

**EI APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ESTRATEGIA PARA
MEJORAR EL INTERÉS Y LA ACTITUD HACIA LOS ESTUDIOS
SOCIALES/HISTORIA**

Tesis presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
el grado de maestro en Educación
con especialidad en Investigación y Evaluación Educativa

Por

Eduardo J. Crespo-Cruz
© Derechos reservados, 2020

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el grado de Maestro en Educación

EI APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL INTERÉS Y LA ACTITUD HACIA LOS ESTUDIOS SOCIALES/HISTORIA

Eduardo J. Crespo Cruz
Bachillerato en Educación, Universidad de Puerto Rico en Cayey, 2015

Aprobada el **7 de mayo de 2020** por el Comité de Tesis:

Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph. D.
Director de Tesis

Annette López de Méndez, Ed. D. ❖
Miembro del comité de Tesis

Ileana Quintero, Ed. D.
Miembro del comité de Tesis

- ❖ La Dra. Annette López de Méndez fue miembro del comité de tesis desde el comienzo del trabajo. Revisó y otorgó su aprobación para llevar a cabo la defensa de tesis. Lamentablemente, no pudo estar presente debido a que su salud decayó e ingresó al hospital semanas antes de la defensa y falleció a solo dos semanas de ingresar en el hospital. El nombre de la Dra. López de Méndez figura entre los nombres de los miembros del comité en reconocimiento a su dedicación y esfuerzo con respecto a los trabajos de los estudiantes. La Dra. Rose Marie Santiago Villafañe, directora del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras procedió a firmar el trabajo certificando que se llevó a cabo cumpliendo con lo establecido.

AGRADECIMIENTOS

Quiero aprovechar este espacio para agradecer a varias personas cruciales en este proceso. Primeramente, a mi familia, Mami, Papi, Patricia y Juan quienes toda la vida han apoyado mis deseos y metas sin importar lo que opinen sobre estas.

De igual forma quiero agradecer a mis grandes amistades quienes estuvieron siempre al pendiente durante toda la maestría y con quienes comparto una pasión por este hermoso programa de INEVA. Gracias Cheryl y Vanessa.

También quiero agradecer a mis colegas por sus aportaciones y sus ánimos durante los momentos más difíciles de este proceso. En este caso quiero resaltar la aportación de Lulú, Mara y Aníbal, mis colegas, compañeros de trabajo, pero sobre todo mis grandes amigas y amigo. Gracias por su apoyo.

Quiero dedicarle un espacio especial a la Dra. Elenita Irizarry, la persona que más pendiente estuvo de que culminara este proceso. Agradezco tu apoyo, tus recomendaciones, tu paciencia, tu ayuda infinita, pero sobre todo tu amistad. Eres un tesoro.

Finalmente agradezco al Dr. Bonilla, a la Dra. Quintero y a la Dra. López de Méndez (QEPD) por todas sus enseñanzas formales e informales. Agradezco el esfuerzo de todas las personas que todos los días salen a dar lo mejor de sí y a hacer patria. GRACIAS

RESUMEN DE LA TESIS

El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para mejorar el interés y la actitud hacia los Estudios Sociales/Historia

Eduardo J. Crespo-Cruz

Director de la tesis: Víctor E. Bonilla Rodríguez, PhD.

La enseñanza de los Estudios Sociales/Historia en las escuelas ha sido criticada en distintos escenarios alrededor del mundo por su enfoque en la memoria y repetición de eventos, fechas y personajes. De esto surge la necesidad de auscultar estrategias derivadas del aprendizaje activo para que los estudiantes desarrollen destrezas para la vida y entiendan mejor la pertinencia de esta clase. En el caso específico de esta investigación se utilizó la estrategia del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se utilizó una metodología cualitativa bajo el diseño de investigación en acción en la que participaron estudiantes del décimo grado de una escuela STEM en la región centro oriental. Las técnicas para recopilar información fueron observaciones, diarios reflexivos antes y después de la enseñanza y dos grupos focales. Las conclusiones reafirman el problema de investigación y sugieren que el ABP puede ser una estrategia mejor recibida por los estudiantes.

TABLA DE CONTENIDO

HOJA DE APROBACIÓN.....	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN DE LA TESIS	iii
LISTA DE TABLAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema.....	1
Propósito	5
Justificación.....	5
Preguntas de investigación	8
Definiciones.....	8
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA	11
Marco teórico	13
Otras estrategias utilizadas en los Estudios Sociales/Historia	16
Marco empírico	23
Investigaciones del aprendizaje basado en proyectos.....	26
CAPÍTULO III. MÉTODO	32
Introducción.....	32
Metodología	33
Diseño de investigación	35
Diagrama de los ciclos de investigación en acción	37
Población y escenario	38
Selección de los participantes.....	39
Técnicas para la recopilación de información	40
Procedimiento	42
Análisis de datos	43
Aspectos éticos	44
CAPÍTULO IV. HALLAZGOS.....	46
Introducción.....	46

Descripción: ¿Qué está sucediendo?.....	47
Análisis.....	49
Actitud.....	51
Diarios reflexivos.....	51
Grupos focales.....	55
Interés.....	58
Diarios reflexivos.....	58
Grupos focales.....	62
Coocurrencias.....	64
CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN.....	67
Introducción.....	67
Conclusiones.....	68
Actitud.....	68
Interés.....	71
Conclusiones generales.....	73
Limitaciones.....	76
Recomendaciones.....	76
REFERENCIAS.....	80
ANEJOS	
1. HOJA DE CONSENTIMIENTO.....	85
2. HOJA DE ASENTIMIENTO.....	88
3. CERTIFICADO DE CITI.....	91
4. CARTA AL DIRECTOR ESCOLAR.....	93
5. AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR ESCOLAR.....	95
6. RÚBRICA DE PRESENTACIÓN.....	97
7. UNIDAD ABP.....	99
8. DIARIOS REFLEXIVOS.....	102
9. PROTOCOLO PARA EL GRUPO FOCAL.....	105
RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR.....	108

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. <i>Coocurrencias entre los códigos y subcódigos</i>	65

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
<i>1. Ciclos de la investigación</i>	37

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Desde el estudio del bachillerato en educación secundaria con concentración en historia se le repitió al investigador la trillada frase "el que no conoce su historia está condenado a repetirla". Sin embargo, como bien se problematizó en algunos cursos, esa frase parece llegar a oídos sordos. Y es que en muchas ocasiones se discutió el por qué la clase de historia/estudios sociales es tradicionalmente la que menos gusta a los alumnos.

Ahora, en su corta experiencia como maestro de Estudios Sociales/Historia, desde su proceso de formación como maestro practicante hasta el inicio de su práctica profesional en una escuela secundaria especializada STEM, ha sido muy común el encontrar resistencia de los/as estudiantes para el desarrollo efectivo y ameno del curso, puesto que cuestionan la importancia de éste para su cotidianidad. Constantemente reafirman que esta es la clase que menos les gusta porque es aburrida y no comprenden qué utilidad tiene para su diario vivir. Este cuestionamiento lo achacan a que tradicionalmente la clase se ha convertido en la enseñanza cronológica de distintos hechos, personajes y fechas que se deben memorizar para vaciar en un examen. Esta opinión de los/as estudiantes coincide con la opinión del *Committee of Seven of the American Historical Association* citados en DiCamillo

(2010) cuando establecieron que, aunque la acumulación de hechos no es el propósito principal de la enseñanza de la historia y los estudios sociales, se ha convertido en la norma de las aulas impidiendo así el fomento del desarrollo de un pensamiento crítico en los/as estudiantes. Esto se reafirma con la opinión de Aidinopolou y Sampson (2017) quienes, citando a Guaghan, establecen que como resultado de esta enseñanza tradicional que fomenta la memoria, los/las estudiantes no incurren en prácticas activas que promuevan el desarrollo de un pensamiento histórico que le dé pertinencia a ese aprendizaje.

Esto quiere decir que el problema que plantea esta investigación es que los/las estudiantes de estudios sociales/historia no están aprendiendo sobre la materia por consecuencia del estilo de enseñanza tradicional que se enfoca en la memorización de eventos, fechas y personajes. Por tanto, la corta experiencia pedagógica y alguna literatura fundamentan que la enseñanza de los Estudios Sociales/Historia en las aulas no está fomentando la creación y desarrollo de seres activos que demuestren conciencia cívica, social e histórica.

Esto representa un fuerte conflicto para el cumplimiento de la meta del programa que es “el desarrollo de un ser humano con conciencia ético-política, orgulloso de su nacionalidad, y ciudadano de su país y de la humanidad” (Departamento de Educación de Puerto, 2016). Igualmente, representa un conflicto para el cumplimiento de los 18 objetivos generales esbozados por el DEPR en su documento del marco curricular del programa de Estudios Sociales

(2016). Por tal razón, es necesario repensar la enseñanza de esta materia en las aulas y ver qué estrategias de aprendizaje activo o constructivista fomentan un mejor aprendizaje.

El aprendizaje activo o constructivista se define como aquel “modelo que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a la información” (Woolfolk, 2010, p. 310). Esto quiere decir, que, como muy bien reflejan las quejas de mi estudiantado, es necesario buscar estrategias que apoderen al estudiante de su aprendizaje de historia/estudios sociales. Dentro de la modalidad del aprendizaje activo se encuentra el método del aprendizaje basado en proyectos según establece Ramírez-Figueroa en su blog Ethos y P.R.axis (enero, 2016) cuando redacta un artículo donde establece que el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia imbricada en los principios del constructivismo de Vygotsky que le permite a los/as estudiantes apoderarse del aprendizaje y al maestro/a fungir como mediador entre el aprendizaje previo y el aprendizaje que se debe desarrollar.

La metodología del aprendizaje basado en proyectos se define como un acercamiento a la dinámica del salón de clases en la que los/as estudiantes de manera activa exploran retos o problemas reales para adquirir conocimientos que redunden en un proyecto final (Edutopia, 2019). Esto coincide con la opinión del portal de internet del Buck Institute for Education (BIE) en el que lo definen como un método en el que estudiantes adquieren conocimiento y destrezas

trabajando por un periodo de tiempo extendido en la investigación de un reto, pregunta o problema que sea auténtico y complejo (2019). Asimismo, se asemeja a la opinión de Bell (2010) cuando define el aprendizaje basado en proyectos como un acercamiento a la educación que es impulsada por el alumnado y mediada por el magisterio.

De la misma manera, Smith (2018) define el aprendizaje basado en proyectos como una metodología donde el alumnado adquiere y aplica destrezas trabajando durante un periodo extendido en un proyecto que requiera un profundo inquirir de un tema o pregunta. En la misma línea, Larmer, Mergendoller y Boss (2015) establecen que en los últimos años se ha reconocido la habilidad de esta metodología para que los estudiantes no solamente desarrollen y entiendan contenido, sino también para aprender y practicar destrezas que van a necesitar en la universidad, en su carrera profesional y para el éxito general en la vida. De manera específica, establecen que el aprendizaje basado en proyectos fomenta o promueve la motivación estudiantil, el desarrollo de destrezas necesarias para la vida, que los/as estudiantes sobresalgan en exámenes que exijan un conocimiento profundo y el uso del pensamiento crítico, le permite al magisterio enseñar de una manera más satisfactoria y provee a la escuela o al distrito nuevas maneras de comunicarse y/o conectar con los padres y toda la comunidad escolar. Por tanto, es desde esta perspectiva que se desprende el propósito de esta investigación.

Propósito

Como ha sido explicado anteriormente, el aprendizaje basado en proyectos se define como una metodología donde el estudiantado aprende y aplica destrezas trabajando durante un periodo de tiempo en un proyecto que requiera el profundo inquirir de un tema. De esta definición se desprende el que autores como Larmer, Mergendoller y Boss (2015) establezcan que este tipo de metodología promueve que el estudiante resuelva problemas, sea responsable, trabaje en equipo o de manera independiente, desarrolle el pensamiento crítico, sea más seguro de sí mismo, aprenda a manejar el tiempo y desarrolle destrezas de comunicación. Asimismo, Cooper y Murphy (2016) dicen que a pesar de que el aprendizaje basado en proyectos puede parecer no ordenado, esto fomenta que el estudiante se apodere del aprendizaje, cumpliendo así con la "vieja escuela" que se centra en el currículo y en los estándares y la "nueva escuela" que se centra en el aprendizaje flexible y el pensamiento crítico. Por tanto, el propósito de esta investigación es auscultar si la estrategia de aprendizaje basado en proyectos promueve el desarrollo de una mejor actitud y un mejor interés por la clase de Estudios Sociales/Historia en estudiantes de una escuela secundaria especializada en ciencias, matemáticas y tecnología.

Justificación

La educación puertorriqueña ha enfrentado grandes retos a lo largo de toda su historia y el presente ha resultado ser uno de los momentos más

conflictivos para ese departamento. Los estragos del huracán María, las políticas neoliberales del gobierno de turno, la famosa reforma educativa recientemente aprobada, el cambio de secretario y los terremotos de enero del 2020 y la pandemia del COVID-19 son el pan nuestro de cada día en la cotidianidad mediática puertorriqueña. Sin embargo, fue precisamente el huracán María, quien parece ser artífice o excusa de los grandes cambios que se avecinan en nuestro DEPR.

Establece la reportera Lyanne Meléndez García del periódico Metro que, para reponer las clases perdidas luego de la catástrofe atmosférica, tanto la secretaria Julia Keleher, la Sra. Aida Díaz (presidenta de la Asociación de Maestros) y la líder sindical Grichelle Toledo establecieron cómo sería el calendario escolar e introducen a su vez la estrategia del aprendizaje basado en proyectos (2017). Se desprende del mismo artículo que la intención de esta estrategia era recuperar el tiempo lectivo perdido sin necesariamente estar en el salón de clases sino más bien "a través de proyectos especiales que involucren a la comunidad, familia y entorno". Esta información aparece también en el artículo del periódico El Nuevo Día publicado el 6 de diciembre de 2017 en el que se establece que esta estrategia del aprendizaje basado en proyectos satisface a las líderes sindicales porque es una oportunidad "no solo para reponer el tiempo perdido por el huracán, sino para modernizar el sistema de educación pública." (Figuroa-Cancel, 2017). Esto implica que a partir del

huracán María la implantación de la estrategia de aprendizaje basado en proyecto debiera ser de uso cotidiano en las escuelas puertorriqueñas. De esto se desprende porqué es importante esta investigación.

Otro elemento que justifica la importancia de esta investigación está ligado a la experiencia del investigador y el hecho de que este labora en una institución especializada en ciencias, matemáticas y tecnología. Esto incide enormemente en el interés que los/as estudiantes muestran a las clases relacionadas a las humanidades. Todo el tiempo cuestionan el uso o la importancia de estas materias en la vida real y tratan estas clases como meramente una obligación académica. Igualmente, el que sea una escuela STEM representa un gran reto para el investigador puesto que desde el nombre de la institución ya se relegan estas materias de las humanidades a un segundo plano, por lo que los/as estudiantes las tratan como tal. Esto, ligado con el propósito institucional de desarrollar empresarios en las áreas de ciencias, matemáticas y tecnología, promueve entonces que el investigador quiera investigar estrategias o métodos de enseñanza que de manera activa aumenten el interés y el aprendizaje de los Estudios Sociales/Historia y además que le demuestren al estudiantado la vigencia que tiene la materia con la vida diaria.

Por lo tanto, la importancia de esta investigación está centrada en auscultar el impacto que esta estrategia tiene en nuestros estudiantes, corroborando si esta verdaderamente incide en la actitud y el interés por los

Estudios Sociales/Historia y si moderniza la educación como establecen la Secretaria y demás líderes sindicales. De igual forma, es menester destacar que es una manera de seguir aportando a la literatura de la aplicación de esta estrategia en los Estudios Sociales/Historia en Puerto Rico.

Preguntas de investigación

La pregunta general de esta investigación lo es: ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos contribuye al cambio de la actitud y el interés hacia la clase de Estudios Sociales/Historia? De esta pregunta se desprenden:

1. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos impacta la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?
2. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos influye en el interés de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?

Definiciones

1. Aprendizaje basado en proyectos- "un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados" (BIE, citado en Markham, Larmer y Ravitz, 2003, p. 14)

2. Proceso de enseñanza-aprendizaje- “un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, citado en Meneses-Benítez, 2007).
3. Actitud- predisposición motivacional, emocional y cognitiva, positiva o negativa hacia un aspecto en específico. Ejemplos de ese aspecto pueden ser enseñanza, profesor o alguna circunstancia (González, 1987).
4. Interés- se define como mayor atención y compromiso emocional que surge cuando una persona tiene una interacción positiva con un área de contenido o una tarea (Hidi y Renninger, citados en Asgari, Ketabi y Amirian, 2019).
5. Historia/Estudios Sociales- “...el estudio integrado de las ciencias sociales y las humanidades para promover la competencia cívica. En el programa escolar los estudios sociales propician la coordinación del estudio sistemático de disciplinas tales como: antropología, arqueología, economía, geografía, historia, derecho, filosofía, ciencia política, psicología, religión y sociología, así como utiliza contenido de las humanidades, matemáticas y ciencias naturales. El propósito primordial de los estudios sociales consiste en ayudar a los estudiantes en su formación para tomar decisiones informadas y razonadas -para el bien común- como ciudadanos de una sociedad democrática, culturalmente

diversa y en un mundo interdependiente” (National Council for the Social Studies, citados en Departamento de Educación, 2014, p. 2)

6. Aprendizaje activo- se define como cualquier método que “enganche” al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que requiera que el estudiante haga actividades de aprendizaje significativas y que reflexione sobre ese proceso (Prince, 2004). Esto se reafirma con la opinión de Sibona y Pourreza (2018) quienes establecen que el aprendizaje activo es un método que fomenta que los estudiantes se inserten, colaboren con pares y se adueñen del proceso de aprendizaje mediante la adquisición del conocimiento y construcción de un nuevo aprendizaje basado en la exploración.
7. Constructivismo- Woolfolk (2011) define el constructivismo como un “modelo que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a la información” (p. 310).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Desde el estudio de su bachillerato en educación secundaria con concentración en historia se le repetía al investigador la trillada frase “el que no conoce su historia está condenado a repetirla”. De ese punto partían en los cursos a tener discusiones en las que llegaban siempre al establecimiento de que usualmente la clase historia/estudios sociales es la que parece ser tradicionalmente la que menos gusta a los alumnos.

Esto se suma a su corta experiencia como maestro de Estudios Sociales/Historia, desde su proceso de formación como maestro practicante hasta el inicio de su práctica profesional en una escuela secundaria especializada en ciencias, matemáticas y tecnología, donde le ha sido muy común el encontrar resistencia de los/as estudiantes para el desarrollo efectivo y ameno del curso, puesto que cuestionan constantemente la importancia de este para su cotidianidad. Consecuentemente reafirman que esta es la clase que menos les gusta porque es aburrida y no comprenden qué utilidad tiene la clase para su diario vivir. Este cuestionamiento lo achacan a que tradicionalmente la clase se ha convertido en la enseñanza cronológica de distintos hechos, personajes y fechas que se deben memorizar para vaciar en un examen.

Esta opinión de los/as estudiantes, como se estableció en el primer capítulo, coincide con la opinión del *Committee of Seven of the American*

Historical Association citados en DiCamillo (2010) cuando establecieron que, aunque la acumulación de hechos no es el propósito principal de la enseñanza de la historia y los estudios sociales, se ha convertido en la norma de las aulas impidiendo así el fomento del desarrollo de un pensamiento crítico en los/as estudiantes. Esto se reafirma con la opinión de Aidinopolou y Sampson (2017) quienes, citando a Guaghan (2014), establecen que como resultado de esta enseñanza tradicional que fomenta la memoria, los/las estudiantes no incurren en prácticas activas que promuevan el desarrollo de un pensamiento histórico que le dé pertinencia a ese aprendizaje.

Esto quiere decir que el problema que plantea el investigador en esta investigación es que los/las estudiantes de estudios sociales/historia no están aprendiendo sobre la materia por consecuencia del estilo de enseñanza tradicional que se enfoca en la memorización de eventos, fechas y personajes. Esto representa un fuerte conflicto para el cumplimiento de la meta del programa y para el cumplimiento de los 18 objetivos generales esbozados en el documento del marco curricular del programa de Estudios Sociales (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2016). Por tal razón, propone el investigador la necesidad de repensar la enseñanza de esta materia en las aulas y ver qué estrategias de aprendizaje activo o constructivista promueven una mejor actitud y un mejor interés de los/as estudiantes hacia la clase.

Dentro de las modalidades del aprendizaje activo se encuentra el método del aprendizaje basado en proyectos que será el utilizado en esta investigación. Esta, según establece el doctor Ramírez-Figueroa en su blog Ethos y P.R.axis (enero, 2016), es una estrategia imbricada en los principios del constructivismo de Vygotsky que le permite a los/as estudiantes apoderarse del aprendizaje y al maestro/a fungir como mediador entre el aprendizaje previo y el aprendizaje que se debe desarrollar. Por lo tanto, en las páginas a continuación se desarrollará una revisión de literatura en la que se presentarán los cimientos teóricos del aprendizaje basado en proyectos. Asimismo, se presentarán otras estrategias utilizadas en los estudios sociales que evidencian la necesidad de repensar la enseñanza de esta materia. Finalmente, varias investigaciones en las que se ha utilizado esta estrategia como método para mejorar el aprendizaje.

Marco teórico

El constructivismo es un término comúnmente utilizado en la educación que a menudo quiere decir cuestiones muy distintas (Driscoll, 2005). Anita Woolfolk (2010) en su libro de psicología educativa habla sobre las dos ideas centrales en las que coinciden la mayoría de las teorías constructivistas. La primera de estas ideas establece que los estudiantes son "individuos activos en la construcción de su propio aprendizaje" (p. 311). La segunda idea central explica la importancia de las interacciones sociales en el proceso de construcción del conocimiento. Por tanto, Woolfolk (2010) define el

constructivismo como un "modelo que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a la información" (p. 310). De esta definición es menester hacer hincapié en el hecho del papel activo del estudiante en esta teoría, puesto que da paso al aprendizaje activo del que sale la estrategia bajo investigación.

El aprendizaje activo se define como cualquier método que "enganche" al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que requiera que el estudiante haga actividades de aprendizaje significativas y que reflexionen sobre ese proceso (Prince, 2004). Esto coincide con la opinión de la Universidad de Stanford que define el aprendizaje activo como el método en el que estudiantes se envuelven con el material, participan en clase y colaboran unos con otros (sf.). Esto también se reafirma con la opinión de Sibona y Pourreza (2018) quienes establecen que el aprendizaje activo, como consecuencia del constructivismo, es un método que fomenta que los estudiantes se inserten, colaboren con pares y se adueñen del proceso de aprendizaje mediante la adquisición del conocimiento y construcción de un nuevo aprendizaje basado en la exploración.

Dentro de las modalidades del aprendizaje activo se encuentra el método del aprendizaje basado en proyectos. Esta, según establece el doctor Ramírez-Figueroa en su blog Ethos y P.R.axis (enero, 2016), es una estrategia imbricada en los principios del constructivismo de Vygotsky que le permite a los/as

estudiantes apoderarse del aprendizaje y al maestro/a fungir como mediador entre el aprendizaje previo y el aprendizaje que se debe desarrollar. También afirma que es:

una estrategia de carácter comprensivo, integral y holística cuyos orígenes se sostienen en las ideas de los grandes ideólogos del constructivismo: desde John Dewey, con su visión del “aprender haciendo”, Piaget, Bruner, hasta el concepto del aprendizaje social de Vygostky, se establecen los cimientos de esta estrategia pedagógica (Ramírez-Figueroa, mayo, 2015)

Esta opinión coincide con Markham, Larmer y Ravitz (2003) quienes afirman que las raíces del aprendizaje basado en proyectos yacen en la tradición impulsada por educadores como John Dewey con respecto al “aprendizaje práctico, basado en experiencias y centrado en el estudiante” (p. 13). Específicamente enfatizan que el surgimiento del aprendizaje basado en proyectos se debe a una revolución en la teoría del aprendizaje y a que el mundo ha cambiado.

Con respecto a la revolución en la teoría del aprendizaje afirman que desde las investigaciones en neurociencias y en psicología se ha descubierto que el aprendizaje, como postula el constructivismo, es una actividad social que ocurre dentro de un contexto cultural, comunitario y que se apoya en los conocimientos previos de las personas. Esto lleva al postulado de que el mundo

ha cambiado y con este cambio ha surgido la necesidad de atemperar la educación a las exigencias de las nuevas generaciones. Esto implica, que además del contenido, es necesario el desarrollo de habilidades que respondan no solo a las demandas de la fuerza laboral, sino que contribuyan con la formación de generaciones llenas de personas que han aprendido sobre responsabilidad cívica y sobre su rol como ciudadanos globales (Markham, Larmer y Ravitz, 2003).

Con respecto a esta investigación, se ha establecido que la enseñanza de la historia desde siempre ha sido criticada por su monotonía y porque solamente apela a la memorización como el objetivo principal de su instrucción. Por ende, surge la necesidad de identificar y desarrollar estrategias para la enseñanza de la historia/estudios sociales que le permita a los/las estudiantes pensar activamente sobre el pasado de una manera creativa y con integridad (National Research Council, 2005, citados en Hernández-Ramos y De la Paz, 2009). Varias investigaciones realizadas en distintas partes del mundo demuestran las mismas preocupaciones en torno a la materia por lo que han buscado poner a prueba distintas estrategias en busca de una que cambie la percepción y mejore el aprendizaje de los Estudios Sociales/Historia.

Otras estrategias utilizadas en los Estudios Sociales/Historia

Primeramente, De La Paz y Wissinger (2015) tuvieron como propósito medir el efecto de los géneros literarios y el conocimiento de contenido en el

pensamiento histórico con una población diversa de estudiantes de escuela superior. Estos reclutaron 101 estudiantes de undécimo grado que toman el curso de historia de Estados Unidos y los asignaron de manera aleatoria al grupo de argumentos o al de resumen. Tomaron los datos a través de instrumentos contruidos por los educadores que daban el curso y de los datos obtenidos hicieron análisis descriptivo y una ANOVA. Con esto concluyeron que estudiantes con un alto conocimiento del contenido tenían más éxito escribiendo argumentos, mientras que aquellos/as que tenían bajo conocimiento del contenido tenían más éxito escribiendo resúmenes, por lo que reconocen la importancia de incluir mayor participación activa del alumno en su clase de Estudios Sociales/Historia.

En la misma línea, Aidinopoulou y Sampson (2017) en su investigación tienen como propósito comparar el uso del tiempo lectivo para actividades centradas en el estudiante y el aprendizaje resultante en relación con: los objetivos tradicionales de la enseñanza de la historia (memoria) y otros objetivos más ambiciosos como el desarrollo de destrezas del pensamiento histórico entre dos clases de Historia diferentes. Su diseño fue el de una investigación en acción en el que participaron 49 estudiantes de dos clases diferentes de 5to grado que asistieron a la clase de la historia de Roma y el imperio Bizantino en la escuela primaria Juana de Arco en Grecia. Para la recolección de datos concernientes al uso del tiempo en el salón de clases crearon unas bitácoras o “logs” en las que se documentaba cada hora lectiva, el flujo de las actividades de

aprendizaje y el tiempo dedicado a cada actividad. Para la memoria utilizaron las pruebas estandarizadas del currículo Nacional. Con respecto a las destrezas del pensamiento histórico, técnicas de *assessment* fueron desarrolladas por los/as maestros/as con preguntas abiertas y cerradas. Las respuestas de los/as alumnos/as fueron evaluadas haciendo uso de la rúbrica Assessing Historical Thinking and Understanding (ARCH): Historical Thinking Skills Rubric.

Aidinopoulou y Sampson (2017) analizaron la distribución del tiempo lectivo en actividades de aprendizaje entre los grupos. Luego calcularon la U de Mann-Whitney y el tamaño del efecto. Con esto concluyeron que la implementación del salón invertido tiene un impacto positivo y significativo en el desarrollo de las destrezas del pensamiento histórico, pero no necesariamente en la memorización del contenido.

De la misma forma, Leng, Leng y Abedalaziz (2013) establecen como su diseño una investigación en acción utilizando el modelo análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (ADDIE, por sus siglas en inglés) para observar cómo los usos de actividades en la web pueden mejorar el aprendizaje de la Historia y convertirla en una clase más pertinente. Su población participante fue de 37 estudiantes de entre 15 y 16 años de una escuela secundaria en Klang, Selangor. Para la recolección de los datos utilizaron un cuestionario que fue adaptado de otro cuestionario con un alpha de Cronbach de .89 e hicieron uso también de una pre y posprueba. Hicieron un análisis de las estadísticas descriptivas con las que lograron concluir que el aprendizaje fue

más efectivo haciendo uso de las actividades de la web y que la mayoría de los/as participantes, por sus respuestas en el cuestionario, coincidieron en que la estrategia es positiva para el aprendizaje de la historia.

Asimismo, las investigaciones de Gastón, Martínez y Martín (2016) y Snyder y Besozzi (2016) añaden a la literatura sobre otras estrategias utilizadas para mejorar el aprovechamiento o la percepción hacia los Estudios Sociales/Historia. Primeramente, Gastón, Martínez y Martín (2016) examinaron los efectos que tiene el incorporar estrategias de alfabetización en la clase de estudios sociales sobre los logros de los/as estudiantes, su motivación y la participación por lo que incluye tres preguntas de investigación. Con respecto a Snyder y Besozzi (2016), ellos establecieron como el propósito de su investigación el evaluar la efectividad de usar la instrucción invertida en un salón de estudios sociales en la escuela secundaria. Ambas fueron investigaciones en acción por lo que la muestra fueron sus respectivos grupos de enseñanza.

En el caso de los instrumentos para recoger los datos, Gastón, Martínez y Martín (2016) describen tres instrumentos utilizados en su trabajo. Primero, una prueba de aprovechamiento académico, segundo un cuestionario de motivación de 10 ítems en escala Likert del 1 al 5 y finalmente, presentaron el inventario de la participación de los/as estudiantes. Snyder y Besozzi (2016) para la parte cualitativa, hacen uso de una encuesta con preguntas abiertas y otras que se responden usando la escala Likert. Para la parte cuantitativa hicieron uso de una

prueba de aprovechamiento académico que fue administrada pretratamiento y postratamiento.

En lo que respecta al análisis de los datos y sus conclusiones, Gastón, Martínez y Martín (2016) para la prueba de aprovechamiento académico, analizaron con estadísticas descriptivas e inferenciales (pruebas de t de una cola). Para el inventario de la participación de los/as estudiantes analizaron identificando patrones y discutiendo los temas emergentes. Por último, para las notas de campo el análisis fue la codificación e identificación de temas relacionados con las preguntas de investigación. Estos análisis llevaron a los/as investigadores/as a concluir, que luego de la intervención hay una mejoría en el aprovechamiento con un $p < .01$, que sí la alfabetización aumenta la motivación escolar y que los/as estudiantes del grupo de alfabetización tuvieron una mayor participación y compromiso que los de instrucción directa.

En la misma línea, Snyder y Besozzi (2016) utilizaron estadísticas descriptivas y en análisis de Welch de una vía con lo que concluyeron que el uso de la instrucción invertida no representa un cambio estadísticamente significativo con respecto a la instrucción tradicional, pero sí tiene beneficios de índoles cualitativo.

Aporta también a la literatura DiCamillo (2010). Este realiza un estudio de caso en el que examina una clase de historia de los Estados Unidos de América donde un maestro veterano utiliza fuentes primarias y el debate para estimular a

que sus estudiantes piensen de manera crítica sobre la historia. Realizó 34 observaciones a la clase de Mr. North, dos entrevistas semiestructuradas con el maestro y 1 entrevista de 30 minutos con siete estudiantes. Finalmente, concluyó que el ambiente de debate que crea el maestro fomenta más la competencia que el verdadero desarrollo del aprendizaje de la historia utilizando el pensamiento crítico.

Por otro lado, Soria (2015) tiene como propósito el analizar la contribución del proceso de elaboración de narrativas históricas a la formación del pensamiento histórico. Este utilizó la entrevista como el instrumento para recopilar los datos. De estas presentó tablas comparativas e imágenes de su proceso de análisis de los resultados que la llevaron a concluir que la estrategia de producción de guiones implica trabajo crítico-creativo por parte de los/as alumnos/as sustentado en una actividad cognitiva.

En la misma línea, Yilmaz, Filiz y Yilmaz (2013) realizaron un estudio fenomenológico que tuvo como propósito investigar los significados que estudiantes dan a sus experiencias de aprendizaje de los estudios sociales en museos. Obtuvieron sus participantes a través de un muestreo intencional para un total de 10 estudiantes (mujeres y hombres). Utilizaron la entrevista con una duración de entre 30 y 40 minutos como su técnica de recopilación de datos. Estas, las analizaron a través del uso del marco descriptivo fenomenológico de Giorgi. Indican que este consiste en cuatro etapas- lectura de las

transcripciones, dividir las ideas de los/as participantes en unidades, transformar esas unidades y revelar la esencia y estructura del fenómeno sintetizando esas unidades- que coinciden con algunas de las etapas de análisis cualitativo destacadas por Creswell (2015). Con este análisis, concluyeron que la esencia del aprendizaje de los estudios sociales a través de museos se dividía en cinco elementos- motivación para aprender sobre el pasado, participación activa en el proceso de aprendizaje, reconstrucción del pasado desarrollando destrezas del pensamiento histórico, apreciación por el aprendizaje de los estudios sociales y el encontrarle más pertinencia cotidiana al curso.

En resumidas cuentas, la revisión de literatura sobre el trasfondo del aprendizaje basado en proyectos establece dos puntos importantes. El primero de estos puntos es que su cimiento lo es el constructivismo que pretende fomentar que el alumnado, con su conocimiento previo y desde el andamiaje provisto por el docente, construya su aprendizaje (Woolfok, 2010). De esta idea se desprende el segundo punto importante de esta revisión. Este es entender que la estrategia del aprendizaje basado en proyectos está imbricada en el aprendizaje activo que promueve que los estudiantes sean el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje como postula John Dewey (Markham, Larmer y Ravitz, 2003). Estos dos puntos importantes permiten el poder adentrarse en la definición del término y otras generalidades medulares que se deben considerar a la hora de aplicar la estrategia del aprendizaje basado en proyectos.

Marco empírico

A la hora de definir el aprendizaje basado en proyectos se desprende de la literatura consultada que la inmensa mayoría de las publicaciones en torno a esta estrategia utilizan la definición del Buck Institute for Education (BIE, por sus siglas en inglés). Ellos definen la estrategia como

un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados (BIE, citado en Markham, Larmer y Ravitz, 2003, p. 14)

Esta opinión coincide con Edutopia (2019) quienes la definen como un acercamiento a la dinámica del salón de clases en la que los/as estudiantes de manera activa exploran retos o problemas reales para adquirir conocimientos que redunden en un proyecto final. Asimismo, esto se asemeja a la opinión de Bell (2010) cuando define el aprendizaje basado en proyectos como un acercamiento a la educación que es impulsada por el alumnado y mediada por el magisterio. De la misma manera, Smith (2018) define el aprendizaje basado en proyectos como una metodología donde el alumnado adquiere y aplica destrezas trabajando durante un periodo extendido en un proyecto que requiera un profundo inquirir de un tema o pregunta.

En términos más abarcadores, publicaciones recientes han reconocido la habilidad de esta metodología para que los estudiantes aprendan y practiquen destrezas que van a necesitar en la universidad, en su carrera profesional y para éxito general en la vida (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015; Larmer, Ross y Mergendoller, 2017). Específicamente establecen que esta estrategia fomenta o promueve la motivación estudiantil, el desarrollo de destrezas necesarias para la vida, que los/as estudiantes sobresalgan en exámenes que exijan un conocimiento profundo y el uso del pensamiento crítico, le permite al magisterio enseñar de una manera más satisfactoria y provee a la escuela o al distrito nuevas maneras de comunicarse y/o conectar con los padres y toda la comunidad escolar. (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015; Larmer Ross y Mergendoller., 2017; Markham, Larmer y Ravitz, 2003).

Con respecto al modelo es necesario el seguir unos pasos a la hora de diseñar una actividad utilizando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia. Varios autores o asociaciones han publicado libros o artículos sobre los pasos para la implementación del aprendizaje basado en proyectos. Aunque no coinciden en todos los pasos, hay otros en los que sí coinciden puesto que son pasos esenciales para la implementación de la estrategia. Para esto haremos uso de los pasos publicados por Markham, Larmer y Ravitz (2003) en su libro titulado *Manual para el aprendizaje basado en proyectos*.

El primer paso es empezar con el fin en mente. Para esto sugieren desarrollar y decidir la idea del proyecto, seleccionar los estándares y objetivos de aprendizaje, incorporar resultados simultáneos, trabajar a partir de criterios establecidos y crear el ambiente ideal para el desarrollo del trabajo. Como segundo paso proponen el elaborar la pregunta orientadora. El tercer paso es el planificar la evaluación. Dentro de este paso hablan de alinear los productos con los resultados de aprendizaje esperados, saber qué evaluar y usar rúbricas. El cuarto paso es crear un mapa del proyecto en que se organicen las tareas y actividades, se decida cómo lanzar el proyecto, se reúnan los recursos de cualquier tipo y que se diseñe un guion o boceto del proyecto final. El quinto paso consiste en administrar el proyecto. Este paso consiste en compartir con el estudiantado las metas del proyecto, usar herramientas para la solución de problemas, planificar la evaluación y la reflexión. Por último, la celebración de que se ha logrado lo esperado con el proyecto.

En resumidas cuentas, el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia centrada en el estudiante en el que se desarrollan destrezas necesarias para el éxito en la universidad y en la vida en general y que promueven la motivación del estudiante (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015). Es una estrategia que tiene unos pasos a seguir para su diseño y unos pasos a seguir por los estudiantes que la trabajen, culminando siempre en la publicación

para finalmente celebrar el resultado. Existen varias investigaciones que trabajan sobre esta estrategia de aprendizaje y que son una gran aportación.

Investigaciones del aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos, como ya se ha establecido anteriormente, es una estrategia imbricada en el aprendizaje activo. En esa línea Edwards (2015) en su artículo "Active learning in middle grades" destaca la importancia del aprendizaje activo cuando afirma que la importancia medular de este es que apodera al alumno de su aprendizaje sin depender exclusivamente de la instrucción tradicional donde el educador funge como guía. En este artículo, destaca, además, la labor de algunos maestros de escuela intermedia quienes incorporan en su praxis el aprendizaje activo y cumplen con todos los estándares y expectativas. Por lo tanto, concluye que, aunque no sugiere necesariamente la eliminación de la instrucción tradicional, es importante la incorporación del aprendizaje activo porque planificando clases de esta forma se satisfacen las necesidades de los adolescentes más se puede cumplir con la enseñanza de un contenido específico.

De manera específica, con respecto al aprendizaje basado en proyectos, el artículo de Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas (2018) forma parte de la investigación "Tendencias actuales de la formación universitaria: Una mirada desde la pedagogía". En este estudio los autores destacan que una exigencia actual en materia de educación radica precisamente en la necesidad de

perfeccionar el proceso educativo para así poder alcanzar una formación, en este caso universitaria, de mayor calidad. En este sentido, el objetivo principal de este artículo es caracterizar el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la enseñanza por proyectos (EP) como tendencias de formación universitaria. Los métodos que emplearon para la redacción de este artículo son de carácter teórico exclusivamente y entre los principales resultados se hallan la argumentación sobre el surgimiento del ABP y la EP, definiciones propuestas por diferentes autores y sus características esenciales. Además, enfatizan los autores en los roles asumidos por profesores y estudiantes y describen algunos elementos metodológicos para su posterior aplicación en la praxis. Para finalizar, analizan la importancia de estos métodos y establecen que tanto el ABP como la EP se presentan como tendencias actuales de formación universitaria que buscan fomentar el desarrollo de un estudiante activo, psíquica y físicamente, y se considera que los educadores fungen como facilitadores del proceso.

De igual forma, Luque-Enciso, Quintero-Díaz y Villalobos-Gaitán (2012) en su artículo presentan los resultados de una investigación cuyo propósito principal fue "examinar el desarrollo de competencias investigativas básicas, mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza, en los estudiantes de los semilleros de investigación de la Institución Universitaria Latina (Unilatina) (p. 29). En la investigación participaron nueve estudiantes de la jornada diurna, once de la jornada nocturna y el profesor encargado de los

semilleros. En términos de la metodología, la investigación fue de tipo cualitativo con la aplicación del estudio de caso, siguiendo los lineamientos de Robert Yin. Como conclusión, resaltaron los investigadores que la estrategia del aprendizaje basado en proyectos es una excelente alternativa para ayudar a desarrollar competencias investigativas y, a su vez, sirve como instrumento de mediación para mejorar los procesos de investigación formativa en el escenario universitario.

Asimismo, Rodríguez-Sandoval, Luna-Cortés y Vargas-Solano (2010) realizaron una investigación que tuvo como propósito el mostrar la percepción que tienen los estudiantes del programa de Ingeniería de Alimentos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano sobre la estrategia pedagógica del aprendizaje basado en proyectos utilizada en diferentes cursos. Con respecto a su metodología, los estudiantes realizaron un proyecto que consistió en el desarrollo o mejoramiento de un producto o proceso, durante un semestre. Utilizaron una encuesta para verificar la percepción de los estudiantes sobre esta estrategia pedagógica. De estos resultados concluyeron que la estrategia es un apoyo complementario al aprendizaje y que es importante para el desarrollo profesional. También concluyeron que el aprendizaje basado en proyectos contribuye a la transferencia del conocimiento de los principios teóricos presentados en clase, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, e incentiva el interés por la investigación.

En la misma línea, Barba-Martín, Sonlleve-Velasco y García-Martín (2018) tuvieron como objetivos de su investigación conocer la experiencia de una maestra sobre su formación inicial; analizar cómo sus carencias prácticas en el salón de clases fueron compensadas con su participación en un proyecto, basado en la Investigación en acción; y observar, cómo desde esta participación, la alumna descubre el método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y lo pone en práctica en su aula. Para la obtención de los resultados analizaron los diarios biográficos de la protagonista, notas de campo y una entrevista semiestructurada. De ese análisis concluyeron que resulta necesario ofrecer al maestro en formación el conocimiento de métodos como el ABP, permitirle que lleve estas experiencias a la práctica y reflexione sobre sus bondades para de manera paulatina ir transformando la educación.

De igual manera, Hernández-Ramos y De La Paz (2009) exploraron el impacto de un acercamiento pedagógico constructivista involucrando la integración tecnológica y el aprendizaje basado en proyectos en la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela intermedia. Para su muestra escogieron dos escuelas pertenecientes al mismo distrito de California del Norte que consistió en tres maestros/as y 170 estudiantes. Explican que la importancia de escogerlos de ese estado responde a la heterogeneidad de la muestra lo que permitió examinar los potenciales beneficios de aprendizaje para estudiantes que eran académicamente diversos en un ambiente

<<*mainstream*>>. Hicieron uso de tres fuentes o instrumentos para la recolección de datos, una prueba de 50 ejercicios de alternativas múltiples, rúbrica y un cuestionario para auscultar el impacto emocional y afectivo de los diferentes modos de instrucción. Este fue administrado pre y postratamiento y estaba compuesto de 24 ítems utilizando una escala Likert. Para su análisis utilizaron estadísticas descriptivas y ANOVA de dos vías. Finalmente, concluyeron que los/as estudiantes del grupo de intervención o experimental se beneficiaron del aprendizaje basado en proyectos teniendo un incremento en desarrollo de sus destrezas de pensamiento histórico.

En los párrafos anteriores el investigador expuso una revisión de literatura en la que presenta cómo en distintos lugares del mundo se está repensando la enseñanza de los estudios sociales/historia para que los estudiantes le encuentren mayor pertinencia al curso con respecto a su vida cotidiana. Ese repensar del curso ha llevado al desarrollo de distintas estrategias que buscan el fomento de un pensamiento histórico y dirigir el curso hacia uno donde se desarrolle la creatividad y el pensamiento crítico.

Es desde esa perspectiva que el investigador propone una investigación sobre el impacto que la estrategia del aprendizaje basado en proyectos pudiera tener en el aprovechamiento académico y en la percepción que tienen los estudiantes sobre la materia. A fin de cuentas, las distintas investigaciones presentadas exponen la importancia de seguir estudiando la estrategia del

aprendizaje basado en proyectos. La intención de esto, además de fortalecer y hacer más robusta la literatura con respecto a esta estrategia, es aportar al campo educativo, en este caso a los estudios sociales, investigaciones que aporten o no a la mejoría de la percepción por parte de los estudiantes sobre esta materia. Por tal razón, en el próximo capítulo se detallará los métodos utilizados en esta investigación.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

En el primer capítulo de esta propuesta el investigador establece que la clase de historia/estudios sociales es tradicionalmente la que menos gusta a los alumnos. Esto porque en su corta experiencia como maestro de Estudios Sociales/Historia, desde su proceso de formación como maestro practicante hasta el inicio de su práctica profesional, ha sido muy común el encontrar resistencia de los/as estudiantes para el desarrollo efectivo y ameno del curso, porque que no entienden la importancia de este para su cotidianidad. Este cuestionamiento lo atribuyen a que tradicionalmente la clase se ha convertido en la enseñanza cronológica de distintos hechos, personajes y fechas que se deben memorizar para vaciar en un examen (*Committee of Seven of the American Historical Association* citados en DiCamillo, 2010). Por eso el investigador realiza una propuesta en la que se pretende auscultar si el aprendizaje activo, en específico la estrategia del aprendizaje basado en proyectos, que se define como un acercamiento a la dinámica del salón de clases en la que los/as estudiantes de manera activa exploran retos o problemas reales para adquirir conocimientos que redunden en un proyecto final (Edutopia, 2019), mejora el aprovechamiento académico, pero sobre todo el interés y la actitud que tienen hacia la materia.

En el primer capítulo se establece el problema de investigación en el que el investigador especifica su intención en una pregunta central de la cual se desprende tres preguntas. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos contribuye al cambio de la actitud y el interés hacia la clase de Estudios Sociales/Historia?

1. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos mejora la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?
2. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos aumenta el interés de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?

A continuación, la propuesta de cómo el investigador llevó a cabo la investigación explicando y definiendo los diferentes componentes que conforman este capítulo tales como la metodología, el diseño de la investigación, la selección de participantes, las técnicas de recopilación y análisis de datos, el procedimiento y los aspectos éticos.

Metodología

La metodología que se utilizó en esta investigación fue una cualitativa en la que se produjo datos de naturaleza visual o narrativa que fueron analizados a través de medios no matemáticos para tratar de contestar las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo (Lucca y Berríos, 2003). De igual manera, fue una investigación acerca de las experiencias de las personas,

comportamiento, emociones, sentimientos, fenómenos sociales y culturales entre comunidades, en donde se requirió un análisis interpretativo de la información (Corbin y Strauss, 2007). Esto implica que la investigación estuvo centrada en explorar un problema y desarrollar un profundo entendimiento sobre el fenómeno en cuestión (Creswell, 2015).

La investigación cualitativa fue el método propicio para esta investigación precisamente por su naturaleza inductiva e interpretativa (Lucca y Berríos, 2003). Esto quiere decir que se trabajó en el ambiente natural donde el investigador identificó un problema observando el escenario y las personas desde una perspectiva holística. Asimismo, esta metodología le permitió ser flexible en cuanto al modo de conducir el estudio por lo que los métodos sirvieron al investigador. El investigador entonces no es esclavo de un procedimiento o técnica (Taylor y Bogdan, 1998). De igual forma, la naturaleza de este método le permitió al investigador el uso de preguntas abiertas que le facilitaron responder desde su experiencia en comparación con el brindar una respuesta dada como el caso del método cuantitativo. Otra ventaja fue la flexibilidad que se le presentó al investigador de auscultar sobre alguna de las respuestas dadas.

Esto queda perfectamente resumido en la definición de Creswell y Poth (2018) cuando establecen que la investigación cualitativa es aquella que comienza con los supuestos y el uso de marcos teóricos e interpretativos que

informan el estudio de un problema enfocado en individuos o grupos adscritos a un problema social o humano. Establecen además que el investigador cualitativo utiliza un acercamiento del inquirir, recopila los datos en el ambiente natural, el análisis de datos es deductivo e inductivo y establece patrones o temas.

Finalmente, afirman que la publicación del reporte final es uno que contiene las voces de los/as participantes, la reflexión del investigador, una descripción e interpretación compleja del problema, una aportación a la literatura y un potencial llamado de cambio. Todo esto fue lo que precisamente dio paso a la selección del diseño de la investigación.

Diseño de investigación

Como diseño de investigación, el investigador utilizó la investigación en acción. Stringer (2014) la define como un acercamiento sistemático a una investigación que le permite a las personas encontrar soluciones efectivas a problemas de la vida diaria. Establece también que esta no tiende a la generalización si no que busca adentrarse a las dinámicas complejas de cualquier contexto social. Por eso es por lo que funciona con continuos ciclos de investigación diseñados para revelar soluciones efectivas a problemas específicos o localizados en un lugar en particular. Esto coincide con la definición de Bartolomé (1986, citado en CEMI, 2016.) cuando dice que la investigación en acción es un proceso reflexivo que vincula de manera dinámica

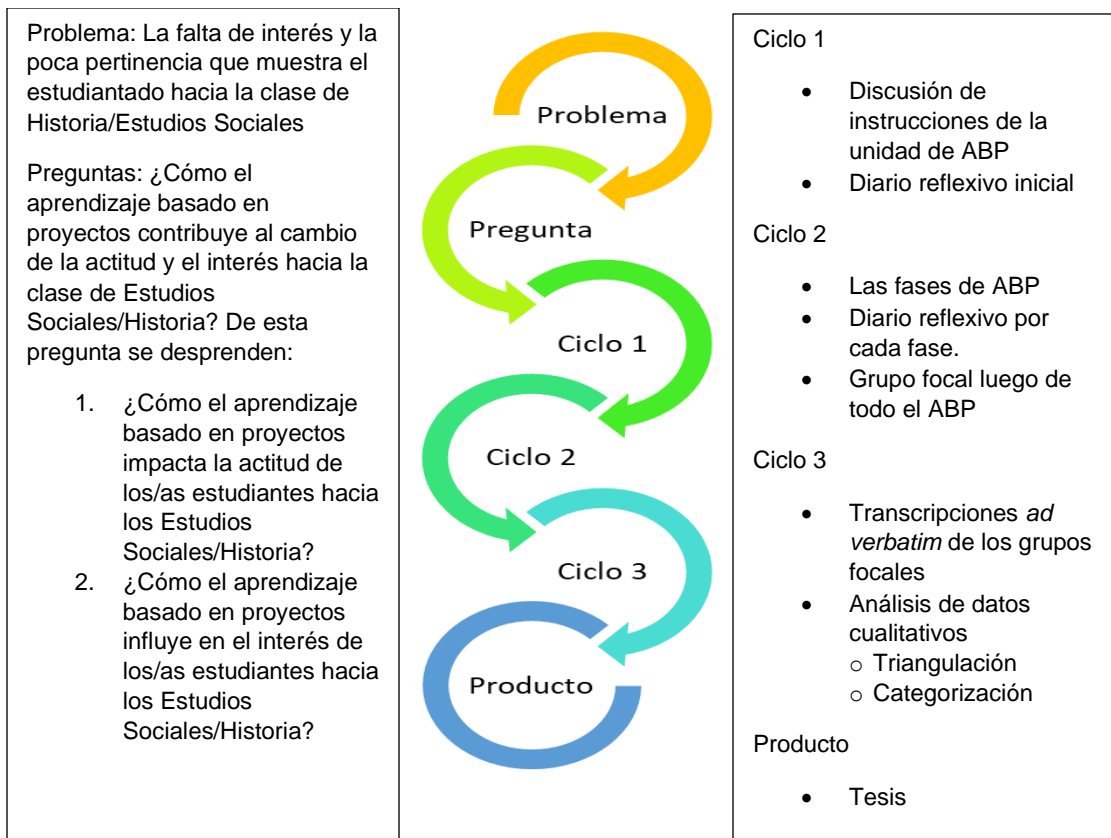
la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales, acerca de su propia praxis, en este caso, educativa.

De igual forma, Herr y Anderson (2015) que establecen que una investigación en acción consiste en el desarrollo de un plan, su implementación, observar los efectos y reflexionar sobre esos efectos. Esto quiere decir que la investigación en acción es un diseño participativo que tiene la intención específica de servir a la solución o mejoría de un proceso o práctica. En el caso específico de esta propuesta fue una investigación en la sala de clase lo que se define como consulta disciplinada que lleva a cabo un educador, con la intención de proveer información y producir un cambio. En este caso específico este fue el diseño más apropiado puesto que, aunque el problema, como establece la literatura, es un problema generalizado, el interés del investigador era solucionar el problema específicamente localizado en su salón de clases. Por lo tanto, la aportación de la investigación en acción fue el ver si hay un cambio en las actitudes y el interés de los estudiantes hacia los estudios sociales.

Diagrama de los ciclos de investigación en acción

De una manera más visual, los ciclos de esta investigación en acción quedaron de la siguiente manera:

Figura 1. *Ciclos de la investigación.*



Ese diagrama representa los ciclos de la investigación en acción en sus distintas fases. Inicialmente se identifica el problema de investigación del que se desprenden las preguntas que fueron la segunda fase (tanto el problema como las preguntas se ubican en el diagrama). Luego le siguieron los ciclos de la investigación que definieron la intervención del investigador para solucionar el

problema y contestar las preguntas. El primer ciclo fue en el que el profesor-investigador discutió las instrucciones del proyecto y luego los estudiantes completaron un diario reflexivo para auscultar sus expectativas de este proyecto. El segundo ciclo consistió en el desarrollo del proyecto en las múltiples fases descritas en el capítulo dos. Luego de cada fase los estudiantes completaron un diario reflexivo en el que se obtuvo información de cómo se iban sintiendo con el proyecto y que fueron aprendiendo. Luego del producto final, se realizaron unos grupos focales con los participantes, para recoger sus experiencias y opiniones. El tercer ciclo consistió en las transcripciones y el análisis de los datos cualitativos para culminar con el producto final que es la tesis.

Población y escenario

La población de esta investigación fueron estudiantes del décimo grado de una escuela secundaria especializada en ciencias, matemáticas y tecnología en la región centro oriental. Al tratarse de una investigación acción, los/as participantes eran los/as propios alumnos del investigador. Generalmente rondaban entre los 16 años. Aunque el aprendizaje basado en proyectos se puede aplicar en cualquier escenario educativo, para propósitos de esta investigación fue necesario el que fueran de escuela secundaria. Esto porque responde directamente a los intereses del investigador y porque al tratarse de una investigación acción es la población directamente impactada por este. Con respecto al escenario, este fue en una escuela especializada en ciencias,

matemáticas y tecnología. En el salón hay acceso a proyector, internet y recursos de Office 365 que se incorporaron en el desarrollo del proyecto.

Selección de los participantes

La investigación cualitativa no tiene como finalidad la generalización de un parámetro sino la exploración de un tema específico (Creswell, 2015). Por esto, varía en cómo se selecciona la muestra en comparación con la investigación cuantitativa. En la investigación cualitativa, el procedimiento de la selección de la muestra es uno con propósito. A esto Creswell (2015) lo llama el muestreo por conveniencia donde el investigador seleccionará individuos y lugares que propicien la exploración y entendimiento de la investigación.

En el caso específico de esta investigación, el investigador hizo uso del muestreo homogéneo. Esto quiere decir que la selección de la muestra fue una en donde los y las participantes poseen características similares conformando un subgrupo con unas características que lo definen (Creswell, 2015). Específicamente en esta investigación, el investigador trabajó con estudiantes de una escuela especializada en ciencias, matemáticas y tecnología. Porque se trata de una investigación en acción, los participantes eran estudiantes del investigador. Para identificar a los participantes, el investigador, solicitó primeramente el permiso del director o directora (Ver anejos 4 y 5). Luego invitó a todos los estudiantes que deseaban participar de manera libre y voluntaria.

Primeramente, se envió la hoja de consentimiento a los padres (Ver anejo 1) a través de sus hijos en la que se explicaban los riesgos de la investigación, el propósito y otros detalles pertinentes. Luego de obtener el consentimiento informado de sus padres se entregó a los alumnos la hoja de asentimiento (Ver Anejo 2). En esta se explicaba el propósito de la investigación y sus riesgos. Además, se les dejó saber qué elementos de la clase fueron para la calificación del curso y cuales fueron para uso de la investigación. Con aquellos que asintieron a participar se procedió a la recopilación de datos.

Técnicas para la recopilación de información

Para la realización de esta investigación en acción se utilizaron técnicas de recopilación de datos de tipo cualitativo. Creswell (2015) establece que el análisis cualitativo se nutre de observaciones, entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos. De manera específica en esta investigación, el investigador utilizó diarios reflexivos y grupos focales como las técnicas para la recopilación de datos.

El grupo focal es un tipo de entrevista menos costosa que las entrevistas individuales. Estas producen datos ricos donde el investigador puede identificar tendencias en la percepción y en las opiniones expresadas (Bonilla, 2008; Lucca y Berríos, 2003). Por otro lado, los grupos focales facilitan que los participantes escuchen otras opiniones y las entiendan de manera que puedan formar sus opiniones propias y las defiendan (Lucca y Berríos, 2003). Asimismo, es

menester comprender que el formato del grupo focal es flexible (Bonilla, 2008; Lucca y Berríos, 2003). No obstante, también hay que destacar que esta estrategia tiene ciertas debilidades. Entre estas se pueden destacar el tiempo que hay que invertir, y la dependencia de las destrezas del entrevistador para obtener la información necesaria para la investigación y la comodidad de los participantes (Seidman, 2006; Lucca & Berríos, 2003).

En lo que respecta a esta investigación, el investigador realizó los grupos focales en un salón conferencia donde el investigador hizo las preguntas que fomentaron la discusión, mientras otra persona fungió como anotador. La discusión guiada por el investigador responde a un protocolo diseñado por este, como sugiere Stringer (2014) (Ver anejo 9). El grupo focal tuvo una duración de 60 minutos. Esta duración responde a dos elementos integrales. El primero es que fueron hechas luego del horario escolar por lo que el factor cansancio pudiera incidir si el procedimiento es muy largo. El segundo es que el tiempo que permanece la institución abierta luego de las 4:00 pm, nos obliga a abandonar los predios no más tarde de las 6:00 pm. Participaron de 4 a 12 estudiantes según las cantidades sugeridas por Lucca y Berríos (2003) de quienes se grabó el audio para luego hacer la transcripción *ad verbatim*. Estos grupos focales se hicieron al finalizar el proyecto.

Con respecto a los diarios reflexivos uno de ellos será del investigador donde anotará sus reflexiones sobre lo acontecido diariamente, lo que observa

en el proceso y las reacciones de los estudiantes (Ver anejo 8). Otro será asignado a los/as estudiantes para que reflexionen sobre el proceso de la realización del proyecto y sus múltiples fases, sobre cómo se sienten con respecto a la estrategia y la clase luego de hacer el proyecto.

Procedimiento

El investigador obtuvo la aprobación del comité de tesis. Una vez obtenida esta aprobación del comité, solicitó los permisos necesarios al CIPSHI como etapa inicial de la investigación. De igual forma, pidió permiso al director escolar para poder realizar la investigación en la institución donde trabaja. Próximo, dialogó con los y las estudiantes que cumplían con los requisitos de investigación para saber si deseaban participar, resaltando en todo momento el aspecto voluntario de su participación. Luego, se les entregó la hoja de consentimiento informado que fue firmada por sus padres o madres por ser la población menor de edad. Luego de que los padres entregaron las hojas de consentimiento informado, se discutió con los estudiantes la hoja de asentimiento en la que se destacaron los aspectos en los que se les informa de sus derechos y riesgos. Además, se enfatizó de manera particular en el hecho de que podían no responder una pregunta que no desearan contestar y que incluso podían hasta retirar su participación. Luego se comenzó la investigación en acción siguiendo la planificación del proyecto (Ver anejos 6 y 7). Como parte de esto completaron un diario reflexivo al inicio y al final del proyecto.

Diariamente, el investigador redactó para sí un diario reflexivo sobre las observaciones pertinentes. Finalizado el proyecto se realizaron los grupos focales. Estos fueron grabados y archivados en un cartapacio virtual y encriptado al que solo tienen acceso el investigador y su director de tesis. Finalmente, se trabajó el análisis de los datos.

Análisis de datos

El investigador utilizó el modelo de análisis cualitativo de Wolcott (1994). Este está compuesto por tres componentes. Estos son la descripción, el análisis y la interpretación. La etapa de la descripción responde, según Wolcott (1994) a la pregunta ¿qué está sucediendo? Esto quiere decir que esta etapa expone las bases que fundamentarán otros dos componentes restantes: el análisis y la interpretación.

En lo que respecta al análisis, es el proceso en el que el investigador extiende los datos más allá de la descripción para resaltar asuntos medulares. Sugieren Lucca y Berríos (2003) que el análisis responde a la pregunta: ¿Qué relación guardan unos elementos con otros y cómo interactúan para producir un fenómeno? Luego la interpretación, que es “el proceso en el cual el investigador trasciende los datos y el análisis y comienza a explorar lo que se puede hacer a partir de ellos” (Wolcott, 1994, p.36). En esencia, este es el espacio que tiene el investigador para la creación de nuevo conocimiento.

Específicamente en torno a esta investigación, el investigador, primeramente, transcribió *ad verbatim* la información recolectada (descripción). Con esta información contesta la pregunta ¿qué está sucediendo?, para trabajar la parte de la descripción. Luego, el investigador buscó e identificó los patrones que se repitieron en los grupos focales y diarios reflexivos (análisis). Una vez identificados los patrones, los clasificó y organizó por colores en un mapa de conceptos. Para facilitar el proceso de análisis el investigador utilizó el programado Dedoose que es un *software* que combina el manejo eficiente de data no-numérica con poderosos procesos de *indexing*, búsqueda y teorización. Finalmente, el investigador redactó sus interpretaciones a la luz de los hallazgos obtenidos en el análisis.

Aspectos éticos

Un aspecto sumamente importante de cualquier proceso de investigación lo son los aspectos éticos. Estos aspectos incluyen las garantías y medidas de confidencialidad que utilizó el investigador. Asimismo, incluyen los beneficios y riesgos a los que se expusieron los participantes. En lo que respecta a esta investigación, en ningún momento se nombró, el personal administrativo ni los y las participantes de la investigación. De igual manera, las transcripciones de los grupos focales fueron archivadas en un cartapacio digital encriptado o codificado al que solo el investigador y su director de tesis tendrán acceso por un espacio de tres años, luego de que se cumpla este tiempo, estos archivos serán

destruidos. De igual manera, los diarios reflexivos están guardados bajo llave y serán triturados a los tres años de culminada la investigación.

Con respecto a los derechos y el riesgo de la investigación, el investigador fue enfático en el aspecto voluntario de la investigación, menester para que los participantes comprendieran que podían abandonar el proceso en cualquier momento, puesto que bajo ningún concepto estaban obligados u obligadas a participar. Por otro lado, el riesgo de la investigación fue mínimo, lo que se define como posibilidad y la magnitud de daño o incomodidad que se encuentra normalmente en la vida diaria. De igual forma, como medida preventiva, en la hoja de consentimiento informado se incluyó la información del investigador y el director de tesis en caso de que el participante o sus padres tuvieran cualquier pregunta. Finalmente, los/as participantes no tuvieron beneficios directos más allá de la aportación hecha al campo de la educación en Puerto Rico.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

Introducción

En los pasados tres capítulos el investigador expuso la necesidad de investigar sobre la materia de Estudios Sociales/Historia puesto que es una de las materias que menos interesa a los alumnos, quienes cuestionan su utilidad en la vida diaria. Con respecto a eso, en esta investigación cualitativa se utilizó el diseño de investigación acción en el que se diseñó una unidad de aprendizaje basado en proyectos en la cual participaron los/as estudiantes del investigador con la intención de ver cómo incide la estrategia en la actitud y el interés de los/as estudiantes sobre la materia. Los resultados se obtuvieron a través de diarios reflexivos y grupos focales. En este capítulo encontrará el análisis de la información recopilada.

De manera específica, se utilizó el método de Wolcott que consiste en tres partes: descripción, análisis e interpretación. Este capítulo contiene las etapas de descripción y análisis. La etapa de la descripción responde, según Wolcott (1994) a la pregunta ¿qué está sucediendo? Esto quiere decir que esta etapa expone las bases que fundamentarán otros dos componentes restantes: el análisis y la interpretación. En lo que respecta al análisis, es el proceso en el que el investigador extiende los datos más allá de la descripción para resaltar asuntos medulares. Lucca y Berríos (2003) exponen que el análisis responde a

la pregunta “¿Qué relación guardan unos elementos con otros y cómo interactúan para producir un fenómeno?”

Descripción: ¿Qué está sucediendo?

Este estudio fue realizado siguiendo las regulaciones federales e institucionales para la protección de los participantes humanos, para ello se cumplió con la certificación de CITI y un permiso de la administración escolar (Ver Anejos 3 y 5). La investigación se realizó en una escuela STEM en la región centro oriental donde participaron estudiantes entre 15 y 16 años que cursaran el décimo grado y tomaran el curso de Historia de Puerto Rico. Recordando que al ser una investigación acción, los participantes fueron directamente los/as estudiantes del investigador. Por tal razón, desde el principio se estableció qué elementos serían parte del curso y qué elementos serían parte de la investigación. De una manera más específica, los/as participantes tomaron parte de una unidad de aprendizaje basado en proyectos que tuvo una duración de cuatro semanas y se trabajó durante el mes de septiembre del 2019. Esta consistió en el diseño de un billete puertorriqueño en el que debían incluir una persona ilustre y elementos y/o paisajes de Puerto Rico utilizando como marco de referencia el periodo histórico contemporáneo específicamente a partir del Grito de Lares. El proyecto se trabajó en grupos de cuatro o cinco personas en el que inicialmente trabajaron una revisión de literatura para escoger la persona ilustre y los elementos y luego pasaron al diseño del billete. Este diseño lo trabajaron de manera digital utilizando el programado que estimaran

conveniente, muchos utilizaron Paint 3D. Durante estas primeras dos fases el profesor/investigador se acercaba a cada grupo para observar el progreso y dar la guía necesaria según sugiere la literatura del ABP. Se observaron las dinámicas de grupos, la resistencia que en ocasiones mostraban al trabajo colaborativo. De igual forma se observó y escucharon los debates que tenían a la hora de escoger al prócer de su predilección. Finalmente, hicieron una exposición de su billete y el proceso de preparación de este frente a sus compañeros y otros profesores/as invitadas.

Para propósitos de investigación, completaron un diario reflexivo antes del proyecto y después del proyecto. Estos diarios eran requisito del curso, puesto que así lo requiere el diseño de un proyecto bajo esta estrategia. Sin embargo, solo los diarios reflexivos de quienes hayan entregado el consentimiento y asentimiento fueron utilizados como parte de la información de esta investigación. De manera específica el investigador seleccionó 12 personas (seis féminas y seis varones) al azar. A estas personas se les asignó un pseudónimo y se utilizaron sus diarios como parte de la investigación. En total fueron 24 diarios reflexivos, dos por cada participante. Los diarios se completaron de manera digital y se enviaron vía correo electrónico.

De igual forma, participaron de dos grupos focales que fueron realizados en días consecutivos. Para estos se les hizo una invitación indicando la fecha y hora y dejándoles saber la voluntariedad de su participación. En el primero de

los grupos focales participaron 11 estudiantes y hubo dos anotadoras observando la comunicación verbal y no verbal de los/as participantes. En el segundo de los grupos focales participaron 9 estudiantes y solo hubo una anotadora haciendo lo mismo. Ambos fueron moderados por el investigador. La duración de estos grupos focales fue de 60 minutos entre 4:30 PM y 5:30 PM en un salón con sillas y mesas dentro de la misma institución. Se les colocó un sello en la camiseta donde cada participante escribió el nombre de una persona ilustre de Puerto Rico y este fue utilizado como su pseudónimo para salvaguardar su identidad para propósitos de grabación e investigación.

En términos específicos, todo lo escrito en esta sección responde la pregunta "¿qué está sucediendo?" Esto, como sugiere Wolcott (1994), corresponde a la fase de descripción de su modelo de análisis. De sus tres componentes corresponde en este capítulo cuatro la inclusión de la etapa de análisis Lucca y Berríos (2003) sugieren que esta responde a la pregunta "¿Qué relación guardan unos elementos con otros y cómo interactúan para producir un fenómeno?" Esto implica que se presentarán ejemplos de las respuestas a las diferentes preguntas, enmarcadas dentro de actitud e interés según correspondan.

Análisis

Esta fase de análisis se trabajará por pregunta de investigación. Para cada pregunta de investigación se expondrán los resultados encontrados en los

diarios reflexivos y en los grupos focales. Para analizar los diarios reflexivos se transcribieron de una tabla a texto con la intención de facilitar el proceso de codificación en el programado. Con respecto a los grupos focales, estos se transcribieron *ad verbatim* utilizando el programado Microsoft Word. Luego, tanto para los diarios como para los grupos focales, se utilizó el programado Dedoose para la codificación y obtener la cantidad de veces que se repitieron los respectivos códigos.

La pregunta general de investigación lo es ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos contribuye al cambio de la actitud y el interés hacia la clase de Estudios Sociales/Historia? De esta pregunta se desprenden dos versiones más específicas que son:

1. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos impacta la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?
2. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos influye en el interés de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?

Esto quiere decir que la actitud y el interés son los temas principales con los que se trabajó en esta investigación. A continuación, se presentan los resultados de los diarios reflexivos y grupos focales alineados a la actitud hacia la materia de Estudios Sociales/Historia. Luego se presentarán los de interés y al final se discutirá una tabla que presente las coocurrencias. Entiéndase las veces que en un mismo texto o discurso se pudieron identificar dos códigos o subcódigos.

Actitud

En el primer capítulo se definió la actitud como la predisposición motivacional, emocional y cognitiva, positiva o negativa hacia un aspecto en específico como lo puede ser una estrategia, profesor o materia (González, 1987). Con esta definición en mente, se leyeron los diarios reflexivos y los grupos focales para establecer códigos alineados con la pregunta: ¿cómo el aprendizaje basado en proyectos impacta la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia? Para esta pregunta se establecieron actitud positiva y actitud negativa como códigos y de cada uno de estos códigos se desprenden unos subcódigos. En el caso específico del código de actitud positiva se desarrollaron los subcódigos *aprendizaje*, *salud emocional* y *motivación*. Con respecto al código de actitud negativa, se establecieron los subcódigos de *no exhibe cambio*, *experiencia mala imprecisa* y *hacia la clase*.

Diarios reflexivos. Específicamente en los diarios reflexivos el código de actitud positiva se repitió unas 42 veces. Dentro de este código el subcódigo de aprendizaje se repitió 16, el de salud emocional tres veces y el de motivación 15 veces. Por otro lado, el código de actitud negativa se repitió 15 veces. Dentro de este, el subcódigo de *no exhibe cambio* se repitió cinco y el de *experiencia mala imprecisa* se repitió cuatro veces. En los diarios reflexivos, el subcódigo de *hacia la clase* dentro del código de actitud negativa, no se repitió.

Con respecto al código de actitud positiva y sus subcódigos, se pueden destacar algunos ejemplos textuales que fueron expresados por los/as estudiantes. José de Diego afirma ante la pregunta sobre si eliminar la clase o no que "Yo la mantendría porque pienso que es una clase en donde se puede aprender mucho y cuyo aprendizaje ayuda a crear decisiones correctas para el futuro. También ayuda a entender varios aspectos de nuestra sociedad" (comunicación personal, septiembre, 2019). Del mismo modo, Ana Roque Duprey dice que "la dejaría porque la clase es muy beneficiosa" (Comunicación personal, septiembre, 2019). En la misma línea, Lolita Lebrón afirma que

"Si yo tuviera el poder de eliminar o dejar la clase de historia, honestamente la dejaría porque, aunque no es una de mis clases favoritas sé que necesitamos saber de dónde venimos y porque somos lo que somos hoy en día, tal vez no es la clase que todo el mundo adora, pero es importante que conozcamos lo que ella nos enseña" (Comunicación personal, septiembre, 2019)

En el marco de los subcódigos contemplados dentro de la actitud positiva, el subcódigo de aprendizaje, que fue repetido 16 veces, queda evidenciado en los diarios reflexivos cuando María Luisa Arcelay, en su respuesta a qué espera del proyecto contestó que "espero tener una idea de las personas, símbolos y su importancia y... que sea divertido" (Comunicación personal, septiembre, 2019). En la misma línea del subcódigo de aprendizaje Santiago Iglesias Pantín dice

que "la clase sigue brindando conocimientos y puntos de vista que son relevantes en la vida cotidiana de todos" (Comunicación personal, septiembre, 2019). De igual forma Luis Muñoz Marín dice que su experiencia con la clase luego del proyecto cambió porque "... porque aprendí que hay otras formas de aprender de la historia más dinámicas que no sean memorizarse unas fechas y ya" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Con respecto al subcódigo de motivación, que se repitió 15 veces dentro del código de actitud positiva, muchas de estas respuestas estaban alineadas con su expectativa o experiencia sobre el proyecto. Por ejemplo, José de Diego estaba motivado con el ABP porque "este tipo de trabajo es más divertido" (Comunicación personal, septiembre, 2019). De igual forma una de las participantes dice que prefiere este tipo de proyectos "porque son más activos y entretenidos" (Lolita Lebrón, comunicación personal, septiembre, 2019). En la misma línea, Luisa Capetillo afirma que prefiere "este tipo de trabajo porque aunque veces que es más complicado me gusta más la dinámica" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

El último subcódigo enmarcado dentro de actitud positiva lo fue salud emocional. Este se repitió unas tres veces dentro de los diarios reflexivos y se vio reflejado cuando María Luisa Arcelay y Gilberto Concepción de Gracia afirman que prefieren la estrategia del ABP porque les causa "menos estrés" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Para la misma pregunta de actitud, como se mencionó anteriormente, además de identificarse el código de actitud positiva se estableció el código de actitud negativa. Este se repitió 15 veces en los diarios reflexivos. Un ejemplo de esto es cuando Mariana Bracetti dice "nunca me gustó la historia de Puerto Rico porque desde la elemental siempre enseñan lo mismo de los taínos y españoles y nunca llegamos a estudiarla por completo y por eso la encuentro en parte inútil" (Comunicación personal, septiembre, 2019). En la misma línea, Gilberto Concepción de Gracia afirma "he tenido una experiencia mala con la clase de Historia" (Comunicación personal, septiembre, 2019). Asimismo, Luisa Capetillo dice que

"si yo tuviera el poder de mantener o eliminar la clase de Estudios Sociales/Historia, yo la eliminaría. Porque entiendo que la clase de historia no es tan necesaria para un estudiante a esta edad, y no aporta nada a mi futura profesión, ya que me interesa estudiar medicina" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Estos ejemplos de actitud negativa se pueden especificar en mayor detalle según los patrones que se fueron identificando. Para ello, se establecieron los subcódigos de *no exhibe cambio* y *experiencia mala imprecisa*. El subcódigo de no exhibe cambio fue identificado de manera específica en el diario reflexivo que se hizo después del proyecto y se repitió cinco veces. Santiago Iglesias Pantín afirmó que el proyecto "realmente, no cambió nada en

cuanto a mi experiencia en la clase" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

En la misma línea, Mariana Bracetti no exhibió cambio cuando dijo

"prefiero aprender en la manera de una clase tradicional ya que se discute todo el material que era necesario aprender ya que para los trabajos generalmente uno busca en la internet y no me gusta depender de páginas que pueden tener la información errónea. Preferiría hacer un trabajo con libros como fuentes de información" (Comunicación personal, septiembre, 2019)

El subcódigo de experiencia mala imprecisa en los diarios reflexivos se repitió cuatro veces. Este se ve cuando Luisa Capetillo dice "mi experiencia con la clase de Estudios Sociales/Historia nunca ha sido muy bonita" (Comunicación personal, septiembre, 2019). En esto coinciden Gilberto Concepción de Gracias y Ramón Emeterio Betances cuando dicen que con la clase han tenido "una experiencia mala" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Grupos focales. En lo que respecta a los grupos focales, el código de actitud positiva se repitió 36 veces. Dentro de este código el subcódigo de aprendizaje se repitió 12, el de salud emocional cinco veces y el de motivación dos veces. Por otro lado, el código de actitud negativa se repitió 29 veces. Dentro de este, el subcódigo de *no exhibe cambio* se repitió cinco, el de *hacia la clase* se repitió siete veces y el de *experiencia mala imprecisa* se repitió tres veces.

Para el código de actitud positiva Roberto Clemente asegura que este proyecto le ayudó a entender que la clase “de verdad importa” (Comunicación personal, noviembre, 2019). En la misma línea, Eugenio María de Hostos compartió en el grupo focal que el ABP le llevó a darse cuenta “ que si es importante aprender y entender lo que pasó” (Comunicación personal, noviembre, 2019). De igual forma, Luis Muñoz Marín dijo que después del ABP “ tengo que admitir que ahora me pongo más atención” (Comunicación personal, noviembre, 2019).

Dentro del código de actitud positiva el subcódigo de aprendizaje, que se repitió 12 veces, se ve reflejado en los grupos focales con varios ejemplos. Entre estos podemos destacar a Ramón Emeterio Betances quien dijo que como expectativa sobre el ABP le entusiasmaba el “ aprender de esto de una manera más interesante” (Comunicación personal, noviembre, 2019). Para el mismo subcódigo Sor Isolina Ferré dice “encuentro que el hacer trabajos es la manera más efectiva de aprender” (Comunicación personal, noviembre, 2019).

Por otro lado, para el subcódigo de motivación Ramón Emeterio Betances dice que dar la clase a través de la estrategia del ABP sería “mil veces mejor... porque en un proyecto tú te mueves, estás más activo e interactúas con el aprendizaje” (Comunicación personal, noviembre, 2019). Para el subcódigo de salud emocional José Gautier Benítez afirma que durante el proyecto se sintió más relajado y tranquilo (Comunicación personal, noviembre 2019). En la misma

línea Luisa Capetillo dice que ante la posibilidad de que la totalidad del curso se enseñara a través de ABP se sentiría " un poco más relajada" (Comunicación personal, noviembre, 2019).

El otro código de esta pregunta alineada a actitud, como se estableció anteriormente, lo es actitud negativa. En los grupos focales este se repitió 29 veces. Mariana Bracetti, en uno de los grupos focales, nos presenta un ejemplo de este código al ver que tiene una predisposición negativa hacia la clase y el ABP porque, aunque se asigne "el proyecto más "cool", como que yo siento que nunca me va a interesar" (Comunicación personal, 2019). De igual manera, Roberto Clemente dice que "proyectos toman bastante tiempo para hacerlos y son bastante estresantes" (Comunicación personal, noviembre, 2019). Esto coincide con la opinión de Eugenio María de Hostos quien dice que " no necesariamente el aprendizaje basado en proyectos abarca todo el aprendizaje que debemos tener" (Comunicación personal, noviembre, 2019).

Dentro del código de actitud negativa, el subcódigo de hacia la clase se repitió siete veces. Este se ve reflejado cuando Lolita Lebrón dice que "tengo que ir porque tengo que cogerla" (comunicación personal, noviembre, 2019). En esa misma línea afirma Julia de Burgos que " no nos interesa mucho la clase, porque hay que estar aprendiéndose mucho para después vomitarlo" (Comunicación personal, noviembre, 2019). Para el subcódigo de no exhibe cambio, que se repitió cinco veces en los grupos focales, resaltamos la

contribución de Mariana Bracetti quien dijo que después del proyecto su experiencia con clase no cambió porque fue un "trabajo común y corriente, o sea es un trabajo, vale puntos, te tienes que esforzar, tú sabes" (Comunicación personal, noviembre, 2019). Por otro lado, para el subcódigo de experiencia mala imprecisa, que se repitió tres veces, se destaca a Lolita Lebrón que dice que su experiencia "ha sido aburridita porque siempre se habla de lo mismo" (comunicación personal, noviembre, 2019).

Interés

En el primer capítulo se definió el interés como mayor atención y compromiso emocional que surge cuando una persona tiene una interacción positiva con un área de contenido o una tarea (Hidi & Renninger, citados en Asgari, Ketabi y Amirian, 2019). Con esta definición en mente se leyeron los diarios reflexivos y los grupos focales para establecer códigos alineados con la pregunta: ¿cómo el aprendizaje basado en proyectos influye en el interés de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia? Para esta pregunta se establecieron interés y desinterés como códigos principales. Para ambos códigos se identificó tarea y contenido como sus subcódigos. Lo que quiere decir que tanto el interés como el desinterés que se identifica puede ser hacia la tarea o hacia el contenido.

Diarios reflexivos. El código de interés se repitió 30 veces en los diarios reflexivos. Este lo podemos ver cuando Lolita Lebrón dice que luego del

proyecto cambió su experiencia con la clase porque se "sentía más motivada al hacer este proyecto que fue tan interesante y retante al mismo tiempo. No amo la historia, pero se puede decir que la empecé a querer por esto" (Comunicación personal, septiembre, 2019). Asimismo, afirma Doña Fela que tiene interés y preferencia por "este tipo de trabajo porque te obliga a buscar información y crear tu presentación de una manera que es efectiva para aprender" (Comunicación personal, septiembre, 2019). De igual manera, dice Ana Roque Duprey que "los proyectos ayudan a mantener el interés sobre el tema cuando la clase se pone aburrida" y Pedro Albizu campos que el ABP "le dio un lente diferente e interesante" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Con respecto al subcódigo de interés hacia el contenido es menester destacar que este se repitió 12 veces. De manera específica, con respecto a este subcódigo se resalta la aportación de María Luisa Arcelay quien dijo que

"aprendí que las mujeres tuvieron muchos roles importantísimos que no me imaginaba. Además, descubrí que la mayoría de los estudiantes tienen más interés por conocer a las mujeres que a los hombres, imagino que es porque siempre se habla de ellos y casi nunca de mujeres" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Para el mismo subcódigo Luis Muñoz Marín dice que aprendió a que "en la historia no solamente se estudia el pasado y que el mismo podría afectar a los acontecimientos del presente" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Asimismo, Ana Roque Duprey comenta que "es la primera vez en muchos años que me interesa la clase y no me distraigo tanto" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

El subcódigo de interés hacia la tarea se repitió en los diarios reflexivos 20 veces. Un ejemplo de este subcódigo es cuando Luisa Capetillo escribió "prefiero este tipo de trabajo ya que es una manera más entretenida de aprender sobre la historia" (comunicación personal, septiembre, 2019). Para el mismo subcódigo Ramón Emeterio Betances escribió "yo prefiero lo trabajos a base de proyectos ya que fomentan a uno como estudiantes a hacer algo por uno mismo y también porque fomentan la actividad social y el trabajo en equipo" (comunicación personal, septiembre, 2019). Esto coincide con la comunicación personal de Lolita Lebrón cuando escribió que "el proyecto fue espectacular porque pudimos utilizar nuestras habilidades para hacer de ese billete uno que nos representara. Se puede decir que lo más que me gustó fue la creación del billete" (septiembre, 2019).

Para la misma pregunta de interés, como se mencionó anteriormente, además de identificarse el código de interés se estableció el código de desinterés. En los diarios reflexivos este se repitió 10 veces. Un ejemplo de este es cuando Pedro Albizu Campos escribió en su diario reflexivo que "no eliminaría la clase, solo haría que fuera más interesante" (comunicación

personal, septiembre, 2019). En la misma línea de desinterés, Mariana Bracetti dijo que prefiere:

“ aprender en la manera de una clase tradicional ya que se discute todo el material que era necesario aprender ya que para los trabajos generalmente uno busca en la internet y no me gusta depender de páginas que pueden tener la información errónea. Preferiría hacer un trabajo con libros como fuentes de información” (comunicación personal, septiembre. 2019).

Dentro del código de desinterés se encuentra el subcódigo de desinterés hacia el contenido. Este subcódigo se repitió cinco veces. Un ejemplo de este subcódigo es cuando Santiago Iglesias Pantín reflexionó que su “experiencia en la clase de historia ha sido tediosa. Yo, como cualquier otro estudiante, detesto completamente memorizar fechas y datos, y más si estos no son relevantes a mi realidad” (comunicación personal, septiembre, 2019). Otro ejemplo es cuando Luis Capetillo escribió en su diario reflexivo que “no me interesa estudiar la historia” (comunicación personal, septiembre, 2019). El otro subcódigo lo es el desinterés hacia la tarea. Este se repitió dos veces en los diarios reflexivos. Un ejemplo de este subcódigo es cuando Mariana Bracetti escribió en su diario reflexivo:

prefiero aprender en la manera de una clase tradicional ya que se discute todo el material que era necesario aprender ya que para los trabajos

generalmente uno busca en la internet y no me gusta depender de páginas que pueden tener la información errónea. Preferiría hacer un trabajo con libros como fuentes de información (comunicación personal, septiembre, 2019).

Grupos focales. En lo que respecta a los grupos focales el código de interés se repitió 43 veces. Dentro de este código el subcódigo de contenido se repitió 15 y el de tareas 17 veces. Por otro lado, el código desinterés se repitió 19 veces. Dentro de este, el subcódigo de contenido y de tarea ambos se repitieron siete veces.

Para el código de interés, el participante Luis Muñoz Rivera dice que luego del ABP su compromiso con la clase cambió porque " me interesó y aprendí más de lo que aprendo en una clase normal" (comunicación personal, noviembre, 2019). Otro ejemplo lo es cuando Ramón Emeterio Betances dijo sentirse más interesado por la inclusión de proyectos en el curso porque en " un proyecto tú interactúas con el aprendizaje" (comunicación personal, noviembre, 2019). En la misma línea Isolina Ferré dijo que "...como que hacer trabajos es más efectivo a la hora de aprender" (comunicación personal, noviembre, 2019). Todo esto se resume con las opiniones de la mayoría de los participantes del primer grupo focal quienes finalizando la grabación a coro dijeron estar interesados en trabajar "más proyectos".

El subcódigo de interés hacia el contenido, que se repitió 15 veces dentro del grupo focal, se ve como ejemplo cuando el participante cuyo pseudónimo es Luis Muñoz Rivera dijo que el ABP le gustó porque " me interesó y aprendí más de lo que aprendo en una clase normal" (comunicación personal, noviembre, 2019). Otro ejemplo para este subcódigo es cuando Lolita Lebrón dice que la estrategia del ABP le cambió su experiencia con el tener que ir al salón a coger la clase pues " durante el proyecto no me sentía como que ¡UGH! historia, era como que ¡AH! historia" (comunicación personal, noviembre, 2019).

Para el subcódigo de interés hacia la tarea, que se repitió 17 veces se puede tomar como ejemplo cuando Luisa Capetillo dice que el hacer ABP le permite sentirse "un poco más relajada" que en una clase tradicional (comunicación personal, noviembre, 2019). En la misma línea, Luis Muñoz Marín dijo que con el desarrollo de más unidades de ABP se "sentiría emocionado" porque aprende mejor de esta forma (comunicación personal, noviembre, 2019).

Por otro lado, el código de desinterés se repitió 19 veces en los grupos focales. Una respuesta que funciona como ejemplo de este código lo es cuando una de las participantes dijo que no quería muchas unidades de ABP para el curso porque eso implicaría no tener " tiempos de "break" entre la clase regular" (Comunicación personal, noviembre, 2019). Del mismo modo, Mariana Bracetti dijo que un ABP " como que no va a cambiar, aunque sea el proyecto más "cool", como que yo siento que nunca me van a interesar las ideas"

(Comunicación personal, noviembre, 2019). Otro ejemplo alineado con desinterés lo es cuando Luis Muñoz Rivera dice que, en su vida escolar, a la hora de ir la clase de historia el a propósito " camina lento para llegar más tarde" (comunicación personal, noviembre, 2019).

Dentro del código de desinterés su subcódigo de contenido se repitió siete veces. Este se vio reflejado en el grupo focal cuando Luisa Capetillo dice que la " historia... es medio pointless" (comunicación personal, noviembre, 2019). Otro ejemplo para el mismo subcódigo es cuando Sor Isolina Ferré dice que luego del proyecto " no ha cambiado mucho mi interés" (comunicación personal, noviembre, 2019). Para el mismo código de desinterés tenemos la tarea como otro subcódigo. Este también se repitió e los grupos focales siete veces. Un ejemplo de este es cuando Roberto Clemente dice no estar de acuerdo con utilizar esta estrategia para enseñar el curso porque los "proyectos toman bastante tiempo para hacerlos y son bastante estresantes" (comunicación personal, noviembre, 2019). Otro ejemplo para este fue cuando Mariana Bracetti dijo que al final del día la unida de ABP fue un " trabajo común y corriente, o sea, es un trabajo, vale puntos, te tienes que esforzar, tú sabes" (comunicación personal, noviembre, 2019).

Coocurrencias

En la tabla 1 podemos apreciar las coocurrencias que se dan por códigos con cada uno de sus subcódigos y aquellas coocurrencias que también se dan entre

códigos. Por ejemplo, el código de actitud negativa en total tiene 43 coocurrencias de las cuales se destacan 13 con el código de desinterés, código que a su vez tiene 44 coocurrencias. Por otro lado, es menester resaltar que el código de actitud positiva tiene en total 116 coocurrencias entre las que se destacan 36 con el código de interés que a su vez tiene 117 coocurrencias.

Tabla 1.

Coocurrencias entre los códigos y subcódigos

	Actitud Negativa	No exhibe cambio	clase	experiencia mala imprecisa	Actitud Positiva	AP Aprendizaje	AP Salud Emocional	Motivación	Desinterés	Contenido (D)	Tarea (D)	Interés	Contenido (I)	Tarea (I)	Totals
Actitud Negativa	0	4	7	7	1	0	0	0	13	5	6	0	0	0	43
No exhibe cambio	4	0	0	0	0	0	0	0	7	3	2	0	0	0	16
clase	7	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	9
experiencia mala imprecisa	7	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	9
Actitud Positiva	1	0	0	0	0	24	8	11	1	0	0	36	14	21	116
AP Aprendizaje	0	0	0	0	24	0	0	5	0	0	0	17	8	12	66
AP Salud Emocional	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	3	0	5	16
Motivación	0	0	0	0	11	5	0	0	0	0	0	11	2	8	37
Desinterés	13	7	1	1	1	0	0	0	0	11	9	0	1	0	44
Contenido (D)	5	3	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	19
Tarea (D)	6	2	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	17
Interés	0	0	0	0	36	17	3	11	0	0	0	0	22	28	117
Contenido (I)	0	0	0	0	14	8	0	2	1	0	0	22	0	3	50
Tarea (I)	0	0	0	0	21	12	5	8	0	0	0	28	3	0	77
Totals	43	16	9	9	116	66	16	37	44	19	17	117	50	77	0

Todo esto en conjunto con lo expresado anteriormente, nos dan información valiosa que facilitan la respuesta a la etapa de la interpretación, que

es “el proceso en el cual el investigador trasciende los datos y el análisis y comienza a explorar lo que se puede hacer a partir de ellos” (Woolcott, 1994, p.36). Esta etapa será discutida en el próximo capítulo donde el investigador expondrá la interpretación sobre sus resultados y hallazgos según sus preguntas de investigación.

CAPÍTULO V

CONCLUSIÓN

Introducción

La realización de esta tesis de investigación se ha trabajado a luz de una pregunta general de investigación de la que se desprenden dos preguntas específicas. De manera específica, la pregunta general de esta investigación es: ¿cómo el aprendizaje basado en proyectos contribuye al cambio de la actitud y el interés hacia la clase de Estudios Sociales/Historia? De esta pregunta se desprenden las dos preguntas que dieron forma y dirección al proyecto:

1. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos impacta la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?
2. ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos influye en el interés de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?

Para responder a estas preguntas el investigador utilizó el método de Wolcott (1994). Las primeras dos etapas, descripción y análisis se encuentran en el capítulo. En este capítulo V el investigador trabajará la última etapa, la de interpretación. Esta etapa se define como el proceso en el cual el investigador trasciende los datos y el análisis para entonces explorar lo que se puede hacer a partir de esos datos y su análisis (Wolcott, 1994). En esencia, este es el espacio que tiene el investigador para la creación de nuevo conocimiento. Esta

etapa se contestará al igual que el capítulo anterior por pregunta específica de investigación. Esto quiere decir que inicialmente se discuten las conclusiones sobre actitud. Luego se discuten aquellas conclusiones alineadas con interés y las conclusiones generales. De igual manera, el capítulo incluirá implicaciones de la investigación y sugerencias para investigaciones futuras.

Conclusiones

Actitud

La pregunta relacionada a actitud es ¿cómo el aprendizaje basado en proyectos impacta la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia? La actitud como un macro código se repitió unas 199 veces. Estas 199 veces se dividen 131 veces para actitud positiva y 68 veces para actitud negativa. Estos dos códigos se subdividen de maneras más específicas como se evidenció en el capítulo cuatro.

Con respecto a la actitud negativa, que se repitió unas 68 veces, es menester destacar que la opinión de varios de los participantes coincide con alguna de la literatura contemplada en este trabajo. Por ejemplo, Mariana Bracetti dice "nunca me gustó la historia de Puerto Rico porque desde la elemental siempre enseñan lo mismo de los taínos y españoles y nunca llegamos a estudiarla por completo y por eso la encuentro en parte inútil" (Comunicación personal, septiembre, 2019). Asimismo, Luisa Capetillo dice que:

si yo tuviera el poder de mantener o eliminar la clase de Estudios Sociales/Historia, yo la eliminaría. Porque entiendo que la clase de

historia no es tan necesaria para un estudiante a esta edad, y no aporta nada a mi futura profesión, ya que me interesa estudiar medicina (Comunicación personal, septiembre, 2019).

De igual manera, afirma Julia de Burgos que “no nos interesa mucho la clase, porque hay que estar aprendiéndose mucho para después vomitarlo” (Comunicación personal, noviembre, 2019).

De manera específica, los participantes coinciden con el *Committee of Seven of the America Historical Association* citados en DiCamillo (2010) cuando dijeron que, aunque la acumulación de hechos no es el propósito principal de la enseñanza de la historia y los estudios sociales, se ha convertido en la norma de las aulas, lo que ha impedido el fomento del desarrollo de un pensamiento crítico del estudiantado. Esto se reafirma con la opinión de Guaghan citado en Aidinopolou y Sampson (2017) quien establece que el estudiantado no incurre en prácticas activas que promuevan el desarrollo de un pensamiento histórico que le dé pertinencia a ese aprendizaje. Todo esto como resultado de esta enseñanza tradicional que fomenta la memoria.

En los primeros capítulos el investigador planteó como problema que los/las estudiantes de estudios sociales/historia no están aprendiendo sobre la materia por consecuencia del estilo de enseñanza tradicional que se enfoca en la memorización de eventos, fechas y personajes. Por tanto, la primera conclusión de este proyecto es que se reafirma el problema de investigación con las opiniones de los participantes.

Con respecto a la estrategia del aprendizaje basado en proyectos se pueden observar opiniones tanto para actitud negativa como para actitud positiva. En el caso de la actitud negativa, en el capítulo 4 se expuso que hubo participantes que lo vieron como un proyecto más. Sin embargo, la actitud positiva como categoría se repitió unas 76 veces lo que representa una mayor frecuencia que las 24 veces que se repitió el código de actitud negativa. Un ejemplo de esto lo es cuando Luis Muñoz Marín dijo que su experiencia con la clase luego del proyecto cambió porque "... aprendí que hay otras formas de aprender de la historia más dinámicas que no sean memorizarse unas fechas y ya" (Comunicación personal, septiembre, 2019). En la misma línea, José de Diego estaba motivado con el ABP porque "este tipo de trabajo es más divertido" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Estas opiniones coinciden con Luque-Enciso, Quintero-Díaz y Villalobos-Gaitán (2012) quienes concluyeron en su investigación que la estrategia del aprendizaje basado en proyectos es una excelente alternativa para ayudar a desarrollar competencias investigativas y, a su vez, sirve como instrumento de mediación para mejorar los procesos de investigación formativa en el escenario universitario. Asimismo, coinciden con Hernández-Ramos y De La Paz (2009) quienes concluyeron que los/as estudiantes del grupo de intervención o experimental se beneficiaron del aprendizaje basado en proyectos teniendo un incremento en desarrollo de sus destrezas de pensamiento histórico. Por lo tanto, la segunda conclusión responde directamente la pregunta ¿cómo el

aprendizaje basado en proyectos impacta la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia? En lo que respecta a este trabajo se concluye que el ABP impacta la actitud de una manera positiva puesto que les encuentran mayor pertinencia a los contenidos y sienten que es una mejor manera de aprender.

Interés

La pregunta relacionada con el interés es ¿cómo el aprendizaje basado en proyectos influye en el interés de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia? El interés como un macro código se repitió unas 187 veces. Estas 187 veces se dividen entre interés y desinterés unas 137 y 50 veces respectivamente. Esto quiere decir que, en términos de frecuencia, entre los grupos focales y el diario reflexivo se repitió mayor cantidad de veces el código de interés y sus subcódigos que el código de desinterés y sus subcódigos.

Con respecto al desinterés podemos resaltar que hubo participantes que opinaron que un proyecto no cambia en nada su experiencia con la clase de historia. Un ejemplo de esto lo es cuando Luis Muñoz Rivera dice que, en su vida escolar, a la hora de ir la clase de historia él a propósito " camina lento para llegar más tarde" (comunicación personal, noviembre, 2019). Esto, al igual que la actitud negativa, coinciden con el marco empírico de esta investigación y refuerza la conclusión de resaltar el problema de esta investigación como uno generalizado, lo que implica que es importante repensar estrategias de enseñanza para la materia.

Con respecto a la estrategia del aprendizaje basado en proyectos, como ya se mencionó anteriormente, el código de interés se repitió con mayor frecuencia que el código de desinterés, 137 versus 50 respectivamente. En el primer capítulo se definió interés como mayor atención y compromiso emocional que surge cuando una persona tiene una interacción positiva con un área de contenido o una tarea (Hidi & Renninger; citados en Asgari, Ketabi y Amirian, 2019). Desde esta definición, se concluye que el proyecto, en la mayoría de las opiniones, promovió un mayor compromiso emocional y una mayor atención hacia la materia como consecuencia de esa interacción positiva con la ABP. Un ejemplo de esto es cuando Lolita Lebrón dijo que luego del proyecto su experiencia con la clase cambió porque se "sentía más motivada al hacer este proyecto que fue tan interesante y retante al mismo tiempo. No amo la historia, pero se puede decir que la empecé a querer por esto" (Comunicación personal, septiembre, 2019). En la misma línea, Ana Roque Duprey opinó que fue "la primera vez en muchos años que me interesa la clase y no me distraigo tanto" (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Otra evidencia de esto es cuando el participante Luis Muñoz Rivera dijo que luego del proyecto su compromiso con la clase cambió porque " me interesó y aprendí más de lo que aprendo en una clase normal" (comunicación personal, noviembre, 2019). Otro ejemplo lo fue cuando Ramón Emeterio Betances dijo sentirse más interesado por la inclusión de esta estrategia del aprendizaje

basado en proyectos en el curso porque en " un proyecto tú interactúas con el aprendizaje" (comunicación personal, noviembre, 2019).

Por lo tanto, con respecto la pregunta específica de investigación que dice: ¿cómo el aprendizaje basado en proyectos influye en el interés de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?, la respuesta es que la influencia parece ser positiva puesto que sienten que aprenden mejor sobre el curso. Esto quiere decir que otra conclusión de este proyecto es que el uso de la estrategia del aprendizaje basado en proyectos influye en el interés que el estudiantado muestra por la materia. En su mayoría sienten que aprenden mejor, tienen menos estrés y se divierten más.

Conclusiones generales

Desde el inicio de esta investigación se estableció como pregunta general: ¿cómo el aprendizaje basado en proyectos contribuye al cambio de la actitud y el interés hacia la clase de Estudios Sociales/Historia? Para responder a esta pregunta se resaltarán tres conclusiones generales de esta investigación y sus participantes. Primeramente, se concluye que las opiniones de los participantes ratifican el problema de investigación. Esta conclusión coincide con los entrevistados y el *Historical Association* citados en DiCamillo (2010) quienes dicen que, aunque la acumulación de hechos no es el propósito principal de la materia, se ha convertido en la norma de las aulas, lo que impide el desarrollo de un pensamiento crítico en los/as estudiantes. De igual forma coincide con la opinión de Guaghan citado en Aidinopolou y Sampson (2017) establece que

como resultado de esta enseñanza tradicional que fomenta la memoria, los/las estudiantes no incurrir en prácticas activas que promuevan el desarrollo de un pensamiento histórico que le dé pertinencia a ese aprendizaje.

Segundo, se concluye de las opiniones de los participantes, que es menester continuar buscando e implementando estrategias novedas de aprendizaje activo para mejorar la enseñanza de los Estudios Sociales/Historia. Esta conclusión coincide con el marco teórico de esta tesis puesto que en ella se establece que es necesario el desarrollo de un método que "atrape" al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que requiera que el estudiante haga actividades de aprendizaje significativas y que reflexionen sobre ese proceso para desarrollar habilidades que respondan a la formación de generaciones llenas de personas que han aprendido sobre responsabilidad cívica y sobre su rol como ciudadanos globales, (Markham, Larmer y Ravitz, 2003; Prince, 2004).

Asimismo, se puede relacionar esta conclusión con la opinión del National Research Council (2005) quien establece la necesidad de identificar y desarrollar estrategias para la enseñanza de la historia/estudios sociales que le permita a los/las estudiantes pensar activamente sobre el pasado de una manera creativa y con integridad (citados en Hernández-Ramos y De la Paz, 2009).

Por último, se concluye que el aprendizaje basado en proyectos contribuye al cambio de la actitud y el interés hacia la clase, puesto que como ya se estableció, la actitud positiva como código se repitió con mayor frecuencia que la actitud negativa y el interés como código se repitió más veces que el de

desinterés. De igual forma, con respecto a las coocurrencias, las que ocurrieron con mayor frecuencia fueron entre actitud positiva e interés. Esto es muy importante porque da los cimientos para la implementación de la estrategia del ABP en el aula en donde la educación sea impulsada por el estudiante y mediada por el maestro mientras se aplican destrezas, durante un periodo extendido, en un proyecto que requiera un inquirir exhaustivo de un tema o una pregunta, como se estableció en el marco empírico de esta tesis (Bell, 2010; Smith 2018 y Edutopia, 2019). De igual manera, esta conclusión se relaciona con las investigaciones de Luque-Enciso, Quintero-Díaz y Villalobos-Gaitán (2012), Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas (2018), Rodríguez-Sandoval, Luna-Cortés y Vargas-Solano (2010), Barba-Martín, Sonlleve-Velasco y García-Martín (2018) y Hernández-Ramos y De La Paz (2009) quienes aun teniendo metodologías, escenarios y poblaciones distintas, concluyeron que la estrategia del ABP desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo, facilita y propicia la aplicación de la teoría e incentiva un interés por la investigación.

Por lo tanto, los maestros de estudios sociales/historias deben considerar la implementación de ABP en sus aulas para el beneficio de sus estudiantes y el desarrollo de destrezas alineadas no solo con el contenido sino con los intereses de cada estudiante. De esta forma, y con otras estrategias imbricadas dentro de aprendizaje activo se puede iniciar el camino hacia mejorar la enseñanza de la materia y que los/as estudiante le encuentren mayor pertinencia al curso para sus vidas.

Limitaciones

Para comprender mejor este análisis es necesario reconocer las limitaciones de esta investigación. Primeramente, la metodología cualitativa y el diseño de investigación acción no tienden a la generalización por lo que las conclusiones de esta investigación se remiten exclusivamente a los participantes de este estudio. Por lo tanto, los resultados obtenidos representan las opiniones y trabajos del estudiantado directo del investigador y no necesariamente representan las mismas opiniones de una población similar en otros escenarios. Por otro lado, al tratarse de una escuela STEM hay que destacar como limitación que no se contempló la formación positivista y científica como un factor que pudiera incidir en la actitud o interés de los/as estudiantes.

Recomendaciones

Desde el inicio de esta investigación se estableció la importancia de repensar otras estrategias para la enseñanza de los estudios sociales/historia para buscar la forma de promover un aprendizaje real y que quienes tomen la clase le encuentren mayor pertinencia en su cotidianidad. Para ello se diseñó esta investigación con la intención de auscultar como el aprendizaje basado en proyectos promueve una mejor actitud e interés hacia el curso. Ahora que esta investigación ha sido finalizada, de todo el proceso y sus conclusiones se derivan unas recomendaciones a considerarse para investigaciones futuras.

Con respecto al ABP es necesario tener el mejor dominio del diseño de proyectos bajo esta estrategia. Este diseño conlleva unos pasos y un diseño que

requieren de tiempo, práctica y compromiso. El ser novicio en este tipo de diseños y simultáneamente trabajar una investigación que incorpore esta estrategia pudiera ser influir un tanto los resultados. De igual forma, es necesario asegurarse de incluir a los estudiantes en la conceptualización del proyecto. Esto les permite apoderarse mejor del producto final y pudiera promover un mejor enganche con el aprendizaje.

También en la línea del ABP, se recomienda el diseñar proyectos que promuevan una integración curricular con otras materias y en colaboración con otros maestros. Esto pudiera abrir el espacio para el desarrollo de proyectos que sean abarcadores, pero sobre todo pertinentes. Esto es importante al considerar que la pertinencia de los cursos es uno de los elementos que más interesa a los estudiantes y una de las razones que la literatura y los hallazgos de esta investigación presentan para justificar la falta de interés hacia la materia.

Con respecto al curso de Estudios Sociales/Historia es necesario atender una necesidad que se vio reflejada en esta investigación. Esta es el promover actividades que puedan mejorar la actitud hacia el aprendizaje colaborativo. En este mundo interconectado del siglo XXI, el trabajo colaborativo es una destreza necesaria para el éxito no solo en ámbitos académicos sino también en ámbitos laborales. Por tanto, es necesario investigar sobre si existe resistencia hacia el aprendizaje colaborativo y qué hacer para atajar esa resistencia.

Otro espacio para recomendar investigaciones futuras está alineado con el desarrollo de un curso de Historia/Estudios Sociales que sea más atractivo

para el estudiantado. Para esto no solo hay que replantearse las estrategias de enseñanza, sino también los contenidos. Es necesario auscultar si los contenidos inciden en la actitud y el interés hacia la materia. También se puede considerar el desarrollo y diseño de unidades en acuerdo con los estudiantes en el que estos asuman un rol protagónico no solo en la selección de los temas sino también en la selección de las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación y auscultar el impacto que esto pueda tener en el aprendizaje, la actitud o el interés, De igual forma, hay que indagar el rol que tiene la inclusión de la tecnología y si esta pudiera incidir en la actitud y el interés que se muestra hacia el curso.

En la misma línea de la tecnología se desprende otra recomendación para una investigación futura. Algunos de los participantes mencionaron resistirse un poco al proceso de búsqueda en internet por desconocer cuan fiables podían ser los recursos. Por tanto, se puede desarrollar una investigación utilizando el modelo de webquest en el que el profesor tenga un banco de recursos al que los estudiantes puedan tener acceso y ver el impacto que tenga esto en el desarrollo de un proyecto o del curso, en el aprendizaje, actitud o interés hacia la materia.

Finalmente, es importante el desarrollar estrategias que también incorporen la metodología cuantitativa. De esta manera se pueden establecer conclusiones que sean más robustas y que tiendan a la generalización. De igual forma, se puede corroborar de forma medible una mejora en el aprovechamiento

académico de los estudiantes. Por otro lado, es importante el incorporar esta estrategia en otras materias más allá de los estudios sociales/historia. Esto porque la literatura sugiere que el ABP incide de manera positiva en muchas destrezas necesarias para el éxito en la vida universitaria y en la vida en general. Al final del día, la independencia y el desarrollo de destrezas útiles para el resto de la vida es la meta de la sociedad y si el ABP permite alcanzar ese camino, la responsabilidad mínima de la investigación es auscultar esa posibilidad de la manera más abarcadora posible.

REFERENCIAS

- Aidinopoulou, V. & Samson, D. G. (2017). An action research study from implementing the flipped classroom model in primary school history teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 237–247.
- Asgari, M., Ketabi, S. & Amirian, Z. (2019). Language teaching research interest-based language teaching: enhancing students interest and achievement in L2 reading. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 7(1), 61–75.
- Barba-Martín, R. A., Sonlleve Velasco, M. & García-Martín, N. (2018). Presencia, participación y progreso: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bonilla, V. (2008). La entrevista mediante grupo focal. *INEVA en acción*, (4)1, 4-7. Recuperado de <http://ineva.uprrp.edu/boletin/v0004n0001.pdf>
- Buck Institute for Education. (2019, Abril 15). What is PBL? Recuperado de <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>
- CEMI (2016). *Diseñando la investigación-acción en mi sala de clases*. [PowerPoint handout].
- Cooper, R. & Murphy, E. (2016). *Hacking Project Based Learning: 10 easy steps to PBL and inquiry in the classroom*. Cleveland, OH: Times 10.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De La Paz, S. & Wissinger, D. R. (2015). Effects of genre and content knowledge on historical thinking with academically diverse high school students. *Journal of Experimental Education*, 83(1), 110-129.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2014). *Estándares de contenido y expectativas de grado*. San Juan, PR: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2016). *Marco Curricular de Estudios Sociales*. San Juan, PR: Departamento de Educación.
- DiCamilo, (2010). "Fun" pedagogy curtails intellectual rigor in a U.S. History Class. *Journal of Social Studies Research*, 34(2), 175–208.
- Driscoll, M. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Edutopia. (2019). *Project-Based Learning*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/project-based-learning>
- Edwards, S. (2015). Active learning in the middle grades. *Middle School Journal*, (May), 26–32. <https://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1600423>
- Figueroa-Cancel, A. (2017, December 6). Educación y maestros logran acuerdos sobre el calendario escolar. *El Nuevo Día*. Retrieved from <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/logranacuerdossobreelcalendarioescolar-2380219/>
- Gastón, A., Martínez, J. & Martín, E. P. (2016). Embedding literacy strategies in social studies for eighth-grade students. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1), 73-95.
- González, F. (1987). La categoría actitud en la Psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 4(1), 47-59.
- Hernández-Ramos, P. & De la Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 1523(December), 151–173. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782545>

- Herr, K. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Larmer, J., Mergendoller, J. & Boss, S. (2015). *Setting the standard for Project Based Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Larmer, J., Ross, D. & Mergendoller, J. (2017). *PBL Starter Kit* (2nd edition). Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Leng, L. H., Leng, C. H. & Abedalaziz, N. (2013). Using Weblog in cooperative learning to improve the achievement of history learning. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(3), 30-43.
- Lucca, N. & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Luque-Enciso, D., Quintero-Díaz, C. & Villalobos-Gaitán, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 29–49. <https://doi.org/10.19052/AP.1752>
- Markham, T., Larmer, J. & Ravitz, J. (2003). *Manual para el aprendizaje basado en proyectos*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Meléndez-García, L. (2017, December 7). Proyectos compensarán tiempo escolar perdido. *Metro*.
<https://www.metro.pr/pr/educacion/2017/12/07/proyectos-compensaran-tiempo-escolar-perdido.html>
- Meneses-Benítez, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. *todo sobre el proceso del docente*. (vol 2.) Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Ramírez-Figueroa (2015, mayo 13). *PBL, Revisited, ¿Also?* [Blog post]. Retrieved from: <https://ethosypraxis.com/2015/05/13/pbl-revisited-also/>
- Ramírez-Figueroa (2016, enero 25). *¿PBL vis a vis PRB?* [Blog post]. Retrieved from <https://ethosypraxis.com/2016/01/25/pbl-vis-a-vis-prbl/>

- Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortés, J. & Vargas-Solano, É. M. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13(1), 13–25.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sibona, C. & Pourreza, S. (2018). The Impact of teaching approaches and ordering on IT project management: Active learning vs. lecturing. *Information Systems Education Journal*, 16(5), 66–77.
- Smith, A. (2018). *Project Based Learning made simple*. Berkeley, CA: Group West.
- Snyder, C. & Besozzi, D. (2016). Is flipping worth the fuss: A mixed methods case study of screencasting in the social studies classroom. *American Secondary Education*, 45(1), 28-45.
- Soria López, G. M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: Estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (14) 83-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324148872009>
- Stanford University. (sf.). *Promoting Active Learning*. Recuperado de <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/learning-resources/promoting-active-learning>
- Stringer, E. (2014). *Action Research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. (3rd. ed.) Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Travieso Valdés, D. & Ortiz Cárdenas, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: Alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37 (1), 125–133.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11th ed.). México, S.A. de C.V.: Pearson Educación.

Yilmaz, K., Filiz, N. & Yilmaz, A. (2013). Learning Social Studies via Objects in Museums: Investigation into Turkish Elementary School Students' Lived Experiences. *British Educational Research Journal*, 39(6), 979-1001

ANEJO 1.
HOJA DE CONSENTIMIENTO



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Hoja de consentimiento informado padre/madre/encargado

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL
INTERÉS Y LA ACTITUD HACIA LOS ESTUDIOS SOCIALES/HISTORIA
(versión: 12/agosto/2019)

Descripción

Su hijo o hija ha sido invitado/a a participar en una investigación sobre la estrategia del aprendizaje basado en proyectos y cómo ésta mejora el interés y la actitud hacia los estudios sociales/historia. Esta investigación es realizada por Eduardo J. Crespo Cruz, estudiante de maestría de la facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y su profesor de Estudios Sociales. El propósito de esta investigación es auscultar si la estrategia de aprendizaje basado en proyectos promueve una mejora en el interés y la actitud hacia los Estudios Sociales/Historia en estudiantes de una escuela secundaria especializada en ciencias, matemáticas y tecnología.

Su hijo o hija fue invitado/a para participar en esta investigación porque cumple con el requisito de ser estudiante del décimo grado del año 2019-20 de una escuela especializada en ciencias, matemáticas y tecnología. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que, en acuerdo con el investigador, participe en uno de dos grupos focales, que tendrán una duración de 60 minutos y aproximadamente entre 6 y 8 estudiantes. Cabe señalar que los grupos focales serán grabados en audio con el propósito de poder hacer una transcripción exacta del diálogo sostenido y trabajar con la parte del análisis de los datos. Además, se le solicitará permiso para utilizar los diarios reflexivos desarrollados en el curso. La participación de esta investigación consistirá en una unidad de instrucción de tres a cuatro semanas sobre el diseño de un peso puertorriqueño en el que incorpore símbolos patrios y una persona ilustre de la historia de Puerto Rico que decidas según tu revisión de literatura.

Riesgos y beneficios

La investigación no conlleva riesgo físico. Solo puede sentir cansancio debido a la extensión de las actividades o incomodidad al expresar opiniones. Las actividades y el diario reflexivo serán parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del curso. Aquellas personas que decidan participar darán su permiso para que el investigador utilice su diario reflexivo como parte de la información de la investigación y participarán de un grupo focal al terminar la unidad curricular. Aquellas personas que decidan no participar, su diario no será utilizado como parte de la investigación y no serán invitados a participar del grupo focal. El participar o no participar en la investigación, no tendrá ningún efecto en la calificación del curso actual ni futuros cursos que tomen con el investigador. La participación de su hijo o hija en este estudio es completamente voluntaria. Su hijo o hija tiene derecho a abstenerse de participar o de retirarse sin terminar de completar la participación en la investigación, en el momento que así lo determine, sin que ello implique penalidad alguna para usted. Tiene derecho, además, de abstenerse de responder cualquier pregunta que no desee responder en el grupo focal. Su participación en la investigación no conlleva beneficios directos ni incentivos para los participantes. La identidad del participante será protegida mediante la asignación de un número o letra a cada participante para su identificación al momento de hacer el grupo focal y de cumplimentar los



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

diarios reflexivos. Toda información o datos que puedan identificar al participante serán manejados confidencialmente. La confidencialidad de la información recopilada será responsabilidad del investigador y se harán todos los esfuerzos necesarios para proteger la privacidad de la información ofrecida, la cual será utilizada sólo para propósitos de esta investigación. El investigador se compromete a mantener en estricta confidencialidad la información vertida por los participantes. Asimismo, mantendrá la confidencialidad de la información. Igualmente, se les solicitará a los participantes no divulgar las expresiones compartidas en el grupo focal. Sin embargo, el investigador no puede asegurar que los participantes del grupo focal divulguen aspectos discutidos durante el diálogo sostenido. Sólo el investigador, las asistentes Cheryl Robles y Vanesa Mulero y el director de tesis tendrán acceso a los datos crudos o que pueden identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. Estos datos serán almacenados por el en su residencia en un archivo con llave por un periodo de tres años una vez concluya el estudio. Luego de pasado los tres años, los documentos impresos serán triturados y los digitales serán borrados.

Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos crudos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Eduardo J. Crespo Cruz al (787) 308-4029, eduardo.crespo2@upr.edu o con el Dr. Víctor Bonilla al (787) 764-0000, ext. 89243; victor.bonilla3@upr.edu.

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipshi.deqi@upr.edu.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

_____ Nombre del estudiante	_____ Firma	_____ Fecha
--------------------------------	----------------	----------------

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

<u>Eduardo J. Crespo Cruz</u> Nombre del investigador	_____ Firma	_____ Fecha
--	----------------	----------------

ANEJO 2.
HOJA DE ASENTIMIENTO



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Hoja de asentimiento informado estudiante

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL INTERÉS Y LA ACTITUD HACIA LOS ESTUDIOS SOCIALES/HISTORIA
(versión: 12/agosto/2019)

Descripción

Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación sobre la estrategia del aprendizaje basado en proyectos y cómo ésta mejora el interés y la actitud hacia los estudios sociales/historia. Esta investigación es realizada por Eduardo J. Crespo Cruz, estudiante de maestría de la facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y su profesor de Estudios Sociales. El propósito de esta investigación es auscultar si la estrategia de aprendizaje basado en proyectos promueve una mejora en el interés y la actitud hacia los Estudios Sociales/Historia en estudiantes de una escuela secundaria especializada en ciencias, matemáticas y tecnología.

Usted fue seleccionado/a para participar en esta investigación porque cumple con el requisito de ser estudiante del décimo grado del año 2019-20 de una escuela especializada en ciencias, matemáticas y tecnología. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que, en acuerdo con el investigador, participe en uno de dos grupos focales, que tendrán una duración de 60 minutos y aproximadamente entre 6 y 8 estudiantes. Cabe señalar que los grupos focales serán grabados en audio con el propósito de poder hacer una transcripción exacta del diálogo sostenido y trabajar con la parte del análisis de los datos. Además, se le solicitará permiso para utilizar los diarios reflexivos desarrollados en el curso. La participación de esta investigación consistirá en una unidad de instrucción de tres a cuatro semanas sobre el diseño de un peso puertorriqueño en el que incorpore símbolos patrios y una persona ilustre de la historia de Puerto Rico que decidas según tu revisión de literatura.

Riesgos y beneficios

La investigación no conlleva riesgo físico. Solo puede sentir cansancio debido a la extensión de las actividades o incomodidad al expresar su opinión. Las actividades y el diario reflexivo serán parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del curso. Aquellas personas que decidan participar darán su permiso para que el investigador utilice su diario reflexivo como parte de la información de la investigación y participarán de un grupo focal al terminar la unidad curricular. Aquellas personas que decidan no participar, su diario no será utilizado como parte de la investigación y no serán invitados a participar del grupo focal. El participar o no participar en la investigación, no tendrá ningún efecto en la calificación del curso actual ni futuros cursos que tomen con el investigador. Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a abstenerse de participar o de retirarse sin terminar de completar la participación en la investigación, en el momento que así lo determine, sin que ello implique penalidad alguna para usted. Tiene derecho, además, de abstenerse de responder cualquier pregunta que no desee responder en el grupo focal. Su participación en la investigación no conlleva beneficios directos ni incentivos para los participantes.

La identidad del participante será protegida mediante la asignación de un número o letra a cada participante para su identificación al momento de hacer el grupo focal y de

Página 1 de 2



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

cumplimentar los diarios reflexivos. Toda información o datos que puedan identificar al participante serán manejados confidencialmente. La confidencialidad de la información recopilada será responsabilidad del investigador y se harán todos los esfuerzos necesarios para proteger la privacidad de la información ofrecida, la cual será utilizada sólo para propósitos de esta investigación. El investigador se compromete a mantener en estricta confidencialidad la información vertida por los participantes. Asimismo, mantendrá la confidencialidad de la información. Igualmente, se les solicitará a los participantes no divulgar las expresiones compartidas en el grupo focal. Sin embargo, el investigador no puede asegurar que los participantes del grupo focal divulguen aspectos discutidos durante el diálogo sostenido. Sólo el investigador, las asistentes Cheryl Robles y Vanesa Mulero y el director de tesis tendrán acceso a los datos crudos o que pueden identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. Estos datos serán almacenados por el en su residencia en un archivo con llave por un periodo de tres años una vez concluya el estudio. Luego de pasado los tres años, los documentos impresos serán triturados y los digitales serán borrados.

Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos crudos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Eduardo J. Crespo Cruz al (787) 308-4029, eduardo.crespo2@upr.edu o con el Dr. Víctor Bonilla al (787) 764-0000, ext. 89243; victor.bonilla3@upr.edu.

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipshi.deqi@upr.edu.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

Nombre del estudiante _____ Firma _____ Fecha _____

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

Eduardo J. Crespo Cruz
Nombre del investigador _____ Firma _____ Fecha _____

Página 2 de 2

ANEJO 3.
CERTIFICADO DE CITI



Completion Date 20-Feb-2019

Expiration Date 19-Feb-2022

Record ID 17805334

This is to certify that:

Eduardo Crespo-Cruz

Has completed the following CITI Program course:

Investigaciones psicológicas, sociales o educativas

(Curriculum Group)

Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos

(Course Learner Group)

1 - Stage1

(Stage)

Under requirements set by:

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w0ddbff22-9d59-47b4-b17a-c15622a64f72-17805334

ANEJO 4.
CARTA AL DIRECTOR ESCOLAR

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

[Nombre]
Director Interino
[Nombre de escuela]

Estimado :

Soy estudiante del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Como parte de los requisitos para obtener la maestría en Educación, concentración en Evaluación e Investigación Académica, se requiere que realice una investigación. El tema seleccionado fue "El aprendizaje basado en proyectos como estrategia para mejorar el interés y la actitud hacia los Estudios Sociales/Historia ". Este trabajo de investigación será supervisado por el Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez.

Para recopilar los datos se realizarán grupos focales y diarios reflexivos con los estudiantes de escuela superior de la escuela que estén disponibles para participar en el estudio. La información que se recopile se utilizará bajo estricta confidencialidad y solo como parte del proceso de investigación.

Solicito su autorización para llevar a cabo este estudio en la institución que usted dirige. Puedo explicarle con mayor detalle la investigación que deseo realizar si así lo estima conveniente.

Gracias anticipadas por su colaboración,

Eduardo J. Crespo Cruz
Estudiante de Maestría
Departamento Graduado Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto Río Piedras

Vo.Bo. Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph. D.
Director de tesis

ANEJO 5.
AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR ESCOLAR

(Logo Escolar)

19 de marzo de 2019

Prof. Eduardo J. Crespo Cruz
Estudiante de Maestría
Departamento Graduado Educación
Universidad de Puerto Rico

Estimado profesor Crespo:

En respuesta de su misiva del 19 de marzo de 2019, donde presenta la solicitud de realizar investigación académica como parte de los requisitos para obtener la maestría en Educación en Concentración en Evaluación e Investigación Académica, le manifiesto la aprobación de su solicitud. No obstante, a tales efectos, le agradeceré que se comuniquen para dialogar detalles del tiempo que tomará y la forma en que se llevará a cabo este estudio para coordinar e informar al personal administrativo.

Le exhorto a seguir hacia adelante y le deseo éxito en su trabajo de tesis.

Cordialmente,

[Firma]

Puesto Administrativo

Cc: Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph. D.
Director de tesis

[Timbrado oficial]

[Dirección Postal y número telefónico de la escuela]

ANEJO 6.
RÚBRICA DE PRESENTACIÓN

Rúbrica de presentación del ABP

Criterios	Excelente (3)	Bueno (2)	Regular (1)
Manejo adecuado del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> El informe tiene una duración de 10 a 12 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> Duración entre 8 y 9 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> Duración menor a 8 minutos
Explicación de las ideas e información	<ul style="list-style-type: none"> Presenta información, conclusiones y argumentos con evidencia de manera concisa y lógica; la audiencia puede seguir con facilidad la línea de razonamiento. Selecciona información, desarrolla ideas y utiliza un estilo apropiado para la audiencia. De manera clara y precisa se refiere a perspectivas alternativas u opuestas 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta información, conclusiones y argumentos con evidencia de manera que no siempre es clara ni lógica; la audiencia sigue con dificultad la línea de razonamiento. Intenta seleccionar información, desarrollar ideas y utilizar un estilo apropiado para la audiencia, pero no lo logra a cabalidad se refiere a perspectivas alternativas u opuestas, pero no de manera clara y precisa 	<ul style="list-style-type: none"> No presenta información, conclusiones y argumentos con evidencia de manera concisa y lógica; la audiencia no puede seguir la línea de razonamiento. Selecciona información, desarrolla ideas y utiliza un estilo inapropiado para la audiencia. No se refiere a perspectivas alternativas u opuestas
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Cumple con todos los requerimientos que se deben incluir en la presentación Tiene una introducción y conclusión que exponen con claridad. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumple con la mayoría de los requerimientos que se deben incluir en la presentación Tiene introducción y conclusión, pero no son claras. 	<ul style="list-style-type: none"> No cumple con los requerimientos del trabajo. No tiene introducción ni y/o conclusión.
Postura y contacto visual	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene la mirada enfocada en la audiencia la mayoría del tiempo; mira la presentación pocas veces. Utiliza gestos y ademanes naturales. Se proyectan con confianza y seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> Se enfoca en la audiencia con poca frecuencia; lee la presentación la mayoría del tiempo. Utiliza gestos y ademanes actuados. Se proyecta con poca confianza y seguridad 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene la mirada enfocada en la audiencia la mayoría del tiempo; mira la presentación pocas veces. Utiliza gestos y ademanes naturales. Se presentan con confianza y seguridad.
Tono de voz	<ul style="list-style-type: none"> Se expresa con claridad y a una velocidad y volumen adecuados todo el tiempo. Demuestra dominio del idioma y utiliza lenguaje apropiado para la audiencia. Hace poco uso de muletillas. 	<ul style="list-style-type: none"> Se expresa con claridad y a una velocidad y volumen adecuados la mayoría del tiempo. Demuestra poco dominio del idioma y utiliza lenguaje parcialmente apropiado para la audiencia. Hace mucho uso de muletillas. 	<ul style="list-style-type: none"> Se expresa con a una velocidad y volumen inadecuados. Demuestra dominio pobre del idioma y utiliza lenguaje apropiado para la audiencia. Hace uso muletillas con mucha frecuencia.
Recursos audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza recursos multimedia que ayuden a resaltar los hallazgos, el razonamiento, los argumentos y hacen más interesante la presentación. Integra elementos auditivos con facilidad 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza recursos multimedia que en ocasiones te distraen o no añaden nada a la presentación. Integra elementos auditivos con dificultad 	<ul style="list-style-type: none"> No utiliza recursos audiovisuales.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> Todos los integrantes del equipo participan y se distribuyen el tiempo de manera equitativa. Pueden contestar preguntas de la totalidad del trabajo, no solo de su parte. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los integrantes del equipo participan, pero no se distribuyen el tiempo de manera equitativa. Pueden contestar preguntas, pero solo de su parte del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Solo uno o dos de los integrantes del equipo presentan
Respuestas a las preguntas de la audiencia	<ul style="list-style-type: none"> Contesta con precisión y claridad Admite cuando no conoce una respuesta y se compromete a buscar la respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> Contesta, pero con poca claridad 	<ul style="list-style-type: none"> No es capaz de contestar ninguna pregunta

Rúbrica adaptada de Larmer, Ross y Mergendoller (2017)

ANEJO 7.
UNIDAD ABP

Diseño del Proyecto			
Título: Diseñando el peso puertorriqueño			Duración: cuatro semanas (12 clases para un total de 13 horas aprox.)
Materia: Historia de Puerto Rico		Profesor/a: Eduardo J. Crespo Cruz	Grado: décimo
Integración curricular: Arte, tecnología y ciencias			
Estándares y expectativas			
Cambio y continuidad 10.4 y 10.5 Identidad cultural 10.1 y 10.4 Conciencia cívica y democrática 10.5 Sociedad científica y tecnológica 10.7 Desarrollo personal 10.7 y 10.10			
Destrezas	Pensamiento crítico/Solución de problemas	X	Autogestión
	Colaboración	X	Otros:
Resumen del Proyecto	La unidad de ABP consiste en el desarrollo de una revisión de literatura en la que los/as estudiantes trabajarán en el aula para seleccionar símbolos patrios y un/a prócer puertorriqueño/a desde (1868 al presente) que entiendan se debe resaltar. Con esta selección trabajarán el diseño de un billete puertorriqueño el cual entregarán impreso. Finalmente, elaborarán una presentación multimedia (PPT.) en la que explicarán su proceso de revisión y el porqué de su selección.		
Pregunta orientadora	¿Cómo podemos diseñar un billete puertorriqueño en el que se pueda resaltar los elementos más importantes de nuestra cultura y un/a prócer que ejemplifique nuestra identidad?		
Actividad de inicio	Discusión sobre lo que un billete dice sobre la historia de un país. Luego se administrará un ejercicio de pareo sobre próceres puertorriqueños para saber el conocimiento previo del alumnado. Finalmente, se discute las instrucciones del proyecto.		
Productos	Individual: Dos diarios reflexivos 1. En los momentos iniciales del proyecto 2. Al final del proyecto	Competencias y contenidos a ser evaluados: • Utilizados como parte de la investigación	
	Grupal: Desarrollarán los siguientes productos: 1. PPT 2. Peso de Puerto Rico	Competencias y contenidos a ser evaluados: • Especificados en las rúbricas adjuntas	

Diseño del Proyecto				
Fase de publicación	Presentación oral a la clase, maestros, expertos e invitados. (La presentación incluye el PPT y el billete diseñado)			
Recursos	Facilidades: Salón 111; tramitar la posibilidad de utilizar el salón de conferencia			
	Equipo: Computadoras portátiles personales y proyectores			
	Materiales: Vouchers de acceso a internet y otros que puedan ser provistos por los/as estudiantes según su creatividad amerite			
	Recursos comunitarios: ninguno			
Métodos reflexivos	Diario reflexivo	X	Grupo focal	X
	Discusión con toda la clase	X		
	Encuesta		Otro:	
Notas:				

ANEJO 8.
DIARIOS REFLEXIVOS

DIARIO REFLEXIVO: FASE INICIAL Incluya sus comentarios en la columna derecha	
Nombre	
Título del proyecto	
Pregunta orientadora	
SOBRE TI:	
Si tuvieras el poder de mantener o eliminar la clase de Estudios Sociales/Historia qué harías y por qué?	
Hasta el presente, ¿Cuál ha sido tu experiencia con la clase de Estudios Sociales/Historia?	
¿Qué esperas de este proyecto?	
SOBRE EL PROYECTO:	
¿Qué esperas que sea lo más que te guste del proyecto?	
¿Qué esperas que sea lo menos que te guste del proyecto?	
¿Prefieres este tipo de trabajo o la clase tradicional? Explica.	

DIARIO REFLEXIVO: FASE FINAL Incluya sus comentarios en la columna derecha	
Nombre	
Título del proyecto	
Pregunta orientadora	
SOBRE TI:	
Luego de este proyecto, ¿si tuvieras el poder de mantener o eliminar la clase de Estudios Sociales/Historia qué harías y por qué?	
Luego del proyecto, ¿Cambió en algo tu experiencia con la clase de Estudios Sociales/Historia?	
¿Qué aprendiste de este proyecto?	
SOBRE EL PROYECTO:	
¿Qué fue lo más que te gustó del proyecto? ¿Por qué?	
¿Qué fue lo menos que te gustó del proyecto? ¿Por qué?	
¿Qué le cambiarías al trabajo para mejorarlo?	
¿Prefieres este tipo de trabajo o la clase tradicional? Explica.	

ANEJO 9.
PROTOCOLO PARA EL GRUPO FOCAL

PROTOCOLO PARA EL GRUPO FOCAL

Presentación

Buenos días (o tardes). Se está llevando a cabo una investigación, como parte de estudios graduados (maestría) en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, acerca de cómo el aprendizaje basado en proyectos mejora el interés y la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia. Como parte del estudio nos interesa saber cuáles son sus opiniones con respecto a su experiencia escolar con la materia y su experiencia con el uso del aprendizaje basado en proyectos como estrategias para la enseñanza de la materia. La información que se provea se mantendrá de manera confidencial, sólo será manejada por el investigador. Se le asignará una letra o número, el cual debe decir antes de participar en la discusión. En la entrevista se harán una serie de preguntas relacionadas con el Aprendizaje basado en proyectos y su actitud e interés hacia los Estudios Sociales/Historia. Quisiera que usted aportara a la discusión, pues considero importante conocer directamente de ustedes sus opiniones y creencias al respecto.

La entrevista estará siendo grabada y dicha grabación se utilizará para describir la información provista por ustedes y será archivada por espacio de tres años luego de concluida la investigación. Al cabo de dicho tiempo, el audio será borrado. No se incluirá su nombre u otra forma de identificación en los informes. Puede abstenerse de contestar cualquier pregunta o retirarse de la entrevista sin penalidad alguna. Si desea participar del grupo focal, por favor entregue la Hoja de Consentimiento Informado firmado por usted y su padre o encargado legal. Si tiene alguna pregunta, me gustaría contestarla ahora antes de comenzar la entrevista.

Reglas para el grupo focal

Para llevar a cabo de manera más eficiente el grupo focal:

1. Voy a leer una pregunta y a esperar un momento para que conteste. Si usted desea contestar haga una señal con la mano.
2. Le pido que hable con voz firme y clara.
3. Evite los comentarios innecesarios.
4. Se espera que todas las personas respondan a las preguntas. Sus aportaciones son importantes.

5. No existen respuestas correctas o incorrectas. Sólo quiero conocer su punto de vista.

Preguntas guías para los participantes

1. ¿Qué piensa usted sobre la manera en la que le han enseñado la clase de Estudios Sociales/Historia en su vida escolar?
2. ¿Cómo te sientes, en términos emocionales, con la idea de tomar una clase de Estudios Sociales/Historia?
3. Si estuviese en tú control, ¿cómo te gustaría que te enseñaran la clase de Estudios Sociales/Historia?
4. ¿Cómo fue la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con este proyecto?
5. ¿Cuál era tu expectativa con este proyecto?
6. ¿Qué piensas de la clase de Estudios Sociales/Historia luego de hacer este proyecto?
7. ¿Qué piensas de la posibilidad de que la totalidad del curso sea a través de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos?
8. ¿Cómo te sientes con la clase después de este proyecto?

RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR

El autor de esta tesis, Eduardo Javier Crespo-Cruz posee un bachillerato en artes de Educación Secundaria con concentración en Historia de la Universidad de Puerto Rico en Cayey. De allí se graduó Summa Cum Laude y obtuvo las medallas del promedio más alto en la concentración y en la facultad. En Cayey también descubrió su pasión por el arte coral donde se desempeñó como coralista en la sección de tenores. Con el coro representó a Puerto Rico y la Universidad en el Festival *El canto coral hermana los pueblos* en las ciudades de Quito y Guayaquil en Ecuador. También, desde enero del 2015, pertenece a la Camerata Coral de Puerto Rico dirigida por la maestra Amarilis Pagán-Vila donde ha participado en diferentes eventos nacionales e internacionales en países como Polonia, Colombia los Estados Unidos y otros. Luego de graduarse consiguió empleo como maestro de historia a nivel secundario en una institución donde se desempeña desde agosto 2015. Además de su función como maestro es fundador y director del Coro de la escuela y fundador Co-moderador del Consejo de Estudiantes. Ese mismo año ingresó al programa de Investigación y Evaluación Educativa (INEVA) en la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras donde actualmente estudia para obtener su título de maestría.