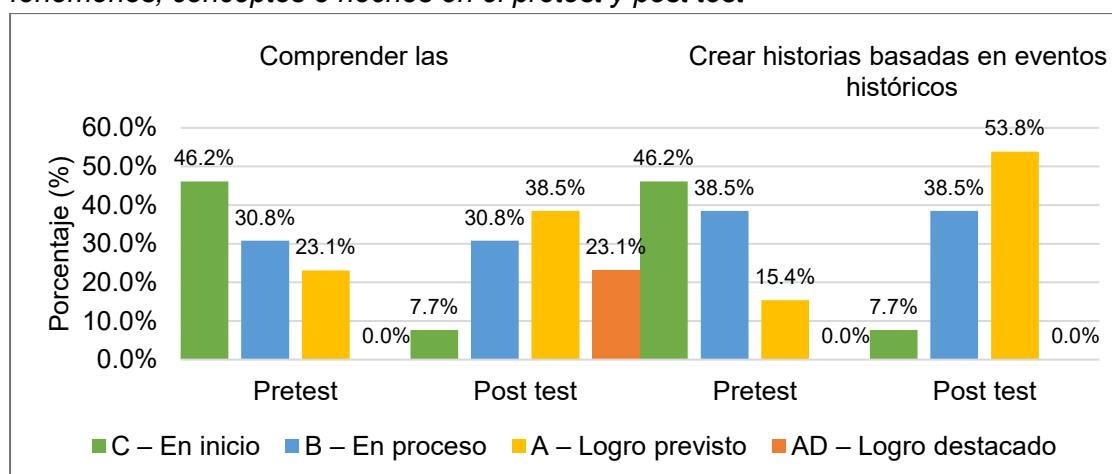
*Resultados descriptivos del pretest y post test del nivel de comprender condiciones y crear historias de fenómenos, conceptos o hechos en los estudiantes*

| Escalas de calificación | Comprender las condiciones de los acontecimientos históricos |        |           |        | Crear historias basadas en eventos históricos |        |           |        |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------|--------|-----------|--------|-----------------------------------------------|--------|-----------|--------|
|                         | Pretest                                                      |        | Post test |        | Pretest                                       |        | Post test |        |
|                         | fi                                                           | ni%    | fi        | ni%    | fi                                            | ni%    | fi        | ni%    |
| C – En inicio           | 6                                                            | 46,2%  | 1         | 7,7%   | 6                                             | 46,2%  | 1         | 7,7%   |
| B – En proceso          | 4                                                            | 30,8%  | 4         | 30,8%  | 5                                             | 38,5%  | 5         | 38,5%  |
| A – Logro previsto      | 3                                                            | 23,1%  | 5         | 38,5%  | 2                                             | 15,4%  | 7         | 53,8%  |
| AD – Logro destacado    | 0                                                            | 0,0%   | 3         | 23,1%  | 0                                             | 0,0%   | 0         | 0,0%   |
| Total                   | 13                                                           | 100,0% | 13        | 100,0% | 13                                            | 100,0% | 13        | 100,0% |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS. v.32 en español.

**Figura 13**

*Comparación porcentual de los niveles de comprender condiciones y crear historias de fenómenos, conceptos o hechos en el pretest y post test*



*Nota.* La figura muestra el desplazamiento de los estudiantes desde niveles inferiores hacia niveles superiores de logro tras la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes (n = 13).

## Interpretación

En el pretest, dentro de la dimensión análisis predictivo, el indicador «comprender las condiciones de los acontecimientos históricos» mostró predominio del nivel «en inicio (C)» con un 46,2%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 30,8% y del nivel «logro previsto (A)» con un 23,1%, mientras el nivel «logro destacado (AD)» presentó un 0,0%. De forma similar, el indicador «crear historias basadas en eventos históricos» evidenció mayor concentración en el nivel «en inicio (C)» con un 46,2%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 38,5% y del nivel «logro previsto (A)» con un 15,4%. Estos resultados reflejaron poco desarrollo en la comprensión de condiciones históricas y limitada capacidad para construir narrativas fundamentadas en hechos.

En el post test, ambos indicadores evidenciaron cambios relevantes hacia niveles superiores. En «comprender las condiciones de los acontecimientos históricos», el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 38,5%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 30,8% y del nivel «logro destacado (AD)» con un 23,1%, mientras el nivel «en inicio (C)» descendió a un 7,7%. Por su parte, en «crear historias basadas en eventos históricos», el nivel «logro previsto (A)» alcanzó un 53,8%, seguido del nivel «en proceso (B)» con un 38,5% y del nivel «en inicio (C)» con un 7,7%, mientras el nivel «logro destacado (AD)» permaneció con un 0,0%. En consecuencia, el estudiantado logró comprender con mayor claridad las condiciones históricas y elaborar narrativas con sustento contextual.

Las diferencias más representativas evidenciaron que, en «comprender las condiciones de los acontecimientos históricos», el nivel «en inicio (C)» se redujo de un 46,2% a un 7,7% y el nivel «logro previsto (A)» aumentó de un 23,1% a un 38,5%, junto con la incorporación del nivel «logro destacado (AD)» con un 23,1%. Asimismo, en «crear historias basadas en eventos históricos», el nivel «en inicio (C)» descendió de un 46,2% a un 7,7% y el nivel «logro previsto (A)» aumentó de un 15,4% a un 53,8%. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la comprensión de condiciones históricas y promovió la construcción de narrativas fundamentadas, lo cual consolidó avances en el análisis predictivo.

## 4.2 Prueba de hipótesis

Este apartado propuso un análisis bivariado y multivariado para lograr el objetivo del estudio. Por tanto, la distribución normal de los datos fue un elemento importante a determinar por la necesidad de aplicar estadígrafos paramétricos. Los resultados de la distribución normal mediante el estadígrafo “t student para muestras pareadas” con un nivel

de significancia del 5%. Este estadígrafo paramétrico seleccionado fue debido a que los datos presentan distribución normal.

#### 4.2.1 Prueba de hipótesis general

**Tabla 23**

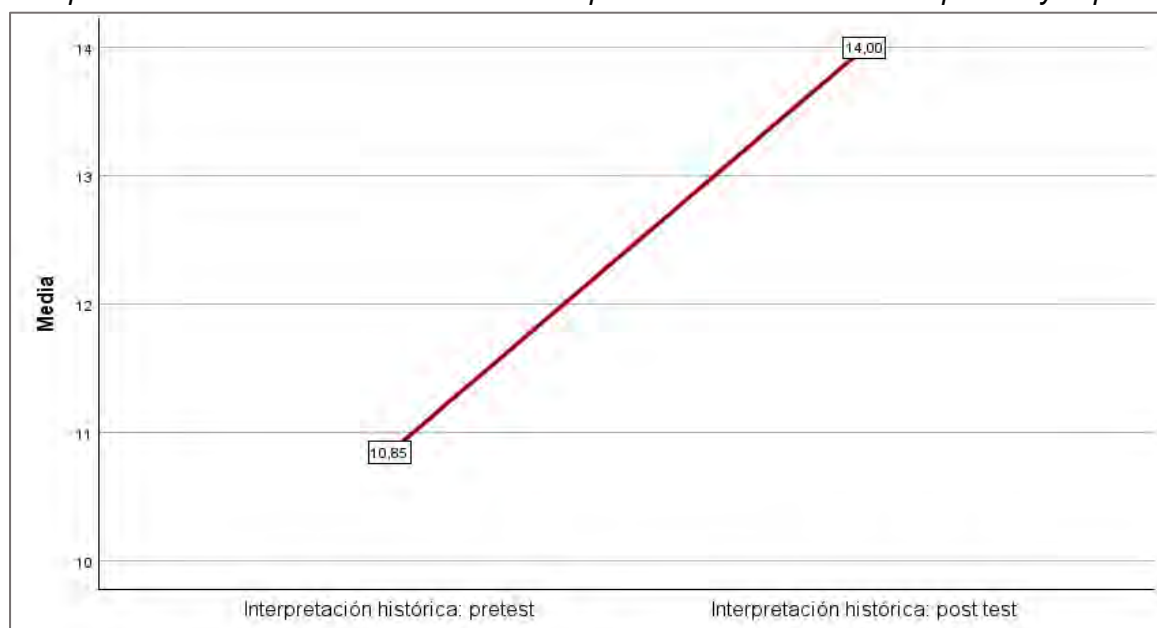
*Medidas de tendencia central y de dispersión de la variable interpretación histórica en el pretest y post test*

| Medidas estadísticas | Interpretación histórica:<br>pretest | Interpretación histórica:<br>post test |
|----------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
| N                    | 13                                   | 13                                     |
| Media                | 10,85                                | 14,00                                  |
| Desviación típica    | 2,41                                 | 2,27                                   |
| Mínimo               | 7                                    | 10                                     |
| Máximo               | 15                                   | 17                                     |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

**Figura 14**

*Comparación de la media de la variable interpretación histórica entre el pretest y el post test*



*Nota.* Datos procesados de los resultados del pretest y post test de la variable interpretación histórica, procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

#### Interpretación

En el pretest, la variable interpretación histórica presentó una media de 10,85, acompañada de una desviación típica de 2,41, con un puntaje mínimo de 7 y un máximo de 15 en un total de 13 estudiantes. Estos resultados evidenciaron un nivel inicial de desempeño, en el cual la contextualización mostró poco desarrollo al ubicar eventos en tiempo y espacio; a la vez, el análisis de fuentes reveló limitaciones en la evaluación de credibilidad y uso de evidencias. Asimismo, la empatía histórica presentó escaso desarrollo

al distinguir perspectivas y reconocer la subjetividad, mientras el análisis predictivo evidenció dificultades para comprender condiciones históricas y proyectar escenarios, lo cual reflejó amplitud moderada de dispersión en los puntajes obtenidos.

En el post test, la media se incrementó a 14,00, mientras la desviación típica descendió a 2,27, con un puntaje mínimo de 10 y un máximo de 17 en el mismo grupo de 13 estudiantes. En este contexto, la contextualización evidenció mayor desarrollo al ubicar hechos dentro de marcos cronológicos y espaciales; además, el análisis de fuentes mostró avances en la valoración de la credibilidad y en el uso articulado de fuentes primarias y secundarias. De igual forma, la empatía histórica presentó progreso al reconocer diversas perspectivas y comprender la subjetividad del conocimiento histórico; finalmente, el análisis predictivo evidenció mejora al relacionar condiciones históricas con situaciones actuales y al formular narrativas coherentes, lo cual se correspondió con una ligera reducción de la dispersión de los datos.

Las diferencias más representativas entre ambos momentos mostraron un incremento de la media de 10,85 a 14,00 y una reducción de la desviación típica de 2,41 a 2,27, junto con un aumento del puntaje mínimo de 7 a 10 y del máximo de 15 a 17. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la integración de habilidades asociadas a la contextualización, el análisis de fuentes, la empatía histórica y el análisis predictivo, lo cual permitió elevar el rendimiento global y reducir la variabilidad relativa de los resultados. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial observado y consolidó un desempeño más consistente en la interpretación histórica.

**Tabla 24**

*Prueba t de Student para muestras relacionadas de la variable interpretación histórica según el pretest y post test*

| Variable por momentos                                                   | t     | gl | Significación        |                         |
|-------------------------------------------------------------------------|-------|----|----------------------|-------------------------|
|                                                                         |       |    | valor-p de un factor | valor-p de dos factores |
| Interpretación histórica: post test - Interpretación histórica: pretest | 8,877 | 12 | 0,000                | 0,000                   |

*Nota.* t = estadístico de la prueba t de Student; gl = grados de libertad; valor p = nivel de significación. Datos procesados en IBM SPSS, versión 32 en español.

El procedimiento de contrastación de las hipótesis planteadas según los fundamentos de Aylmer Fisher, se formularon de la siguiente manera:

- **Hipótesis nula ( $H_0$ ):** No se presentaron diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en el pretest y el post test de la variable interpretación histórica; por lo tanto, la intervención aplicada no produjo cambios en el desempeño de los estudiantes.
- **Hipótesis alterna ( $H_1$ ):** Se presentaron diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en el pretest y el post test de la variable interpretación histórica; en consecuencia, la intervención aplicada produjo cambios en el desempeño de los estudiantes.

Asimismo, se estableció un nivel de significancia de  $\alpha = 0,05$ , el cual permitió definir el criterio de decisión para la evaluación estadística de los resultados obtenidos.

En relación con los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas, se obtuvo un valor t de 8,877 con 12 grados de libertad, acompañado por un valor p de 0,000 tanto en la prueba de un factor como en la de dos factores. En este sentido, el valor p resultó inferior al nivel de significancia establecido ( $0,000 < 0,05$ ); por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. En consecuencia, esta evidencia indicó que las diferencias observadas entre el pretest y el post test no se atribuyeron al azar, sino que evidenciaron un efecto estadísticamente significativo asociado a la intervención aplicada.

Desde una perspectiva interpretativa, estos hallazgos evidenciaron que la intervención pedagógica basada en el aprendizaje por proyectos produjo mejoras en la interpretación histórica del estudiantado. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que este enfoque favoreció el desarrollo articulado de la contextualización, el análisis de fuentes, la empatía histórica y el análisis predictivo, lo cual permitió elevar el desempeño global en el post test. En consecuencia, la intervención redujo el problema identificado al inicio y consolidó un avance significativo en las capacidades de interpretación histórica.

#### 4.2.2 Prueba de hipótesis específica

**Tabla 25**

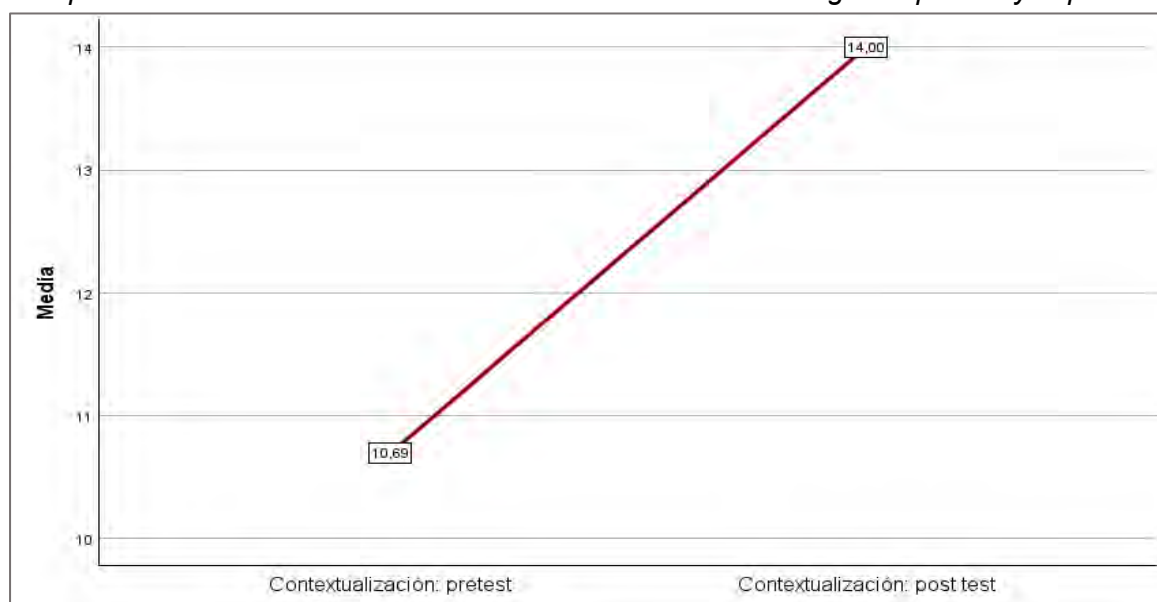
*Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión contextualización según el pretest y post test*

| Medidas estadísticas | Contextualización: pretest | Contextualización: post test |
|----------------------|----------------------------|------------------------------|
| N                    | 13                         | 13                           |
| Media                | 10,69                      | 14,00                        |
| Desviación típica    | 2,63                       | 2,20                         |
| Mínimo               | 7                          | 10                           |
| Máximo               | 15                         | 17                           |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

**Figura 15**

*Comparación de la media de la dimensión contextualización según el pretest y el post test*



*Nota.* Datos procesados de los resultados del pretest y post test de la dimensión contextualización, procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

#### Interpretación

En el pretest, la dimensión contextualización en el grupo experimental presentó una media de 10,69, con una desviación típica de 2,63, un puntaje mínimo de 7 y un máximo de 15 en un total de 13 estudiantes. Estos resultados reflejaron un nivel inicial de desempeño, en el cual interpretar imágenes y documentos históricos dentro de un marco cronológico y contextual evidenció poco desarrollo, debido a dificultades al ubicar acciones en el tiempo, lugar y hechos específicos. Asimismo, la sistematización de pistas, referidas a características y elementos relevantes, mostró escaso desarrollo, lo cual limitó la organización coherente de información histórica y generó variabilidad moderada en los resultados del grupo.

En el post test, la dimensión contextualización alcanzó una media de 14,00, con una desviación típica de 2,20, un puntaje mínimo de 10 y un máximo de 17 en el mismo grupo de 13 estudiantes. En este escenario, interpretar imágenes y documentos históricos mostró mayor desarrollo, dado que el estudiantado logró situar hechos en marcos temporales y espaciales definidos, con mayor claridad en la identificación de acciones y contextos. Del mismo modo, la sistematización de pistas evidenció avances, ya que permitió organizar características y elementos de forma ordenada y pertinente, lo cual favoreció una contextualización más precisa y redujo la dispersión de los puntajes observados.

Las diferencias más representativas entre ambos momentos evidenciaron un incremento de la media de 10,69 a 14,00 y una reducción de la desviación típica de 2,63 a 2,20, junto con el aumento del puntaje mínimo de 7 a 10 y del máximo de 15 a 17. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la interpretación de fuentes dentro de marcos cronológicos y promovió la organización de información mediante la sistematización de pistas relevantes. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial identificado y consolidó un desempeño más consistente en la dimensión contextualización.

**Tabla 26**

*Prueba t de Student para muestras relacionadas de la dimensión contextualización según el pretest y post test*

| Dimensión por momentos                                    | t     | gl | Significación        |                         |
|-----------------------------------------------------------|-------|----|----------------------|-------------------------|
|                                                           |       |    | valor-p de un factor | valor-p de dos factores |
| Contextualización: post test - Contextualización: pretest | 6,813 | 12 | 0,000                | 0,000                   |

*Nota.* t = estadístico de la prueba t de Student; gl = grados de libertad; valor p = nivel de significación. Datos procesados en IBM SPSS, versión 32 en español.

El procedimiento de contrastación de las hipótesis planteadas según los fundamentos de Aylmer Fisher, se formularon de la siguiente manera:

- **Hipótesis nula ( $H_0$ ):** No se presentaron diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el post test en la dimensión contextualización; en consecuencia, la intervención no produjo cambios en el desempeño del estudiantado.
- **Hipótesis alterna ( $H_1$ ):** Se presentaron diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el post test en la dimensión contextualización; por tanto, la intervención produjo cambios en el desempeño del estudiantado.

Asimismo, se estableció un nivel de significancia de  $\alpha = 0,05$  como criterio para la toma de decisiones estadísticas.

En relación con los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas, se obtuvo un valor t de 6,813 con 12 grados de libertad, acompañado por un valor p de 0,000 en la prueba de un factor y en la de dos factores. En este sentido, el valor p resultó inferior al nivel de significancia establecido ( $0,000 < 0,05$ ); por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. En consecuencia, estos resultados evidenciaron que las diferencias observadas entre el pretest y el post test no se atribuyeron al azar, sino que respondieron al efecto de la intervención aplicada en la dimensión contextualización.

Desde un enfoque interpretativo, los hallazgos indicaron que la intervención basada en el aprendizaje por proyectos favoreció la mejora en la interpretación de imágenes y documentos históricos dentro de marcos cronológicos y contextuales definidos, así como en la capacidad para situar acciones en tiempo, lugar y hechos específicos. Del mismo modo, se evidenció avance en la sistematización de pistas, lo cual permitió organizar características y elementos relevantes de forma coherente. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que este progreso consolidó el desarrollo de la contextualización, por lo cual la intervención redujo el problema identificado al inicio y fortaleció el desempeño del estudiantado en esta dimensión.

**Tabla 27**

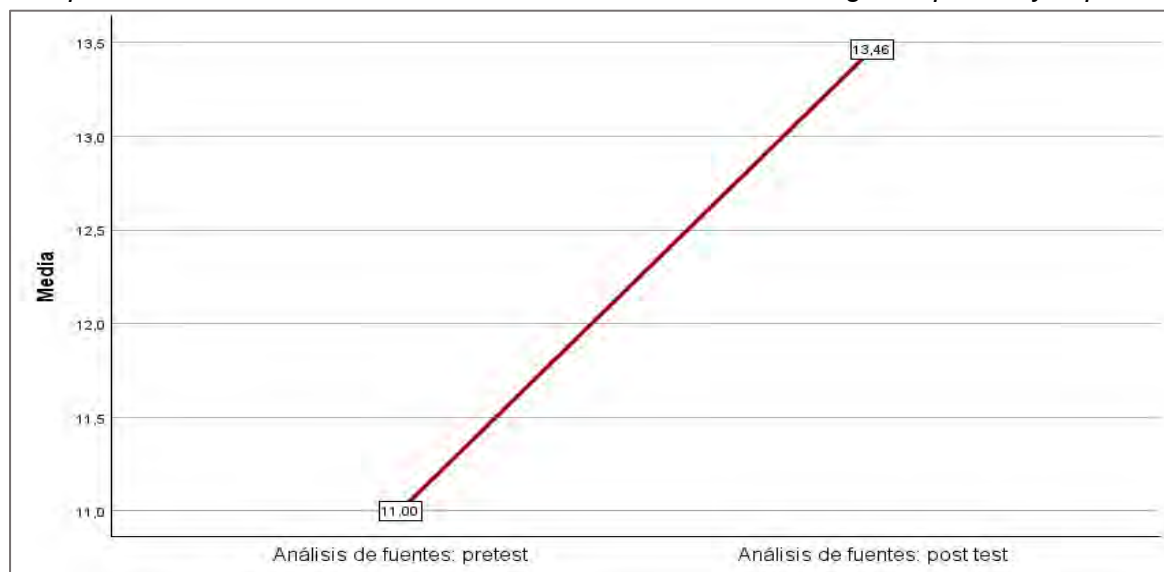
*Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión análisis de fuentes según el pretest y post test*

| Medidas estadísticas | Análisis de fuentes: pretest | Análisis de fuentes: post test |
|----------------------|------------------------------|--------------------------------|
| N                    | 13                           | 13                             |
| Media                | 11,00                        | 13,46                          |
| Desviación típica    | 2,45                         | 2,11                           |
| Mínimo               | 7                            | 10                             |
| Máximo               | 15                           | 17                             |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

**Figura 16**

*Comparación de la media de la dimensión análisis de fuentes según el pretest y el post test*



*Nota.* Datos procesados de los resultados del pretest y post test de la dimensión análisis de fuentes, procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

### Interpretación

En el pretest, la dimensión análisis de fuentes en el grupo experimental presentó una media de 11,00, acompañada por una desviación típica de 2,45, con un puntaje mínimo de 7 y un máximo de 15 en un total de 13 estudiantes. Estos resultados evidenciaron un nivel inicial de desempeño, en el cual evaluar la credibilidad de las fuentes históricas mostró poco desarrollo, dado que el estudiantado no distinguió criterios de fiabilidad ni contrastó información. Asimismo, utilizar fuentes primarias y secundarias evidenció escaso desarrollo, ya que la información no se integró en procesos analíticos consistentes; por tanto, el conjunto de resultados reflejó una dispersión moderada, asociada a diferencias en la comprensión y uso de evidencias históricas.

En el post test, la media se incrementó a 13,46, mientras la desviación típica descendió a 2,11, con un puntaje mínimo de 10 y un máximo de 17 en el mismo grupo de 13 estudiantes. En este contexto, evaluar la credibilidad de las fuentes mostró mayor desarrollo, debido a que el estudiantado logró identificar la procedencia y confiabilidad de la información; además, utilizar fuentes primarias y secundarias evidenció avances, dado que permitió integrar evidencias diversas para sustentar interpretaciones históricas. En consecuencia, este progreso se asoció con una reducción de la dispersión de los puntajes, lo cual indicó mayor homogeneidad en el desempeño alcanzado por el grupo experimental.

Las diferencias más representativas entre ambos momentos evidenciaron incremento de la media de 11,00 a 13,46 y reducción de la desviación típica de 2,45 a 2,11,

junto con aumento del puntaje mínimo de 7 a 10 y del máximo de 15 a 17. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la evaluación crítica de la credibilidad de las fuentes y promovió el uso articulado de fuentes primarias y secundarias en procesos analíticos. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial observado y consolidó un desempeño más consistente en el análisis de fuentes históricas.

**Tabla 28**

*Prueba t de Student para muestras relacionadas de la dimensión análisis de fuentes según el pretest y post test*

| Dimensión por momentos                                           | t     | gl | Significación        |                         |
|------------------------------------------------------------------|-------|----|----------------------|-------------------------|
|                                                                  |       |    | valor-p de un factor | valor-p de dos factores |
| Análisis de fuentes: post test -<br>Análisis de fuentes: pretest | 5,180 | 12 | 0,000                | 0,000                   |

*Nota.* t = estadístico de la prueba t de Student; gl = grados de libertad; valor p = nivel de significación. Datos procesados en IBM SPSS, versión 32 en español.

El procedimiento de contrastación de las hipótesis planteadas según los fundamentos de Aylmer Fisher, se formularon de la siguiente manera:

- **Hipótesis nula ( $H_0$ ):** No se presentaron diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el post test en la dimensión análisis de fuentes; en consecuencia, la intervención no produjo cambios en el desempeño del estudiantado.
  - **Hipótesis alterna ( $H_1$ ):** Se presentaron diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el post test en la dimensión análisis de fuentes; por tanto, la intervención produjo cambios en el desempeño del estudiantado.
- Asimismo, se estableció un nivel de significancia de  $\alpha = 0,05$  como criterio para la toma de decisiones estadísticas.

En relación con los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas, se obtuvo un valor t de 5,180 con 12 grados de libertad, acompañado por un valor p de 0,000 en la prueba de un factor y en la de dos factores. En este sentido, el valor p resultó inferior al nivel de significancia establecido ( $0,000 < 0,05$ ); por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. En consecuencia, estos resultados evidenciaron que las diferencias observadas entre el pretest y el post test no se atribuyeron al azar, sino que respondieron al efecto de la intervención aplicada en la dimensión análisis de fuentes.

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos indicaron que la intervención basada en el aprendizaje por proyectos favoreció la mejora en la evaluación de la credibilidad de las fuentes históricas, así como en el uso articulado de fuentes primarias y secundarias para sustentar interpretaciones. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que este avance fortaleció el desarrollo de habilidades analíticas en el tratamiento de la información histórica. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial identificado y consolidó un desempeño más consistente en la dimensión análisis de fuentes.

**Tabla 29**

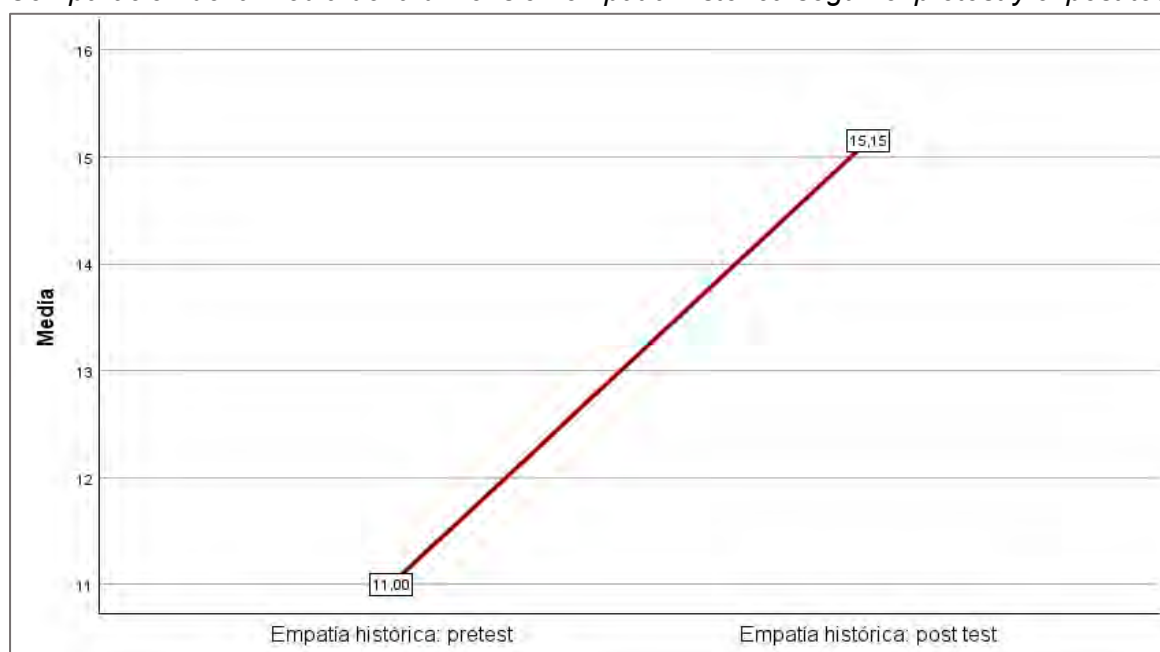
*Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión empatía histórica según el pretest y post test*

| Medidas estadísticas | Empatía histórica: pretest | Empatía histórica: post test |
|----------------------|----------------------------|------------------------------|
| N                    | 13                         | 13                           |
| Media                | 11,00                      | 15,15                        |
| Desviación típica    | 2,65                       | 2,48                         |
| Mínimo               | 7                          | 11                           |
| Máximo               | 16                         | 19                           |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

**Figura 17**

*Comparación de la media de la dimensión empatía histórica según el pretest y el post test*



*Nota.* Datos procesados de los resultados del pretest y post test de la dimensión empatía histórica, procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

## Interpretación

En el pretest, la dimensión empatía histórica en el grupo experimental presentó una media de 11,00, con una desviación típica de 2,65, un puntaje mínimo de 7 y un máximo de 16 en un total de 13 estudiantes. Estos resultados evidenciaron un nivel inicial en el cual distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos mostró poco desarrollo, dado que el estudiantado no logró diferenciar posturas ni interpretar acciones desde distintos enfoques. Asimismo, reconocer la subjetividad en la formación del conocimiento histórico evidenció escaso desarrollo, puesto que no se identificó el carácter interpretativo del conocimiento; por tanto, la variabilidad observada reflejó diferencias en la comprensión de estas habilidades.

En el post test, la media se incrementó a 15,15, mientras la desviación típica descendió a 2,48, con un puntaje mínimo de 11 y un máximo de 19 en el mismo grupo de 13 estudiantes. En este contexto, distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos mostró mayor desarrollo, dado que el estudiantado logró reconocer diferentes posiciones y comprender acciones desde múltiples enfoques. De igual forma, reconocer la subjetividad en la formación del conocimiento histórico evidenció avances, ya que permitió identificar que las interpretaciones responden a contextos y visiones específicas; en consecuencia, estos resultados se asociaron con una mejor organización del pensamiento histórico y una menor dispersión relativa.

Las diferencias más representativas entre ambos momentos evidenciaron un incremento de la media de 11,00 a 15,15 y una reducción de la desviación típica de 2,65 a 2,48, junto con el aumento del puntaje mínimo de 7 a 11 y del máximo de 16 a 19. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció el análisis de perspectivas múltiples y promovió la comprensión del carácter interpretativo del conocimiento histórico. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial observado y consolidó un desempeño más consistente en la dimensión empatía histórica.

**Tabla 30**

*Prueba t de Student para muestras relacionadas de la dimensión empatía histórica según el pretest y post test*

| Dimensión por momentos                                    | t     | gl | Significación        |                         |
|-----------------------------------------------------------|-------|----|----------------------|-------------------------|
|                                                           |       |    | valor-p de un factor | valor-p de dos factores |
| Empatía histórica: post test - Empatía histórica: pretest | 6,952 | 12 | 0,000                | 0,000                   |

*Nota.* t = estadístico de la prueba t de Student; gl = grados de libertad; valor p = nivel de significación. Datos procesados en IBM SPSS, versión 32 en español.

El procedimiento de contrastación de las hipótesis planteadas según los fundamentos de Aylmer Fisher, se formularon de la siguiente manera:

- **Hipótesis nula ( $H_0$ ):** No se presentaron diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el post test en la dimensión empatía histórica; en consecuencia, la intervención no produjo cambios en el desempeño del estudiantado.
- **Hipótesis alterna ( $H_1$ ):** Se presentaron diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el post test en la dimensión empatía histórica; por tanto, la intervención produjo cambios en el desempeño del estudiantado.

Asimismo, se estableció un nivel de significancia de  $\alpha = 0,05$  como criterio para la toma de decisiones estadísticas.

En relación con los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas, se obtuvo un valor t de 6,952 con 12 grados de libertad, acompañado por un valor p de 0,000 tanto en la prueba de un factor como en la de dos factores. En este sentido, el valor p resultó inferior al nivel de significancia establecido ( $0,000 < 0,05$ ); por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. En consecuencia, estos resultados evidenciaron que las diferencias observadas entre el pretest y el post test no se atribuyeron al azar, sino que respondieron al efecto de la intervención aplicada en la dimensión empatía histórica.

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos evidenciaron que la intervención basada en el aprendizaje por proyectos, favoreció la mejora en la capacidad para distinguir diversas perspectivas de personajes históricos, así como en el reconocimiento de la subjetividad en la formación del conocimiento histórico. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que este enfoque promovió la comprensión de múltiples visiones y fortaleció el carácter interpretativo del análisis histórico. En consecuencia, la intervención

permitió superar el nivel inicial identificado y consolidó un desempeño más consistente en la dimensión empatía histórica.

**Tabla 31**

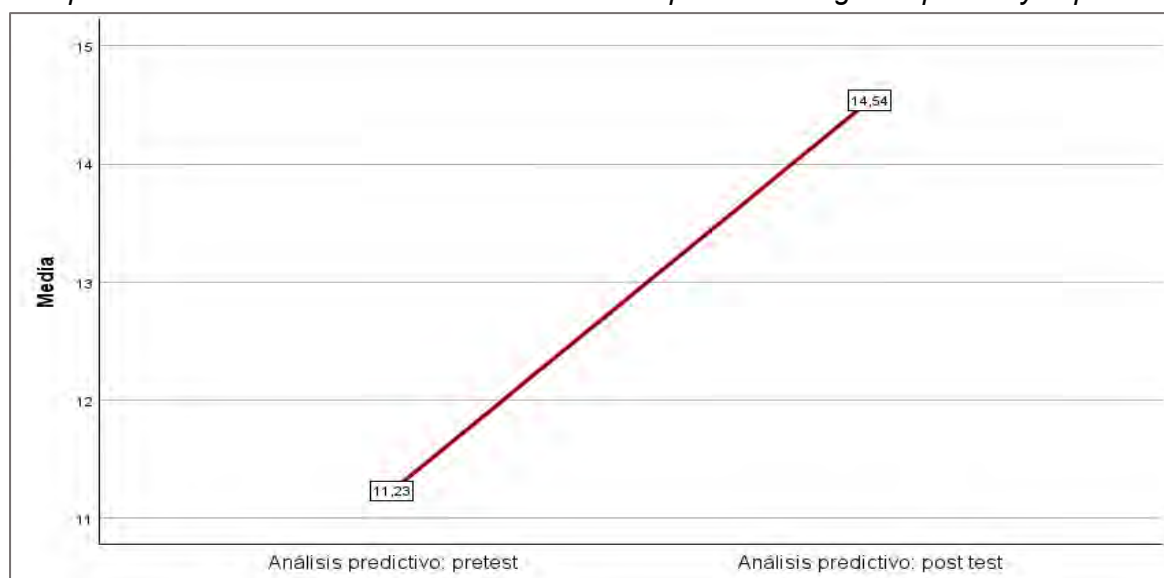
*Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión análisis predictivo según el pretest y post test*

| Medidas estadísticas | Análisis predictivo: pretest | Análisis predictivo: post test |
|----------------------|------------------------------|--------------------------------|
| N                    | 13                           | 13                             |
| Media                | 11,23                        | 14,54                          |
| Desviación típica    | 2,65                         | 2,44                           |
| Mínimo               | 7                            | 11                             |
| Máximo               | 16                           | 18                             |

*Nota.* Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

**Figura 18**

*Comparación de la media de la dimensión análisis predictivo según el pretest y el post test*



*Nota.* Datos procesados de los resultados del pretest y post test de la dimensión análisis predictivo, procesados en el programa estadístico IBM SPSS, versión 32 en español.

#### Interpretación

En el pretest, la dimensión análisis predictivo en el grupo experimental presentó una media de 11,23, acompañada por una desviación típica de 2,65, con un puntaje mínimo de 7 y un máximo de 16 en un total de 13 estudiantes. Estos resultados evidenciaron un nivel inicial de desempeño, en el cual comprender las condiciones de los acontecimientos históricos mostró poco desarrollo, dado que el estudiantado no logró establecer comparaciones con situaciones modernas ni interpretar relaciones causales. Asimismo, crear historias basadas en eventos históricos evidenció escaso desarrollo, ya que no integró elementos contextuales para explicar posibles aplicaciones, lo cual generó una dispersión moderada en los puntajes obtenidos.

En el post test, la media se incrementó a 14,54, mientras la desviación típica descendió a 2,44, con un puntaje mínimo de 11 y un máximo de 18 en el mismo grupo de 13 estudiantes. En este contexto, comprender las condiciones de los acontecimientos históricos mostró mayor desarrollo, puesto que el estudiantado logró relacionar dichos contextos con situaciones actuales y establecer vínculos explicativos. De igual forma, crear historias basadas en eventos históricos evidenció avances, dado que permitió integrar elementos históricos para construir narrativas coherentes y aplicables, lo cual favoreció una mejor organización del pensamiento histórico y una ligera reducción de la variabilidad en los resultados.

Las diferencias más representativas entre ambos momentos evidenciaron un incremento de la media de 11,23 a 14,54 y una reducción de la desviación típica de 2,65 a 2,44, junto con el aumento del puntaje mínimo de 7 a 11 y del máximo de 16 a 18. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que el aprendizaje basado en proyectos favoreció la comprensión de condiciones históricas en relación con contextos actuales y promovió la construcción de narrativas sustentadas en hechos históricos. En consecuencia, la intervención aplicada permitió superar el nivel inicial observado y consolidó un desempeño más consistente en el análisis predictivo.

**Tabla 32**

*Prueba t de Student para muestras relacionadas de la dimensión análisis predictivo según el pretest y post test*

| Dimensión por momentos                                           | t     | gl | Significación        |                         |
|------------------------------------------------------------------|-------|----|----------------------|-------------------------|
|                                                                  |       |    | valor-p de un factor | valor-p de dos factores |
| Análisis predictivo: post test -<br>Análisis predictivo: pretest | 8,301 | 12 | 0,000                | 0,000                   |

*Nota.* t = estadístico de la prueba t de Student; gl = grados de libertad; valor p = nivel de significación. Datos procesados en IBM SPSS, versión 32 en español.

El procedimiento de contrastación de las hipótesis planteadas según los fundamentos de Aylmer Fisher, se formularon de la siguiente manera:

- **Hipótesis nula ( $H_0$ ):** No se presentaron diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el post test en la dimensión análisis predictivo; en consecuencia, la intervención no produjo cambios en el desempeño del estudiantado.
- **Hipótesis alterna ( $H_1$ ):** Se presentaron diferencias significativas entre los puntajes del pretest y el post test en la dimensión análisis predictivo; por tanto, la intervención produjo cambios en el desempeño del estudiantado.

Asimismo, se estableció un nivel de significancia de  $\alpha = 0,05$  como criterio para la toma de decisiones estadísticas.

En relación con los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas, se obtuvo un valor t de 8,301 con 12 grados de libertad, acompañado por un valor p de 0,000 tanto en la prueba de un factor como en la de dos factores. En este sentido, el valor p resultó inferior al nivel de significancia establecido ( $0,000 < 0,05$ ); por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. En consecuencia, estos resultados evidenciaron que las diferencias observadas entre el pretest y el post test no se atribuyeron al azar, sino que respondieron al efecto de la intervención aplicada en la dimensión análisis predictivo.

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos evidenciaron que la intervención basada en el aprendizaje por proyectos favoreció la comprensión de las condiciones de los acontecimientos históricos en relación con situaciones actuales, así como la capacidad para crear historias fundamentadas en hechos históricos. En base a la revisión teórica, es pertinente señalar que este enfoque fortaleció la proyección de escenarios y la aplicación del conocimiento histórico en nuevos contextos. En consecuencia, la intervención permitió superar el nivel inicial identificado y consolidó un desempeño más consistente en la dimensión análisis predictivo.

### **4.3 Discusión de los resultados**

La discusión de los resultados se desarrolló en función de la hipótesis general, cuyos hallazgos evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el post test. En atención a ello, la interpretación se articuló con los antecedentes empíricos y el soporte teórico de las variables, lo cual permitió establecer coincidencias, discrepancias y aportes. En este marco, los resultados respaldaron el efecto favorable del aprendizaje basado en proyectos sobre la interpretación histórica, dado que los cambios observados respondieron a la activación de procesos cognitivos superiores, en coherencia con la evidencia científica recopilada en el marco teórico. De esta manera se tiene los hallazgos de los autores considerados en el estudio, estos fueron objeto de discusión o comentario como se muestra en los siguientes párrafos.

Al examinar las evidencias de García y León (2021), quienes ejecutaron su investigación en España, se determinó que la incorporación del aprendizaje basado en proyectos resultó idónea para la enseñanza de las ciencias sociales, debido a que el trabajo cooperativo fomentó estrategias organizativas grupales y optimizó la adquisición de conceptos curriculares en un 78,4% de las sesiones observadas. Estos descubrimientos

guardaron similitud con los resultados del presente estudio, en el cual las medidas de tendencia central reflejaron una mejora sustancial en las calificaciones globales de la variable interpretación histórica en el post test, con una desviación estándar que demostró una mayor homogeneidad en las respuestas finales del grupo de escolares. Bajo el sustento teórico de la variable aprendizaje basado en proyectos, la planificación sistemática de un producto final motivó a que los educandos compartieran responsabilidades, organizaran cronogramas de indagación y coordinaran esfuerzos individuales en favor de una meta colectiva. De este modo, ambos estudios coincidieron en que el tránsito de la enseñanza tradicional lineal hacia entornos dinámicos interactivos potenció las estructuras formativas de los participantes, quienes otorgaron un sentido práctico y funcional a los saberes adquiridos.

En relación con los aportes de De la Torre (2021), en una investigación desarrollada en Madrid, España, se constató que el método por proyectos incrementó la implicación del alumnado, logrando que el 82,5% de la muestra manifestara un alto nivel de compromiso en las tareas de búsqueda, tratamiento, interpretación y socialización crítica de información histórica. Dicha conclusión se pareció de manera directa a las evidencias estadísticas registradas en esta tesis rural de Cusco, donde las dimensiones de contextualización y análisis de fuentes manifestaron incrementos significativos, respaldados por los valores  $p$  calculados que fueron del 0,0%, validando el rechazo de la hipótesis nula. El marco de la variable interpretación histórica exige que el estudiante actúe como un investigador que examina la credibilidad de diversos vestigios documentales para reconstruir los hechos del pasado. Por consiguiente, los dos autores demostraron que el planteamiento de desafíos auténticos obligó a los jóvenes a cuestionar las narrativas preestablecidas, superando el desinterés pedagógico y capacitando a los equipos para formular explicaciones causales sólidas basadas en evidencias empíricas.

Al evaluar la realidad indagada por Méndez (2022) en su estudio realizado en la ciudad de Quito, Ecuador, se destacó que la aplicación del aprendizaje basado en proyectos en el área de Ciencias Sociales potenció capacidades cognitivas superiores como el pensamiento creativo y el análisis-síntesis, reduciendo los índices de reprobación escolar al 4,2% en el grupo experimental. Estos resultados mostraron una convergencia plena con los hallazgos de este estudio en la Institución Educativa Armiri, donde el procesamiento de las frecuencias arrojó que el porcentaje de educandos situados en los niveles de inicio y proceso se redujo drásticamente, permitiendo que la gran mayoría alcanzara el nivel satisfactorio tras concluir la intervención pedagógica. Basándose en el enfoque socio constructivista, la indagación guiada facilitó que los escolares asimilaran de modo profundo

las categorías conceptuales complejas al verse en la necesidad de configurar respuestas coherentes para su pregunta eje. Las dos investigaciones reafirmaron que delegar la conducción de las actividades hacia los propios estudiantes estimuló la abstracción de datos, consolidando destrezas para organizar información relevante.

Respecto a las evidencias de Ruiz (2024), obtenidas en un estudio cuantitativo llevado a cabo en Sonora, México, se concluyó que el empleo del método por proyectos propició el desarrollo eficaz del pensamiento histórico, optimizando en un 68,1% las capacidades de los educandos para ubicarse temporal y espacialmente en procesos revolucionarios. Esta afirmación respaldó los datos estadísticos obtenidos en la actual tesis de Chumbivilcas, donde la dimensión denominada análisis predictivo manifestó una ganancia numérica considerable en el postest en comparación con la evaluación diagnóstica preliminar. Desde la perspectiva conceptual de la interpretación histórica, el aprendizaje constructivo demanda que el alumno reconozca las continuidades y rupturas temporales para vincular los fenómenos pretéritos con los problemas de su vida cotidiana contemporánea. Por tanto, ambas investigaciones evidenciaron que el diseño de experiencias significativas favoreció la autonomía de los escolares, dotándolos de herramientas analíticas para formular proyecciones alternativas de futuro, frente a las problemáticas actuales de sus comunidades geográficas.

A nivel nacional, Vélez (2021) formuló una propuesta fundamentada en el aprendizaje basado en proyectos tras detectar severas deficiencias en el ámbito de la autonomía en una institución educativa de Piura, Perú, donde el diagnóstico arrojó que el 33,1% de la muestra se ubicaba en un nivel bajo respecto al aprendizaje autorregulado. Esta premisa situacional guardó una estrecha relación analógica con el panorama problemático identificado en el aula de Colquemarca, lugar en el cual la evaluación pretest evidenció puntuaciones deficientes debido al arraigo de prácticas docentes directivas tradicionales que limitaban el protagonismo estudiantil. Teóricamente, la ejecución exitosa del aprendizaje basado en proyectos depende estrictamente de la capacidad de autogestión de los equipos de trabajo, quienes deben planificar tiempos, distribuir roles y evaluar sus propios desempeños de forma reflexiva. La contrastación de ambos contextos demostró que la interpretación histórica requiere como base indispensable el fortalecimiento de la independencia cognitiva del escolar, puesto que la libertad de investigación constituye el motor para profundizar en el examen del pasado.

En el mismo entorno nacional, Santisteban (2022) identificó en una investigación descriptiva y propositiva ejecutada en Lambayeque, Perú, que el 50,0% de las estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio público de Chiclayo, se ubicaron en el nivel

medio bajo en la competencia construye interpretaciones históricas. Este diagnóstico coincidió formalmente con el punto de partida de la presente tesis cusqueña, donde las dimensiones de empatía histórica y análisis de fuentes mostraron niveles predominantemente desfavorables antes de la manipulación experimental de la variable independiente. En el plano metodológico, Santisteban (2022) atribuyó estos bajos porcentajes a la escasa ejecución de actividades críticas y al uso deficiente de recursos didácticos interactivos. Al aplicar el aprendizaje basado en proyectos en el centro rural de Armiri, esta situación de partida se revirtió notablemente, demostrando estadísticamente que las limitaciones en las competencias de ciencias sociales no obedecen a restricciones cognitivas de los escolares, sino a la persistencia de enfoques nemotécnicos tradicionales.

Finalmente, Charqui y Tirado (2025) determinaron en su investigación cuantitativa desarrollada en la ciudad de Huaraz, departamento de Áncash (Perú), que existió una correlación positiva fuerte con un coeficiente de 0,784 y una significancia menor al 0,05 entre la evaluación formativa y las interpretaciones históricas en estudiantes de secundaria. Estos datos guardaron una simetría analítica con los efectos inferenciales registrados en esta investigación de la provincia de Chumbivilcas, donde el acompañamiento docente interactivo y la retroalimentación formativa continúa ejecutada durante las fases del proyecto consolidaron la interpretación de fuentes escritas y orales. Desde el sustento conceptual de las variables, la evaluación formativa y la coevaluación entre pares facilitaron que los estudiantes reconocieran la diversidad de perspectivas y admitieran la subjetividad implícita en los discursos del pasado. Ambos hallazgos confluyeron en que la implementación de rúbricas claras orientadas al proceso y la difusión pública del producto final, potenciaron el compromiso cívico de los jóvenes, validando la efectividad de los modelos activos.

## CONCLUSIONES

### Primera

Los hallazgos evidenciaron que el programa didáctico enfocado en el método aprendizaje basado en proyectos generó una transformación positiva sustancial en la interpretación histórica del desempeño global de la muestra. Durante la evaluación diagnóstica preliminar, el 53,8% de los alumnos ocupaba un nivel inicial desfavorable debido a las limitaciones de la enseñanza memorística. Posterior a la aplicación de la estrategia activa, el 61,5% de los participantes alcanzó el rango de logro previsto. La idoneidad de la intervención educativa quedó validada estadísticamente mediante la prueba paramétrica t de Student para muestras emparejadas, la cual registró un valor calculado de significancia de 0,000, confirmando la efectividad del método pedagógico desarrollado.

### Segunda

Los resultados constataron que el método aprendizaje basado en proyectos optimizó la capacidad de contextualización de los fenómenos sociales estudiados. Al comenzar la investigación, el examen diagnóstico detectó que el 61,5% de los escolares mostraba un manejo deficiente de los marcos cronológicos. Tras concluir la experiencia de indagación, la prueba final demostró un progreso notable al situar al 61,5% de los participantes en la categoría de logro previsto. El procesamiento de los datos estadísticos inferenciales corroboró la relevancia del cambio mediante un valor p equivalente a 0,000, ratificando que la estrategia metodológica favoreció la comprensión de la simultaneidad histórica.

### Tercera

Los hallazgos evidenciaron que el método aprendizaje basado en proyectos estimuló de forma directa el desarrollo de la dimensión crítica de análisis de fuentes documentales. Las evaluaciones previas al tratamiento experimental expusieron que el 53,8% de los educandos poseía un manejo inadecuado para calificar la autenticidad, procedencia e intencionalidad de los vestigios del pasado. Luego de ejecutar las actividades de interaprendizaje guiado, los resultados del post test registraron que el 61,5% de la muestra alcanzó la categoría de logro previsto. El contraste estadístico robusteció el éxito de la intervención pedagógica al reportar un valor p de 0,000, asegurando la autonomía de los escolares en la investigación histórica.

#### Cuarta

Los hallazgos evidenciaron que el método aprendizaje basado en proyectos impulsó, de modo favorable, el avance de la dimensión empatía histórica, asociada a la empatía del pasado. Durante la fase diagnóstica preliminar, los resultados ubicaron al 53,8% de los integrantes en el nivel de inicio, denotando la carencia de juicios fundamentados sobre las motivaciones de los actores sociales pretéritos. Posterior al desarrollo de las fases del proyecto, la medición final determinó que el 53,8% de los alumnos consolidó el nivel de logro previsto. La verificación estadística de muestras emparejadas, respaldó esta transformación cualitativa con un valor calculado de significación de 0,000.

#### Quinta

Los hallazgos evidenciaron que el método aprendizaje basado en proyectos dinamizó la dimensión explicativa del análisis predictivo en los alumnos del nivel secundaria. El procesamiento descriptivo de entrada detectó que el 46,2% de la muestra evidenciaba un nivel de proceso, limitando la formulación de inferencias racionales sobre las continuidades históricas. Al término del programa explicativo, las pruebas de salida arrojaron un incremento sustancial, logrando posicionar al 61,5% de los jóvenes en la condición de logro previsto. Los resultados matemáticos inferenciales confirmaron la relevancia del cambio cognitivo con una significancia final de 0,000, consolidando el valor de las metodologías de indagación activa.

## RECOMENDACIONES

### Primera

El director y el equipo jerárquico de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, deben institucionalizar el método aprendizaje basado en proyectos en el proyecto curricular de la institución. Ellos deberían emplear como medio para efectuarlo durante las jornadas de reflexión pedagógica, el presupuesto asignado para materiales didácticos y las horas de trabajo colegiado semanal. El proceso de implementación ocurrirá mediante la planificación articulada de proyectos interdisciplinarios al inicio de cada trimestre, la capacitación del personal docente en metodologías activas y el monitoreo continuo de las programaciones curriculares, garantizando así el tránsito definitivo desde la enseñanza tradicional y memorística hacia un modelo activo que potencie la interpretación histórica de los educandos de forma sostenible.

### Segunda

Los docentes del Área de Ciencias Sociales de la institución educativa deben fortalecer la dimensión de contextualización en los estudiantes de secundaria. Los educadores utilizarán mapas históricos interactivos, líneas de tiempo dinámicas en formato digital y físico, además de guías de campo enfocadas en el patrimonio arqueológico local. La estrategia metodológica se ejecutará mediante el planteamiento de preguntas eje que obliguen a los alumnos a situar los procesos sociales del Cusco dentro de marcos cronológicos precisos, vinculando de manera directa las problemáticas pretéritas con la realidad contemporánea de su entorno rural, para consolidar habilidades superiores de secuenciación cronológica y explicación causal.

### Tercera

Los profesores encargados de las asignaturas de historia deben potenciar la dimensión crítica de análisis de fuentes documentales en las sesiones de aprendizaje. El personal docente recurrirá a un portafolio de fuentes primarias y secundarias previamente seleccionadas, fichas de lectura crítica y archivos orales de la comunidad de Colquemarca. Ellos organizarán a los estudiantes en equipos colaborativos de indagación, en los cuales guiarán la revisión exhaustiva de vestigios textuales e imágenes históricas. Las actividades obligarán al alumnado a evaluar la credibilidad, procedencia e intencionalidad de cada documento, fomentando la contrastación sistemática de discursos y superando la lectura literal.

#### Cuarta

El cuerpo docente del nivel secundaria debe dinamizar la comprensión histórica ligada al desarrollo de la empatía hacia los actores sociales del pasado. Los educadores deberán desarrollar actividades con juegos de roles, dilemas históricos basados en contextos reales, testimonios epistolares de diversas épocas y rúbricas de evaluación formativa, orientadas a procesos reflexivos. El trabajo de aula se realizará mediante debates grupales y simulaciones dramáticas en las que los alumnos asuman la identidad de personajes de distintos periodos históricos. Esta práctica guiará a los escolares a distinguir múltiples perspectivas, admitir la subjetividad de las narrativas tradicionales y estructurar juicios históricos fundamentados y respetuosos.

#### Quinta

Los maestros del área de Ciencias Sociales deben consolidar la dimensión explicativa del análisis predictivo en el grupo estudiantil. Para este fin, ellos deberán utilizar matrices de análisis de causalidad, organizadores visuales avanzados y cuadernos de campo para la formulación de proyectos. El procedimiento didáctico se implementará mediante el diseño de proyectos donde los jóvenes examinen las continuidades y rupturas de los fenómenos locales históricos. De este modo, los estudiantes lograrán elaborar historias argumentadas y plantear escenarios alternativos frente a problemas actuales de su entorno geográfico basándose en evidencias científicas sólidas.

#### Sexta

Para complementar el método de Aprendizaje Basado en Proyectos, sugerimos a los docentes del área de Ciencias Sociales implementar museos históricos, ya que estos permitirían a los estudiantes investigar su historia local a partir de fuentes reales, construir sus propias interpretaciones históricas y, a partir de ello, valorar su patrimonio, reconocer sus raíces y fortalecer su identidad cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos, una estrategia didáctica desde historia y geografía, para intencionar la participación ciudadana en las comunidades educativas. *Revista Andamio*, 4(2), 53–71. <https://revista-andamio.cl/index.php/revista/article/view/83>
- Adame, J. (2021, March 5). La interpretación de textos jurídicos. *Scielo*. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-43872020000100175](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-43872020000100175)
- Agüera, S. (2014). *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2809/Trabajo.pdf?sequence>
- Alarcón, T. (2023). Desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de fuentes en educación primaria. *Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5348](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5348)
- Álvarez, H. (2021). Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Dialnet*, 1–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8285730>
- Aragay, X., & Martínez, M. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA* (primera edición).
- Araujo, M., Briceño, P., & Gavilanes, G. (2025). Enseñanza crítica de los estudios sociales en educación secundaria: estrategias para fomentar el pensamiento histórico y ciudadano. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1–12. <https://doi.org/10.63969/wth4ya68>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación* (Editorial Episteme).
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método* (primera edición). Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura.
- Arroyo, T., González, V., Vasquez, M., Espinoza, K., Pérez, T., Ímaz, M., González, W., Cejudo, E., Argüello, D., García, V., Juárez, A., Rodríguez, M., Benítez, S., & Rábago, A. (2023). *Historia ¿para quién?* Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). [https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/2024\\_historia\\_para\\_quien.pdf](https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/2024_historia_para_quien.pdf)
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Docentes 2.0*, 19, 65–80. <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.27>
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P., & Soza, F. (2013). *Comprender el pasado*.
- Ausubel, A. (n.d.). Teoría del aprendizaje significativo. *Educainformática*, 1–10. Retrieved June 1, 2025, from [https://conductitlan.org.mx/07\\_psicologiaeducativa/Materiales/E\\_Teoria\\_del\\_Aprendizaje\\_significativo.pdf](https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf)
- Balsalobre, L., & Herrada, R. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 45–60. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23320>

- Barquero, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en el área de formación ciudadana. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 1–17. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/14866>
- Bautista, J., Espigares, M., & Hernández, M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ante el reto de una nueva enseñanza de las ciencias. *Rabida*, 10(3), 43–60. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14901>
- Bernal, G., (2018). Análisis documental de las metodologías de enseñanza. *Desafíos Educativos*, 4, 38–53. <https://ciinsev.com/porta1/modulo/revistas/2017-2018/primerEdicion/REVISTA4/03.pdf>
- Bernal, M., & Martínez, M. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 271–275. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/123/42>
- Bestard, B. (2023). Empatía histórica desde lo martiano y la formación del profesional universitario para el desarrollo local. *Redalyc*, 27, 1–9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360674839024>
- Brom, J. (2003). *Para comprender la historia* (segunda edición). Editorial Grijalbo. <https://educacionhistoricabenm.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/juan-brom-para-comprender-la-historia-141220164214-conversion-gate011.pdf>
- Calvas, M. (2025). La construcción del pensamiento histórico en estudiantes de Educación General Básica: una revisión de la literatura. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2), 151–160. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/189>
- Camizán, H., Benites, L., & Damián, I. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, 1(8), 1–20.
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo. *Editorial Magisterio.*, 61–64. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1357/1309>
- Camuñas, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *Dialnet*, 8–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7313862>
- Carr, E. (1961). *¿Qué es historia?* (Ariel S.A., Ed.).
- Castro, Y., & Silva, F. (2020). *Pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes de 5° de secundaria de la I.E.Mx. de Aplicación Fortunato Luciano Herrera – Cusco. Periodo 2019* [Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/5150>
- Chang, Ch., & Kuo, H. (2024). “History is like an old story!”: Navigating the trajectories of historical epistemic beliefs through epistemic network analysis in Taiwanese high school students’ perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101410. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101410>
- Charqui, P., & Tirado, P. (2025). *Evaluación e Interpretaciones Históricas en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Huaraz 2024* [ Universidad Católica de Trujillo]. <https://repositorio.uct.edu.pe/items/60c9f45b-ed07-4378-968c-782bf033ce6c>

- Chávez, C. (2023). *Pensamiento histórico y prácticas educativas de estudiantes de formación inicial docente de una universidad chilena*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10024953>
- Chimbi, G., & Jita, L. (2021). Policy Failures with Learner-Centred Pedagogy: Case Studies from the Zimbabwean Experiment on Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v15i1.29268>
- Cobo, G., & Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*.
- Contreras, S., & Vinuesa, G. (2024). El Rol del Aprendizaje Basado en Proyectos en el Fomento de Competencias en la Educación General Básica. *Ciencias Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 4456–4477. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15170](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15170)
- Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., Patiño, H., Caudillo, L., Fregoso, A., Martínez, J., Esquivel, M., Loyola, M., Costopoulos, Y., & Athié, M. (2011). *Aprendizaje Autónomo Orientado para la docencia* (1st ed.).
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*.
- de la Torre, B. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria* [Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/48525/TESIS-1872-210727.pdf>
- Dewey, J. (1938). Experience & Education. *Kappa Delta Pi*. <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>
- Díaz, J., & Díaz, J. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación*, 191–209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573109>
- Estadística de Calidad Educativa. (2024). *Ficha de datos*. Ministerio de Educación de Perú. [https://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod\\_mod=de3c56878e43351e64120745b84cb6be&anexo=e5b2cd081051c13812069b7b77f0b41c](https://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=de3c56878e43351e64120745b84cb6be&anexo=e5b2cd081051c13812069b7b77f0b41c)
- Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes. (2024, April 30). *ENLA 2023 muestra resultados estables con algunas mejoras importantes respecto a evaluación anterior*. ENLA. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/946578-enla-2023-muestra-resultados-estables-con-algunas-mejoras-importantes-respecto-a-evaluacion-anterior>
- Fathiya, A., & Norlidah, A. (2025). A systematic literature review of project-based learning in secondary school physics: theoretical foundations, design principles, and implementation strategies. *Humanities and Social Sciences Communications*. <https://www.nature.com/articles/s41599-025-04579-4>
- Fernández, M., & Rohner, F. (2020). *7 Discursos de interpretación del siglo XX peruano* (Editorial Planeta).
- Flores, M., Jumbo, L., Tréboles, J., & Farinango, V. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: Desarrollando Competencias Cívicas y Ciudadanas. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, 3(6), 4235–4247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9947285>

- Flores, R. (2022). Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). *Educación Básica*, 1–4. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- García, P., & León, M. (2021). *El aprendizaje de la Historia mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos* [Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51700/TFG-L3058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, C., & Miralles, P. (2014). *¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España*. 52–68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Guarda, D., Gehlen, G., Braga, G., & Hey, A. (2023). Validation of an evaluation instrument for the flipped classroom active methodology. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349248000eng>
- Hernández, R., & Infante, M. (2016). El método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente en la clase encuentro: recomendaciones didácticas. *Redalyc*, 37(101), 215–231. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65950543011.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Punta Santa Fe).
- Herrera, J. (2014). Métodos de Enseñanza - Aprendizaje. *Casanchi*, 1–6. <http://casanchi.org/did/metoea01.pdf>
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., & van de Grift, W. (2019). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies*, 45(4), 456–479. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509771>
- Ibagón, N., & Minte, A. (2020). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107–131. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442019000200107&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442019000200107&script=sci_arttext)
- Ibagón, N., Silva, R., Santos, A., & Castro, R. (2021). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (primera edición, Vol. 1).
- Kilpatrick, W. (1918). THE PROJECT METHOD. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College, Columbia University*, XIX, No. 4, 18.
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9 th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34–57. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Lafuente, C., & Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 5–18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>
- Laguna, N., & Tamayo, Y. (2024). Acciones para favorecer el pensamiento histórico en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. *Opuntia Brava*, 16(4), 295–305. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=2222081X&AN=180864086&h=Z4U3x5xcIKZJtLkbL1Teae9TYDuvNEz8F7mIH%2FVZF433zIUZZn0XlmGtg%2FDnt6%2BusZnKYyHWPK6vAdRcShjTQ%3D%3D&crl=c>

- Lahera, D., & Pérez, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Redalyc*, 9, 129–154. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655769222006/html/>
- Lara, R. (1963). *La Interpretación Histórica en Función del Proceso de Evolución de la Humanidad* (Vols. 1–2). La Universidad. <http://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/1301>
- López, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una estrategia didáctica para el siglo XXI. *Ediciones Pedagógicas*.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11–21. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>
- Martínez, D. (2023). Aprendizaje basado en proyectos (ABPy), una estrategia metodológica interdisciplinar. *Nómadas*, 56, 295–304. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a15>
- Mayorga, M., Tagua, A., Muyulema, D., & Velastegui, R. (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior: beneficios y desafíos. *Dialnet*, 9(4–1), 196–208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9676176>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. I: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Mejía, L., & Mejía, Á. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 8(2), 413–436. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/2885/2754>
- Méndez, F. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos en ciencias sociales para octavo año de educación general básica de la unidad educativa “salinas”, año lectivo 2021-2022* [UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12533>
- Meneses, B., González, N., & Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *Dialnet*, 10, 257–286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105026>
- Meschiany, T. (2013). Reflexiones en torno al pasado reciente y la cultura escolar. Notas sobre investigación y enseñanza. *Revista de Educación*, 4(6), 37–56. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/751](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/751)
- Miki, Y., & Kojiri, T. (2017). Story Creation for Fostering Historical Thinking Skill and its Support System. *Kansai University*, 33–35. <https://www.scopus.com/pages/publications/85042194802>
- Montanares, E., Llançavil, D., & Barría, T. (2024). Desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. *Educación y Humanismo*, 26(46), 1–22. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/6611>

- Montaña, J. (2017). ¿Qué historia para qué escuela? Epistemología, historiografía y didáctica de la historia en la escuela del siglo XXI. *Revista Andamio*, 4(2), 13–34. [https://www.academia.edu/download/58853996/revista\\_andamio\\_Vol\\_4\\_n%C2%BA2-2017\\_1.pdf#page=53](https://www.academia.edu/download/58853996/revista_andamio_Vol_4_n%C2%BA2-2017_1.pdf#page=53)
- Morales, F., & Trueba, I. (2011). *Concepto de proyecto: lecciones de experiencia*. 337–350. [https://oa.upm.es/12747/1/INVE\\_MEM\\_2011\\_107174.pdf](https://oa.upm.es/12747/1/INVE_MEM_2011_107174.pdf)
- Navarro, D., & Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *Redalyc*, 17(60), 26–32. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/475753184013.pdf>
- Pagès, J. (2019). El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia. *Dialnet*, 10, 19–56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7104988>
- Palacios, N., Chaves, L., & Martin, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Redalyc*, 13, 1–29. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281068067018/>
- Parra, R., Ortega, R., & Lárez, J. (2012). *Manual de Introducción a la Historia*. Editorial académica española.
- Peralta, D., & Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62/414>
- Pérez, A. (2020). *Cartilla Metodológica para el Aprendizaje Basada en Proyectos*.
- Pozzi, P., Mastrángelo, M., Vommaro, P., Nigra, F., Mazzei, D., Pisani, A., Carbone, V., López, M., Aptheker, H., Zinn, H., & Kelley, R. (2020). *Haciendo Historia: Herramientas para la investigación histórica* (primera edición). [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/194622/CONICET\\_Digital\\_Nro.fe8a5916-d5d0-48fe-8224-42f67e8e6ec9\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/194622/CONICET_Digital_Nro.fe8a5916-d5d0-48fe-8224-42f67e8e6ec9_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Reyes, P., Navarro, C., & Santisteban, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei*, 18, 269–291. <https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>
- Rosell, W., & Paneque, E. (2009). Consideraciones generales de los metodos de enseñanza y su aplicacion en cada etapa del aprendizaje. *Scielo*, 8(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2009000200016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200016)
- Ruiz, O. (2024). *Pensamiento histórico desde las habilidades de ubicación espacial y temporal mediante el método por proyectos* [Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1445/1/Oscar%20Javier%20Ruiz%20Segura.pdf>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83–99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911496>
- Sáiz, J., & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revistascientificas*. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6847/6062>

- Sánchez, E. (2023). Aprendizagem da etnomatemática a partir do construtivismo social de Vygotsky. *Redalyc*, 22.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2021). *Metodología y diseño en la investigación científica* (sexta edición).
- Sánchez, J., (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*, 1(4), 1–4. <https://colorearte.cl/wp-content/uploads/2021/05/Aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Sánchez, L. (2005). La historia como ciencia. *Redalyc*, 1, 54–82. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf>
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *En Memoria Académica*, 14, 34–56. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Santisteban, O. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos para desarrollar la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de una institución educativa pública - Chiclayo* [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/99067>
- Serna, H., & Díaz, A. (2013). *Metodologías Activas del Aprendizaje* (Primera edición). <https://www.researchgate.net/publication/383914809>
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital – how the net generation is changing your world*. <https://typeset.io/pdf/grown-up-digital-how-the-net-generation-is-changing-your-4vllz9xhef.pdf>
- Tkocz, I., & Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica. *Debates Por La Historia*, 6(1), 117–139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7989910>
- Tumi, B., Pacherrres, M., & Vélez, J. (2024). Metodología para fomentar la interpretación histórica en el aula. *Revista Noesis*, 1(2), 34–41. [https://www.researchgate.net/publication/387582537\\_Methodology\\_for\\_fostering\\_historical\\_interpretation\\_in\\_the\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/387582537_Methodology_for_fostering_historical_interpretation_in_the_classroom) Metodologia\_para\_fomentar\_la\_interpretacion\_historica\_en\_el\_aula
- Turk, D., & Berman, S. (2024). *Project Based Learning in Real World U.S. History Classrooms* (Primera edición).
- Turra, O., & Mansilla, J. (2024, December 28). Discursos pedagógicos sobre el valor formativo de la enseñanza histórica. Perspectiva de los formadores de docentes. *Zenodo*, 768–790. <https://zenodo.org/records/14567126>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - Vicerrectorado de Investigación [VRIN]. (2024). *Línea de investigación UNSAAC - Educación 2023 - 2026* (Editorial UNSAAC).
- Urrea, K. (2023). Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza-aprendizaje de historia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*, 14(2), 22–28. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-02662022000500022](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662022000500022)

- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113–145.  
<https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Vargas, Á. (2009). Métodos de enseñanza. Revista digital: innovación y experiencias educativas, 45(6), 1-9. [https://www.academia.edu/download/40163319/ANGELA\\_VARGAS\\_2.pdf](https://www.academia.edu/download/40163319/ANGELA_VARGAS_2.pdf)
- Vélez, J. (2021). *Propuesta aprendizaje basado en proyectos para mejorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Piura 2020*. [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/57528>
- Vendrell, M., & Valero, A. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: principales aportaciones para repensar la educación. *Educação e Pesquisa*, 51, 1–20. <https://www.scielo.br/j/ep/a/WwjNykNzMVLz83RQTL6cDrk/>
- Viveros, E. (2012, September 30). El sentido de la historia y del hecho histórico en el razonar filosófico. *Redalyc*, 151–155.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856286012.pdf>
- Zambrano, A., Hernández, A., & Mendoza, L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Scielo*, 18(84).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000100172](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172)

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Matriz de consistencia de la investigación

Tema: Aprendizaje Basado en Proyectos para potenciar la Interpretación Histórica de los estudiantes de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas – Cusco.

**Tabla 33**

*Matriz de consistencia de la investigación*

| PROBLEMA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | HIPÓTESIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | VARIABLES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | METODOLOGÍA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | POBLACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Problema general:</b></p> <p>¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia la interpretación histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?</p> <p><b>Problemas específicos:</b></p> <p>a) ¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia la contextualización de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?</p> | <p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Emplear el método aprendizaje basado en proyectos para potenciar la interpretación histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>a) Determinar el efecto del método aprendizaje basado en proyectos para potenciar la contextualización de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> | <p><b>Hipótesis general:</b></p> <p>El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva la interpretación histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p>a) El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva la contextualización de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> | <p><b>Variable independiente</b></p> <p>Aprendizaje Basado en Proyectos</p> <p><b>Dimensiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación y preparación</li> <li>Diseño del proyecto</li> <li>Ejecución</li> <li>Presentación y reflexión</li> </ul> <p><b>Variable dependiente:</b></p> <p>Interpretación histórica</p> <p><b>Dimensiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualización</li> <li>Análisis de fuentes</li> <li>Empatía histórica</li> <li>Análisis predictivo</li> </ul> | <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Aplicada</p> <p><b>Enfoque de Investigación:</b></p> <p>Cuantificativo</p> <p><b>Nivel de Investigación:</b></p> <p>Explicativa</p> <p><b>Diseño de la investigación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Experimental</li> <li>Preexperimental</li> </ul> <p>GE O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub></p> <p><b>Donde:</b></p> <p>GE: Grupo experimental.</p> <p>O<sub>1</sub>: Pre test grupo experimental.</p> <p>X: Variable independiente o experimental.</p> <p>O<sub>2</sub>: Post test grupo experimental.</p> | <p><b>Población:</b></p> <p>61 estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri.</p> <p><b>Muestra:</b></p> <p>13 estudiantes de sección “Única” de tercer grado de nivel secundaria.</p> <p><b>Muestreo:</b></p> <p>La selección de la muestra se realiza por conveniencia de manera no probabilística.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>b) ¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia el análisis de fuentes de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?</p> <p>c) ¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia la empatía histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?</p> <p>d) ¿Cómo el empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia el análisis predictivo de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025?</p> | <p>b) Analizar el efecto del método aprendizaje basado en proyectos para potenciar el análisis de fuentes de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> <p>c) Explicar el efecto del método aprendizaje basado en proyectos para potenciar la empatía histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> <p>d) Interpretar el efecto del método aprendizaje basado en proyectos para potenciar el análisis predictivo de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> | <p>b) El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva el análisis de fuentes de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> <p>c) El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva la empatía histórica de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> <p>d) El empleo del método aprendizaje basado en proyectos potencia de manera positiva el análisis predictivo de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Armiri de Colquamarca, provincia de Chumbivilcas, departamento del Cusco, en el año escolar 2025.</p> |  | <p><b>Técnicas de recolección:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encuesta</li> <li>▪ Observación estructurada</li> </ul> <p><b>Instrumento de recolección:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prueba objetiva</li> <li>▪ Guía de observación</li> </ul> |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

## Anexo 2. Matriz de operacionalización de las variables

Tema: Aprendizaje Basado en Proyectos para potenciar la Interpretación Histórica de los estudiantes de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas – Cusco.

**Tabla 34**

*Matriz de operacionalización de la variable aprendizaje basado en proyectos*

| Variable                        | Definición conceptual                                                                                                                                                                                                                                                                | Definición operacional                                                                                                                                                                                    | Dimensiones                 | Indicadores                                                                                                                              | Escala de medición |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Aprendizaje basado en proyectos | “El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia didáctica constructivista que promueve un aprendizaje activo y significativo mediante la articulación de conocimientos disciplinares en torno a problemas auténticos o preguntas complejas” (Tapia et al. 2025, p. 327). | Las fases para emplear del método aprendizaje basado en proyectos son; primero, planificación y preparación, segundo, diseño del proyecto, tercero, ejecución del proyecto y la presentación y reflexión. | Planificación y preparación | <ul style="list-style-type: none"><li>- Selección del tema</li><li>- Identifica el objetivo</li><li>- Recopilación de recursos</li></ul> | Cumple / no cumple |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                           | Diseño de proyecto          | <ul style="list-style-type: none"><li>- Formación de equipos</li><li>- Asignación de roles</li><li>- Definición del cronograma</li></ul> |                    |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                           | Ejecución                   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Investigación e indagación</li><li>- Análisis y síntesis</li><li>- Aplicación práctica</li></ul> |                    |

|  |  |  |                          |                                                                                                                                              |  |
|--|--|--|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  |  | Presentación y reflexión | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del proyecto</li> <li>- Evaluación y retroalimentación</li> <li>- Reflexión</li> </ul> |  |
|--|--|--|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

*Nota.* Adaptación realizada de Tapia et al. (2025), Chimbi & Jita (2021) y Wu & Fan (2010), Según Lloscos-Audi (2015) y Malpartida-Márquez (2018) citados por Zambrano et al. (2022), Flores (2022), Pérez (2020), el Instituto Buck para la Educación (2015) citado en Chimbi y Jita (2021), Aragay y Martínez (2020), Cobo y Valdivia (2017), Martí et al. (2010) y Donnelly y Fitzmaurice (2005) citado en Cobo y Valdivia (2017) respecto a la variable Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Tabla 35**

*Matriz de operacionalización de la variable interpretación histórica*

| Variable                 | Definición conceptual                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Definición operacional                                                                                                                                                | Dimensiones         | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Escala de medición                                                                                                     |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interpretación histórica | La interpretación histórica es la habilidad de analizar y dar significado a documentos, fechas, frases o cualquier evidencia del pasado, confrontando versiones diferentes u opuestas y comprendiendo cómo se construye el relato histórico, incorporando tanto el conocimiento académico como la experiencia y las vivencias personales del intérprete (Santisteban, 2010). | La interpretación histórica está conformada por los elementos básicos como la contextualización, el análisis de las fuentes, empatía histórica y análisis predictivo. | Contextualización   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar imágenes y documentos históricos utilizando un marco cronológico y contextual, situando las acciones en el tiempo, lugar y hechos específicos.</li> <li>- Considerar de manera sistemática posibles pistas (características, elementos) para una contextualización eficaz.</li> </ul> | <p>Logro destacado (18 – 20)</p> <p>Logro previsto (14 – 17)</p> <p>En proceso (11 – 13)</p> <p>En inicio (0 – 10)</p> |
|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                       | Análisis de fuentes | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de la credibilidad de las fuentes históricas.</li> <li>- Utilizar fuentes primarias y secundarias para desarrollar habilidades analíticas.</li> </ul>                                                                                                                                  |                                                                                                                        |
|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                       | Empatía histórica   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos.</li> <li>- Reconocer la subjetividad en la formación del conocimiento histórico.</li> </ul>                                                                                                                                      |                                                                                                                        |
|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                       | Análisis predictivo | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender las condiciones de los acontecimientos históricos y compararlas con las situaciones modernas.</li> <li>- Creación de historias basadas en eventos históricos para comprender las condiciones de la aplicación.</li> </ul>                                                              |                                                                                                                        |

*Nota.* Adaptación realizada de Santisteban (2010), Miki & Kojiri (2017), Huijgen et al. (2019), Kohlmeier (2006), Chang & Kuo (2024), McCormick (2010) y Reyes et al. (2024).

### Anexo 3. Matriz de recolección de datos de las variables

Tema: Aprendizaje Basado en Proyectos para potenciar la Interpretación Histórica de los estudiantes de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas – Cusco

**Tabla 36**

*Matriz de recolección de datos de la variable aprendizaje basado en proyectos*

| Variable                        | Dimensiones                   | Indicadores                  | Ítems o reactivos                                                                                                                                                                                                               | Escala de medición |
|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Aprendizaje Basado en Proyectos | - Planificación y preparación | - Selección del tema         | - En equipo, el estudiante analiza los tres temas presentados y elige el más pertinente, según su interés. Después, discuten sus ideas en equipo y llegan a un acuerdo. Al final, redactan un título creativo y representativo. | Cumple/no cumple   |
|                                 |                               | - Identifica el objetivo     | - En equipo, analiza el propósito del trabajo y formulan el objetivo de su proyecto.                                                                                                                                            |                    |
|                                 |                               | - Recopilación de recursos   | - Identifica y recopila materiales necesarios y las fuentes de información pertinentes para llevar a cabo el desarrollo del proyecto. Después, organiza y selecciona dichos materiales.                                         |                    |
|                                 | - Diseño del proyecto         | - Formación equipos          | - Se organiza y participa proactivamente en equipo asumiendo responsabilidades.                                                                                                                                                 |                    |
|                                 |                               | - Asignación de roles        | - El estudiante elige un rol reconociendo sus propias habilidades.                                                                                                                                                              |                    |
|                                 |                               | - Definición del cronograma  | - Tomando en cuenta el propósito del proyecto apoya en la realización del cronograma del proyecto.                                                                                                                              |                    |
|                                 | - Ejecución                   | - Investigación e indagación | - Analiza e interpreta las fuentes que permitan lograr el propósito del proyecto.                                                                                                                                               |                    |
|                                 |                               | - Análisis y síntesis        | - Construye interpretaciones siguiendo los pasos de un proceso científico en un organizador visual.                                                                                                                             |                    |
|                                 |                               | - Aplicación práctica        | - Presenta un ensayo escolar donde evidencia su análisis e interpretación del tema seleccionado.                                                                                                                                |                    |
|                                 | - Presentación y reflexión    | - Presentación del proyecto  | - En su presentación demuestra sus hallazgos y logros con originalidad y creatividad.                                                                                                                                           |                    |

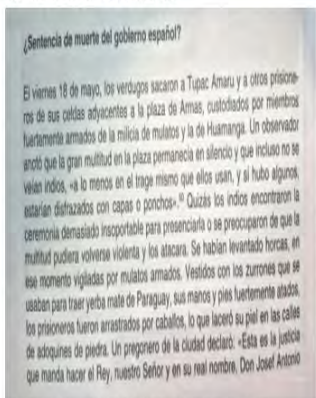
|  |  |                                  |                                                                                                           |  |
|--|--|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  | - Evaluación y retroalimentación | - Se autoevalúa y acepta las críticas de la coevaluación de su equipo de forma respetuosa y constructiva. |  |
|  |  | - Reflexión                      | - Responde las preguntas de metacognición de forma reflexiva y consciente.                                |  |

*Nota.* Adaptación realizada de Tapia et al. (2025), Chimbi & Jita (2021) y Wu & Fan (2010), Según Lloscos-Audi (2015) y Malpartida-Márquez (2018) citados por Zambrano et al. (2022), Flores (2022), Pérez (2020), el Instituto Buck para la Educación (2015) citado en Chimbi y Jita (2021), Aragay y Martínez (2020), Cobo y Valdivia (2017), Martí et al. (2010) y Donnelly y Fitzmaurice (2005) citado en Cobo y Valdivia (2017) respecto a la variable Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Tabla 37**

*Matriz de recolección de datos de la variable interpretación histórica*

| Variable                 | Dimensiones           | Indicadores                                                                                                        | Ítems o reactivos                                                                                                                                                                          | Escala de medición                                                                                                                     |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interpretación histórica | - Contextualización   | - Utilizar un marco de referencia cronológico para interpretar imágenes y documentos históricos.                   | 1. Observe la imagen y responde.<br><small>Figura 2</small><br><small>El martirologio de Tupac Amaru II</small>                                                                            | <p>Logro destacado<br/>(18 – 20)</p> <p>Logro previsto<br/>(14 – 17)</p> <p>En proceso<br/>(11 – 13)</p> <p>En inicio<br/>(0 – 10)</p> |
|                          |                       | - Considerar de manera sistemática posibles pistas (características, elementos) para una contextualización eficaz. |                                                                                                         |                                                                                                                                        |
|                          |                       | - Situar las acciones en el contexto del tiempo, la ubicación y los eventos específicos.                           | 1.1. ¿Qué evento histórico representa? Explica<br>1.2. ¿En qué época y lugar ocurrió? Fundamenta tu respuesta identificando al menos tres elementos visuales que apoyen tu interpretación. |                                                                                                                                        |
|                          | - Análisis de fuentes | - Evaluación de la credibilidad de las fuentes históricas.                                                         | 2. Observe la figura 2 y 3. Analiza y responde.                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |
|                          |                       | - Utilizar fuentes primarias y secundarias para desarrollar habilidades analíticas.                                |                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |

|  |                     |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                     |                                                                                                                                                                                                       | <p>Figura 2<br/>Recreación de la escena en proceso del suceso de Tupac Amaru II</p>  <p>Figura 3<br/>Fragmento del libro de La rebelión de Tupac Amaru II</p>  <p>2.1. ¿Cuál de las fuentes presentadas es primaria y cuál es secundaria?</p> <p>2.2. ¿Cuál considerarías más útil y confiable? Explica por qué.</p> |
|  | - Empatía histórica | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos.</li> <li>- Reconocer la subjetividad en la formación del conocimiento histórico.</li> </ul> | <p>3. Observe la figura, lee con atención y responde.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

**Figura 4**

Mateo Pumacahua curaca de Chinchero, corregimiento del Cusco.



**Nota.** Mateo Pumacahua curaca de Chinchero del corregimiento de Cusco. [fotografía], por López et al. 2016, 3 de junio del 2016. Tomado de la página web de historia del Perú.  
<https://historiaperuana.com/curacas/mateo-pumacahua>

#### Un Curaca en la Encrucijada de la Historia Andina

La historia de Mateo Pumacahua es un ejemplo fascinante de cómo las lealtades podían cambiar de forma drástica en el turbulento Virreinato del Perú. Al principio, durante la gran rebelión de Túpac Amaru II en 1780, Pumacahua, un influyente curaca, se mantuvo firme con la Corona española. De hecho, participó de manera activa en la represión de este levantamiento, como detalla Walker (2015). En ese entonces, era un leal servidor del imperio.

Sin embargo, el tiempo traería un giro inesperado. Décadas después, con el descontento colonial aún latente, el ya anciano a sus más de sesenta años, Pumacahua decidió unirse a los hermanos Angulo y liderar la Rebelión del Cusco en 1814. Este cambio radical, que O'Phelan (1995) contextualiza dentro de las grandes insurgencias andinas, lo transformó de defensor del imperio en un líder independentista.

La trayectoria de Pumacahua nos recuerda la complejidad de los personajes históricos y cómo las circunstancias pueden redefinir el camino de un individuo, convirtiéndolo en un símbolo de la lucha por la autonomía andina.

#### Referencias:

O'Phelan, S. (1995). La gran rebelión en los Andes: De Túpac Amaru a Túpac Katari. Centro Bartolomé de las Casas.

Walker, C. (2015). La rebelión de Túpac Amaru. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

3.1. ¿Por qué crees que Pumacahua primero luchó contra Túpac Amaru y décadas después lideró su propia rebelión? Piensa en razones políticas, sociales o personales que pudieron influir en su cambio de decisión.

|  |                       |                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
|--|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |                       |                                                                                                                                                                                                                                  | <p>3.2. Desde tu punto de vista, ¿su cambio de bando fue un acto oportunista o consecuencia de las circunstancias de la época? Explica tu razonamiento.</p> <p>3.3. Si te hubieras encontrado en su situación, ¿qué factores habrías considerado para una decisión así? Fundamenta tu respuesta.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|  | - Análisis predictivo | <p>- Comprender las condiciones de los acontecimientos históricos y compararlas con las situaciones modernas.</p> <p>- Creación de historias basadas en eventos históricos para comprender las condiciones de la aplicación.</p> | <p>4. Lee el siguiente texto y responde.</p> <p><b>Protestas, represión y democracia:</b><br/><b>EL ROSTRO DEL PERÚ RECIENTE</b></p> <hr/> <p>En 2022-2023, el Perú atravesó uno de los momentos más difíciles de su historia reciente. Mientras el gobierno y el Congreso se enfrentaban por el poder, millones de peruanos seguían viviendo en medio de carencias: falta de agua, salud, educación y justicia. La pandemia había dejado huellas profundas, y la recuperación beneficiaba solo a unos pocos.</p> <p>En ese contexto, las protestas comenzaron a crecer. La ciudadanía salió a las calles buscando ser escuchada, pero recibió como respuesta una represión violenta. Más de 60 personas murieron, muchas por el uso indebido de armas por parte del Estado. Las calles se llenaron de militares, y se impusieron estados de emergencia que silenciaron el descontento.</p> <p>La democracia se fue debilitando. El dolor, la injusticia y la exclusión marcaron a muchas familias. Mientras tanto, los beneficios económicos seguían lejos de la mayoría. Para muchos, el país ya no les pertenecía: sentían que estaba en manos de unos pocos con poder.</p> <p>Esta crisis no solo fue política, sino que también tocó lo más humano. El pueblo sigue esperando algo esencial: respeto, escucha y dignidad.</p> <p>Referencia:<br/>Iltis, C. (2023). Perú 2022: Colapso democrático, estallido social y transición autoritaria. Revista de Ciencia Política, 43(2), 349-375. <a href="https://doi.org/10.4067/S0718-090X2023005000118">https://doi.org/10.4067/S0718-090X2023005000118</a></p> <hr/> |  |

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  |  | <p>4.1. Después de leer sobre las protestas del 2022- 2023 y de haber estudiado la rebelión de Túpac Amaru II, responde: ¿En qué se parecen las razones de rebelión de Túpac Amaru II y las protestas del 2022- 2023? Nombra dos similitudes.</p> <p>4.2. Si no se arreglan problemas como la desigualdad, ¿qué podría pasar en el futuro del Perú?</p> <p>4.3. ¿Qué nos enseña el pasado sobre estas rebeliones?</p> <p>4.4. Finalmente, ¿Cómo podemos solucionar los problemas sin usar la violencia?</p> |  |
|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

*Nota.* Adaptación realizada de Santisteban (2010), Miki & Kojiri (2017), Huijgen et al. (2019), Kohlmeier (2006), Chang & Kuo (2024), McCormick (2010) y Reyes et al. (2024).

#### Anexo 4. Instrumentos de investigación

Tema: Aprendizaje Basado en Proyectos para potenciar la Interpretación Histórica de los estudiantes de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas – Cusco.



**Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco**

**Facultad de Educación**

**Escuela Profesional de Educación Secundaria - Cusco**

**Especialidad Ciencias Sociales**

**Prueba objetiva de “Interpretación Histórica”**

**(PRE TEST - POST TEST)**

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **Datos generales:**

Edad : \_\_\_\_\_ años.

Género : Masculino ( ) Femenino ( )

Grado y sección : \_\_\_\_\_

#### **Instrucciones:**

Estimado estudiante:

A continuación, se te presenta una serie de actividades relacionadas con los contenidos y avances en clase. Lee con atención cada una de ellas y responde con base en lo aprendido, aplicando tus conocimientos, reflexiones y experiencias adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje.

## Hazlo con calma y confianza...



1. Observe la imagen y responde.

## Figura 1

### El martirologio de Tupac Amaru II



Nota. Figura que evidencia el martirologio de Túpac Amaru II [fotografía], por Pignatelli 2023, Infobae. <https://www.infobae.com/historias/2023/05/18/la-macabra-ejecucion-de-tupac-amaru-presencia-el-crimen-de-su-familia-y-luego-fue-decapitado-y-descuartizado/>.

1.1. ¿Qué evento histórico representa? Explica

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1.2. ¿En qué época y lugar ocurrió? Fundamenta tu respuesta identificando al menos tres elementos visuales que apoyen tu interpretación.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1.

---

---

---

---

---

---

2.

---

---

---

---

---

---

3.

2. Observe la figura 2 y figura 3. Analiza y responde.

### Figura 2

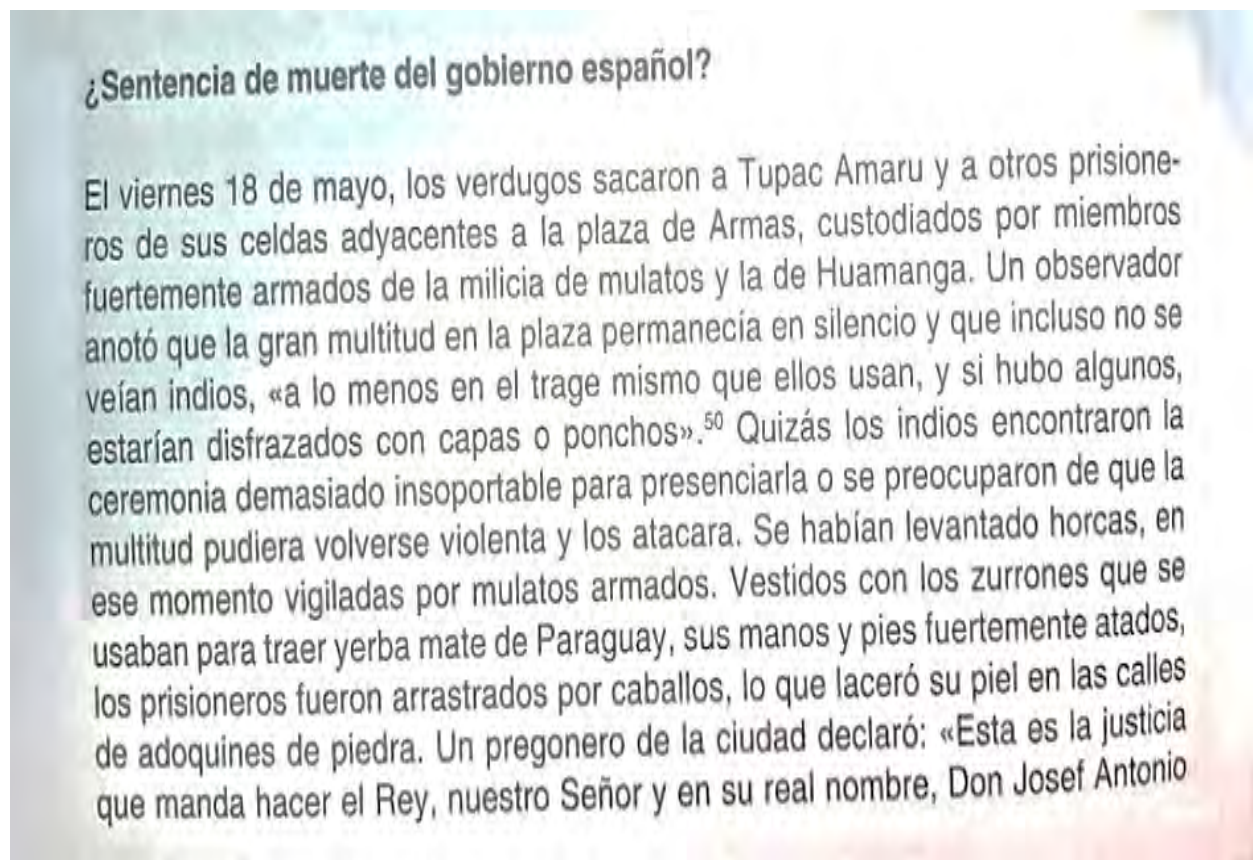
*Evidencia de la carta del proceso del cautiverio de Tupac Amaru II*



*Nota.* Evidencia de la carta del proceso del cautiverio de Tupac Amaru II escrita con su propia sangre (Archivo de indias, Cuzco, Leg. 33) citado en el libro de *La rebelión de Tupac Amaru* de Charles Walker (2021, p. 178).

**Figura 3**

*Fragmento del libro de La rebelión de Tupac Amaru II*



Nota. Fragmento del libro de *La rebelión de Tupac Amaru* de Charles Walker (2021, p. 180).

2.1. ¿Cuál de las fuentes presentadas es primaria y cuál es secundaria? Explica por qué.

---

---

---

---

---

---

---

2.2. ¿Cuál considerarías más útil y confiable? Explica por qué.

---

---

---

---

---

---

---

3. Observe la figura, lee con atención y responde.

**Figura 4**

*Mateo Pumacahua curaca de Chinchero, corregimiento del Cusco.*



*Nota. Mateo Pumacahua curaca de Chinchero del corregimiento de Cusco. [fotografía], por López et al. 2016, 3 de junio del 2016. Tomado de la página web de historia del Perú. <https://historiaperuana.pe/biografia/mateo-pumacahua>.*

## **Un curaca en la encrucijada de la historia andina**

La historia de Mateo Pumacahua es un ejemplo fascinante de cómo las lealtades podían cambiar de forma drástica en el turbulento Virreinato del Perú. Al principio, durante la gran rebelión de Túpac Amaru II en 1780, Pumacahua, un influyente curaca, se mantuvo firme con la Corona española. De hecho, participó de manera activa en la represión de este levantamiento, como detalla Walker (2015). En ese entonces, era un leal servidor del imperio.

Sin embargo, el tiempo traería un giro inesperado. Décadas después, con el descontento colonial aún latente, el ya anciano a sus más de setenta años, Pumacahua decidió unirse a los hermanos Angulo y liderar la Rebelión del Cusco en 1814. Este cambio radical, que O'Phelan (1995) contextualiza dentro de las grandes insurgencias andinas, lo transformó de defensor del imperio en un líder independentista.

La trayectoria de Pumacahua nos recuerda la complejidad de los personajes históricos y cómo las circunstancias pueden redefinir el camino de un individuo, convirtiéndolo en un símbolo de la lucha por la autonomía andina.

### **Referencias:**

O'Phelan, S. (1995). La gran rebelión en los Andes: De Tupac Amaru a Tupac Catari. Centro Bartolomé de las Casas.

Walker, C. (2015). La rebelión

3.1. ¿Por qué crees que Pumacahua primero luchó contra Túpac Amaru y décadas después lideró su propia rebelión? Piensa en razones políticas, sociales o personales que pudieron influir en su cambio de decisión.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.2. Desde tu punto de vista, ¿su cambio de bando fue un acto oportunista o consecuencia de las circunstancias de la época? Explica tu razonamiento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.3. Si te hubieras encontrado en su situación, ¿qué factores habrías considerado para una decisión así? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Lee el siguiente texto y responde.

## **Protestas, represión y democracia: EL ROSTRO DEL PERÚ RECIENTE**

---

En 2022-2023, el Perú atravesó uno de los momentos más difíciles de su historia reciente. Mientras el gobierno y el Congreso se enfrentaban por el poder, millones de peruanos seguían viviendo en medio de carencias: falta de agua, salud, educación y justicia. La pandemia había dejado huellas profundas, y la recuperación beneficiaba solo a unos pocos.

En ese contexto, las protestas comenzaron a crecer. La ciudadanía salió a las calles buscando ser escuchada, pero recibió como respuesta una represión violenta. Más de 60 personas murieron, muchas por el uso indebido de armas por parte del Estado. Las calles se llenaron de militares, y se impusieron estados de emergencia que silenciaron el descontento.

La democracia se fue debilitando. El dolor, la injusticia y la exclusión marcaron a muchas familias. Mientras tanto, los beneficios económicos seguían lejos de la mayoría. Para muchos, el país ya no les pertenecía: sentían que estaba en manos de unos pocos con poder.

Esta crisis no solo fue política, sino que también tocó lo más humano. El pueblo sigue esperando algo esencial: respeto, escucha y dignidad.

Referencia:

Ilizarbe, C. (2023). Perú 2022: Colapso democrático, estallido social y transición autoritaria. *Revista de Ciencia Política*, 43(2), 349–375. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2023005000116>

---

4.1. Después de leer sobre las protestas del 2022- 2023 y de haber estudiado la rebelión de Túpac Amaru II, responde: ¿En qué se parecen las razones de rebelión de Túpac Amaru II y las protestas del 2022- 2023? Nombra dos similitudes.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.2. Si no se arreglan problemas como la desigualdad, ¿qué podría pasar en el futuro del Perú?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.3. ¿Qué nos enseña el pasado sobre estas rebeliones?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.4. Finalmente, ¿Cómo podemos solucionar los problemas sin usar la violencia?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## RÚBRICA DE EVALUACIÓN

| Criterios de evaluación                                                                                                                                           | Logro destacado<br>(2.5)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Logro previsto<br>(1.9)                                                                                                                                                                                                          | En proceso<br>(1.3)                                                                                                                                                                                            | En inicio<br>(0.6)                                                                                                                                    | Puntaje<br>parcial |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <b>Interpretar imágenes y documentos históricos utilizando un marco cronológico y contextual, situando las acciones en el tiempo, lugar y hechos específicos.</b> | Analiza e interpreta con precisión el periodo histórico (siglo XVIII, año 1781), justificando su relación con el contexto colonial y la rebelión de Túpac Amaru II. Explica críticamente el hecho representado (ejecución de Túpac Amaru II), su ubicación (Cusco) y su trascendencia político-social, vinculando el conflicto de poder con la memoria histórica actual. | Identifica con claridad el siglo XVIII y el año 1781, ubicando el hecho en el contexto colonial y la rebelión de Túpac Amaru II. Explica qué ocurre, dónde sucede (Cusco) y lo asocia correctamente con el proceso anticolonial. | Reconoce el siglo XVIII y/o el año 1781, pero con explicaciones limitadas sobre el contexto histórico. Menciona el hecho y lugar de manera parcial o superficial, sin profundizar en su significado histórico. | Menciona de forma ambigua o incorrecta el tiempo histórico y el hecho representado, sin conexión clara con el contexto, tiempo o lugar en que ocurre. |                    |
| <b>Considerar de manera sistemática posibles pistas (características, elementos) para una contextualización eficaz.</b>                                           | Evalúa de forma crítica elementos visuales (arquitectura, vestimenta, gestos, disposición espacial), identificando su valor simbólico y contextual para comprender la escena histórica.                                                                                                                                                                                  | Analiza los elementos visibles en la imagen que permiten una correcta contextualización del hecho (arquitectura, vestimenta, gestos, armas, etc.).                                                                               | Menciona algunos elementos visuales, pero sin análisis profundo ni conexión explícita con el contexto.                                                                                                         | Identifica pocos o ningún elemento visual, o lo hace de forma superficial o descontextualizada.                                                       |                    |
| <b>Nota final</b>                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                       |                    |

| <b>Criterios de evaluación</b>                                                           | <b>Logro destacado<br/>(2.5)</b>                                                                                                                                                                                      | <b>Logro previsto<br/>(1.9)</b>                                                                                                                                         | <b>En proceso<br/>(1.3)</b>                                                                                                     | <b>En inicio<br/>(0.6)</b>                                                                                  | <b>Puntaje parcial</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>Evaluación de la credibilidad de las fuentes históricas.</b>                          | Evalúa de manera crítica la confiabilidad y utilidad de ambas fuentes. Justifica su postura con argumentos sólidos basados en criterios históricos (autoría, contexto, intención, evidencia).                         | Analiza las diferencias entre ambas fuentes y justifica cuál considera más confiable, aunque con menor profundidad o sin integrar todos los criterios historiográficos. | Comprende que hay diferencias entre las fuentes, pero ofrece una explicación limitada, poco fundamentada o general.             | Reconoce o menciona las fuentes sin distinguir sus niveles de confiabilidad ni aportar justificación.       |                        |
| <b>Utilizar fuentes primarias y secundarias para desarrollar habilidades analíticas.</b> | Analiza y clasifica de manera correcta las fuentes como primaria y secundaria. Utiliza esta distinción para interpretar críticamente el hecho histórico y argumentar su utilidad en la construcción del conocimiento. | Identifica de manera correcta los tipos de fuentes e intenta compararlas. Aplica esta distinción en su explicación, aunque sin un análisis profundo.                    | Reconoce al menos una fuente de manera correcta, pero no utiliza la clasificación para desarrollar un análisis histórico claro. | No reconoce el tipo de fuente o las confunde. No establece vínculos entre las fuentes y el hecho histórico. |                        |
| Nota final                                                                               |                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                 |                                                                                                             |                        |

| <b>Criterios de evaluación</b>                                              | <b>Logro destacado<br/>(2.5)</b>                                                                                                                                                                   | <b>Logro previsto<br/>(1.9)</b>                                                                                      | <b>En proceso<br/>(1.3)</b>                                                                               | <b>En inicio<br/>(0.6)</b>                                                                                 | <b>Puntaje parcial</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>Distinguir entre diversas perspectivas de personajes históricos.</b>     | Analiza el cambio de postura de Pumacahua considerando el contexto social, político y personal. Muestra comprensión de que las decisiones humanas en la historia pueden ser complejas y variables. | Reconoce el cambio de postura y ofrece una explicación que considera el contexto, aunque de forma general o parcial. | Menciona el cambio de postura, pero sin explicar por qué ocurrió o sin conectar con el contexto.          | Describe la acción sin comprender el conflicto o la evolución del personaje.                               |                        |
| <b>Reconoce la subjetividad en la formación del conocimiento histórico.</b> | Evalúa cómo las experiencias, valores y emociones del personaje influyen en sus decisiones. Reconoce que la historia se interpreta desde distintos puntos de vista.                                | Muestra cierta comprensión de que las decisiones tienen componentes personales e históricos, aunque sin profundizar. | Ofrece una opinión personal sin conectar con el contexto ni con las múltiples miradas posibles del hecho. | Da una respuesta cerrada, sin reconocer que hay distintas formas de interpretar las decisiones históricas. |                        |
| <b>Nota final</b>                                                           |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                      |                                                                                                           |                                                                                                            |                        |

| <b>Criterios de evaluación</b>                                                                                  | <b>Logro destacado<br/>(2.5)</b>                                                                                                                                                                                         | <b>Logro previsto<br/>(1.9)</b>                                                                                                                         | <b>En proceso<br/>(1.3)</b>                                                                                                                                                   | <b>En inicio<br/>(0.6)</b>                                                                                                                                     | <b>Puntaje parcial</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>Comprender las condiciones de los acontecimientos históricos y compararlas con las situaciones modernas.</b> | Establece una comparación crítica y fundamentada entre la rebelión de Túpac Amaru II y las protestas recientes (2022-2023), analizando causas estructurales comunes como el abuso de poder, la exclusión y la represión. | Reconoce causas similares entre ambos hechos (la rebelión de Túpac Amaru II y las protestas recientes de 2022-2023) y presenta una comparación general. | Menciona algunas semejanzas superficiales (la rebelión de Túpac Amaru II y las protestas recientes de 2022-2023), pero sin explicar las causas ni hacer un análisis profundo. | Describe uno o ambos hechos (la rebelión de Túpac Amaru II y las protestas recientes de 2022-2023) sin compararlos o sin establecer relaciones significativas. |                        |
| <b>Creación de historias basadas en eventos históricos para comprender las condiciones de la aplicación.</b>    | Propone una proyección sobre el futuro del país inspirada en las lecciones de la rebelión de Túpac Amaru II. Plantea propuestas claras y contextualizadas para evitar nuevos conflictos.                                 | Ofrece ideas sobre cómo evitar conflictos en el futuro, con una conexión parcial al hecho histórico.                                                    | Plantea una solución o reflexión básica, sin referencia clara al pasado.                                                                                                      | No plantea soluciones ni reflexiona desde un enfoque histórico.                                                                                                |                        |
| <b>Nota final</b>                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                |                        |



**Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco**

**Facultad de Educación**

**Escuela Profesional de Educación Secundaria - Cusco**

**Especialidad Ciencias Sociales**

**Guía de observación de “Aprendizaje Basado en Proyectos”**

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Datos generales:**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Edad : \_\_\_\_\_ años.

Sexo : Masculino ( ) Femenino ( )

Grado y sección : \_\_\_\_\_

**Instrucción:**

A continuación, las especialistas observarán con objetividad los procedimientos empleados en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, con el propósito de evaluar si el/la estudiante ha cumplido o no con cada uno de los ítems de las cuatro dimensiones: planificación y preparación, diseño de proyectos, ejecución y presentación y reflexión.

| N°  | Dimensiones                 | Indicador                      | Ítems                                                                                                                                                                                                                         | Escala de valoración |           | Observación |
|-----|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------|-------------|
|     |                             |                                |                                                                                                                                                                                                                               | Cumple               | No cumple |             |
| 1.  | Planificación y preparación | Selección del tema             | En equipo, el estudiante analiza los tres temas presentados y elige el más pertinente, según su interés. Después, discuten sus ideas en equipo y llegan a un acuerdo. Al final, redactan un título creativo y representativo. |                      |           |             |
| 2.  |                             | Identifica el objetivo         | En equipo, analiza el propósito del trabajo y formulan el objetivo de su proyecto.                                                                                                                                            |                      |           |             |
| 3.  |                             | Recopilación de recursos       | Identifica y recopila materiales necesarios y las fuentes de información pertinentes para llevar a cabo el desarrollo del proyecto. Después, organiza y selecciona dichos materiales.                                         |                      |           |             |
| 4.  | Diseño del proyecto         | Formación equipos              | Se organiza y participa proactivamente en equipo asumiendo responsabilidades.                                                                                                                                                 |                      |           |             |
| 5.  |                             | Asignación de roles            | El estudiante elige un rol reconociendo sus propias habilidades.                                                                                                                                                              |                      |           |             |
| 6.  |                             | Definición del cronograma      | Tomando en cuenta el propósito del proyecto apoya en la realización del cronograma del proyecto.                                                                                                                              |                      |           |             |
| 7.  | Ejecución                   | Investigación e indagación     | Analiza e interpreta las fuentes que permitan lograr el propósito del proyecto.                                                                                                                                               |                      |           |             |
| 8.  |                             | Análisis y síntesis            | Construye interpretaciones siguiendo los pasos de un proceso científico en un organizador visual.                                                                                                                             |                      |           |             |
| 9.  |                             | Aplicación práctica            | Presenta un ensayo escolar donde evidencia su análisis e interpretación del tema seleccionado.                                                                                                                                |                      |           |             |
| 10. | Presentación y reflexión    | Presentación del proyecto      | En su presentación demuestra sus hallazgos y logros con originalidad y creatividad.                                                                                                                                           |                      |           |             |
| 11. |                             | Evaluación y retroalimentación | Se autoevalúa y acepta las críticas de la coevaluación de su equipo de forma respetuosa y constructiva.                                                                                                                       |                      |           |             |
| 12. |                             | Reflexión                      | Responde las preguntas de metacognición de forma reflexiva y consciente.                                                                                                                                                      |                      |           |             |



**Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco**

**Facultad de Educación**

**Escuela Profesional de Educación Secundaria - Cusco**

**Especialidad Ciencias Sociales**

**Guía de observación de “Aprendizaje Basado en Proyectos”**

Fecha: 18 / 08 / 2025

al  
03 / 09 / 2025

**Datos generales:**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Edad : 14 años.

Sexo : Masculino ( ) Femenino (X)

Grado y sección : 3<sup>ra</sup> "U"

**Instrucción:**

A continuación, las especialistas observarán con objetividad los procedimientos empleados en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, con el propósito de evaluar si el/la estudiante ha cumplido o no con cada uno de los ítems de las cuatro dimensiones: planificación y preparación, diseño de proyectos, ejecución y presentación y reflexión.

| N°  | Dimensiones                 | Indicador                      | Ítems                                                                                                                                                                                                                         | Escala de valoración |           | Observación                                                                                                                                                         |
|-----|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |                             |                                |                                                                                                                                                                                                                               | Cumple               | No cumple |                                                                                                                                                                     |
| 1.  | Planificación y preparación | Selección del tema             | En equipo, el estudiante analiza los tres temas presentados y elige el más pertinente, según su interés. Después, discuten sus ideas en equipo y llegan a un acuerdo. Al final, redactan un título creativo y representativo. | X                    |           | La estudiante analizó los temas y eligió el que más le llamó la atención, lo compartió con sus compañeros y después, entre todos, acordaron un título para su tema. |
| 2.  |                             | Identifica el objetivo         | En equipo, analiza el propósito del trabajo y formulan el objetivo de su proyecto.                                                                                                                                            | X                    |           | Con la ayuda de las tarjetas de video filmica y en conjunto, de sus compañeros del proyecto.                                                                        |
| 3.  |                             | Recopilación de recursos       | Identifica y recopila materiales necesarios y las fuentes de información pertinentes para llevar a cabo el desarrollo del proyecto. Después, organiza y selecciona dichos materiales.                                         | X                    |           | Revisó materiales los cuales más le interesó el desarrollo del proyecto.                                                                                            |
| 4.  | Diseño del proyecto         | Formación equipos              | Se organiza y participa proactivamente en equipo asumiendo responsabilidades.                                                                                                                                                 | X                    |           | Formó equipos, para de los cuales él asumió sus responsabilidades y sigue la decisión tomada por los demás.                                                         |
| 5.  |                             | Asignación de roles            | El estudiante elige un rol reconociendo sus propias habilidades.                                                                                                                                                              | X                    |           | Señaló que gustaba escribir y que le interesaba investigar y le asignaron el rol de escritor y de investigador.                                                     |
| 6.  |                             | Definición del cronograma      | Tomando en cuenta el propósito del proyecto apoya en la realización del cronograma del proyecto.                                                                                                                              | X                    |           | Ayudó a su equipo a organizarse y distribuir el tiempo.                                                                                                             |
| 7.  | Ejecución                   | Investigación e indagación     | Analiza e interpreta las fuentes que permitan lograr el propósito del proyecto.                                                                                                                                               | X                    |           | Se trasladó por todo el aula y los pasillos de investigación para buscar fuentes, los clasificó y preguntó a los compañeros sobre sus hallazgos.                    |
| 8.  |                             | Análisis y síntesis            | Construye interpretaciones siguiendo los pasos de un proceso científico en un organizador visual.                                                                                                                             | X                    |           | Usó y subrayó, los textos y hace sus conclusiones, después hizo un video explicando el tema y estuvo atento a los comentarios de sus compañeros.                    |
| 9.  |                             | Aplicación práctica            | Presenta un ensayo escolar donde evidencia su análisis e interpretación del tema seleccionado.                                                                                                                                | X                    |           | Aplicó en la redacción del ensayo, comparte su idea y en conjunto revisó el trabajo.                                                                                |
| 10. | Presentación y reflexión    | Presentación del proyecto      | En su presentación demuestra sus hallazgos y logros con originalidad y creatividad.                                                                                                                                           | X                    |           | Al final de la presentación del proyecto de sus compañeros compartió de cómo se fue desarrollando a lo largo del proyecto.                                          |
| 11. |                             | Evaluación y retroalimentación | Se autoevalúa y acepta las críticas de la coevaluación de su equipo de forma respetuosa y constructiva.                                                                                                                       | X                    |           | Responde las preguntas de los compañeros y también dio algunas de las preguntas de haber aprendido.                                                                 |

## Anexo 5. Validación de instrumentos



### UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO ESCUELA DE PREGRADO



#### FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

#### I. ASPECTOS GENERALES:

##### **Título del trabajo de investigación:**

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS - CUSCO

##### **Nombre del instrumento:**

Prueba objetiva de la variable "Interpretación histórica".

##### **Tesistas:**

- Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi
- Bach. Ermenegilda Alicia Huísa Mamani

| CRITERIO   | INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                    | Deficiente<br>0 - 20% | Regular<br>21 - 40% | Buena<br>41 - 60% | Muy Buena<br>61 - 80% | Excelente<br>81 - 100% |
|------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Forma      | 1. Redacción       | Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.              |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
|            | 2. Claridad        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                                                    |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
|            | 3. Objetividad     | Está expresado en conductas observables.                                                     |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
| Contenido  | 4. Actualidad      | Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.                                         |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
|            | 5. Suficiencia     | Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.                                           |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
|            | 6. Intencionalidad | El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación. |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
| Estructura | 7. Organización    | Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.        |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
|            | 8. Consistencia    | Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.                      |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
|            | 9. Coherencia      | Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.                     |                       |                     |                   |                       | ✓                      |
|            | 10. Metodología    | La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.                        |                       |                     |                   |                       | ✓                      |

#### II. CALIFICACIÓN FINAL DEL CUADRO:

PROMEDIO: 99%

Procede su aplicación: ☒

Debe corregirse: ☐

Firma  
 Mg. o Dr.: Edgar Villafuerte Acuña  
 DNI: 42318781  
 Teléfono: 988060070



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO

ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE PREGRADO

**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**



**I. ASPECTOS GENERALES:**

**Título del trabajo de investigación:**

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS - CUSCO

**Nombre del instrumento:**

Prueba objetiva de la variable "Interpretación histórica".

**Tesistas:**

- Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi
- Bach. Ermenegilda Alicia Huisa Mamani

| CRITERIO   | INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                    | Deficiente<br>0 - 20% | Regular<br>21 - 40% | Bueno<br>41 - 60% | Muy Bueno<br>61 - 80% | Excelente<br>81 - 100% |
|------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Forma      | 1. Redacción       | Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.              |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 2. Claridad        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                                                    |                       |                     |                   |                       | X                      |
|            | 3. Objetividad     | Está expresado en conductas observables.                                                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Contenido  | 4. Actualidad      | Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.                                         |                       |                     |                   |                       | X                      |
|            | 5. Suficiencia     | Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.                                           |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 6. Intencionalidad | El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación. |                       |                     |                   |                       | X                      |
| Estructura | 7. Organización    | Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.        |                       |                     |                   |                       | X                      |
|            | 8. Consistencia    | Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.                      |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 9. Coherencia      | Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.                     |                       |                     |                   |                       | X                      |
|            | 10. Metodología    | La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.                        |                       |                     |                   |                       | X                      |

**II. CALIFICACIÓN FINAL DEL CUADRO:**

PROMEDIO: 90%

Procede su aplicación:



Debe corregirse:



Firma

Mg. o Dr.: Santiago Loayza Vilesguez

DNI: 44762951

Teléfono: 922 479 006



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO

ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE PREGRADO



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

**I. ASPECTOS GENERALES:**

**Título del trabajo de investigación:**

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS - CUSCO

**Nombre del instrumento:**

Prueba objetiva de la variable "Interpretación histórica".

**Tesistas:**

- Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi
- Bach. Ermenegilda Alicia Huisa Mamani

| CRITERIO   | INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                    | Deficiente<br>0 - 20% | Regular<br>21 - 40% | Bueno<br>41 - 60% | Muy Bueno<br>61 - 80% | Excelente<br>81 - 100% |
|------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Forma      | 1. Redacción       | Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.              |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 2. Claridad        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                                                    |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 3. Objetividad     | Está expresado en conductas observables.                                                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Contenido  | 4. Actualidad      | Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.                                         |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 5. Suficiencia     | Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.                                           |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 6. Intencionalidad | El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación. |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Estructura | 7. Organización    | Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.        |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 8. Consistencia    | Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.                      |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 9. Coherencia      | Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 10. Metodología    | La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.                        |                       |                     |                   | X                     |                        |

**II. CALIFICACIÓN FINAL DEL CUADRO:**

PROMEDIO: 80%

Procede su aplicación: ☒

Debe corregirse: ☐

Firma

Mg. o Dr.: Jaime Alca Huisa Mamani

DNI: 23954451

Teléfono: 983544430



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO

ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE PREGRADO



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

**I. ASPECTOS GENERALES:**

**Título del trabajo de investigación:**

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS - CUSCO

**Nombre del instrumento:**

Prueba objetiva de la variable "Interpretación histórica".

**Tesistas:**

- Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi
- Bach. Ermenegilda Alicia Huisa Mamani

| CRITERIO   | INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                    | Deficiente<br>0 - 20% | Regular<br>21 - 40% | Bueno<br>41 - 60% | Muy Bueno<br>61 - 80% | Excelente<br>81 - 100% |
|------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Forma      | 1. Redacción       | Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.              |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 2. Claridad        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                                                    |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 3. Objetividad     | Está expresado en conductas observables.                                                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Contenido  | 4. Actualidad      | Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.                                         |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 5. Suficiencia     | Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.                                           |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 6. Intencionalidad | El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación. |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Estructura | 7. Organización    | Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.        |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 8. Consistencia    | Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.                      |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 9. Coherencia      | Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 10. Metodología    | La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.                        |                       |                     |                   | X                     |                        |

**II. CALIFICACIÓN FINAL DEL CUADRO:**

Procede su aplicación: ☒

Debe corregirse: ☐

PROMEDIO: 80%

Dr. Edwards Jesús Aguirre Espinoza  
DOCENTE UNIVERSITARIO  
ORCID 0000-0002-5514-6707  
Firma

Mg. o Dr.: Edwards Jesús Aguirre Espinoza

DNI: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO

ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE PREGRADO



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

**I. ASPECTOS GENERALES:**

**Título del trabajo de investigación:**

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS – CUSCO.

**Nombre del instrumento:**

Guía de observación del uso de metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Tesistas:**

- Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi
- Bach. Ermenegilda Alicia Huisa Mamani

| CRITERIO   | INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                    | Deficiente<br>0 - 20% | Regular<br>21 - 40% | Bueno<br>41 - 60% | Muy Bueno<br>61 - 80% | Excelente<br>81 - 100% |
|------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Forma      | 1. Redacción       | Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.              |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
|            | 2. Claridad        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                                                    |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
|            | 3. Objetividad     | Está expresado en conductas observables.                                                     |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
| Contenido  | 4. Actualidad      | Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.                                         |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
|            | 5. Suficiencia     | Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.                                           |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
|            | 6. Intencionalidad | El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación. |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
| Estructura | 7. Organización    | Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.        |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
|            | 8. Consistencia    | Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.                      |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
|            | 9. Coherencia      | Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.                     |                       |                     |                   | ✓                     |                        |
|            | 10. Metodología    | La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.                        |                       |                     |                   | ✓                     |                        |

**II. CALIFICACIÓN FINAL DEL CUADRO:**

PROMEDIO: 80%

Procede su aplicación: ☒

Debe corregirse: ☐

Firma

Mg. o Dr.: Martín Roldán Huamani

DNI: 23845466

Teléfono: 992 495 322



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO  
ABAD DEL CUSCO  
ESCUELA DE PREGRADO



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

I. ASPECTOS GENERALES:

**Título del trabajo de investigación:**

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS – CUSCO.

**Nombre del instrumento:**

Guía de observación del uso de metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Tesistas:**

- Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi
- Bach. Ermenegilda Alicia Huisa Mamani

| CRITERIO   | INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                    | Deficiente<br>0 - 20% | Regular<br>21 - 40% | Bueno<br>41 - 60% | Muy Bueno<br>61 - 80% | Excelente<br>81 - 100% |
|------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Forma      | 1. Redacción       | Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.              |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 2. Claridad        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                                                    |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 3. Objetividad     | Está expresado en conductas observables.                                                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Contenido  | 4. Actualidad      | Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.                                         |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 5. Suficiencia     | Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.                                           |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 6. Intencionalidad | El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación. |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Estructura | 7. Organización    | Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.        |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 8. Consistencia    | Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.                      |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 9. Coherencia      | Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 10. Metodología    | La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.                        |                       |                     |                   | X                     |                        |

II. CALIFICACIÓN FINAL DEL CUADRO:

PROMEDIO: 80%

Procede su aplicación: ☒

Debe corregirse: ☐

Firma

Mg. o Dr.: Jairo Aucea Huisa

DNI: 23954451

Teléfono: 983541430



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO**  
**ABAD DEL CUSCO**  
**ESCUELA DE PREGRADO**



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

**I. ASPECTOS GENERALES:**

**Título del trabajo de investigación:**

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS – CUSCO.

**Nombre del instrumento:**

Guía de observación del uso de metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Tesistas:**

- Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi
- Bach. Ermenegilda Alicia Huisa Mamani

| CRITERIO   | INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                    | Deficiente<br>0 - 20% | Regular<br>21 - 40% | Bueno<br>41 - 60% | Muy Bueno<br>61 - 80% | Excelente<br>81 - 100% |
|------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Forma      | 1. Redacción       | Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.              |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 2. Claridad        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                                                    |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 3. Objetividad     | Está expresado en conductas observables.                                                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Contenido  | 4. Actualidad      | Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.                                         |                       |                     | X                 |                       |                        |
|            | 5. Suficiencia     | Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.                                           |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 6. Intencionalidad | El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación. |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Estructura | 7. Organización    | Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.        |                       |                     |                   |                       | X                      |
|            | 8. Consistencia    | Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.                      |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 9. Coherencia      | Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 10. Metodología    | La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.                        |                       |                     |                   | X                     |                        |

**II. CALIFICACIÓN FINAL DEL CUADRO:**

PROMEDIO: 80%

Procede su aplicación: ☒

Debe corregirse: ☐

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco  
  
Mg. Rosa Amalia Valderrama  
Firma

Mg. o Dr.: Rosa Amalia Huaranca V

DNI: 23936183

Teléfono: 975952911



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO

ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE PREGRADO



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

**I. ASPECTOS GENERALES:**

**Título del trabajo de investigación:**

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS – CUSCO.

**Nombre del instrumento:**

Guía de observación del uso de metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Tesistas:**

- Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi
- Bach. Ermenegilda Alicia Huisa Mamani

| CRITERIO   | INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                    | Deficiente<br>0 - 20% | Regular<br>21 - 40% | Bueno<br>41 - 60% | Muy Bueno<br>61 - 80% | Excelente<br>81 - 100% |
|------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Forma      | 1. Redacción       | Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.              |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 2. Claridad        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                                                    |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 3. Objetividad     | Está expresado en conductas observables.                                                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Contenido  | 4. Actualidad      | Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.                                         |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 5. Suficiencia     | Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.                                           |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 6. Intencionalidad | El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación. |                       |                     |                   | X                     |                        |
| Estructura | 7. Organización    | Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.        |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 8. Consistencia    | Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.                      |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 9. Coherencia      | Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.                     |                       |                     |                   | X                     |                        |
|            | 10. Metodología    | La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.                        |                       |                     |                   | X                     |                        |

**II. CALIFICACIÓN FINAL DEL CUADRO:**

PROMEDIO: 80%

Procede su aplicación: ☒

Debe corregirse: ☐

Firma

Mg. o Dr.:

DNI:

Teléfono:

*[Firma manuscrita]*  
*[Firma manuscrita]*  
*[Firma manuscrita]*  
42318076  
988060070

Anexo 6. Instrumentos resueltos por los estudiantes



# PROYECTO

-Aprendizaje Basado en Proyectos-

Ermenegilda A. Huisa Mamani  
Ruth R. Suarez Cusi

2025

# Presentación

## -PROJECT-BASED LEARNING-

Este proyecto, titulado “Aprendizaje basado en proyectos para potenciar la interpretación histórica de los estudiantes de la Institución Educativa Armiri de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas – Cusco”, será implementado en la IE Armiri con el propósito de potenciar la interpretación histórica (IH) en los estudiantes, mediante el análisis crítico de fuentes y la elaboración de un ensayo escolar.



Mediante el enfoque por proyectos y el trabajo colaborativo, se busca que los estudiantes no solo memoricen la rebelión de Túpac Amaru II como un hecho del pasado, sino que logren comprenderla como una expresión profunda de resistencia frente a la injusticia colonial. Este enfoque invita a reflexionar sobre cómo las luchas sociales de ayer dialogan con las del presente. Un ejemplo reciente es la represión ocurrida en el Perú durante las protestas sociales de 2022 y 2023, donde amplios sectores de la población fueron silenciados mediante el uso desproporcionado de la fuerza. Analizar estos paralelismos no solo enriquece la comprensión histórica, sino que también permite a los estudiantes desarrollar una mirada crítica, empática y consciente frente a los desafíos sociales actuales.

Este proyecto contribuye a un aprendizaje significativo, contextualizado y participativo, conectando el pasado con los desafíos del presente.

# Contenido

|                                                                                     |                                                  |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----|
|    | ○ Presentación                                   | 02 |
|    | ○ Contexto de la Institución Educativa de Armiri | 06 |
|    | ○ Guía de actividades                            | 07 |
|  | ○ Fases: Aprendizaje Basado en Proyectos         | 08 |
|  | ○ Fase 1: Planificación y preparación            | 10 |
|  | ○ Momento 1: Selección del tema                  | 10 |
|  | ○ Momento 2: Identifica el objetivo              | 10 |

# Contenido

|                                                                                     |                                                          |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------|
|    | <b>Momento 3: Recopilación de recursos</b>               | <b>11</b> |
|    | <b>Fase 2: Diseño del proyecto</b>                       | <b>12</b> |
|    | <b>Momento 4: Formación de equipos</b>                   | <b>12</b> |
|  | <b>Momento 5: Asignación de roles</b>                    | <b>12</b> |
|  | <b>Momento 6: Definición del cronograma del proyecto</b> | <b>13</b> |
|  | <b>Fase 3: Ejecución</b>                                 | <b>15</b> |
|  | <b>Momento 7: Investigación e indagación</b>             | <b>15</b> |

# Contenido

|                                                                                     |                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----|
|    | ○ Momento 8: Análisis y síntesis        | 19 |
|    | ○ Momento 9: Aplicación práctica        | 22 |
|    | ○ Fase 4: Presentación y reflexión      | 24 |
|  | ○ Momento 10: Presentación del proyecto | 24 |
|  | ○ Momento 11: Reflexión                 | 25 |
|  | ○ Anexo                                 | 28 |

# Contexto

## DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ARMIRI

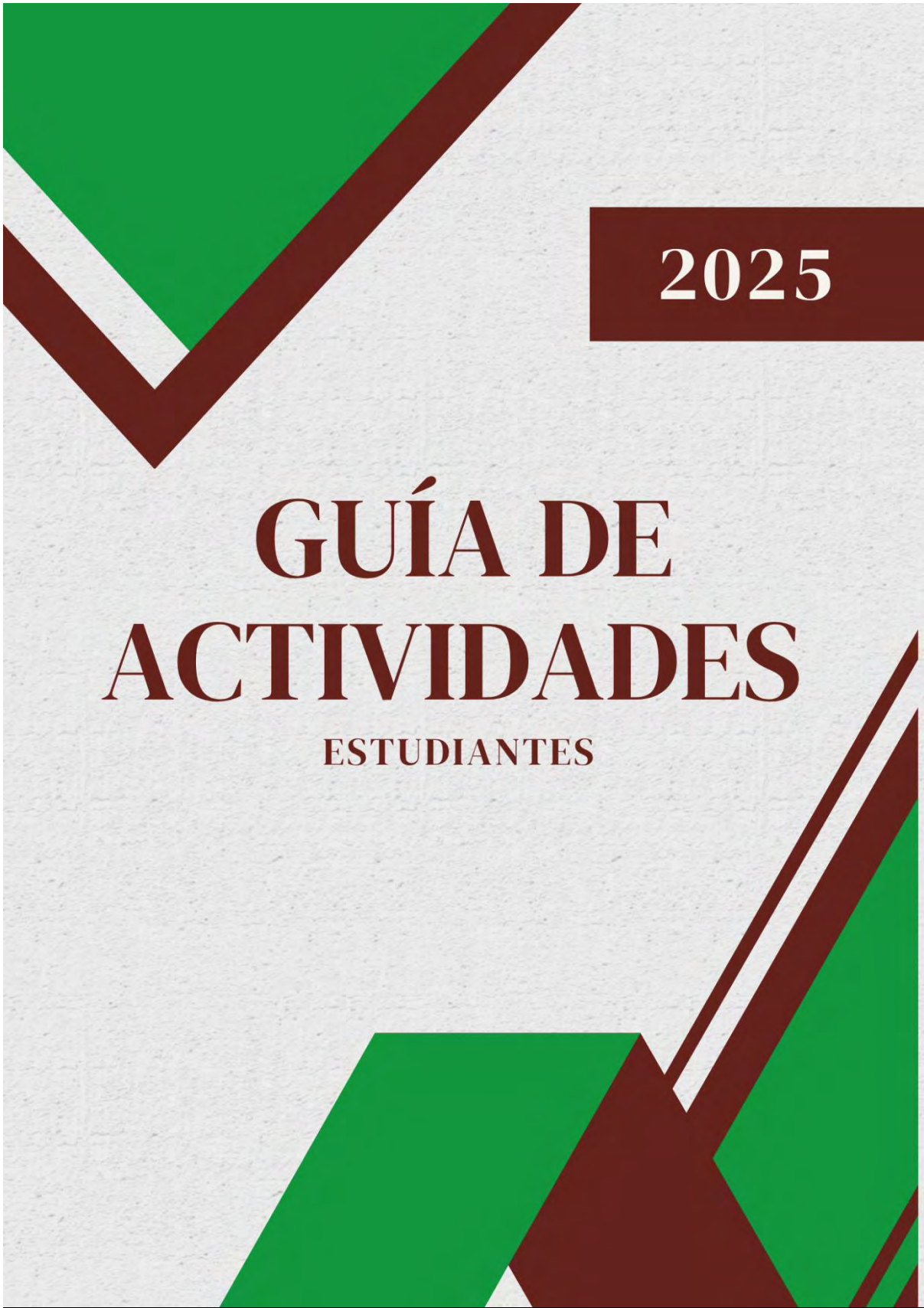
La Institución Educativa Armiri, ubicada en el departamento del Cusco, provincia de Chumbivilcas, distrito de Colquemarca, centro poblado de Charamuray y anexo Armiri.



Según la evaluación diagnóstica realizada en las competencias de Ciencias Sociales a principios del año 2025, señala que la gran mayoría de los estudiantes se encuentran en inicio y proceso, el menor porcentaje logran el nivel satisfactorio. Esto se debe a que los estudiantes no están desarrollando de manera efectiva la identificación de las fuentes,

comprensión del tiempo histórico y en reconocer las explicaciones de los procesos históricos; los cuales son fundamentales para la interpretación histórica, y dificultan en aplicar estos conocimientos en su vida cotidiana.

La enseñanza pasiva de los docentes empeora esta situación llevando al estudiante a una simple memorización de los hechos y procesos históricos (Sáiz & Fuster, 2014), y no apreciar el objetivo de la enseñanza de la historia, tampoco proporcionan un espacio de análisis y reflexión; subestimando el aprendizaje constructivo y colaborativo. Además, la brecha económica juega un rol importante, convirtiéndose en una barrera para la calidad educativa.

The cover features a light gray textured background. In the top-left and bottom-right corners, there are large, stylized geometric shapes composed of green and dark red triangles. A dark red rectangular box is positioned in the top-right corner, containing the year '2025' in white. The title 'GUÍA DE ACTIVIDADES' is centered in a large, dark red serif font, with 'ESTUDIANTES' in a smaller, dark red serif font below it.

2025

# GUÍA DE ACTIVIDADES

ESTUDIANTES

# FASES: Aprendizaje basado en proyectos

1

## Planificación y preparación



**MOMENTO 1: Selección del tema**

**MOMENTO 2: Identifica el objetivo**

**MOMENTO 3: Recopilación de recursos**

2

## Diseño del proyecto



**MOMENTO 4: Formación de equipos**

**MOMENTO 5: Asignación de roles**

**MOMENTO 6: Definición del cronograma del proyecto**

# FASES: Aprendizaje basado en proyectos

3

## Ejecución



**MOMENTO 7: Investigación e indagación**

**MOMENTO 8: Análisis y síntesis**

**MOMENTO 9: Aplicación práctica**

4

## Presentación y reflexión



**MOMENTO 10: Presentación del proyecto**

**MOMENTO 11: Reflexión**



## PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN

### MOMENTO 1: Selección del tema

En equipo, seleccionen el tema que consideren más interesante y significativo, de acuerdo con su propio criterio y análisis.



#### TEMAS



- Martirologio de TA II ☐
- Mateo Pumacahua ☐
- Protestas del 2022-2023 ☐



A continuación, redacte un título creativo y representativo para su proyecto, considerando el tema seleccionado.

**Título del proyecto:**

Mateo Pumacahua entre dos mundos

### MOMENTO 2: Identifica el objetivo



El estudiante completa el objetivo de su proyecto tomando en cuenta el verbo en infinitivo (lo que se quiere hacer). Además, incluye la finalidad o meta (lo que se quiere lograr con la acción). Para ello, se debe considerar la siguiente fórmula:

Verbo en infinitivo + qué se va a hacer + para qué

**OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN**

Redactar un ensayo escolar con el fin de analizar y reflexionar sobre Mateo Pumacahua

**MOMENTO 3: Recopilación de recursos**

Recopila y organiza todos los recursos necesarios para el desarrollo de su proyecto.

**/ Materiales de Escritura**

- Lapiceros (negro, azul, de colores)
- Marcadores
- Resaltadores suaves o pastel
- Lápiz y portaminas

**■ Papel y cuadernos**

- Cuadernos con hojas lisas
- Papel kraft o reciclado
- Post-its decorativos o de colores neutros

**■ Decoración**

- Stickers (pegatinas)
- Washi tapes
- Sellos y tinta

**✎ Organización**

- Regla y compás
- Plantillas o stencils
- Clips, sujetapapeles o pinzas

**✂ Recursos Tecnológicos**

- GoodNotes (iPad)
- OneNote
- Canva
- Pinterest
- entre otros.

**📅 Extras útiles**

- Corrector en cinta
- Tijeras y pegamento
- Estuche bonito o organizador de escritorio



## DISEÑO DEL PROYECTO

### MOMENTO 4: Formación de equipos

Dinámica para la selección de 4 grupos de forma aleatoria.



**Nota.** Cada estudiante debe elegir una figura. Luego, deben agruparse con quienes hayan elegido la misma figura.

### MOMENTO 5: Asignación de roles

Cada equipo debe nombrar un coordinador y completar la ficha con la información correspondiente.



Nombre del equipo: Abejitas

Coordinador (a): Palma Quispe Frany Nataly

Integrantes:

| Nº | Nombre completo          | Rol           | Firma |
|----|--------------------------|---------------|-------|
| 1  | Quispe Oblitas Flor Meri | Redactora     |       |
| 2  | Huamani Camacho Betania  | Investigación |       |
| 3  | Huamani Camacho Nani Luz | Revisora      |       |

## MOMENTO 6: Definición el cronograma del proyecto



- Definir el cronograma del proyecto con las actividades a desarrollar, haciendo uso del siguiente cuadro.

| FAS<br>ES         | Actividades/fecha                       | 18-ag. | 22-ag. | 25-ag. | 29-ag. | 01-sept | 05-sept. |
|-------------------|-----------------------------------------|--------|--------|--------|--------|---------|----------|
| INI<br>CIA<br>L   | Selección del tema                      | X      |        |        |        |         |          |
|                   | Identificación del objetivo             | X      |        |        |        |         |          |
|                   | Recopilación de recursos                | X      |        |        |        |         |          |
|                   | Formación de equipos                    | X      |        |        |        |         |          |
|                   | Asignación de roles y responsabilidades |        | X      |        |        |         |          |
|                   | Definición del cronograma               |        | X      |        |        |         |          |
| EJE<br>CU<br>CIÓN | Investigación e indagación              |        | X      | X      |        |         |          |
|                   | Análisis y síntesis de la información   |        |        | X      | X      |         |          |
|                   | Aplicación práctica                     |        |        |        | X      | X       |          |
| CI<br>ER<br>RE    | Presentación de los resultados          |        |        |        |        |         | X        |
|                   | Reflexión                               |        |        |        |        |         | X        |



# EJECUCIÓN

## MOMENTO 7: Investigación e indagación

DINÁMICA :

# “Detectives de fuentes”



### OBJETIVO



Cada equipo deberá encontrar y analizar fuentes de información que estarán ocultas en diferentes zonas del aula, simulando espacios reales de búsqueda como biblioteca, librería, internet, archivos, entre otros.



### DESARROLLO DE ACTIVIDAD

1

#### Exploración del aula:

El aula se dividirá en distintas secciones que representarán espacios de consulta:

- Biblioteca
- Librería
- Internet
- Archivos
- Entre otros



2

#### Búsqueda activa:



Cada equipo deberá desplazarse con rapidez pero también con cuidado, explorando cada zona en busca de al menos tres fuentes de información.

3

#### Selección y análisis:

Al encontrar una fuente, los equipos deberán evaluar si esta les será útil para desarrollar su tema. Para ello, deberán considerar su relevancia, confiabilidad y pertinencia.



4

#### Presentación grupal:

Al finalizar el tiempo establecido, cada equipo compartirá de forma breve su experiencia de búsqueda, respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué fue fácil o difícil durante la búsqueda de las fuentes?
- ¿Qué criterios utilizaron para determinar si una fuente era confiable?

**Cierre y retroalimentación:**

Para concluir la actividad, la profesora realizará una retroalimentación general sobre el trabajo realizado y abrirá un espacio para resolver dudas o compartir reflexiones

# “**DINÁMICA : Fuentes en acción**”

## Organización de los equipos y materiales:

- Los equipos deberán ubicarse detrás de las cuatro mesas que estarán colocadas en fila, frente a un pizarrón donde se encuentra una tabla con tres columnas (ver Figura 1).
- Cada equipo recibirá una carpeta que contiene cuatro fichas diferentes (ver Figura 2).



## Dinámica del juego:



Cada equipo debe discutir en grupo y decidir a cuál columna de la tabla corresponde cada ficha.



Solo un integrante del equipo podrá tomar una ficha a la vez y acercarse a la pizarra para pegarla en la columna correspondiente, de acuerdo con el consenso del grupo.



Este procedimiento se repetirá hasta que se hayan colocado las cuatro fichas de cada equipo.

## Sistema de puntuación:



La correcta ubicación de cada ficha en su columna correspondiente tendrá un valor de 5 puntos.

+ 5



Las fichas colocadas en columnas incorrectas no suman puntos.

## Tiempo asignado:

El tiempo límite para realizar esta actividad será de

 **10** min

Es importante que los equipos trabajen de manera colaborativa y eficiente para completar la tarea dentro del tiempo establecido.

## Evaluación y retroalimentación:

Al finalizar el tiempo, las docentes revisarán la ubicación de las fichas en la pizarra.

Se sumarán los puntos obtenidos por cada equipo y se anunciará al equipo ganador.

Finalmente, las docentes ofrecerán una retroalimentación explicando los aciertos y corrigiendo cualquier error que se haya presentado durante la actividad.

Figura 1

**FUENTES**

| PRIMARIA | SECUNDARIA | TERCIARIA |
|----------|------------|-----------|
| →        | →          | →         |
| →        | →          | →         |
| →        | →          | →         |
| →        | →          | →         |

Figura 2

| Nº | TIPO DE FUENTE | TIPO DE REFERENCIA | AUTOR      | AÑO  | TÍTULO                | PÁG.     |
|----|----------------|--------------------|------------|------|-----------------------|----------|
| 1  | Secundario     | Libro              | Chuhue, R. | 2022 | —                     | 23<br>23 |
| 2  | Secundario     | libro              | Chuhue, R. | 2022 | El Cusara<br>Cusqueño | 10       |

| N° | TIPO DE FUENTE | TIPO DE REFERENCIA | AUTOR          | AÑO  | TÍTULO | PÁG. |
|----|----------------|--------------------|----------------|------|--------|------|
| 3  | Secundario     | Internet           |                |      |        | 36   |
| 4  | Secundario     | Libro              | Charles Walker | 2021 |        | 146  |

## MOMENTO 8: Análisis y síntesis

Analicen las fuentes recopiladas, establezca conexiones significativas y sintetice de manera creativa los hallazgos con el fin de construir una narrativa clara, coherente y bien estructurada.



### PASOS PARA HACER UN BUEN RESUMEN

01

#### LECTURA COMPRENSIVA

Lea todo el texto con atención para comprender la idea principal.



02

#### SUBRAYA O ANOTA LAS DE IDEAS CLAVE

Identifica las ideas principales y secundarias. Puedes usar colores diferentes para destacar.



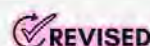
**03****REDACCIÓN DEL RESUMEN**

Usa tus propias palabras para escribir un texto breve y coherente que contenga:

- Tema principal
- Ideas más importantes
- Sin repeticiones ni ejemplos innecesarios

**04****REVISIÓN**

Asegúrate de que tu resumen sea claro, breve y fiel al texto original. Corrige errores de ortografía o redacción.



## Pasos para elaborar un organizador visual creativo

**01****Elige el tipo de organizador**

Según el contenido del resumen, puedes usar:

- ✓ Mapa conceptual
- ✓ Mapa mental
- ✓ Línea de tiempo
- ✓ Cuadro comparativo
- ✓ Diagrama de flujo
- ✓ Otros

**02****Define los elementos clave**

Extrae del resumen las palabras clave o frases importantes para colocarlas en el organizador.



03

**Diseño visual**

- ✓ Usa colores, íconos o dibujos para representar ideas.
- ✓ Conecta las ideas con palabras de enlace, flechas o líneas.
- ✓ Usa formas (óvalos, rectángulos, nubes) para encerrar cada concepto.



04

**Creatividad y orden**

1. Presenta el contenido de forma clara, pero atractiva visualmente.

Puedes usar:

- ✓ Puedes elaborar a mano utilizando plumones, stickers, recortes u otros materiales creativos; o, si lo prefieres, puedes organizar de forma digital usando programas como Canva, PowerPoint, entre otros.



05

**Revisión final**

Verifica que toda la información del resumen esté representada de manera correcta y que el organizador tenga coherencia visual y temática.



Al finalizar la actividad, cada equipo presentará su organizador visual al resto de la clase. La persona encargada de socializar el trabajo será elegida de forma aleatoria dentro del grupo, lo que fomentará la participación equitativa. Cada equipo contará con un máximo de 5 minutos para exponer su trabajo, destacando los aspectos más relevantes del contenido y la estructura del organizador.

## MOMENTO 9: Aplicación práctica



Al desarrollar la actividad anterior, redacta un ensayo escolar y propone una o más alternativas de solución a la problemática identificada.



### El ensayo



...un texto escrito en prosa en el cual se desarrolla un tema al cual se le imprime el carácter subjetivo-fundamentado de quien escribe. El autor escribe sobre la base de lecturas previas, de ideas, de creencias; el autor entabla un diálogo con ellas, las acepta, las refuta, las hace crecer, las modifica (Galvasili, 2016, p. 35).



### La estructura de un ensayo

-ORDENES DISCURSIVOS-

En el ensayo se deben conjugar el orden discursivo expositivo y el argumentativo.

#### Orden expositivo

- Introducción
- Desarrollo
- Conclusión

Si bien no se trata de una estructura rígida, que estén presentes estos momentos son una ayuda para el lector.

#### Orden argumentativo

- Tesis
- Argumentación de la tesis
- Puntos de apoyo de la argumentación
- Contraargumentos
- Puntos de apoyos para rebatir los contraargumentos
- Conclusión

Referencia:

Galvalisi, C. (2020). El ensayo. Características y abordajes de los procesos de escritura de géneros académicos, 35.

### Se pueden reconocer algunos aspectos de la argumentación:

1

La presentación de la tesis postura central del texto.

2

Los argumentos que la defienden apoyándose en información suficiente, ejemplos, explicaciones, entre otros recursos.

3

Aparecen los contraargumentos que también son argumentos pero en contra de la tesis.

4

Se enfrentan los argumentos con los contraargumentos.

5

Se elaboran las conclusiones emitiendo el juicio de valor.

## Ejemplo de un ensayo

**Título: Breve pero descriptivo**

### El miedo ¿Es bueno o malo?

**Introducción:**  
Presente la idea principal del escrito, atraiga al lector con pensamientos personales o acontecimientos.

El miedo es la mala sensación que uno tiene cuando está en peligro o cuando una cosa determinada le asusta. Un proverbio alemán dice: "El miedo hace al lobo más grande de lo que es". Esto es absolutamente cierto, ya que el miedo menudo hace que la gente se imagine lo peor y actúe de forma irracional. En ese caso, ¿puede ser bueno el miedo?

Personalmente, creo que una pequeña cantidad de miedo es buena e incluso necesaria, ya que no sólo actúa como una forma de control y disuasión, sino que también sirve para motivarse. En este ensayo, hablaré de cómo el miedo puede ser un arma de doble filo.

**Desarrollo:**  
Presente el contenido principal del ensayo y fuentes que corroboren el pensamiento propio.

El miedo es bueno, ya que disuade a las personas de cometer actos peligrosos y las induce a controlar y regular su comportamiento. Por ejemplo, a pesar de las numerosas guerras desde la Segunda Guerra Mundial, los bombardeos atómicos de Hiroshima y Nagasaki en Japón siguen siendo el único uso de armas nucleares en la guerra.

Esto se debe porque el mundo teme la devastación generalizada que provocan dichas armas. Por lo tanto, el miedo a la aniquilación total ha impedido que los líderes mundiales actúen de forma irresponsable y de ir por el camino de la autodestrucción.

Sin embargo, aunque el miedo es bueno, el hombre debe tener en cuenta que un exceso de miedo puede ser perjudicial para su desarrollo. Por ejemplo, en el ámbito de la exploración espacial, el Apolo 11 nunca habrían aterrizado los primeros humanos en la luna si los americanos hubieran dejado que el miedo se interpusiera en su sueño.

En resumen, el miedo es bueno, ya que en última instancia conducirá a una sociedad bien controlada y motivada. Para lograr grandes hazañas, el hombre debe aprender a vencer su miedo y encontrar el valor para superar los obstáculos que la vida presenta.

**Referencia:**  
Tomado de <https://normasapa.in/como-escribir-un-ensayo/>

**Conclusión:**  
Ideas, reflexiones, postura final.



## PRESENTACIÓN Y REFLEXIÓN

### MOMENTO 10: Presentación del proyecto

Cada equipo realizará la presentación de su proyecto final ante la clase. Durante esta exposición, deberán destacar sus principales descubrimientos, aprendizajes y conclusiones. Se incentivará el uso de materiales creativos, recursos visuales, estrategias dinámicas que capten la atención del público y reflejen el esfuerzo y la originalidad del equipo. El objetivo es compartir el trabajo realizado de manera clara, atractiva y significativa para todos los asistentes.



#### ESQUEMA

- Título
- Integrantes
- Objetivo
- Crograma

#### Adjuntar

- Fuentes recopiladas
- Organizadores visuales del análisis y síntesis
- Ensayo escolar
- Metacognición

## MOMENTO 11: Reflexión



Complete los siguientes cuadros de manera individual, realizando una reflexión crítica y profunda sobre su proceso de aprendizaje personal.

🚀 “Atención: los tres primeros en terminar la actividad, de manera correcta y completa, tendrán un premio 😊. ¡Reto aceptado?”

“El que nunca deja de explorar, nunca se aburre.”

**¿Qué aprendí realmente?**

Podría decir que aprendí además de toda la historia o cultura de nuestro país, la comprensión lectora y análisis de cada situación y contexto en que se encuentra cada personaje.

**¿Cómo lo aprendí (estrategias, errores, logros)?**

Primero identificando el tipo de fuente de donde saqué la información, también la comprensión y punto de vista de cada compañero trabajando en equipo obtenien todo los materiales necesarios.

**¿Por qué es importante lo que aprendí?**

Porque todos los aspecto aprendí me van ha ser de mucha utilidad en toda mi vida, y en diferentes cursos al momento identificar que fuente es más confiable para mis trabajos.

¿Para qué me servirá este aprendizaje en el futuro?

Para entender, analizar y tener una activa participación, como también en lo que es cultura general y el desarrollo de mi carrera profesional como peruana.

¿Qué haría diferente la próxima vez?

Un poco más de tiempo para profundizar más cada tema y cada historia.



# Las fuentes

Meschiany (2013) señala que las fuentes son “múltiples documentos escritos y no escritos a partir de los cuales puede conocer y construir una explicación sobre el pasado y los modos que sus huellas acontecen (o ya no) en el presente” (p. 44). Camuñas (2020) añade que podemos ubicar distintos tipos de fuentes las cuales se puede decir que es “toda realización humana es una fuente histórica, puesto que siempre está ubicada en un tiempo y espacio concretos, es decir, dentro de un momento histórico, y responde en todo momento a la sociedad que la rodea y conforma” (p. 11).

## Fuentes primarias

“Las fuentes primarias son aquellas que están en contacto directo con el pasado, que son fruto de la época que se quiere estudiar, es decir, que pertenecieron a ese momento histórico concreto. Para estudiar las fuentes primarias hay que tener en cuenta siempre el contexto y la mentalidad de la época para acercarse todo lo posible al autor y poder así comprender mejor su discurso. Hay una gran variedad de fuentes primarias, desde documentos escritos o visuales, hasta restos materiales” (Camuñas, 2020, p. 11).

## Fuentes secundarias

“Las fuentes secundarias, por el contrario, son aquellos estudios realizados con posterioridad al momento histórico del que tratan, por ejemplo, las investigaciones de otros historiadores. Habrá que tener en cuenta, en este caso, el momento en que se han realizado dichos estudios, ya que, no por estar separados en el tiempo de los acontecimientos son necesariamente objetivos” (Camuñas, 2020, p. 11).

Para Sánchez (2005), las fuentes históricas son restos o evidencias del pasado que se debe seleccionar con mucho cuidado, analizar a fondo e interpretar con criterio. Representa las huellas que dejaron los seres humanos a lo largo de la historia. Para que un documento tenga valor histórico, el historiador necesita estudiar en detalle cómo y por qué fue creado. Además, debe tener la capacidad de interpretar lo que ese documento representa, juzgar su autenticidad y determinar si es confiable. Solo después de este análisis crítico, un documento puede considerarse en el contexto real una fuente histórica, porque revela una verdad sobre el pasado.



Es importante que los estudiantes aprendan a usar diferentes tipos de fuentes, tanto primarias como secundarias —como documentos históricos, cartas, testimonios, mapas o artículos académicos. También deben desarrollar la habilidad de reconocer si una fuente es auténtica, entender para qué fue creada y detectar si tiene algún tipo de parcialidad. Todo esto les ayudará a formar opiniones e interpretaciones bien pensadas y con base sólida (Tumi et al., 2024).

El 9 de noviembre, moviéndose a caballo, Tupac Amaru ordenó que españoles, mestizos e indios se organizaran en columnas militares. Estaba elegantemente vestido:

[..] casaca, pantalones cortos de terciopelo negro, que estaban entonces de moda, medias de seda, hebillas de oro en las rodillas y en los zapatos, sombrero español de castor, que entonces valían veinticinco pesos, camisa bordada y chaleco de tisú de oro [sic], de un valor de setenta a ochenta pesos. Usaba el pelo largo y enrizado hasta la cintura.<sup>8</sup>

8. Fisher (1966: 30-31) resume las pocas descripciones de su atuendo.

Fragmento del libro de La rebelión de Tupac Amaru de Charles Walker (2021, p. 21).

El 9 de noviembre, moviéndose a caballo, Tupac Amaru ordenó que españoles, mestizos e indios se organizaran en columnas militares. Estaba elegantemente vestido:

[..] casaca, pantalones cortos de terciopelo negro, que estaban entonces de moda, medias de seda, hebillas de oro en las rodillas y en los zapatos, sombrero español de castor, que entonces valían veinticinco pesos, camisa bordada y chaleco de tisú de oro [sic], de un valor de setenta a ochenta pesos. Usaba el pelo largo y enrizado hasta la cintura.<sup>8</sup>

8. Fisher (1966: 30-31) resume las pocas descripciones de su atuendo.

Fragmento del libro de La rebelión de Tupac Amaru de Charles Walker (2021, p. 21).

El 9 de noviembre, moviéndose a caballo, Tupac Amaru ordenó que españoles, mestizos e indios se organizaran en columnas militares. Estaba elegantemente vestido:

[..] casaca, pantalones cortos de terciopelo negro, que estaban entonces de moda, medias de seda, hebillas de oro en las rodillas y en los zapatos, sombrero español de castor, que entonces valían veinticinco pesos, camisa bordada y chaleco de tisú de oro [sic], de un valor de setenta a ochenta pesos. Usaba el pelo largo y enrizado hasta la cintura.<sup>8</sup>

8. Fisher (1966: 30-31) resume las pocas descripciones de su atuendo.

Fragmento del libro de La rebelión de Tupac Amaru de Charles Walker (2021, p. 21).

# El sitio de Cuzco

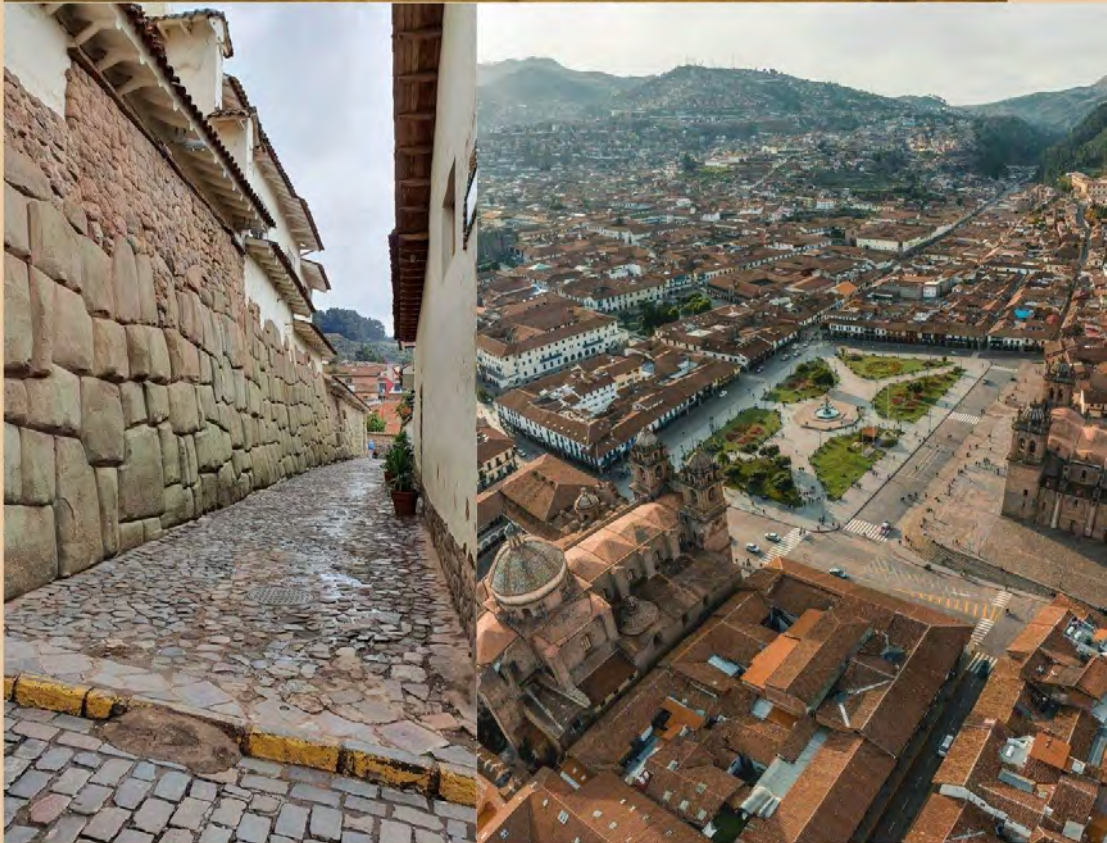
El Cuzco colonial poseía todas las características del urbanismo hispano: una majestuosa catedral, un espacioso cabildo, un diseño de tablero de ajedrez, magníficas viviendas y variados comercios. Y esto era solo en la plaza principal y sus alrededores. Los españoles construyeron su ciudad sobre la capital inca, alentados por la creencia de que las iglesias católicas avergonzarían a los antiguos "sitios de herejía" y de que sus palacios superarían a los de los gobernantes incas. Sus albañiles -casi siempre indios- añadían muros de adobe y techos a los antiguos edificios incas o construían estructuras nuevas. En el siglo XVIII los asombrosos monumentos de ambas culturas se encontraban unos al lado de los otros, como aún se ve hoy en día. Los muros incas, masivos bloques de granito diseñados a mano para encajar cómodamente sin ningún tipo de argamasa, dibujaron la línea de sus avenidas y calles.<sup>1</sup>

Los incas construyeron el Cuzco (o Qosqo) a orillas del río Huatanay, en una cuenca rodeada en tres de sus lados por empinados cerros y por quebradas que se abrían, al sureste, hacia el sagrado glaciar Ausangate y el valle del Vilcanota de Tupac Amaru. A finales de 1780, el Cuzco era un centro tanto español como inca. Era la segunda ciudad del Perú, con una población de 30.000 habitantes -Lima tenía 50.000. La clase alta estaba conformada por los descendientes de los conquistadores, pero también por diferentes olas de inmigrantes españoles. No obstante, era aún una ciudad inca. El quechua era tan común como el español -incluso muchos miembros de la élite, que ostentaban su linaje hispano, lo hablaban. Los indios a lo largo del Perú veneraban al Cuzco, la antigua capital inca. A fines de 1780, la población de la ciudad creía que el ataque de Tupac Amaru -temido por unos, ansiosamente esperado por otros- estaba por suceder prontamente. Todo el mundo comprendía la importancia del Cuzco.<sup>2</sup>

1. De hecho, el principal camino a Sacsayhuaman es llamado "Cuesta Amargura", porque muchos indios se hirieron en él al rodar cuesta abajo la gran cantidad de piedras que sirvieron para construir la catedral.

2. Walker 1999a: 24-30, Gootenberg 1995 y Peralta Ruiz 1991. Sobre los <miles> de indios suministrados a la ciudad, véase Carrió de la Vándera 1973: 328-329

Fragmento del libro de La rebelión de Tupac Amaru de Charles Walker (2021, p. 125-126).



## La rebelión de Tupac Amaru II

José Gabriel Condorcanqui, Túpac Amaru II (1738-1781) fue un cacique y líder indígena peruano, descendiente de los incas, que encabezó la mayor rebelión contra el dominio colonial español en los Andes antes de la independencia. Educado en el Cuzco y de gran cultura, combinó su posición de noble indígena con una sólida actividad económica que lo puso en contacto con las ideas ilustradas. Junto a su esposa Micaela Bastidas, con quien tuvo tres hijos, impulsó un movimiento que defendía a los indios frente a la explotación colonial (mita, obrajes y repartos forzosos), reclamaba justicia social, exaltaba la fe católica y buscaba restaurar la dignidad incaica.

En 1780 inició la rebelión con la captura y ejecución del corregidor de Tinta, expandiendo un levantamiento que unió a decenas de miles de indígenas y esclavos liberados. Tras la victoria de Sangarará y el asedio del Cuzco, fue finalmente derrotado y capturado en abril de 1781. Condenado junto con su familia, murió ejecutado de forma brutal en la plaza del Cuzco el 18 de mayo de 1781, en un acto que buscó borrar su linaje.

Aunque la rebelión fue sofocada con violencia y represión, Túpac Amaru II quedó como símbolo de resistencia, justicia y dignidad indígena. Su figura trascendió como precursor de la independencia americana y héroe nacional del Perú, inspirando la identidad y unidad del país.

Laviana Cuetos, María Luisa: "Condorcanqui, José Gabriel. Túpac Amaru II". *Diccionario Biográfico Español*. Real Academia de la Historia, Madrid, 2010, vol. XIV, pp. 400-403. [ISBN vol. XIV: 978-84-96849-70-9. ISBN Obra completa: 978-84-96849-56-3].

## ¿Sentencia de muerte del gobierno español?

El viernes 18 de mayo, los verdugos sacaron a Tupac Amaru y a otros prisioneros de sus celdas adyacentes a la plaza de Armas, custodiados por miembros fuertemente armados de la milicia de mulatos y la de Huamanga. Un observador anotó que la gran multitud en la plaza permanecía en silencio y que incluso no se veían indios, \_a lo menos en el traje mismo que ellos usan, y si hubo algunos, estarían disfrazados con capas o ponchos\_<sup>50</sup> Quizás los indios encontraron la ceremonia demasiado insoportable para presenciarla o se preocuparon de que la multitud pudiera volverse violenta y los atacara. Se habían levantado horcas, en ese momento vigiladas por mulatos armados. Vestidos con los zurrones que se usaban para traer yerba mate de Paraguay, sus manos y pies fuertemente atados los prisioneros fueron arrastrados por caballos lo que laceró su piel en las calles de adoquines de piedra. Un pregonero de la ciudad declaró: "Esta es la justicia que manda hacer el Rey, nuestro Señor y en su real nombre, Don Josef Antonio de Areche [...] Quien tal hace, que tal pague". Diego Verdejo, Antonio Oblitas (el sirviente negro que participó en el ahorcamiento de Arriaga y que posiblemente dibujó retrato de Tupac Amaru), el hermano de Micaela, Antonio Bastidas y Antonio Castelo fueron las primeras víctimas. Todos fueron ahorcados; sus cuerpos se arrojaron debajo del patíbulo. A Francisco Tupac Amaru (tío de José Gabriel) e Hipólito (el hijo mayor) les cortaron las lenguas antes de ahorcarlos. Los soldados forzaron a Micaela y José Gabriel a mirar. Tomasa Tito Condemayta, en algún momento llamada la <favorita> de Tupac Amaru, fue llevada a una silla baja enfrente de las horcas.<sup>51</sup> El verdugo ligó una banda de acero a su cuello, un garrote, y lo apretó con una manivela hasta que se asfixió en una forma horrible. El garrote de metal fue una novedad en el Cuzco: "estaba dispuesto con un torno de fierro que a este fin se había hecho, y que jamás habíamos visto por acá".<sup>52</sup> Tomasa fue luego ahorcada para asegurar su muerte.

Después, se llevó a Micaela a las horcas. Los verdugos cortaron su lengua -algunos afirman que no abrió la boca y que solo después de muerta le hicieron el corte. Luego, le aplicaron el garrote. De acuerdo con un informe, su cuello era demasiado delgado para este procedimiento, de modo que los verdugos la estrangulaban con una soga y la pateaban hasta matarla. Si bien los historiadores discrepan acerca de la técnica de ejecución, todos están de acuerdo con que era una dura agonía.<sup>53</sup>

51. Zudaire 1979: 173.

52. Angelis 1836: 52-54, citado de la p. 53. También en CDIP 1971-1976, vol. II, tomo 2: 774-776

53. CDIP 1971-1976, vol. II, tomo 2: 775. Zudaire discrepa vehementemente, sosteniendo que el garrote trabaja sobre cualquier medida de cuello. Es un pasaje extraño, dado que ridiculiza con apasionamiento a quienes aceptan esta posibilidad, pero describe pasivamente esta ritualizada tortura. Siendo un meticuloso historiador, es, sin embargo, uno de los pocos defensores de los españoles. Zudaire 1979: 228. Sobre la lengua de Micaela Bastidas, véase Paz y Guini 1952, vol. I: 40; Durand Flórez, Introducción, CDBRETA 1980-1982, vol. IV, tomo 2, resume bien estos argumentos; véanse pp. x-xii.

José Gabriel fue forzado a mirar. Los verdugos lo llevaron entonces a las horcas y cortaron su lengua. Amarraron sus extremidades a cuatro caballos para descuartizarlo, un "espectáculo que jamás se había visto en esta ciudad", 54 Los caballos fueron arriados hacia las cuatro esquinas de la plaza, pero los brazos y piernas de Tupac Amaru no se separaban de su torso. Frustrado, Areche ordenó decapitarlo. Su hijo más joven, Fernando, gritó al ser testigo de la agonía de Su padre. En palabras del geógrafo y viajero inglés Clements Markham, quien visitó el Perú numerosas veces a mediados del siglo XIX, Fernando "lanzó un grito desgarrador, grito que por muchos años repercutió en el corazón de todos los concurrentes, acrecentando su odio contra los opresores. Fue este grito la sentencia de muerte de la dominación española en la América del Sur". 55 Incluso más duro realista debe haberse estremecido con la escena. El muchacho fue obligado a pasar por las horcas y ver el cadáver ensangrentado, hecho pedazos, de sus padre. Su edad lo salvó de la sentencia de muerte \_tenía diez años. Un testigo describió una repentina ráfaga de viento y un chubasco que hizo a las personas ponerse a cubierto cuando Tupac Amaru expiró. El observador continuó: "esto ha sido causa de que los indios se hayan puesto a decir, que el cielo y los elementos sintieron la muerte del Inca que los españoles inhumanos e impíos estaban matando con tanta crueldad". 56

Los verdugos separaron las cabezas y extremidades de todos los cuerpos. Quemaron los torsos de José Gabriel y Micaela en una hoguera sobre el cerro Picchu y tiraron las cenizas al río Huatanay. Areche tenía planes precisos sobre cómo distribuir las partes de los cuerpos, usándolas como una espeluznante advertencia acerca del peligro de la sedición. Tungasuca recibió un brazo de Tupac Amaru y otro de Micaela Bastidas, así como la cabeza de Hipólito Tupac Amaru; Tinta, la cabeza de Tupac Amaru; Pampamarca, un brazo de Antonio Bastidas; Surimana, un brazo de Castelo, su otro brazo fue enviado a Pampamarca. 57

54. CDIP 1971-1976, vol. II, tomo 2: 775.

55. Markham 1895: 145.

CDIP 1971-1976, vol. II, tomo 2: 776.

57. Ibid., pp. 790-793.

58. Los investigadores, me incluyo, han aceptado demasiado fácilmente el intento realista de usar el ritual como un culminación simbólica del levantamiento.

Fragmento del libro de La rebelión de Tupac Amaru de Charles Walker (2021, p. 180-182).



# MATEO PUMACAHUA

## EL CURACA CUSQUEÑO

El curaca cusqueño Mateo Pumacahua Chihuantito es considerado un importante precursor de la causa independentista americana, debido a su participación en la rebelión del Sur de 1814 contra el dominio español. No obstante, en la historia peruana, sobre su figura recaen características singulares, calificándosele como un personaje controvertido, por haber sido también previamente brigadier general en el ejército realista, distinción que le fue conferida entre otras cosas, por ser una de las piezas claves para la derrota de Túpac Amaru II. Años después sería ganado por la causa libertaria y fue uno de los líderes del movimiento mejor organizado de los primeros años del siglo XIX en contra del dominio hispano.

Su linaje perteneció a una rama imperial inca o panaca real andina. Por ello, heredó el cacicazgo de Chinchero, lugar en el que nació en 1740. Fue hijo legítimo y primogénito de Francisco Pumacahua Inga, "cacique y gobernador de la doctrina de Chinchero, sus anexos de Umasbamba, Seqquecancha y sus parcialidades y aylllos de Pongo, Cupir y yanacunas" y Agustina Chihuantito.

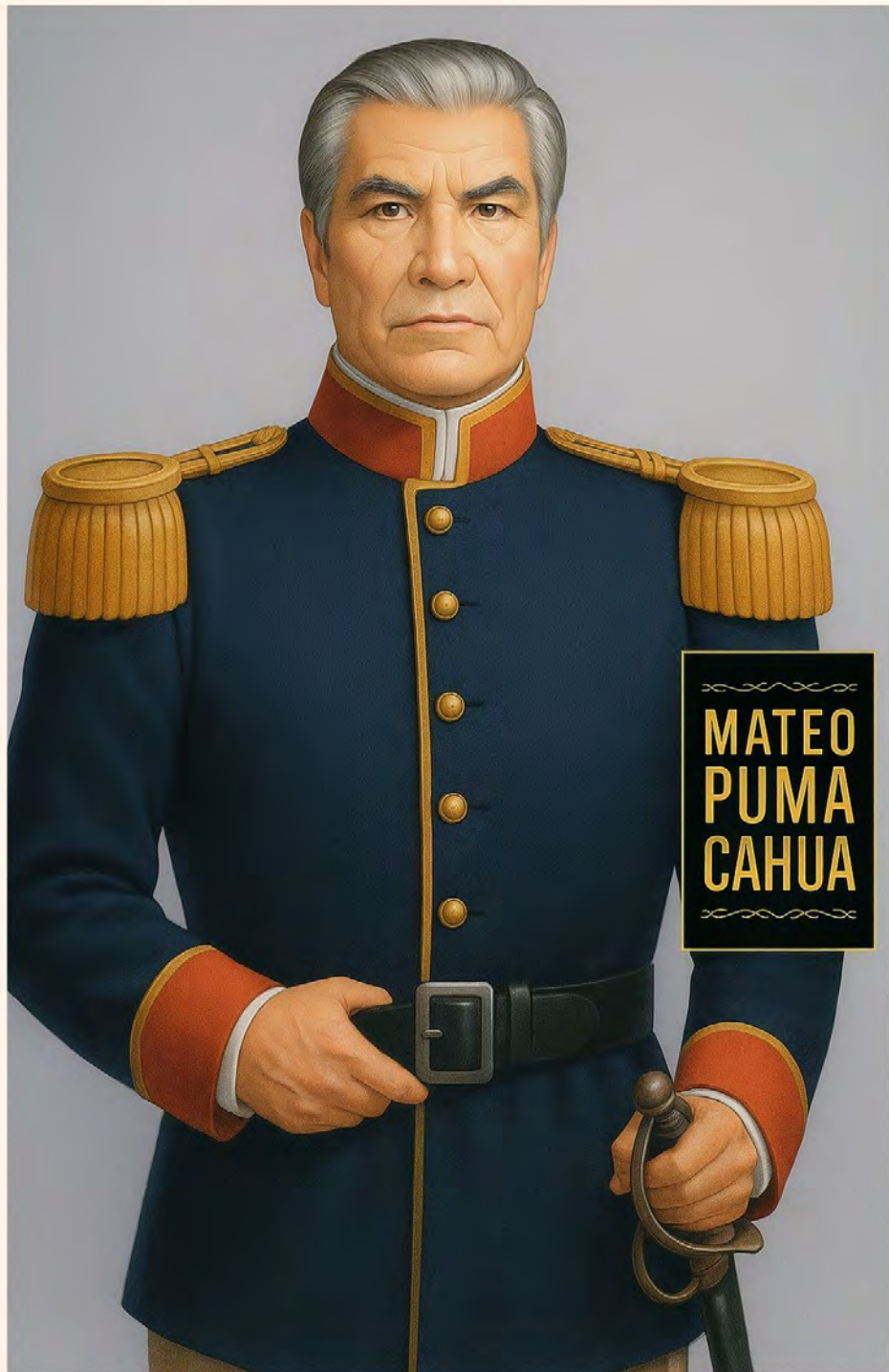
Fragmento del libro de Ministerio de Cultura - Mateo Pumacahua de Chuhue, R. et al. (2022, p. 10).

La historiografía peruana ha especulado que el tiempo de Pumacahua en el cargo de Presidente de la Audiencia de Cusco le sirvió para darse cuenta de que nunca tendría un verdadero lugar dentro de la organización colonial española, pues el persistente ataque y oposición que sufriría se le atribuyó entre otras causas a su "naturaleza india". Y él, habiendo sido el más leal de los defensores de la causa española, vio que a pesar de todos sus esfuerzos, jamás podría encajar definitivamente en el orden social imperante occidental. Retirado de la actividad pública luego de estos eventos, Pumacahua se decidió a pasar su vejez en su rica hacienda Sala, ubicada en Urquillos, lugar que adquirió para pasar apaciblemente los últimos años de su vida.

Fragmento del libro de Ministerio de Cultura - Mateo Pumacahua de Chuhue, R. et al. (2022, p. 22-23).

El visitador Antonio de Areche "...reconoció públicamente a seguidores realistas tales como los curas de Cotabamba, quienes habían defendido la región de los rebeldes, y confirió el rango de capitán a Pumacahua y Nicolás Rosas, los kurakas de Chinchero y Anta, respectivamente".

Fragmento del libro de La rebelión de Tupac Amaru de Charles Walker (2021, p. 146).



## Análisis del discurso presidencial en contextos de crisis: el caso de Dina Boluarte durante las protestas en Perú (2022-2023)

*Analysis of presidential discourse in crisis contexts: the case of Dina Boluarte during the Peruvian protests (2022-2023)*



Mila J. López-Pardo  
Universidad de Sevilla  
mila.lopez@us.es  
@MilaLopezP  
ORCID: 0000-0001-8520-9513



Juan C. Figueroa-Sánchez  
Universidad de Sevilla  
figueroa@us.es  
@FigueroaJC  
ORCID: 0000-0002-8941-6441



Patricia Moreno-Gispert  
Universidad de Sevilla  
patmoren@us.es  
@patmoren  
ORCID: 0000-0001-8418-1428

Fecha de aceptación: 27/07/2024  
Fecha de recepción: 11/06/2024  
Máx. Fichas: 1000. ISSN: 2172-0223  
Octubre 2024, Número 58, pp. 9-28

Como citar el artículo:  
López-Pardo, Mila J., Figueroa-Sánchez, Juan C., y Moreno-Gispert, Patricia (2024).  
Análisis de discurso presidencial en contextos de crisis: el caso de Dina Boluarte durante  
las protestas en Perú (2022-2023). *Revista de Filología Española*, 48(1-2),  
9-28. <https://doi.org/10.1017/S0034121124000033>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9790382>



artículos:  búsqueda de artículos:   
[sumario](#) [anterior](#) [próximo](#) [autor](#) [materia](#) [búsqueda](#) [home](#) [alfab](#)

[Revista de ciencia política \(Santiago\)](#)

versión On-line ISSN 0718-090X

Rev. cienc. polít. (Santiago) vol.43 no.2 Santiago ago. 2023

<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-090x2023005000116>

#### ARTÍCULOS

### PERÚ 2022: COLAPSO DEMOCRÁTICO, ESTALLIDO SOCIAL Y TRANSICIÓN AUTORITARIA\*

**Peru 2022: Democratic Collapse, Social Estallido and  
Authoritarian Transition**

CARMEN ILIZARBE PIZARRO<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-4917-2896>

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú

#### Servicios Personalizados

##### Revista

- SciELO Analytics
- Google Scholar H5M5 (2021)

##### Artículo

- nueva página del texto (beta)
- Español (pdf)
- Artículo en XML
- Como citar este artículo
- SciELO Analytics
- Traducción automática

##### Indicadores

##### Links relacionados

##### Compartir

- Otros
- Otros

Permalink

#### RESUMEN

Este artículo analiza la situación de la política en el Perú en el año 2022 y evalúa el estado de la democracia a partir del análisis de hechos y procesos coyunturales y estructurales. El argumento central es que el enfrentamiento cíclico entre los poderes Ejecutivo y Legislativo, que venía produciéndose desde el 2016, desembocó en una victoria del

[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2023005000116&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2023005000116&script=sci_arttext)



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Facultad de Educación

Escuela Profesional de Educación Secundaria - Cusco

Especialidad Ciencias Sociales

Prueba objetiva de "Interpretación Histórica"

(PRE TEST)

Fecha: 18/08/25

**Datos generales:**

Edad : 24 años.

Género : Masculino ( ) Femenino (X)

Grado y sección : 3ro

**Instrucciones:**

Estimado estudiante:

A continuación, se le presenta una serie de actividades relacionadas con los contenidos y avances en clase. Lee con atención cada una de ellas y responde con base en lo aprendido, aplicando tus conocimientos, reflexiones y experiencias adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje.

**Hazlo con calma y confianza...**



1. Observe la imagen y responda.

**Figura 1**

*El martirologio de Tupac Amaru II*



Nota. Figura que evidencia el martirologio de Túpac Amaru II [fotografía], por Pignatelli 2023, Infobae. <https://www.infobae.com/historias/2023/05/18/la-macabra-ejecucion-de-tupac-amaru-presencio-el-crimen-de-su-familia-y-luego-fue-decapitado-y-descuartizado/>.

1.1. ¿Qué evento histórico representa? Explica

Representa la sepultura de Tupac Amaru y su gente, matados agresivamente y con violencia. Las sangres chorreaban por toda la plaza del Cusco. La gente mirando con véase algunos con dolor.

1.2. ¿En qué época y lugar ocurrió? Fundamenta tu respuesta identificando al menos tres elementos visuales que apoyen tu interpretación.

En la época de y en el  
lugar del Perú Cusco Perú.

1. la violencia cruelmente y el abuso a

2. la sangre derramada

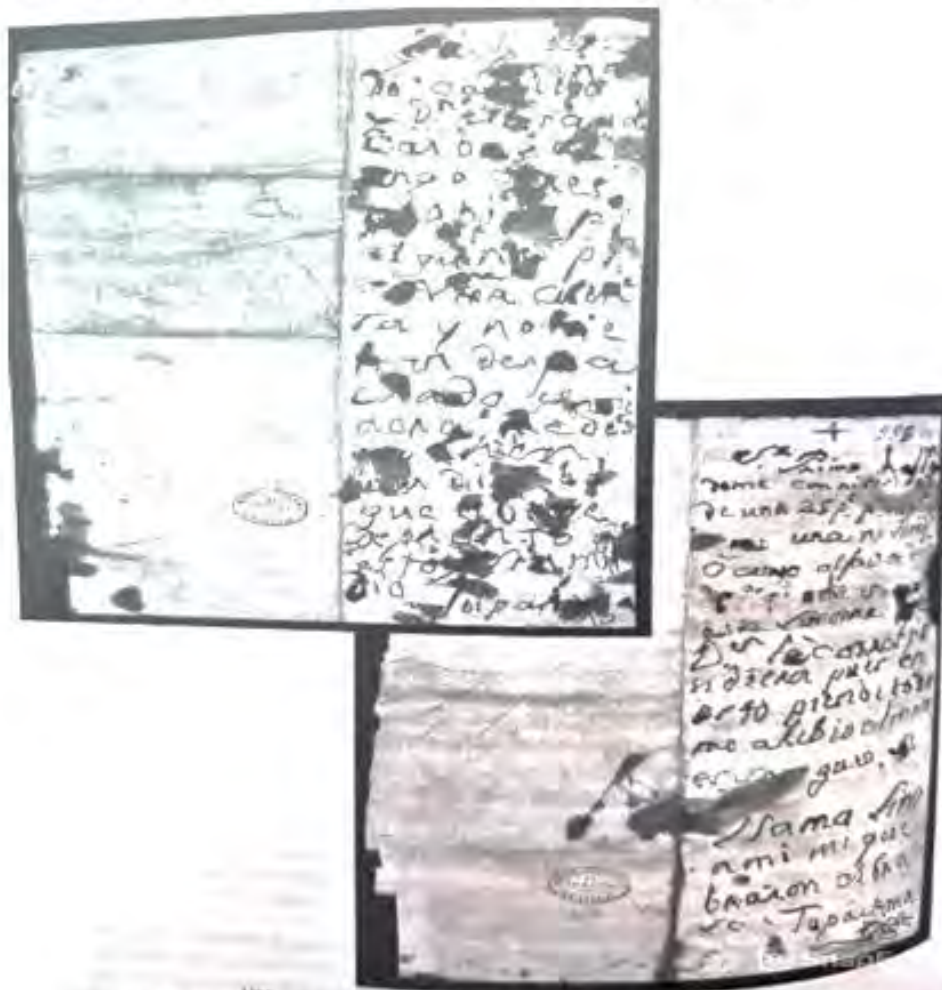
3. las muertes las tristezas y los llantos.

4.

2. Observe la figura 2 y figura 3. Analiza y responde.

**Figura 2**

*Evidencia de la carta del proceso del cautiverio de Tupac Amaru II*



*Nota. Evidencia de la carta del proceso del cautiverio de Tupac Amaru II escrita con su propia sangre (Archivo de Indias, Cuzco, Leg. 33) citado en el libro de La rebelión de Tupac Amaru de Charles Walker (2021, p. 178).*

**Figura 3**

Fragmento del libro de *La rebelión de Tupac Amaru II*

### ¿Sentencia de muerte del gobierno español?

El viernes 18 de mayo, los verdugos sacaron a Tupac Amaru y a otros prisioneros de sus celdas adyacentes a la plaza de Armas, custodiados por miembros fuertemente armados de la milicia de mulatos y la de Huamanga. Un observador anotó que la gran multitud en la plaza permanecía en silencio y que incluso no se veían indios, «a lo menos en el traje mismo que ellos usan, y si hubo algunos, estarían disfrazados con capas o ponchos». <sup>50</sup> Quizás los indios encontraron la ceremonia demasiado insoportable para presenciarla o se preocuparon de que la multitud pudiera volverse violenta y los atacara. Se habían levantado horcas, en ese momento vigiladas por mulatos armados. Vestidos con los zurrones que se usaban para traer yerba mate de Paraguay, sus manos y pies fuertemente atados, los prisioneros fueron arrastrados por caballos, lo que laceró su piel en las calles de adoquines de piedra. Un pregonero de la ciudad declaró: «Esta es la justicia que manda hacer el Rey, nuestro Señor y en su real nombre, Don Josef Antonio

Nota. Fragmento del libro de *La rebelión de Tupac Amaru* de Charles Walker (2021, p. 180).

2.1. ¿Cuál de las fuentes presentadas es primaria y cuál es secundaria? Explica por qué.

Las 2 fuentes son primarias por que la evidencia de la carta del cautiverio de tupac Amaru II, trata de un documento original y directo y relacionado con el evento histórico y la sentencia de la muerte del gobierno español trata sobre un documento oficial y registra a una decisión gubernamental.

2.2. ¿Cuál considerarías más útil y confiable? Explica por qué.

para mí sería la evidencia de la carta  
del proceso del cautiverio de Tupac Amaru II  
por que las personas podemos  
proporcionar con una visualidad mas  
fácil y detallada de los eventos  
históricos.

3. Observe la figura, lee con atención y responde.

**Figura 4**

Mateo Pumacahua curaca de Chinchero, corregimiento del Cusco.



Nota. Mateo Pumacahua curaca de Chinchero del corregimiento de Cusco. [fotografía], por López et al. 2016, 3 de junio del 2016. Tomado de la página web de historia del Perú. <https://historiaperuana.pe/biografia/mateo-pumacahua>.

## Un Curaca en la Encrucijada de la Historia Andina

La historia de Mateo Pumacahua es un ejemplo fascinante de cómo las lealtades podían cambiar de forma drástica en el turbulento Virreinato del Perú. Al principio, durante la gran rebelión de Túpac Amaru II en 1780, Pumacahua, un influyente curaca, se mantuvo firme con la Corona española. De hecho, participó de manera activa en la represión de este levantamiento, como detalla Walker (2015). En ese entonces, era un leal servidor del imperio.

Sin embargo, el tiempo traería un giro inesperado. Décadas después, con el descontento colonial aún latente, el ya anciano a sus más de setenta años, Pumacahua decidió unirse a los hermanos Angulo y liderar la Rebelión del Cusco en 1814. Este cambio radical, que O'Phelan (1995) contextualiza dentro de las grandes insurgencias andinas, lo transformó de defensor del imperio en un líder independentista.

La trayectoria de Pumacahua nos recuerda la complejidad de los personajes históricos y cómo las circunstancias pueden redefinir el camino de un individuo, convirtiéndolo en un símbolo de la lucha por la autonomía andina.

### Referencias:

O'Phelan, S. (1995). La gran rebelión en los Andes: De Tupac Amaru a Tupac Catari. Centro Bartolomé de las Casas.

Walker, C. (2015). La rebelión

### 3.1. ¿Por qué crees que Pumacahua primero luchó contra Túpac Amaru y décadas después

lideró su propia rebelión? Piensa en razones políticas, sociales o personales que pudieron influir en su cambio de decisión.

por que queria gobernar y seguir  
siendo el curaca de chincheros y  
proteger su gente y al el pueblo  
andino.

yo creo que si  
creo que no luchar y ablar asi  
sepiense su gente sin problema

3.2. Desde tu punto de vista, ¿su cambio de bando fue un acto oportunismo una consecuencia d las circunstancias de la época? Explica tu razonamiento.

el cambio fue por una buena causa  
por que solo quiso defender su  
reino y su gente al unirse  
pensó o quiso cuidar mas

3.3. Si te hubieras encontrado en su situación, ¿qué factores habrías considerado para una decisión así? Fundamenta tu respuesta.

1. hablar el por que y preguntar  
a esa gente y que temen la decisión  
y se cuentan cosas en esas  
ocasiones.

4. Lee el siguiente texto y responde.

## Protestas, represión y democracia:

### EL ROSTRO DEL PERÚ RECIENTE

En 2022-2023, el Perú atravesó uno de los momentos más difíciles de su historia reciente. Mientras el gobierno y el Congreso se enfrentaban por el poder, millones de peruanos seguían viviendo en medio de carencias: falta de agua, salud, educación y justicia. La pandemia había dejado huellas profundas, y la recuperación beneficiaba solo a unos pocos.

En ese contexto, las protestas comenzaron a crecer. La ciudadanía salió a las calles buscando ser escuchada, pero recibió como respuesta una represión violenta. Más de 60 personas murieron, muchas por el uso indebido de armas por parte del Estado. Las calles se llenaron de militares, y se impusieron estados de emergencia que silenciaron el descontento.

La democracia se fue debilitando. El dolor, la injusticia y la exclusión marcaron a muchas familias. Mientras tanto, los beneficios económicos seguían lejos de la mayoría. Para muchos, el país ya no les pertenecía: sentían que estaba en manos de unos pocos con poder.

Esta crisis no solo fue política, sino que también tocó lo más humano. El pueblo sigue esperando algo esencial: respeto, escucha y dignidad.

Referencia:

Ilizarbe, C. (2023). Perú 2022: Colapso democrático, estallido social y transición autoritaria. *Revista de Ciencia Política*, 43(2), 349–375. <https://doi.org/10.4087/S0718-090X2023005000116>

4.1. Después de leer sobre las protestas del 2022- 2023 y de haber estudiado la rebelión de Túpac Amaru II, responde: ¿En qué se parecen las razones de rebelión de Túpac Amaru II y las protestas del 2022- 2023? Nombra dos similitudes.

en la violencia y falta de ablas por  
cscuchadas y represión

4.2. Si no se arreglan problemas como la desigualdad, ¿qué podría pasar en el futuro del Perú?

Sería un caos sin futuro vivir  
en guerra violencia muerte  
así sucesivamente

4.3. ¿Qué nos enseña el pasado sobre estas rebeliones?

Que temas tenemos que tener en  
cuenta revelarse y hablar y no  
llevar la violencia

4.4. Finalmente, ¿Cómo podemos solucionar los problemas sin usar la violencia?

la mejor manera es hablar sobre el  
problema y saber escuchar cuando hablan  
y así se puede solucionar sin  
utilizar la violencia física o mental  
tanto sin la agresividad

¡Sigue dando lo mejor de ti!



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Facultad de Educación

Escuela Profesional de Educación Secundaria - Cusco

Especialidad Ciencias Sociales

Prueba objetiva de "Interpretación Histórica"

(POST TEST)

Fecha: 05/09/2023

**Datos generales:**

Edad : 14 años.

Género : Masculino ( ) Femenino (X)

Grado y sección : 3° y "U"

**Instrucciones:**

Estimado estudiante:

A continuación, se le presenta una serie de actividades relacionadas con los contenidos y avances en clase. Lee con atención cada una de ellas y responde con base en lo aprendido, aplicando tus conocimientos, reflexiones y experiencias adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje.

Hazlo con calma y confianza...



1. Observe la imagen y responde.

**Figura 1**

*El martirologio de Tupac Amaru II*



Nota. Figura que evidencia el martirologio de Túpac Amaru II [fotografía], por Pignatelli 2023, Infobae. <https://www.infobae.com/historias/2023/05/18/la-macabra-ejecucion-de-tupac-amaru-presencio-el-crimen-de-su-familia-y-luego-fue-decapitado-y-descuartizado/>.

1.1. ¿Qué evento histórico representa? Explica

La imagen muestra cuando hicieron peducitos a Túpac Amaru II. Fue un momento super triste porque el luchó contra los españoles, pero lo agarraron y lo mataron de una forma horrible para asustar a la gente y que no se rebelaran. ¡Que feo! me pareció muy bruta lo que hicieron con Túpac Amaru II.

1.2. ¿En qué época y lugar ocurrió? Fundamenta tu respuesta identificando al menos tres elementos visuales que apoyen tu interpretación.

Ocurrió en el siglo XVIII, en la ciudad de Cusco, Perú.

1. La vestimenta de los personajes parece de esa época.
2. La arquitectura de los edificios se ve antigua, como de la colonia.
3. El tipo de ejecución (descuartizamiento) era común en esos tiempos para castigar a los rebeldes.
4. Por lo que se ve, las ejecuciones públicas eran usuales en las plazas principales para que todos vieran y no se atrevieran a hacer lo mismo.

♡ ♣

2. Observe la figura 2 y figura 3. Analiza y responde.

**Figura 2**

*Evidencia de la carta del proceso del cautiverio de Tupac Amaru II*



Nota. Evidencia de la carta del proceso del cautiverio de Tupac Amaru II escrita con su propia sangre (Archivo de indias, Cuzco, Leg. 33) citado en el libro de *La rebelión de Tupac Amaru* de Charles Walker (2021, p. 178).

**Figura 3**

Fragmento del libro de *La rebelión de Tupac Amaru II*

### ¿Sentencia de muerte del gobierno español?

El viernes 18 de mayo, los verdugos sacaron a Tupac Amaru y a otros prisioneros de sus celdas adyacentes a la plaza de Armas, custodiados por miembros fuertemente armados de la milicia de mulatos y la de Huamanga. Un observador anotó que la gran multitud en la plaza permanecía en silencio y que incluso no se veían indios, «a lo menos en el traje mismo que ellos usan, y si hubo algunos, estarían disfrazados con capas o ponchos». <sup>50</sup> Quizás los indios encontraron la ceremonia demasiado insoportable para presenciarla o se preocuparon de que la multitud pudiera volverse violenta y los atacara. Se habían levantado horcas, en ese momento vigiladas por mulatos armados. Vestidos con los zurrones que se usaban para traer yerba mate de Paraguay, sus manos y pies fuertemente atados, los prisioneros fueron arrastrados por caballos, lo que laceró su piel en las calles de adoquines de piedra. Un pregonero de la ciudad declaró: «Esta es la justicia que manda hacer el Rey, nuestro Señor y en su real nombre, Don Josef Antonio

Nota. Fragmento del libro de *La rebelión de Tupac Amaru* de Charles Walker (2021, p. 180).

2.1. ¿Cuál de las fuentes presentadas es primaria y cuál es secundaria? Explica por qué.

\* La Carta con sangre: Es la fuente primaria.

Porque la escribió Tupac Amaru II, de su puño y letra (y sangre), así que de primera mano.

\* El Libro: Es la fuente secundaria.

Porque el escritor, Charles Walker, no estaba ahí cuando pasó todo. Él investigó y escribió el libro después, usando otras fuentes.

2.2. ¿Cuál considerarías más útil y confiable? Explica por qué.

Entonces, si quiero saber como se sentía Túpac  
Amaru II, la carta es lo mejor. Pero, si quiero  
entender toda la rebelión, el libro es más  
completo. Por eso creo que los dos son impor-  
tantes.

3. Observe la figura, lee con atención y responde.

**Figura 4**

*Mateo Pumacahua curaca de Chinchero, corregimiento del Cusco.*



*Nota. Mateo Pumacahua curaca de Chinchero del corregimiento de Cusco. [fotografía], por López et al. 2016, 3 de junio del 2016. Tomado de la página web de historia del Perú. <https://historiaperuana.pe/biografia/mateo-pumacahua>.*

## Un Curaca en la Encrucijada de la Historia Andina

La historia de Mateo Pumacahua es un ejemplo fascinante de cómo las lealtades podían cambiar de forma drástica en el turbulento Virreinato del Perú. Al principio, durante la gran rebelión de Túpac Amaru II en 1780, Pumacahua, un influyente curaca, se mantuvo firme con la Corona española. De hecho, participó de manera activa en la represión de este levantamiento, como detalla Walker (2015). En ese entonces, era un leal servidor del imperio.

Sin embargo, el tiempo traería un giro inesperado. Décadas después, con el descontento colonial aún latente, el ya anciano a sus más de setenta años, Pumacahua decidió unirse a los hermanos Angulo y liderar la Rebelión del Cusco en 1814. Este cambio radical, que O'Phelan (1995) contextualiza dentro de las grandes insurgencias andinas, lo transformó de defensor del imperio en un líder independentista.

La trayectoria de Pumacahua nos recuerda la complejidad de los personajes históricos y cómo las circunstancias pueden redefinir el camino de un individuo, convirtiéndolo en un símbolo de la lucha por la autonomía andina.

### Referencias:

O'Phelan, S. (1995). La gran rebelión en los Andes: De Tupac Amaru a Tupac Catari. Centro Bartolomé de las Casas.

Walker, C. (2015). La rebelión

3.1. ¿Por qué crees que Pumacahua primero luchó contra Túpac Amaru y décadas después

lideró su propia rebelión? Piensa en razones políticas, sociales o personales que pudieron influir en su cambio de decisión.

Al principio, quizá pensaba que era mejor apoyar a los españoles para mantener su poder como curaca. Tal vez creía que así podía proteger a su gente y mantener cierto orden. Quizá le prometieron cosas.

Después, se dio cuenta de que los españoles no cumplían sus promesas que el pueblo seguía sufriendo. Quizá vio mucha injusticia y se cansó de ser parte.

También puede ser que influyeran su sentimientos personales. Tal vez la muerte de algún familiar o amigo a manos de los españoles lo hizo cambiar de opinión y unirse a la rebelión.

Además las ideas de independencia ya estaban en el aire. Quizá Pumacahua se contagió de esas ideas y decidió que era el momento de luchar por la libertad de su pueblo.

3.2. Desde tu punto de vista, ¿su cambio de bando fue un acto oportunismo una consecuencia d las circunstancias de la época? Explica tu razonamiento.

Si pudo haber algo de oportunismo, pero creo que su cambio de bando fue principalmente una respuesta a las circunstancias de la época. Fue como si el espíritu de la independencia lo hubiera contagiado.

3.3. Si te hubieras encontrado en su situación, ¿qué factores habrías considerado para una decisión así? Fundamenta tu respuesta.

Si estuviera en la situación de Pomarahuq, lo primero que consideraría sería el bienestar de mi gente, pensando en que es lo mejor para ellos a largo plazo: si seguir bajo el dominio español o luchar por la independencia, a pesar de los riesgos. Luego analizaría la situación política, evaluando la fortaleza de España y la organización de la Rebelión para ver si hay posibilidades de ganar. También pensaría en mis valores, preguntándome que es lo justo: apoyar a la opresión o luchar por la libertad. Buscaría consejos hablando con otros líderes, familiares o personas sabias, para tener diferentes perspectivas. Finalmente después de analizar todo, seguiría mi intuición y tomaría la decisión que crea correcta, intentando ser justo y pensando en el futuro de mi comunidad.

4. Lee el siguiente texto y responde.

## Protestas, represión y democracia:

### EL ROSTRO DEL PERÚ RECIENTE

---

En 2022-2023, el Perú atravesó uno de los momentos más difíciles de su historia reciente. Mientras el gobierno y el Congreso se enfrentaban por el poder, millones de peruanos seguían viviendo en medio de carencias: falta de agua, salud, educación y justicia. La pandemia había dejado huellas profundas, y la recuperación beneficiaba solo a unos pocos.

En ese contexto, las protestas comenzaron a crecer. La ciudadanía salió a las calles buscando ser escuchada, pero recibió como respuesta una represión violenta. Más de 60 personas murieron, muchas por el uso indebido de armas por parte del Estado. Las calles se llenaron de militares, y se impusieron estados de emergencia que silenciaron el descontento.

La democracia se fue debilitando. El dolor, la injusticia y la exclusión marcaron a muchas familias. Mientras tanto, los beneficios económicos seguían lejos de la mayoría. Para muchos, el país ya no les pertenecía: sentían que estaba en manos de unos pocos con poder.

Esta crisis no solo fue política, sino que también tocó lo más humano. El pueblo sigue esperando algo esencial: respeto, escucha y dignidad.

#### Referencia:

Ilizarbe, C. (2023). Perú 2022: Colapso democrático, estallido social y transición autoritaria. *Revista de Ciencia Política*, 43(2), 349-375. <https://doi.org/10.4087/S0718-090X2023005000116>

- 4.1. Después de leer sobre las protestas del 2022- 2023 y de haber estudiado la rebelión de Túpac Amaru II, responde: ¿En qué se parecen las razones de rebelión de Túpac Amaru II y las protestas del 2022- 2023? Nombra dos similitudes.

1- Injusticia y Desigualdad:

Tanto, en la época de Túpac Amaru II, como en las protestas recientes, la gente se sentía dejada

de lado por el gobierno. Veían que los beneficios económicos y el poder se concentraban en unos pocos, mientras que la mayoría sufría. Eso generó mucha rabia y indignación.

## 2- Abuso de Poder y Represión:

En ambos casos, el gobierno respondió a las protestas con violencia y represión. En la época de Tupac Amaru II los españoles los capturaron y lo ejecutaron cruelmente. En las protestas del 2022-2023, la policía y los militares usaron armas y la fuerza contra los manifestantes, causando mucha muerte y heridos. Eso demuestra que no escuchan al pueblo.

4.2. Si no se arreglan problemas como la desigualdad, ¿qué podría pasar en el futuro del Perú?

Si no se hace nada contra la desigualdad, el futuro del Perú podría ser muy complicado, con protestas, inestabilidad, pobreza y desconfianza.

Por eso es importante que el gobierno y todos nosotros trabajemos juntos para construir un país justo e igualitario.

4.3. ¿Qué nos enseña el pasado sobre estas rebeliones?

Las Rebeliones en el Perú nos enseñan que la injusticia y la desigualdad han sido constantes, que siempre ha existido un deseo de autonomía y derechos, que la unidad es clave para lograr cambios y que la resistencia dejó un legado importante para las futuras luchas.

#### 4.4. Finalmente, ¿Cómo podemos solucionar los problemas sin usar la violencia?

1- En vez de gritar o insultar, tratar de decir lo que sentimos, pero con respeto. También es importante escuchar al otro para entender porque piensa como piensa.

2- Tratar de entender como se siente la otra persona y porque está actuando así. A veces, solo con entenderlo, ya se soluciona algo.

3- En vez de pensar solo en quién tiene la razón, buscar soluciones que nos convengan a todos. A veces, hay que pensar para encontrar una solución que nadie había pensado antes.

4- Si estamos muy enojados, es mejor respirar hondo y calmarnos antes de hacer algo de lo que nos podamos arrepentir. A veces, es mejor esperar un rato antes de hablar.

¡Sigue dando lo mejor de ti!



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco  
Facultad de Educación  
Escuela Profesional de Educación Secundaria - Cusco  
Especialidad Ciencias Sociales  
Guía de observación de "Aprendizaje Basado en Proyectos"

Fecha: 18-08-25  
05-09-25

Datos generales:

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_  
Edad: 17 años.  
Sexo: Masculino ( ) Femenino (X)  
Grado y sección: 3<sup>ro</sup> UUV

Instrucción:

A continuación, las especialistas observarán con objetividad los procedimientos empleados en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, con el propósito de evaluar si el/la estudiantes ha cumplido o no con cada uno de los ítems de las cuatro dimensiones: planificación y preparación, diseño de proyectos, ejecución y presentación y reflexión.

| N° | Dimensiones                 | Indicador                 | Ítems                                                                                                                                                                                                                         | Escala de valoración |           | Observación |
|----|-----------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------|-------------|
|    |                             |                           |                                                                                                                                                                                                                               | Cumple               | No cumple |             |
| 1. | Planificación y preparación | Selección del tema        | En equipo, el estudiante analiza los tres temas presentados y elige el más pertinente, según su interés. Después, discuten sus ideas en equipo y llegan a un acuerdo. Al final, redactan un título creativo y representativo. | X                    |           |             |
| 2. |                             | Identifica el objetivo    | En equipo, analiza el propósito del trabajo y formulan el objetivo de su proyecto.                                                                                                                                            | X                    |           |             |
| 3. |                             | Recopilación de recursos  | Identifica y recopila materiales necesarios y las fuentes de información pertinentes para llevar a cabo el desarrollo del proyecto. Después, organiza y selecciona dichos materiales.                                         | X                    |           |             |
| 4. | Diseño del proyecto         | Formación equipos         | Se organiza y participa proactivamente en equipo asumiendo responsabilidades.                                                                                                                                                 | X                    |           |             |
| 5. |                             | Asignación de roles       | El estudiante elige un rol reconociendo sus propias habilidades.                                                                                                                                                              | X                    |           |             |
| 6. |                             | Definición del cronograma | Tomando en cuenta el propósito del proyecto apoya en la realización del cronograma del proyecto.                                                                                                                              | X                    |           |             |

|     |                          |                                |                                                                                                         |   |  |  |
|-----|--------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|
| 7.  | Ejecución                | Investigación e indagación     | Analiza e interpreta las fuentes que permitan lograr el propósito del proyecto.                         | X |  |  |
| 8.  |                          | Análisis y síntesis            | Construye interpretaciones siguiendo los pasos de un proceso científico en un organizador visual.       | X |  |  |
| 9.  |                          | Aplicación práctica            | Presenta un ensayo escolar donde evidencia su análisis e interpretación del tema seleccionado.          | X |  |  |
| 10. | Presentación y reflexión | Presentación del proyecto      | En su presentación demuestra sus hallazgos y logros con originalidad y creatividad.                     | X |  |  |
| 11. |                          | Evaluación y retroalimentación | Se autoevalúa y acepta las críticas de la coevaluación de su equipo de forma respetuosa y constructiva. | X |  |  |
| 12. |                          | Reflexión                      | Responde las preguntas de metacognición de forma reflexiva y consciente.                                | X |  |  |

## Anexo 7. Evidencias fotográficas

### INICIO DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

#### Figura 2

*Evidencia de la introducción al desarrollo del proyecto*



*Nota.* Introducción al desarrollo del método para estudiantes de tercer grado de secundaria de la I.E. Armiri. Armiri, agosto del 2025.

#### Figura 2

*Evidencia del desarrollo del pre test*



*Nota.* Estudiantes de tercer grado del nivel de secundaria durante la evaluación de pre test. Armiri, agosto del 2025.

## DURANTE EL DESARROLLO DEL PROYECTO

**Figura 3**

*Evidencia de la conformación de equipos para el desarrollo de las actividades*



*Nota.* Inicio del desarrollo de las actividades, conformación de equipos. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 4**

*Evidencia del desarrollo de las fichas*



*Nota.* Estudiantes de tercer grado del nivel secundaria de la I.E Armiri, durante el desarrollo de sus fichas. Armiri, agosto 2025

### **Figura 5**

*Evidencia de la retroalimentación a estudiantes*



*Nota.* Estudiantes de tercer grado de secundaria, durante la retroalimentación. Armiri, agosto del 2025.

### **Figura 6**

*Evidencia de la presentación de la actividad a desarrollar*



*Nota.* Presentación de la actividad a desarrollar a los estudiantes de tercer grado del nivel secundaria. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 7**

*Evidencia de actividad en equipo*



*Nota.* Trabajo en grupo, lectura y resumen de las fuentes. Institución Educativa Armiri, agosto del 2025.

**Figura 8**

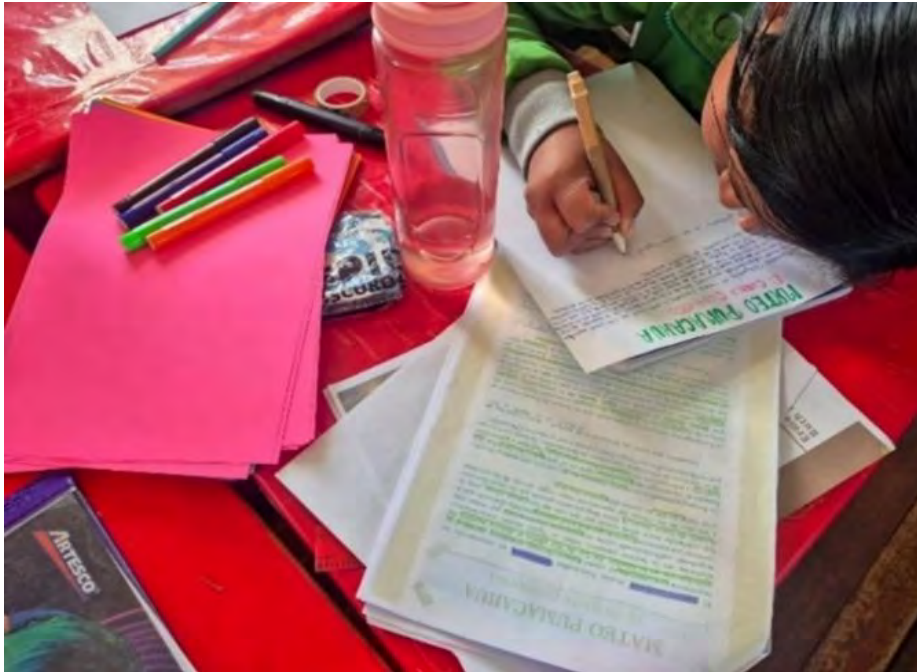
*Evidencia de la retroalimentación durante las actividades en desarrollo*



*Nota.* Retroalimentación durante la lectura. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 9**

*Evidencia de realización de actividades*



*Nota.* Estudiante de tercer grado de nivel secundaria de la IE Armiri realizando la actividad del avance de su ensayo. Armiri, agosto 2025.

**Figura 10**

*Evidencia del trabajo en equipo*



*Nota.* Estudiantes trabajando en equipo. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 11**

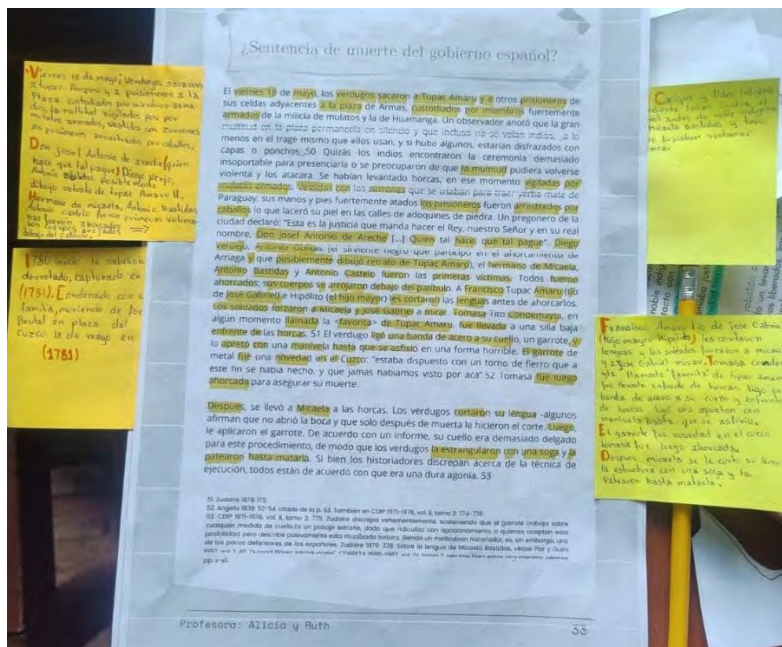
*Evidencia del desarrollo de actividades*



**Nota.** Estudiantes realizando actividades de lectura, subrayado, anotación de palabras clave y síntesis de las fuentes. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 12**

*Evidencia del trabajo de lectura, subrayado y rescate de ideas principales*



**Nota.** Trabajo de uno de los estudiantes y el rescate de ideas principales en equipo. Armiri, agosto 2025.

**Figura 13**

*Evidencia de la realización de los organizadores visuales*



*Nota.* Equipo de estudiantes durante la organización de ideas (organizador visual). Armiri, agosto del 2025.

**Figura 14**

*Evidencia del acompañamiento y la retroalimentación a los grupos de trabajo*



*Nota.* Acompañamiento a los equipos de trabajo para reforzar y retroalimentar al desarrollo de actividad y su mejor comprensión. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 15**

*Evidencia del trabajo en equipo*

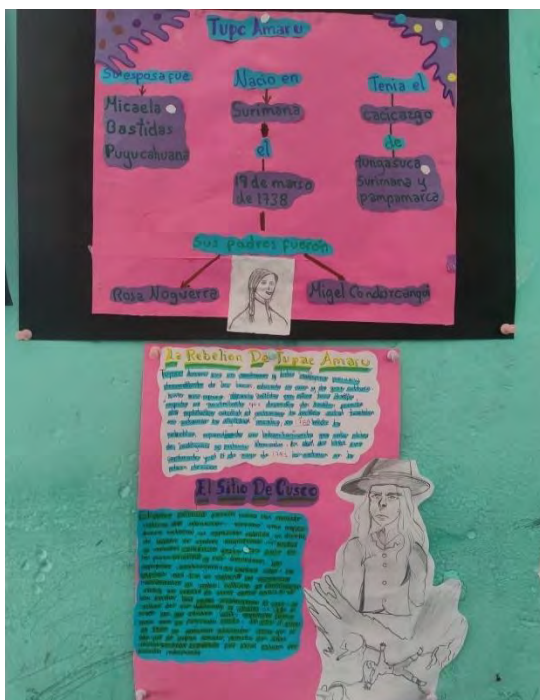


*Nota.* Trabajo del equipo de los estudiantes. Armiri, agosto del 2025.

## FINALIZACIÓN DEL PROYECTO

**Figura 16**

*Evidencia de trabajo antes de su presentación ante la clase*



*Nota.* Trabajo de uno de los equipos antes de socializar en clase. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 17**

*Evidencia de la presentación de trabajos*



*Nota.* Presentación de los trabajos elaborados por los estudiantes de tercer grado de secundaria, como parte de las actividades de aprendizaje colaborativo y expresión académica. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 18**

*Evidencia de mejora de trabajos después de la presentación*



*Nota.* Estudiantes durante las actividades de mejora de la redacción de su ensayo. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 19**

*Evidencia del inicio de la aplicación del post test*



*Nota.* Estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Armiri, durante el desarrollo de la evaluación o aplicación de post test. Armiri, agosto del 2025.

**Figura 20**

*Evidencia de profesoras antes de iniciar la sesión*



*Nota.* Profesoras en espera de la hora de cambio para iniciar la sesión de clase. Armiri, agosto 2025.

## Anexo 8. Constancia y permiso de aplicación de instrumentos

### "AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

SOLICITO: Autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación de pregrado.

**SEÑOR MARIO CHANCAHUAÑA RENDON, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI.**

Nosotras, RUTH ROSANILDA SUAREZ CUSI, identificado con DNI N° 73970682 y domicilio en la provincia Chumbivilcas, distrito de Colquemarca, comunidad Charamuray S/N; y ERMENEGILDA ALICIA HUISA MAMANI, identificado con DNI 72027772 y domicilio en la provincia y distrito de Paucartambo, barrio Cconchupata Alta S/N, nos presentamos ante usted y exponemos:

Que, ambas realizamos estudios de Pregrado en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación Secundaria, programa de Ciencias Sociales, actualmente estamos desarrollando un trabajo de investigación y para la culminación es necesario la aplicación de los instrumentos de investigación para desarrollar los resultados y el resto de las exigencias del trabajo de investigación intitulado: **"APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS - CUSCO"**, con número de expedientes 849011 y 849078 y con el asesoramiento del Mg. ALAN ALAIN HUAMAN AUCCAPURI.

Que, para la aplicación de los instrumentos de investigación, es necesario contar con la autorización respectiva y, a la culminación, solicitamos que también se nos expida la constancia de aplicación de dichos instrumentos.

Por lo expuesto rogamus a usted, acceder a lo solicitado por ser de justicia.

Cusco, 22 de julio de 2025.

  
Bach. Ruth Rosanilda Suarez Cusi  
DNI: 73970682

  
Bach. Ermenegilda Alicia Huisa Mamani  
DNI: 72027772





## **CONSTANCIA DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS**

El director de la Institución Educativa de Armiri, hace constar que las Bach. RUTH ROSANILDA SUAREZ CUSI, con DNI N° 73970682 y ERMENEGILDA ALICIA HUISA MAMANI, con DNI N° 72027772; ambas egresadas de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación Secundaria, Especialidad de Ciencias Sociales; aplicaron el instrumento de investigación correspondiente al proyecto de tesis titulado: "APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS – CUSCO". Dicha actividad se inició el día lunes 18 de agosto y culminó el día miércoles 03 de septiembre, evidenciando puntualidad y responsabilidad en la aplicación del instrumento de investigación del referido proyecto de tesis de manera satisfactoria.

Se otorga la presente constancia a pedido de las interesadas.

Colquamarca, 03 de septiembre del 2025.

Atentamente.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN  
Cusco  
ARMIRI  
DIRECTOR

DIRECTOR

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento expreso mi voluntad de participar en la investigación titulada: **"APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA POTENCIAR LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ARMIRI DE COLQUEMARCA, PROVINCIA DE CHUMBIVILCAS - CUSCO"**. Habiendo sido informado del propósito de esta, así como de los objetivos y teniendo la confianza plena de que por la información que se vierte en el instrumento será solo y exclusivamente para fines de la investigación en mención, además confío en que la investigación utilizara adecuadamente dicha información asegurándose la máxima confidencialidad.

  
.....  
Neyandra Klocalluri Mamani  
.....  
DNI: 24811217.....

### Anexo 9. Matriz de datos de la investigación

| Datos generales |        |       | PRETEST |     |       |     |       |     |       |     |         | POST TEST |     |       |     |       |     |       |     |         |
|-----------------|--------|-------|---------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|---------|-----------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|---------|
|                 |        |       | DPRE1   |     | DPRE2 |     | DPRE3 |     | DPRE4 |     | NOTAPRE | DPOS1     |     | DPOS2 |     | DPOS3 |     | DPOS4 |     | NOTAPOS |
| id              | Género | Grado | IA1     | IA2 | IA3   | IA4 | IA5   | IA6 | IA7   | IA8 |         | ID1       | ID2 | ID3   | ID4 | ID5   | ID6 | ID7   | ID8 |         |
| 1               | 1      | 3     | 6       | 10  | 10    | 10  | 10    | 10  | 10    | 10  | 10      | 13        | 14  | 14    | 12  | 14    | 14  | 12    | 11  | 13      |
| 2               | 1      | 3     | 13      | 16  | 14    | 15  | 19    | 13  | 14    | 13  | 15      | 16        | 15  | 19    | 15  | 18    | 18  | 16    | 17  | 17      |
| 3               | 1      | 3     | 6       | 11  | 6     | 11  | 7     | 9   | 8     | 8   | 8       | 9         | 10  | 10    | 12  | 11    | 12  | 9     | 12  | 11      |
| 4               | 1      | 3     | 9       | 6   | 11    | 9   | 6     | 11  | 11    | 9   | 9       | 12        | 11  | 12    | 10  | 13    | 13  | 14    | 13  | 12      |
| 5               | 1      | 3     | 12      | 13  | 12    | 13  | 16    | 12  | 16    | 15  | 14      | 16        | 17  | 16    | 16  | 18    | 15  | 18    | 15  | 16      |
| 6               | 2      | 3     | 14      | 14  | 9     | 12  | 10    | 14  | 15    | 14  | 13      | 17        | 16  | 15    | 14  | 19    | 18  | 19    | 16  | 17      |
| 7               | 1      | 3     | 10      | 8   | 13    | 11  | 11    | 9   | 12    | 11  | 11      | 15        | 13  | 14    | 15  | 17    | 16  | 13    | 15  | 15      |
| 8               | 1      | 3     | 12      | 7   | 8     | 9   | 12    | 8   | 9     | 12  | 10      | 14        | 12  | 12    | 13  | 16    | 15  | 15    | 16  | 14      |
| 9               | 1      | 3     | 11      | 12  | 12    | 13  | 13    | 12  | 13    | 10  | 12      | 16        | 16  | 15    | 14  | 15    | 19  | 19    | 14  | 16      |
| 10              | 1      | 3     | 7       | 7   | 7     | 6   | 6     | 7   | 7     | 7   | 7       | 11        | 10  | 11    | 9   | 10    | 11  | 11    | 10  | 10      |
| 11              | 1      | 3     | 14      | 13  | 15    | 14  | 14    | 13  | 12    | 12  | 13      | 13        | 15  | 13    | 12  | 14    | 14  | 14    | 15  | 14      |
| 12              | 1      | 3     | 10      | 9   | 10    | 9   | 11    | 11  | 10    | 9   | 10      | 12        | 13  | 12    | 11  | 12    | 13  | 12    | 12  | 12      |
| 13              | 1      | 3     | 8       | 11  | 9     | 8   | 9     | 8   | 6     | 11  | 9       | 15        | 14  | 14    | 13  | 16    | 16  | 16    | 13  | 15      |