



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA



**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON
EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE
LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

BENITA MOLLINEDO CANDIA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

JULIACA – PERÚ

2026



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACION CON EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE
LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025

TESIS PRESENTADA POR:

BENITA MOLLINEDO CANDIA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

APROBADA POR:

PRESIDENTE

: 
Dr. FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO

PRIMER MIEMBRO

: 
Dr. ENRIQUE ELUTERIO ZUÑIGA MEDINA

SEGUNDO MIEMBRO

: 
M.Sc. JULIO CESAR CHUCUYA ZAGA

ASESOR DE TESIS

: 
Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR



TESIS UANCV



VICERECTORADO DE INVESTIGACIÓN

"OFICINA DE INVESTIGACIÓN"



UNIVERSIDAD ANDINA

"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

ESCUELA DE POSGRADO

RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 000203-2026-D-EPG-UANCV/J

Juliaca, 06 de febrero de 2026

VISTOS:

El expediente N° 47 presentado por el (la) Bachiller: **MOLLINEDO CANDIA BENITA** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de sustentación de tesis, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bachiller: **MOLLINEDO CANDIA BENITA** con número de DNI 40140685 con número de matrícula 21528340 ha solicitado asignación de jurados, Fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025** para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA** de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez;

Que, de conformidad con lo previsto en el artículo 18° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos, **COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**;

Que, mediante Resolución N°1949-2025-USA-EPG/UANCV SE APRUEBA Y AUTORIZA LA EJECUCION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACION y con Resolución N°2441-2025-USA-EPG/UANCV, se APRUEBA y AUTORIZA EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) Titulada: **APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32**;

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos en su artículo 28° **DE LA SUSTENTACIÓN**.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Director de la Escuela de Posgrado mediante acta de sorteo de jurado, con registro N° 000786 de fecha: 05 de febrero de 2026 se nomina jurados.

Que, conforme al artículo 66° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación científica original de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el artículo 76° del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR APTO para la sustentación presencial del **INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN** (borrador de tesis), **TITULADO: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025** del (la) Bach: **MOLLINEDO CANDIA BENITA**, para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOMINAR JURADOS para la sustentación presencial y defensa de la tesis a los siguientes docentes ordinarios:

Presidente	: Dr. FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO
Primer miembro	: Dr. ENRIQUE ELEUTERIO ZUÑIGA MEDINA
Segundo miembro	: M.Sc. JULIO CESAR CHUCUYA ZAGA
Asesor	: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

ARTÍCULO TERCERO. - PROGRAMAR FECHA Y HORA de sustentación como se detalla:

Fecha	: Jueves, 12 de febrero del 2026
Hora	: 03:00 p.m.
Lugar	: Aula N°206 Centro Comercial N° 03 UANCV-JULIACA

ARTÍCULO CUARTO. - El Director de la Escuela de Posgrado queda encargado del cumplimiento de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



Escuela de Posgrado UANCV

Escuela de Posgrado UANCV

Escuela de Posgrado UANCV

Escuela de Posgrado UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 02441-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 19 de diciembre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-C-8103 de fecha 24 de noviembre de 2025, el (la) Bach. MOLLINEDO CANDIA BENITA, con DNI N° 40140685, código de matrícula N° 21528340, quien solicita Revisión de Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis); **INFORME N° 002172-2025-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" del 16 de diciembre de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-C-8103 el (la) Bach. MOLLINEDO CANDIA BENITA, solicita la revisión y aprobación del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) titulado: **APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025** Línea de Investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32**, para optar el **GRADO** de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del **ASESOR Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 002172-2025-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la **REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN**, titulado: **APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025** presentado por el (la) Bach. MOLLINEDO CANDIA BENITA, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RATIFICAR, como **ASESOR** al (a) Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



Dr. Javier Rueda Quiroga
DIRECTOR (a)



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 001940-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 10 de noviembre del 2025

VISTOS:

El Expediente N° C-6440 de fecha 28 de octubre del 2025, el (la) Bach. MOLLINEDO CANDIA BENITA, con DNI N° 40140685, código de matrícula N° 21528340, quien solicita Revisión de propuesta de Investigación; INFORME N° 01702-2025-UI-EPG-UANCV y el Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación" del 06 de noviembre del 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° C-6440 el (la) Bach. MOLLINEDO CANDIA BENITA, solicita la revisión y aprobación de la propuesta de Investigación titulado: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025 Línea de investigación GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32, para optar el GRADO de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, mención: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión FAVORABLE a la propuesta de investigación.

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró la propuesta del ASESOR Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR, quien debe estar acreditado y facultado para orientar y ayudar al asesorado en el proceso de elaboración del trabajo de investigación (Tesis) de acuerdo a la DIRECTIVA N° 004-2019-UANCV-VRAD-OI; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según INFORME N° 01702-2025-UI-EPG-UANCV y el Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, titulado: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025 presentado por el (la) Bach. MOLLINEDO CANDIA BENITA, para optar el GRADO de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, mención: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO.- RECONOCER, como ASESOR al (a) Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR.

ARTÍCULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.


UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Javier Antonio Chávez Zúñiga
DIRECTOR (a)



BENITA MOLLINEDO CANDIA

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE ...

 Trabajos de Maestria para Repositorio 2026

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::13016:604057705

Fecha de entrega

1 jul 2026, 15:35 GMT-5

Fecha de descarga

2 jul 2026, 22:02 GMT-5

Nombre del archivo

T036_40140685_M.docx

Tamaño del archivo

15.3 MB

138 páginas

26.822 palabras

142.836 caracteres



14% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 9%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

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

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



Metadatos complementarios - UANCV

TÍTULO	
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025	
Datos de autor	
Nombres y Apellidos	BENITA MOLLINEDO CANDIA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	40140685
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-2654-6024
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	LUIS CHAYÑA AGUILAR
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02363034
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-9829-1721
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres Y Apellidos	FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02436114
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0655-8198
Miembro del jurado 1	
Nombres Y Apellidos	ENRIQUE ELEUTERIO ZUÑIGA MEDINA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02419543
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-4793-9053



Nombres Y Apellidos	JULIO CESAR CHUCUYA ZAGA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01328442
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-4470-5240
Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Dirección: INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO País: Perú Departamento: PUNO Provincia: CHUCUITO Distrito: CHUCUITO -15.89924, -69.89059 https://maps.app.goo.gl/FgGT28cuqbRRFqs98 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2025 - 2026
URL de disciplinas OCDE	Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01
https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería	





DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo BENITA MOLLINEDO CANDIA, identificado con DNI
Nro. 40140685 en mi condición de egresado de:

- ☐ Escuela Profesional
☐ Programa de Segunda Especialidad,
☒ Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la ☒ Tesis o ☐ Trabajo de Investigación, ☐ Trabajo Académico
denominada:

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACION CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES

SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO

2025

Asesorado por: Mgr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 06 de Abril del 2026


FIRMA (ASESOR)


FIRMA (obligatoria)


Huella



DEDICATORIA

A mi querida pareja, por su amor incondicional, paciencia y constante apoyo en cada etapa de este camino académico y personal. Gracias por creer en mí aun cuando las circunstancias parecían difíciles, por acompañarme en mis esfuerzos y por brindarme la fuerza necesaria para continuar. Este logro también es tuyo, porque tu compañía, comprensión y aliento han sido fundamentales para alcanzar esta meta.

Benita



AGRADECIMIENTO

Mi sincero agradecimiento a los profesores de la Maestría en Educación, con mención en Educación y Gerencia Educativa, de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, por su compromiso profesional, disposición constante para compartir sus saberes y vivencias y su orientación académica tan valiosa.

Agradezco en particular al Mgtr. Luis Chayña Aguilar, asesor de tesis, por su acompañamiento permanente, paciencia y recomendaciones adecuadas a lo largo de todo el proceso de creación de este estudio.

Benita



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	17
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	24
1.2.1. Problema general	24
1.2.2. Problemas específicos.....	24
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
1.3.1. Objetivo general	24
1.3.2. Objetivos específicos.....	24
1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	25
1.4.1. Justificación teórica	25
1.4.2. Justificación práctica.....	26
1.4.3. Justificación metodológica	27
1.5. IMPORTANCIA Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.5.1. Importancia del estudio	28



1.5.2. Alcance de la investigación	29
1.6. LIMITACIONES Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	31
1.6.1. Limitaciones de la investigación	31
1.6.2. Delimitaciones de la investigación.....	32
1.7. HIPÓTESIS	34
1.7.1. Hipótesis general	34
1.7.2. Hipótesis específicas	34
1.8. VARIABLES E INDICADORES	34

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	38
2.1.1. Antecedentes internacionales	38
2.1.2. Antecedentes nacionales	40
2.1.3. Antecedentes Locales	43
2.2. BASES TEÓRICAS	45
2.3. MARCO CONCEPTUAL	70

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación.....	73
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	73
3.3. MÉTODO O MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN.....	74
3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN	74
3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	75
3.6.1. Población.....	75



3.6.2. Muestra	76
3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	76
3.7.1. Técnicas de investigación	76
3.7.2. Instrumentos de investigación	77
3.8. Validación y confiabilidad de instrumentos.....	77
3.8.1. Validez y confiabilidad del instrumento	77
3.8.2. Confiabilidad del estudio	78

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	79
4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	106
CONCLUSIONES.....	112
RECOMENDACIONES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	120
ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	121
ANEXO 2: INSTRUMENTOS	122



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de las variables.....	37
Tabla 2 <i>Población</i>	75
Tabla 3 <i>Resultados de la dimensión planificación del proyecto</i>	81
Tabla 4 <i>Resultados de la dimensión desarrollo del proyecto en el aula</i>	83
Tabla 5 <i>Resultados de la dimensión evaluación del aprendizaje</i>	85
Tabla 6 <i>Resultados de generales del aprendizaje basado en proyectos ABP</i>	87
Tabla 7 <i>Resultados de la dimensión empatía</i>	89
Tabla 8 <i>Resultados de la dimensión habilidades de relación interpersonal</i>	91
Tabla 9 <i>Resultados de la dimensión toma de decisiones</i>	93
Tabla 10 <i>Resultados de generales del aprendizaje significativo</i>	95
Tabla 11 Nivel de correlación.....	97
Tabla 12 Prueba de normalidad.....	97
Tabla 13 <i>Correlación aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños</i>	98
Tabla 14 <i>Correlación de planificación del proyecto y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños</i>	100
Tabla 15 <i>Correlación del desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños</i>	102
Tabla 16 <i>Correlación de evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños</i>	104



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Resultados de la dimensión planificación del proyecto</i>	81
Figura 2 <i>Resultados de la dimensión desarrollo del proyecto</i>	83
Figura 3 <i>Resultados de la dimensión evaluación del aprendizaje</i>	85
Figura 4 <i>Resultados de generales del aprendizaje basado en proyectos ABP</i>	87
Figura 5 <i>Resultados de la dimensión empatía</i>	89
Figura 6 <i>Resultados de la dimensión habilidades de relación interpersonal</i>	91
Figura 7 <i>Resultados de la dimensión toma de decisiones</i>	93
Figura 8 <i>Resultados de generales del aprendizaje significativo</i>	95
Figura 9 <i>Diagrama de dispersión del aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños</i>	98
Figura 10 <i>Diagrama de dispersión de planificación del proyecto y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños</i>	100
Figura 11 <i>Diagrama de dispersión desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños</i>	102
Figura 12 <i>Diagrama de dispersión de evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños</i>	104



RESUMEN

Este estudio buscó analizar el vínculo entre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel de educación inicial (P) en la circunscripción de Chucuito en el año 2025. Metodología: Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal y correlacional. La fuente de datos estuvo constituida por 35 docentes que impartían ABP y 150 niños respecto a sus habilidades socioemocionales. La selección de docentes se realizó mediante censo, y la de los niños mediante muestreo aleatorio simple. La técnica de recolección de datos fue la observación, y se emplearon la guía de observación del ABP y la hoja de observación de habilidades socioemocionales como instrumentos. Estos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, y de acuerdo con el Alpha de Cronbach, demostraron un nivel de confiabilidad aceptable (0,61 y 0,73, respectivamente). En cuanto a los resultados descriptivos, se evidenció que el nivel de implementación del ABP fue predominantemente bajo (51.43%). Por su parte, el desarrollo de habilidades socioemocionales mostró que el 47.71% de los niños se encuentra en nivel bajo. En el análisis inferencial, mediante el coeficiente Rho de Spearman, se obtuvo $Rho=0.50$ y $p=0.003$, lo que confirmó una relación positiva de nivel medio y estadísticamente significativa. El aprendizaje basado en proyectos es bastante importante para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños en edad preescolar. Sin embargo, la medida en que ayuda a desarrollar dichas habilidades depende de la calidad de la planificación, la mediación del maestro durante el proyecto y la aplicación de evaluaciones formativas sistemáticas.

Este estudio examinó el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para evaluar



su impacto en las habilidades socioemocionales de niños en edad preescolar en el distrito de Chucuito en 2025. Metodología: Este estudio utilizó una metodología de investigación cuantitativa con un diseño no experimental, transversal y correlacional. Su enfoque fue en las habilidades socioemocionales de los niños en edad preescolar y utilizó una muestra de investigación de 150 niños y 35 docentes de ABP. De los 150 niños utilizados en el estudio, 109 fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio, mientras que se utilizó una técnica de muestreo censal para seleccionar a los docentes. El método principal de recolección de datos del estudio fue la observación. La guía de observación de ABP y la hoja de observación de habilidades socioemocionales fueron los instrumentos que se emplearon. Se validaron ambos instrumentos a través del juicio de expertos y, conforme al Alfa de Cronbach, mostraron una fiabilidad aceptable (0,61 y 0,73 respectivamente). Los resultados descriptivos mostraron que la implementación del ABP fue en su mayoría baja (51.43%). En cuanto a la evolución de las capacidades socioemocionales, el 47.71% de los niños se encuentra en un nivel bajo. El coeficiente Rho de Spearman, en el análisis inferencial, arrojó un resultado de $p=0.003$ y $Rho=0.50$, lo que corroboró una relación positiva a nivel medio con significancia estadística. Por lo tanto, se concluye que el Aprendizaje Basado en Proyectos tiene un vínculo importante con el desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños en inicial; sin embargo, su efecto depende en gran parte de la calidad del planeamiento, la mediación del docente a lo largo del proyecto y la implementación de una evaluación formativa sistemática.

Palabras claves. Empatía, evaluación formativa, socioemocionales.



ABSTRACT

The purpose of this research was to discover if a relationship exists between Project-Based Learning (PBL) and improving socio-emotional skills of children in early childhood education in the Chucuito district in 2025. Method: For this research, a descriptive correlational design was applied. It was quantitative, non-experimental, and cross-sectional. The population considered consisted of 35 teachers and 150 children with measured socio-emotional skills. All 35 teachers were included in the sample, and 109 children were selected for the study via simple random sampling. Data were collected using the technique of observation. The instruments employed were the PBL Observation Guide and the Socio-Emotional Skills Observation Sheet, which underwent validation by experts, and voiced satisfactory reliability as determined with the aid of Cronbach's Alpha (0.61 and 0.73 respectively). Regarding the descriptive results, PBL implementation was assessed, with a significant percentage evidenced at a low level (51.43%). For their part, the development of socio-emotional skills showed that 47.71% of the children were at a low level. In the inferential analysis, using Spearman's Rho coefficient, $Rho=0.50$ and $p=0.003$ were obtained, confirming a moderate and statistically significant positive relationship. Consequently, it is concluded that Project-Based Learning is significantly related to the development of socio-emotional skills in early childhood education children in Chucuito, but its impact depends largely on the quality of the planning, teacher mediation during project development, and the application of systematic formative assessment.

Keywords: Empathy, formative assessment, socio-emotional skills



INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, la educación inicial ha adquirido una relevancia creciente como etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños, en la medida en que no solo se orienta a la adquisición de conocimientos básicos, sino también al fortalecimiento de competencias socioemocionales que permiten una convivencia armónica, el aprendizaje colaborativo y la formación de ciudadanos responsables. Diferentes entidades internacionales, como la UNESCO, han afirmado que el desarrollo socioemocional es un elemento esencial para la educación de calidad porque afecta el bienestar del estudiante, la adaptación y el rendimiento escolar y académico (2020). Por lo tanto, los sistemas educativos contemporáneos deben abandonar las metodologías tradicionales, que enfatizan la transmisión lógica de contenidos, y adoptar metodologías activas, que promuevan el análisis y la interacción social.

Además, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desplaza el enfoque de la instrucción hacia un aprendizaje sustancial y fomenta las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. El ABP permite a los estudiantes aprender a través de problemas del mundo real, trabajar en equipos y dirigir activamente su aprendizaje, lo cual naturalmente desarrolla su capacidad de comunicarse y empatizar, y mejora su capacidad para tomar decisiones racionales (Thomas, 2000). Asimismo, el Comité para el Aprendizaje, la Equidad y el Desarrollo Socioemocional (CASEL, 2020) argumenta que habilidades como la autorregulación y el trabajo en equipo, junto con la capacidad de resolver conflictos pacíficamente, se desarrollan a través del aprendizaje basado en proyectos, y son vitales para el crecimiento socioemocional de



los niños.

A nivel internacional, la educación infantil está siendo reconocida como una etapa necesaria para el desarrollo completo de los niños. Además de la educación básica, se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales que ayudan a los niños a vivir y trabajar juntos de manera constructiva, al mismo tiempo que desarrollan una ciudadanía responsable. La UNESCO y otras organizaciones internacionales han sostenido que el desarrollo socioemocional es un componente crucial para una educación de calidad, ya que incide en el bienestar del estudiante, su capacidad para adaptarse y su desempeño en la escuela y en términos académicos (2020). En consecuencia, los sistemas educativos actuales deben dejar de lado los métodos convencionales, que hacen hincapié en la transmisión lógica de contenidos, y empezar a utilizar metodologías activas que fomenten el análisis y la interacción social.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) también promueve un aprendizaje significativo al cambiar el enfoque de la enseñanza e impulsa las destrezas sociales y emocionales de los alumnos. Los alumnos pueden aprender mediante situaciones reales, trabajar en equipo y dirigir su aprendizaje de manera activa gracias al ABP. Esto fomenta de forma natural su habilidad para comunicarse y empatizar, así como su capacidad para tomar decisiones racionales (Thomas, 2000). De forma parecida, el Comité para el Aprendizaje, la Equidad y el Desarrollo Social y Emocional (CASEL, 2020) destaca que las habilidades de trabajo en equipo y la autorregulación, además de la capacidad para solucionar conflictos pacíficamente, que se fomentan mediante el aprendizaje basado en proyectos, son fundamentales para el desarrollo emocional y social de los niños pequeños.



El Ministerio de Educación de Perú destaca las competencias socioemocionales de la educación inicial a nivel nacional, ya que comprende que el enfoque por competencias del Currículo Nacional de Educación Básica es crucial para el desarrollo integral del alumno. El aprendizaje fundamentado en proyectos es un método activo que se promueve como estrategia para fortalecer las dimensiones sociales, emocionales y cognitivas, y proporcionar a los alumnos significativas experiencias de aprendizaje. De acuerdo con varias investigaciones (Rojas, 2021), el aprendizaje basado en proyectos en las instituciones educativas de Perú aún se encuentra en etapas iniciales y continúa siendo restringido por la ausencia de formación pedagógica, planificación y evaluación. Por esta razón, numerosos niños tienen problemas con su desarrollo socioemocional y afrontan retos vinculados con el aula para moderar sus reacciones emocionales y conductas sociales inadecuadas al decidir en el aula.

En Chucuito, en particular, se ha notado que las instituciones educativas de los primeros años de vida continúan siendo mayormente muy tradicionales y que el Aprendizaje Basado en Proyectos no se usa con frecuencia. Investigaciones anteriores realizadas en Puno han indicado que los niños preescolares presentan niveles bajos o medios en competencias socioemocionales y sociales. Esto señala que es preciso optimizar las tácticas pedagógicas que promueven la empatía y la convivencia (Ponce, 2017). Con base en lo anterior, los maestros tienen dificultades para desarrollar y trabajar en proyectos educativos y también para su evaluación, lo cual restringe de manera significativa el Aprendizaje Basado en Proyectos dentro del aula.

Es relevante examinar la relación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el fomento de competencias socioemocionales en la educación infantil en Chucuito.



Entender esta relación brindará la justificación científica para optimizar las prácticas educativas con el fin de desarrollar integralmente a los alumnos. En relación a lo anterior, el objetivo principal de este estudio es establecer el nivel de correlación entre el ABP y el desarrollo socioemocional con las dimensiones fundamentales de planificación, ejecución y evaluación de proyectos, así como con los indicadores de empatía, relaciones interpersonales y toma de decisiones responsable en la niñez.

Este estudio tiene una justificación teórica porque ayuda a entender la relación entre el uso de metodologías activas y el desarrollo socioemocional en la educación inicial. A nivel metodológico, este estudio tiene justificación por el empleo de instrumentos confiables y válidos dentro de un diseño no experimental correlacional. A nivel práctico, este estudio tiene justificación por el desarrollo de información que puede facilitar la mejora de las decisiones pedagógicas y de gestión educativa en la UGEL Chucuito y sus instituciones.

Cuatro capítulos componen esta tesis. El Capítulo I trata los elementos generales de la investigación, tales como el planteamiento del problema, la justificación del estudio, las metas y las hipótesis. El capítulo II ofrece un análisis del marco teórico y un examen del antecedente y el contexto a nivel mundial, nacional y local, así como los marcos teóricos y conceptuales de las variables. La metodología de investigación cuantitativa, el diseño no experimental y transversal de la investigación, así como el nivel correlacional, la población, la muestra, las técnicas e instrumentos de investigación se detallan en el Capítulo III. Los hallazgos, el análisis y la interpretación de los resultados, la discusión, las conclusiones y las sugerencias que se originan del estudio se presentan en el Capítulo IV.



CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

A nivel internacional

En décadas recientes, se ha enfocado la educación en métodos que trascienden la simple adquisición de conocimientos y promueven destrezas que capacitan a los alumnos para las exigencias de un mundo globalizado. Las capacidades que incorporan la mejora de habilidades socioemocionales son cada vez más demandadas, sobre todo porque estas habilidades tienen un efecto en la comunidad escolar, el logro, la empatía y la autorregulación (Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional [CASEL], 2020). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) involucra a los alumnos de forma activa en el aula y les posibilita aprender mediante la interacción entre ellos (Thomas, 2000).

Se han realizado múltiples investigaciones a nivel mundial acerca de la relación entre los métodos activos de enseñanza y el desarrollo socioemocional. Lucas, Claxton y Spencer (2013) indican que los métodos educativos que exigen a los alumnos trabajar de manera conjunta, tomar decisiones en conjunto y resolver problemas como equipo (por ejemplo: el Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje Basado en Problemas o las Comunidades de Aprendizaje) estimulan su desarrollo

emocional y social. Asimismo, investigaciones hechas en diferentes escenarios demuestran que los proyectos en el salón de clases incrementan la colaboración, la empatía y la autoeficacia, elementos esenciales para el desarrollo socioemocional del alumnado (Bell, 2010).

A pesar de los beneficios del ABP, que han sido registrados por múltiples naciones, la implementación de este método no es uniforme en los sistemas educativos globales. La investigación en Estados Unidos, que reveló que menos del 30 % de los maestros estadounidenses implementaban métodos activos, como el ABP, cuando existían obstáculos para la capacitación docente, como la falta de tiempo, recursos limitados y un currículo tradicional rígido (Resumen de Investigación sobre Aprendizaje Basado en Proyectos, 2018), es un caso representativo. Una situación en el Reino Unido evidencia que los retos en la incorporación de profesores se encontraron con las mismas dificultades al intentar fusionar totalmente el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con competencias socioemocionales. Krajcik y Shin (2014) detectaron un inconveniente en la capacitación de maestros. Los maestros tienen problemas para poner en práctica PBL y habilidades socioemocionales en el aula cuando no reciben capacitación y no existe una evaluación.

Aunque se acepta la importancia de introducir metodologías activas destinadas a mejorar las habilidades sociales y emocionales, los datos de diferentes países muestran que la incorporación positiva de estas metodologías se ve obstaculizada en muchos contextos educativos. Dado esto, se analizará el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos para explorar cómo puede ser utilizado para reforzar las habilidades sociales y emocionales durante las etapas iniciales de la educación

formal. El enfoque será en la educación infantil.

Con el propósito de lograr ese objetivo, se centrará la perspectiva en el estudio del Aprendizaje Basado en Proyectos y las capacidades socioemocionales que tienen los niños. Esto se justifica debido a que numerosos países presentan ejemplos del potencial de este método de enseñanza y, simultáneamente, ejemplifican las limitaciones que la mayoría de los sistemas educativos afrontan para implementar el método correctamente.

A nivel nacional

En un ámbito educativo que considera a los niños como seres integrales, incluso cuando son muy jóvenes, es necesario dedicar más atención. En esta línea, el Ministerio de Educación (MINEDU) ha elaborado políticas significativas enfocadas en un currículo que se basa en competencias. Esto ha implicado que el aprendizaje cognitivo se haya reforzado a través de la potenciación de capacidades socioemocionales. Estas abarcan la capacidad de resolver conflictos pacíficamente, la cooperación, la autorregulación y la empatía (MINEDU, 2016). Esta dirección se origina al considerar que las capacidades socioemocionales son fundamentales para adaptarse, interactuar con otros en el colegio y fomentar un aprendizaje significativo.

Estas políticas han determinado que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un enfoque que promueve una atmósfera de aprendizaje más colaborativa y participativa, donde los individuos se comprometen a trabajar juntos para solucionar problemas reales. (MINEDU, 2016). Lamentablemente, numerosas investigaciones a nivel nacional han evidenciado que aún subsisten muchas limitaciones para

implementar el ABP y otros métodos activos en la educación peruana, especialmente en sus etapas iniciales.

Diversas investigaciones a nivel nacional han determinado que muchos maestros optan por métodos tradicionales de enseñanza, como el método de la conferencia, el cual prioriza la transmisión de saberes sobre la intervención estudiantil (Rodríguez y Arriaga, 2020). Los maestros mencionan que tienen problemas para planificar, ejecutar y valorar los proyectos educativos de forma más sistemática porque la capacitación constante de los docentes es insuficiente y no existe apoyo pedagógico por parte del sistema educativo (Ruiz, 2021).

La evidencia indica que, a pesar de que las políticas educativas tienen como prioridad desarrollar habilidades socioemocionales, este avance no es perceptible en las prácticas docentes. En un análisis hecho en colegios de la región metropolitana de Lima, por ejemplo, los científicos descubrieron que cerca del 25% del total de los profesores implementaron métodos pedagógicos para contribuir al desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos. Según Salazar (2022), algunos profesores manifestaron que la evaluación de las capacidades socioemocionales era una tarea ardua. Esto evidencia que las prácticas pedagógicas en las escuelas todavía no han incorporado por completo los métodos vinculados con el desarrollo socioemocional de los alumnos.

De acuerdo con los estudios a nivel nacional, es esencial fomentar el desarrollo temprano de estructuras para la administración de proyectos y las interacciones socioemocionales en el aprendizaje durante la primera infancia. Esto se

debe, sobre todo, a que los niños presentan problemas con la autorregulación emocional y la colaboración social, así como a que no participan lo suficiente en el aprendizaje grupal mediante la interacción (García y Huamán 2021). Este hecho es alarmante, especialmente considerando la función importante que tienen las competencias socioemocionales en el paso a la escuela y en el alivio de conflictos sociales durante los primeros años de escolarización.

En cuanto a esto, parece que no existen metodologías diferentes y que los marcos curriculares del MINEDU no ponen suficiente énfasis en potenciar las capacidades socioemocionales. La mezcla de esto y las prácticas diarias de enseñanza produce un grado de incertidumbre acerca del rol que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desempeña en las competencias socioemocionales de los jóvenes peruanos, así como la necesidad de hacer investigación para formular marcos que demuestren la legitimidad e impacto de las políticas y prácticas planificadas para el desarrollo profesional docente.

A nivel internacional

Las instituciones de educación inicial de la provincia de Chucuito se encuentran con desafíos que impiden poner en práctica estrategias pedagógicas eficaces que posibiliten el avance paralelo del aprendizaje infantil y las capacidades socioemocionales. Se ve que las prácticas pedagógicas son mayoritariamente tradicionales y que el Aprendizaje Basado en Proyectos no se aplica de manera sistemática, a pesar de que las instituciones están intentando mejorar la educación. Esta situación afecta de manera negativa las posibilidades de que los alumnos



aprendan de forma integral y se desarrollen en términos socioemocionales.

Si examináramos la primera dimensión del ABP, que es el diseño de proyectos, nos daríamos cuenta de que a muchos maestros se les dificulta crear proyectos educativos que estén en contexto. Es posible que esto se deba a una falta de coordinación con lo que les interesa a los niños y con los propósitos curriculares de la educación infantil. Con frecuencia, la planificación se enfoca en tareas individuales y no en las experiencias holísticas que posibilitan que los niños colaboren y piensen sobre lo que han aprendido colectivamente. Como consecuencia, los proyectos dejan de ser un desarrollo y se tornan irrelevantes para el desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños.

En lo que respecta a la segunda dimensión, el desarrollo de proyectos en el aula, en muchas ocasiones la realización de los proyectos no promueve de forma eficaz que los alumnos participen activamente. Cuando la enseñanza se enfoca mayormente en el docente, a los alumnos no se les brindan las oportunidades adecuadas para interactuar y trabajar entre ellos. Asimismo, si la forma de enseñar es monótona, podría impactar negativamente en las capacidades sociales que se requieren para colaborar, respetar y resolver conflictos. En términos generales, estos estilos restringen el progreso de un ambiente en el aula que propicie una convivencia pacífica.

En la tercera dimensión del PBL, se centra la evaluación del aprendizaje en el resultado final del proyecto y no tiene en cuenta ni los procesos de aprendizaje, ni el crecimiento social y emocional del alumno. La retroalimentación no es sistemática.



Ausencia de instrumentos de observación que hagan posible documentar y examinar el avance de los alumnos en autorregulación, responsabilidad y empatía.

En el ámbito de la formación de competencias socioemocionales, muchos alumnos encuentran muy difícil mostrar empatía y tienen dificultades para identificar y entender las emociones ajenas. Además, numerosos niños tienen dificultades para cooperar con otros, observar las normas de participación respetuosa y social y promover vínculos positivos con sus compañeros. Finalmente, en el área de toma de decisiones responsables, es claro que los niños todavía dependen mucho del profesor para que intervenga y solucione conflictos, así como para asumir algunas obligaciones extra en el salón.

La falta de una implementación adecuada y sistemática del Aprendizaje Basado en Proyectos en los centros de educación infantil de Chucuito puede estar perjudicando el desarrollo socioemocional de los niños, y este es el principal inconveniente que se plantea. Si esto es correcto, dificultará el objetivo de alcanzar un desarrollo extenso. Además, indica que se justifica un análisis adicional para investigar las dos variables y mejorar la gestión educativa y pedagógica del área.

Por lo tanto, es evidente e imperativo estudiar con mayor profundidad las correlaciones de los componentes Planificación, Ejecución y Evaluación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con el desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños en edad preescolar del distrito de Chucuito.



1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. *Problema general*

PG ¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyectos se relaciona con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de las instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Chucuito en el año 2025?

1.2.2. *Problemas específicos*

PE1 ¿Qué relación existe entre la planificación del proyecto en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños?

PE2 ¿Qué relación existe entre el desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños?

PE3 ¿Qué relación existe entre la evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. *Objetivo general*

OG. Determinar la relación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de las instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Chucuito 2025.

1.3.2. *Objetivos específicos*

OE1. Establecer la relación entre la planificación del proyecto en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.



OE2. Analizar la relación entre el desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

OE3. Determinar la relación entre la evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1.4.1. Justificación teórica

Desde un punto de vista teórico, este estudio está justificado porque proporciona una comprensión sistemática de la manera en que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) influye en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños preescolares. Por lo tanto, esta investigación se fundamenta en las deficiencias de los campos pedagógico y psicoeducativo con respecto al entorno escolar.

La literatura pedagógica indica que el aprendizaje basado en participación y cooperación, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tiende a promover las mejores condiciones para un aprendizaje significativo. Sin embargo, no hay mucha información disponible sobre las implicaciones del ABP para el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar. Es especialmente cierto en los contextos locales de Chucuito. Por lo tanto, esta es una oportunidad para explorar el nexo entre las estrategias pedagógicas basadas en proyectos dentro de los contextos locales de Chucuito y el desarrollo integral de los niños.

En la misma dirección, los resultados ofrecen un marco más extenso para planificar y ejecutar prácticas de aprendizaje basado en proyectos, que se combinan con capacidades de aprendizaje socioemocional como la empatía, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables. Asimismo, crean muchas oportunidades para el crecimiento y la evaluación. Este análisis también apoya un elemento de una teoría contemporánea y establece una base para investigaciones futuras y la creación de marcos educativos en la primera infancia.

Por estas razones, se considera que el estudio está justificado desde un punto de vista teórico, ya que extiende la comprensión científica acerca de la relación entre las metodologías activas y el desarrollo socioemocional. Facilitará el progreso de la teoría educativa al ofrecer nuevas vías de investigación y teorías conexas en este campo.

1.4.2. Justificación práctica

Se fundamenta en la teoría que establece una conexión entre las metodologías activas y el desarrollo de la socioemocionalidad. Además, brinda nuevas oportunidades de investigación en el campo y se basa en la teoría de la ciencia educativa. Desde el punto de vista metodológico, este estudio está fundamentado porque detecta las fortalezas y debilidades de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los centros educativos de la primera infancia de Chucuito. En esa área, será una guía para el desarrollo de la gestión educativa y las prácticas pedagógicas en el futuro.

Esto posibilita que los funcionarios de educación, los docentes y los

administradores escolares intervengan en la toma de decisiones fundamentada en pruebas.

Estos descubrimientos sugieren que los sistemas educativos, junto con la UGEL, tienen la capacidad de desarrollar programas de capacitación, mejora y apoyo destinados a cuidar al cuerpo docente para reforzar el crecimiento socioemocional de los alumnos, así como los procedimientos de planificación, implementación y evaluación del APB.

Esta investigación concientiza acerca de la relevancia de incorporar deliberadamente trabajo socioemocional en los proyectos pedagógicos. Esto genera ambientes de aprendizaje que son más inclusivos, respetuosos y cooperativos.

Este estudio es valioso porque genera evidencia en un contexto práctico que puede ser empleado de manera literal para perfeccionar las prácticas educativas en los preescolares de Chucuito.

1.4.3. Justificación metodológica

El empleo de instrumentos de observación sistemática que, a través del juicio experto, se demuestran confiables y que satisfacen niveles adecuados de fiabilidad, medidos por el Alfa de Cronbach, optimiza la validez y fiabilidad del estudio e impide que los resultados varíen cuando se repiten los análisis en otras investigaciones.

Asimismo, el coeficiente de Spearman Rho fue adecuado aquí porque examina la correlación entre variables utilizando una escala ordinal de medición y ofrece un método para cuantificar las pruebas de los enunciados hipotéticos.

El procedimiento empleado, así como la definición de las poblaciones y las muestras, junto con los métodos de validación y confiabilidad y el análisis que se muestra, podrían servir como patrón para un nuevo estudio correlacional en zonas rurales o semiurbanas, como Chucuito, en lo que concierne a la educación temprana de los niños.

Esto aporta a la investigación una base metodológica, dado que incluye un diseño y un método para examinar las conexiones entre las variables socioemocionales y educativas en el nivel inicial, los cuales son relevantes, rigurosos y reproducibles.

1.5. IMPORTANCIA Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Importancia del estudio

Esta investigación tiene valor a nivel educativo, institucional y académico porque trata un asunto relevante para la educación temprana: la intersección entre el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El estudio es suficiente dado que señala la manera en que la metodología activa ayuda al desarrollo integral de los alumnos más jóvenes.

Este estudio examina la asociación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y las habilidades socio-emocionales. Este estudio de caso analiza la región de Chucuito y los primeros años de la educación en la primera infancia en la región andina peruana. Esta investigación ayuda a construir pedagogía y aporta a la literatura sobre la educación en la primera infancia de la región.

Este análisis ayuda a los administradores educativos y a los docentes identificando brechas entre los educadores en relación con el desarrollo socioemocional de los niños y la metodología PBL. Los hallazgos del estudio ayudan a elaborar estrategias que fortalezcan la planificación, implementación y evaluación de proyectos educativos con una perspectiva socioemocional.

Los hallazgos sobre la institución son datos útiles para los administradores y las autoridades educativas que les ayudan a tomar decisiones. También ayudan a hacer propuestas sobre la formación de docentes y a diseñar políticas pedagógicas y administrativas para las escuelas que practican pedagogía activa y se preocupan por el crecimiento integral de los estudiantes.

El avance de la calidad pedagógica y las relaciones sociales en el entorno escolar está relacionado con la relevancia social de esta investigación. Los niños desarrollan mayor empatía, compromiso y responsabilidad, además de mejorar su preparación para relacionarse y responder a su entorno y participar de forma significativa en su comunidad.

La investigación genera conocimientos que ayudan a la evolución de las prácticas pedagógicas y el desarrollo socioemocional para promover la educación holística de los niños pequeños en Chucuito. También define un contexto educativo.

1.5.2. Alcance de la investigación

La investigación presente ha establecido el enfoque en múltiples áreas.

Con respecto al ámbito geográfico, el estudio tuvo lugar en Chucuito, un distrito

del departamento de Puno; más precisamente, en las instituciones educativas para la primera infancia de dicho distrito.

En relación a la población, se utilizó muestreo censal y probabilístico para obtener una muestra de 35 maestros de la primera infancia en el caso de la variable del Aprendizaje Basado en Proyectos y 109 niños que estaban en edad preescolar para la variable de habilidades socioemocionales.

El estudio se centró principalmente en la relación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Incluyó tres etapas del ABP (planificación, ejecución y evaluación) y tres constructos socioemocionales (empatía, relaciones sociales y toma de decisiones responsable).

Al considerar las habilidades socioemocionales del niño en relación con la familia, el estudio no incluyó estilos parentales, la salud mental de la primera infancia de la familia, el estatus socioeconómico de la familia ni la situación cultural de la familia. Sin embargo, estos factores podrían incluirse en futuros estudios.

El presente estudio también tiene un enfoque no intervencionista, ya que no se pusieron en marcha programas de ABP ni se hicieron modificaciones en las prácticas educativas, pues simplemente se analizó y describió la situación actual.

El estudio, por otro lado, no tiene como finalidad establecer el efecto directo del ABP en el desarrollo de las emociones y la sociedad.

El estudio es claramente correlacional, descriptivo y contextual. Su propósito es comprender una situación educativa específica y ofrecer pruebas que puedan ser



utilizadas como fundamento para el avance de la pedagogía y para investigaciones futuras más relevantes y profundas.

1.6. LIMITACIONES Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Limitaciones de la investigación

En este caso, la investigación se vio restringida por diferentes limitaciones logísticas, contextuales y metodológicas.

El diseño transversal no experimental fue una de las primeras restricciones desde el punto de vista metodológico. Este diseño posibilitó el análisis de la relación entre variables en un instante único, pero no hizo posible determinar la causa y el efecto ni el progreso de la relación con el tiempo. Por lo tanto, los resultados reflejan la situación que existía en el momento de la investigación y no pueden revelar las posibles consecuencias futuras.

La interpretación de las condiciones del aula y la aplicación de técnicas observacionales por parte del investigador también estaban sujetas a su interpretación durante la fase de recopilación de datos.

Respecto a la disponibilidad de la información, las restricciones en cuanto a la disponibilidad de ciertos maestros y las dinámicas particulares del colegio requieren que el calendario de observaciones se ajuste y extienda. En ciertas ocasiones, las tareas institucionales y la carga administrativa dificultaron la posibilidad de hacer observaciones más largas o frecuentes.

La investigación fue diseñada durante un periodo académico, considerando el

tiempo de ejecución. Esto, sin duda alguna, dificultó el seguimiento longitudinal con los participantes. Las investigaciones de este tipo, tomando en cuenta el tiempo del seguimiento, posibilitarían un análisis de las modificaciones que se producen en el desarrollo socioemocional de los alumnos y en el PBL durante todo el año académico.

Respecto a las limitaciones por recursos de la investigación, dada su naturaleza académica y de grado, los aspectos económicos y logísticos limitaron la posibilidad de que la muestra se ampliara a otras instituciones educativas del distrito, además de ofrecer evaluaciones adicionales utilizando otros instrumentos.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales se ve influenciado por diversas circunstancias externas, entre ellas el entorno familiar, el nivel económico-social y las vivencias previas del niño. Esto estuvo más allá de los límites del estudio y representa una restricción de la definición correlacional de este.

1.6.2. Delimitaciones de la investigación

Para que el estudio fuese coherente y preciso, se enfocó en términos de tiempo, instituciones, geografía y población.

El enfoque geográfico del estudio fue el distrito de Chucuito, que pertenece a la provincia y departamento de Puno en Perú, y se limitó únicamente a las instituciones educativas de la primera infancia del distrito.

En relación con las delimitaciones temporales, el análisis se restringió al año 2025, que es cuando se recopilaron los datos cuantitativos, y al año 2025 en el que se procesaron estadísticamente los datos y se evaluaron los resultados.

La investigación abarcó solamente a los centros educativos públicos de Educación Inicial pertenecientes a la UGEL Chucuito. Esto quiere decir que el análisis excluyó a todas las entidades privadas, los programas no escolares, las instituciones educativas de otros niveles y otras entidades públicas.

El estudio se centró en dos grupos particulares para delimitar la población. La primera muestra estuvo formada por 35 maestros de educación infantil, quienes constituían la población muestral y eran los encargados de la enseñanza de esta etapa educativa. En la segunda categoría se encuentra el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), que incluyó a 109 niños de educación infantil, elegidos por medio del muestreo aleatorio simple y probabilístico; su propósito era analizar la variable relativa al desarrollo de capacidades socioemocionales.

El análisis investigó, desde una perspectiva temática, el desarrollo de las capacidades socioemocionales y el Aprendizaje Basado en Proyectos. Tomó en cuenta tres dimensiones del ABP: la planificación, el desarrollo y la evaluación, así como tres dimensiones de tipo socioemocional: la toma de decisiones responsables, las relaciones sociales y la empatía.

Otros factores psicosociales relevantes incluyen los entornos familiar y educativo y el estado emocional. Estos factores no fueron incluidos en este estudio, pero pueden tenerse en cuenta en investigaciones futuras.

Por último, dentro de las limitaciones dadas, el estudio puede enfocar un área en particular y articular y vincular los problemas de investigación, metas y metodología con mayor precisión.

1.7. HIPÓTESIS

1.7.1. *Hipótesis general*

HG. Existe una relación significativa entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de las instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Chucuito en el año 2025.

1.7.2. *Hipótesis específicas*

HE1. Existe una relación significativa entre la planificación del proyecto en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

HE2. Existe una relación significativa entre el desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

HE3. Existe una relación significativa entre la evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

1.8. VARIABLES E INDICADORES

Variable 1: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

1.6.1 *Conceptualización de variables*

V1. Definición conceptual: Puedes pensar en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como un método educativo enfocado en el individuo. Con esta metodología, los alumnos obtienen conocimientos por medio de la exploración, el análisis y la solución de retos importantes para ellos o problemas auténticos. Los alumnos son los principales actores de sus historias de aprendizaje, y los profesores son quienes

guían. En este escenario, el papel del maestro es más bien el de un moderador.

Desde este punto de vista, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) combina varios programas en tareas de aprendizaje coherentes con el fin de desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales y construir conocimientos. Asimismo, se distingue por la elaboración de productos finales que reflejan los éxitos de los alumnos y los procedimientos que han seguido (Thomas, 2000).

Definición operacional: El estudio evaluó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) dentro de las actividades de aprendizaje y evaluó a los docentes mediante el uso de la herramienta de observación estructurada. Los ítems del instrumento estaban organizados en tres (3) dimensiones. Cada ítem tenía una escala de Likert de cinco (5) puntos que comprendía las siguientes respuestas: Nunca (1), Rara vez (2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).

El sistema de puntuación de la herramienta determinó los niveles bajo, medio y alto de ABP.

Variable 2: Desarrollo de habilidades socioemocionales

V2. Definición conceptual: Cuando los niños aprenden a comprender y manejar sus acciones y sentimientos, a tener en cuenta las emociones de los demás, a interactuar amistosa y constructivamente, y a saber cómo actuar en una situación determinada, se desarrolla su capacidad socioemocional.

Una parte del desarrollo social de los niños es aprender la capacidad de procesar el desarrollo del yo y de los demás, la capacidad de afirmarse verbal y no verbalmente, y la capacidad de afrontar los desafíos sin usar la violencia física. Estas habilidades



son esenciales para que los niños y estudiantes se sientan socialmente bien y sanos (CASEL, 2020).

Definición operacional: El desarrollo de habilidades socioemocionales consistió en una hoja con tres secciones y se evaluó con indicadores en una escala de Likert de cinco puntos. Estos indicadores se evaluaron en los siguientes niveles: Nunca, Rara vez, A veces, Casi siempre y Siempre.

Las puntuaciones permitieron clasificar el desarrollo de habilidades socioemocionales en tres niveles según lo definido en el estudio: bajo, medio y alto.

1.6.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	nensiones	Indicadores	Escala de medición
V1: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Planificación del proyecto	• Planteamiento de problemas significativos • Consideración de intereses de los niños • Organización de actividades secuenciadas • Integración de áreas de aprendizaje	Escala Likert Siempre (5) Casi siempre (4) A veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)
	Desarrollo del proyecto en el aula	• Exploración e investigación • Trabajo colaborativo • Participación activa • Uso de materiales concretos • Toma de decisiones de los niños	Niveles Bajo: 12-28 Medio: 29-44 Alto: 45-60
	Evaluación del aprendizaje en el ABP	• Evaluación formativa • Observación del proceso • Retroalimentación positiva • Valoración del trabajo colaborativo	
V2: Desarrollo de habilidades socio emocionales	Empatía	• Reconoce emociones en otros • Muestra solidaridad • Brinda ayuda a compañeros • Respeta sentimientos ajenos	Escala Likert Siempre (5) Casi siempre (4) A veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)
	Habilidades de relación interpersonal	• Trabajo en equipo • Comunicación respetuosa • Compartir materiales • Resolución pacífica de conflictos	Niveles Bajo: 12-28 Medio: 29-44 Alto: 45-60
	Toma de decisiones responsables	• Elección adecuada en actividades • Cumplimiento de normas • Asume responsabilidades • Reflexiona sobre sus acciones	

Thomas, J. W. (2000). Una revisión de la investigación sobre aprendizaje basado en proyectos. Autodesk Foundation.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

Ramírez y Rodríguez (2021) llevaron a cabo un estudio sobre la función que tiene el aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo social de los niños en edad preescolar. El propósito del estudio fue determinar cómo la metodología ABP fortalece las habilidades interpersonales en niños de 4 a 5 años. Los alumnos de la ciudad de Quito fueron los que constituyeron la muestra del estudio. Usando un enfoque cuantitativo que incluyó observación directa y un alcance descriptivo, los investigadores señalaron que, después de la implementación de proyectos colaborativos, las habilidades de negociación y la capacidad de expresar ideas aumentaron. El individualismo competitivo provocó una disminución en los niveles de estrés de los estudiantes.

Rizal et al. (2025) arrojan luz sobre el papel de las iniciativas educativas en el fomento de competencias transversales en el Sudeste Asiático, con una posible relevancia para poblaciones más allá de esta región. Su propósito fue examinar la influencia del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el liderazgo y la empatía de los estudiantes de educación primaria y preescolar. El diseño



cuasiexperimental del estudio incorporó un grupo de control ($n=40$) y un grupo experimental ($n=40$) y utilizó una prueba de comportamiento social pre y post intervención para evaluar la importancia de la intervención. Aquí están los hallazgos: Se observaron cambios distintos ($p<0.05$) en los estudiantes que participaron en el ABP. La habilidad para administrar la frustración y trabajar en conjunto fueron los dos aspectos más importantes de crecimiento del grupo. Conclusiones: De acuerdo con los resultados, este estudio propone que las estrategias de aprendizaje colaborativas y contextualizadas proporcionan vías efectivas para mejorar la alfabetización emocional de las personas y suprimir barreras presentes en los métodos centrados en el profesor.

Sánchez (2025) Realizamos una revisión sistemática de la literatura sobre PBL en la educación de la primera infancia y estudios de caso de las bases de datos Scopus y SciELO. Incluimos un total de 15 estudios de caso. Los resultados demostraron que el PBL contribuyó positivamente al desarrollo tanto de la autonomía como del autoconcepto. Asimismo, se notó que el comportamiento disruptivo disminuyó de manera significativa en el 90% de las situaciones y que creció el respeto, con una atención puesta en trabajar hacia objetivos comunes. La utilización del PBL favorece en gran medida el desempeño académico de los alumnos y representa una estrategia metodológica preventiva frente al bullying escolar, reforzando la estructura emocional del aula desde la temprana edad.

Solís-Pinilla (2021) El objetivo era diseñar un marco de mejora de la inteligencia emocional en la educación infantil y evaluarlo. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo utilizando el marco de la investigación-acción. Esto incluyó la

documentación de las interacciones de los niños en el transcurso de los proyectos de actuación y medioambientales. Resultados: esta investigación demostró que, a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP), los niños desarrollaron una mejor autorregulación emocional. En el transcurso del aprendizaje basado en proyectos, los niños lograron trabajar y verbalizar emociones difíciles, y aprendieron a pedir ayuda. Consideraciones: el aprendizaje basado en proyectos ofrece la oportunidad al docente de actuar como mediador en el desarrollo emocional. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje que lograron los niños fue significativo en el aspecto cognitivo y emocional. El estudio fue diseñado con un enfoque bibliográfico y descriptivo, utilizando el aprendizaje activo en la educación preescolar combinado con la psicología del desarrollo. Se estableció que los niños que participan en actividades interactivas y participativas (por ejemplo, juegos cooperativos) desarrollan una "teoría de la mente" más avanzada que genera empatía hacia los demás. En este sentido, el estudio afirma que el aprendizaje socioemocional no puede enseñarse como una disciplina aparte, sino en forma de un enfoque de aprendizaje activo contextual que integra y construye el entorno necesario en el que las habilidades socioemocionales pueden ser aplicadas y practicadas.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Aranda (2020) El objetivo de la tesis era determinar si hay una correlación entre el empleo del Método de Proyecto y el progreso de las capacidades sociales en niños que tienen 5 años. Metodología: Se utilizó un método de investigación aplicado, con un diseño preexperimental y un enfoque cuantitativo. El estudio tuvo la participación de veinticinco niños, y se empleó una hoja de observación estandarizada. Tras la



intervención, se descubrió que el 84 % de los participantes fueron clasificados como "dominantes" en términos de interacción social. Tanto la interacción como la adherencia a las normas se incrementaron durante el trabajo social grupal. Es posible concluir que la técnica de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) promueve el desarrollo de competencias de escucha activa y asertividad, puesto que el niño debe negociar con sus pares los roles que cada uno jugará para cumplir las tareas requeridas para alcanzar la meta final.

La investigadora Huaraca (2022) Determinar cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos afecta el crecimiento de la inteligencia emocional en niños preescolares fue la finalidad de esta investigación. La metodología del estudio se basó en un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) de tipo explicativo, en el que las escalas de estimación emocional fueron la variable dependiente y los talleres de proyectos la independiente. Los resultados indicaron que los niños, en comparación con el diagnóstico inicial, incrementaron su capacidad de autorregular sus emociones en un 40%; lograron identificar las emociones de alegría y frustración durante el proceso creativo. Los hallazgos del estudio indicaron que los proyectos promueven el aprendizaje basado en la experiencia, donde los errores son una parte del proceso y, por ende, aumentan la seguridad y la resiliencia de los niños.

La investigación de Mendoza y Santisteban (2021) El objetivo de este estudio es examinar cómo los proyectos educativos influyen en la autonomía y colaboración de los niños de cuatro (4) años en las escuelas públicas. Se implementó un diseño de investigación acción pedagógica. La información requerida se recopiló mediante listas de verificación y diarios de campo durante todo el año académico. Resultados: La



investigación demostró que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) promueve que los niños tomen decisiones de manera independiente, dejando atrás su dependencia casi total del maestro y brindando sus propias soluciones a los retos presentados en sus proyectos. Conclusiones: El ABP es un método eficaz para democratizar el aula, ya que fomenta que, desde la infancia, se desarrolle una autoimagen positiva basada en el sentimiento de poder ejecutar tareas y de estar en condiciones de hacerlo con sus pares.

La investigación de Quispe (2020) El objetivo de la presente investigación es identificar la relación entre el aprendizaje activo y el comportamiento social de un grupo de niños de 5 años, en zonas urbanas y rurales de la región andina. Se utilizó un diseño transversal, descriptivo, no experimental y se involucraron varias instituciones educativas de primera infancia. Los resultados indicaron una fuerte correlación entre el trabajo por proyectos y la integración social, ($r = 0,78$). Los niños que colaboran con frecuencia en proyectos o trabajos están menos aislados socialmente. Se puede deducir que la Metodología del Proyecto es una táctica que fomenta la inclusión social en los contextos educativos y contribuye a identificar y apreciar al "otro". La Metodología del Proyecto es adecuada para ser utilizada en entornos educativos donde se trabaja mucho para fomentar la comunicación e identidad intercultural.

Vara (2024) El autor emplea una investigación aplicada y un diseño cuasiexperimental. Un programa que incluía 12 sesiones, todas relacionadas con proyectos de investigación ejecutados por los niños mismos, fue creado en la investigación. Los niños mostraron una reducción del 60% en peleas verbales y físicas. El motivo de esto fue que los niños empezaron a emplear técnicas de diálogo que

habían aprendido en las sesiones de asamblea vinculadas con los proyectos. El autor sostiene que la metodología ABP genera un ambiente estructurado en el que la comunicación es necesaria, lo cual promueve que los niños desarrollen sus capacidades emocionales y verbales y solucionen sus conflictos sin agresividad.

2.1.3. Antecedentes Locales

Flores (2021) Identificar el rango del método juego-trabajo para fomentar la autonomía en niños de cinco años. Metodología: Se aplicó un prediseño experimental. La técnica principal utilizada fue la observación sistemática. El grupo de estudio estuvo conformado por 20 estudiantes. Resultados: Los datos mostraron que los estudiantes demostraron una alta dependencia del docente antes de la intervención. Después de que se llevaron a cabo las actividades de construcción y se asignaron los roles, el 75% del alumnado logró ejecutar tareas complejas sin la asistencia de ninguna guía. Conclusiones: Se le atribuyó al empleo del aprendizaje basado en proyectos (ABP) dentro del enfoque regional basado en el juego la mejora de la identidad personal y la iniciativa, que son los elementos esenciales de las habilidades socioemocionales.

El estudio de Maquera (2022) Esta investigación se realizó para determinar la relación entre los proyectos de aprendizaje y la convivencia en una democracia en el aula preescolar. Método: Este fue un estudio descriptivo que analizó la población de manera transversal y correlacionó las variables sin manipulación. La población de este estudio fueron niños de preescolar de entre 4 y 5 años que viven en la zona de llave. Resultados: El estudio mostró que ocurrió una correlación significativa y positiva entre las variables. Los niños que participaron en la planificación de proyectos exhibieron un



60% más de conductas de asistencia y toma de turnos. Consideraciones finales. La investigación reveló que la participación de los niños en proyectos laborales brinda un sentido de pertenencia más fuerte y contribuye a reducir las interrupciones en el aula.

Mamani y Condori (2023). Propósito del estudio: examinar la manera en que los proyectos fundamentados en el movimiento afectan la autorregulación emocional de niños de cinco años. Método de investigación: Se empleó un diseño cuasiexperimental aplicado en el estudio. Se empleó en la investigación una serie de proyectos llamados "expresando mis emociones con mi cuerpo". Resultados de la investigación: los niños lograron reconocer de mejor manera sus propios sentimientos y los ajenos. Lograron implementar las técnicas de movimiento y respiración sugeridas en los proyectos para controlar la ira. Conclusiones: Se planteó que el ABP posibilita la interrelación entre las áreas del currículo y convierte a la educación emocional en una práctica corporal y vivida, en lugar de ser un concepto abstracto.

Choque (2020) El propósito de la investigación fue examinar si es posible emplear proyectos productivos en el aprendizaje cooperativo para colaborar con la socialización de los niños en edad preescolar. Método: Se aplicó un estudio de caso para observar el comportamiento de niños preescolares en comunidades rurales de Chucuito, como parte de una investigación cualitativa. Resultados: Los resultados indican que el ámbito rural es favorable para la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP), dado que los niños ya poseen conocimientos acerca de actividades familiares, lo cual evidencia su disposición a trabajar en forma cooperativa. Conclusión: De acuerdo con los resultados, el estudio propone que implementar ABP en Chucuito favorecerá la socialización infantil y la incorporación de saberes de

carácter local, lo cual ayudará a conseguir una educación que sea culturalmente pertinente.

Pari (2024) La meta era caracterizar la relación entre las técnicas de indagación fundamentadas en proyectos y el avance de las destrezas emocionales y comunicativas. La metodología fue un estudio descriptivo correlacional en una muestra relativamente grande de estudiantes y docentes en la ciudad de Puno. Los resultados mostraron que el 70% de los estudiantes entrevistados desarrollaron empatía después de la entrevista comunitaria y colaboraron para ofrecer soluciones a los problemas de la comunidad. La conclusión fue que el PBL es un método extenso que no solo fortalece el idioma de los estudiantes, sino que también ayuda a “el niño a ponerse en el lugar de los demás”, lo cual es un enfoque que ayuda en el desarrollo de la inteligencia emocional del niño.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Definición conceptual de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se enfoca más en las tareas enfocadas en el alumno, que se apoyan en investigaciones y en la solución de problemas contextualizados que están vinculados con cuestiones del mundo real. En este caso, la exploración contextual y la solución de problemas se vuelven cruciales en las tareas de aprendizaje. Con esta clase de movimiento, los alumnos se hacen más responsables del proceso de aprendizaje.

Con el fin de ofrecer una experiencia de aprendizaje integrada y fomentar habilidades de colaboración, iniciativa, comunicación y pensamiento reflexivo, el



aprendizaje basado en proyectos (ABP) abarca todas las materias. Desde el punto de vista del constructivismo y de la sociedad, el ABP se concentra en el aprendizaje a nivel cognitivo y socioemocional. Además, proporciona a los alumnos un producto final que simboliza la adquisición del proceso y del resultado de su aprendizaje.

El ABP fomenta la reflexión crítica y la participación activa, así como el intercambio, a través de una organización de las vivencias educativas que exige al estudiante solucionar problemas (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015).

2.2.1.1. Planificación del proyecto

En el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la planificación de proyectos juega un rol esencial. Diseña los propósitos de enseñanza, la secuencia curricular y organiza las actividades en el salón de clases. El objetivo de la planificación en ABP no es solo la selección de tareas específicas. Es el diseño de proyectos integrados que se enfoquen en las necesidades e intereses particulares de los estudiantes y la comunidad para potenciar el proceso de aprendizaje, así como las habilidades socioemocionales y cognitivas.

Respecto al ABP, el docente debe primero identificar los objetivos de aprendizaje, formular preguntas esenciales estimulantes, incluir todos los elementos necesarios del currículo y construir un camino para desarrollar el trabajo colaborativo, crítico y reflexivo de los estudiantes con el fin de lanzar un proyecto. Esta clase de planificación es la herramienta fundamental para formalizar el propósito pedagógico del proyecto y su relevancia educativa. (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015).

Además, varios autores señalan que al realizar la planificación en el APB, hay que tener en cuenta no solo los propósitos académicos, sino también las oportunidades generadas para planificar habilidades socioemocionales como la

empatía, la capacidad de tomar decisiones responsables, la cooperación y la comunicación. Krajcik y Shin (2014) argumentan que la planificación de proyectos abarca los marcos para facilitar el diálogo, mecanismos para coordinar esfuerzos conjuntos y actividades que estimulan el compromiso y promueven habilidades analíticas constructivas.

En la educación de la primera infancia, la planificación de proyectos se vuelve particularmente vital, ya que los pequeños aprendices necesitan el tipo de experiencias que se basan en la interacción social, el juego y la exploración, pero que requieren un equilibrio entre estructura y flexibilidad. En esta línea, la planificación de proyectos en ABP debe integrar cuestiones contextuales y culturales y ser receptiva al currículo nacional de educación para niños pequeños, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollo para los niños (Ministerio de Educación del Perú - MINEDU, 2016).

De esto, podemos concluir que la planificación de proyectos ABP estructura las actividades de aprendizaje y enseñanza y genera los elementos que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades emocionales y sociales y participar en el proceso de aprendizaje mientras construyen conocimientos relevantes en una atmósfera constructiva y cortés.

a) Planteamiento de problemas significativos

El diseño del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incluye la creación de problemas de alta calidad como elemento fundamental. Organiza las ideas centrales del estudio y explica a los estudiantes el sentido de la experiencia de aprendizaje. Promueve que los estudiantes participen y se motiven de manera intrínseca, además de crear la oportunidad para que construyan su conocimiento de un modo más profundo.

Estas preguntas de alta calidad no deberían ser las mismas que las preguntas superficiales. Los problemas deben ser del tipo que susciten una motivación intrínseca para que los estudiantes deseen indagar, debatir y reflexionar sobre diversas soluciones de manera creativa y constructiva. Este tipo de cuestiones promueven y construyen la autonomía, el pensamiento colaborativo y crítico, que forman parte de los principios fundamentales del ABP (Larmer et al., 2015).

Asimismo, los problemas reales incorporan variados contenidos curriculares y conectan el aprendizaje en el aula con las circunstancias culturales y sociales de los alumnos. Esto contribuye a reforzar la importancia de adquirir educación y habilidades. (Krajcik y Shin, 2014).

b) Consideración de intereses de los niños

Es fundamental que, al crear proyectos, se incorporen los intereses de los niños en la educación infantil y en el aprendizaje basado en proyectos. Cuando se basa en la curiosidad, la motivación y las experiencias de los niños, el aprendizaje se vuelve más valioso.

Si se incluyen los intereses de los niños al elaborar proyectos, se fomenta que ellos participen activamente, estén comprometidos y sientan que pertenecen al proceso. Los proyectos se contextualizan culturalmente y adquieren relevancia para el contexto sociocultural cuando estos intereses se combinan (MINEDU, 2016).

Asimismo, investigaciones recientes apuntan que incorporar el interés de los alumnos en las metodologías activas tiene un efecto favorable en la voluntad de los alumnos para aprender y trabajar, así como en sus conductas de colaboración y capacidades socioemocionales, entre las que se incluyen la comunicación, la empatía y la autorregulación (Hmelo-Silver, 2019).

Para generar un ambiente adecuado que promueva la toma de decisiones responsable, la autonomía, la autoestima y las habilidades cognitivas en los niños durante su educación temprana, es fundamental respetar sus intereses.

c) Organización de actividades secuenciadas

Para que el aprendizaje en ABP se organice de forma lógica, por pasos y de manera constructiva, es esencial la secuenciación de las actividades.

En este método de aprendizaje, las actividades se construyen una encima de la otra, partiendo de las investigaciones preliminares y progresando a lo largo de actividades orientadas hasta llegar al producto final y a la reflexión. Esto propicia el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, así como la generación del conocimiento. (Larmer y otros, 2015).

Una secuenciación apropiada facilita un andamiaje en el momento adecuado. Facilita que los maestros cambien la mediación y optimicen la independencia de los alumnos a lo largo del desarrollo del proyecto (Hmelo-Silver, 2019).

La planificación específica de las actividades es esencial para la educación temprana. Es importante que el educador temprano tenga en cuenta que los niños aprenden de manera más efectiva cuando se les brindan experiencias consistentes, coherentes y claras que promuevan la interacción social, el descubrimiento y el juego.

d) Integración de áreas de aprendizaje

La combinación de diferentes disciplinas es un rasgo distintivo del Aprendizaje Basado en Proyectos. Este elemento se emplea para tratar asuntos del mundo real desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando contenidos variados de diversos ámbitos curriculares.

El ABP fomenta la vinculación entre la ciencia, las matemáticas y la

comunicación, además de los contenidos personales y sociales, con el fin de impulsar un entendimiento más profundo y contextual (Krajcik & Shin, 2014).

Esta unificación de los programas mejora las capacidades sociales y emocionales. Los alumnos tienen la obligación de trabajar juntos, tomar decisiones en equipo y reflexionar acerca de su proceso de desarrollo. (Larmer y otros, 2015).

Integrar los programas es fundamental en la educación de niños. Los niños aprenden por medio de varias formas, y en esta ocasión, a través de la combinación de diversas áreas educativas. Aprenden mediante la exploración y la interacción con otros.

2.2.1.2. Desarrollo del proyecto en el aula

El desarrollo de proyectos en el aula es la fase práctica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La pedagogía planificada se realiza en el marco del aprendizaje significativo de los alumnos. El aula se convierte en un lugar dinámico para la exploración, el trabajo conjunto y la creación de una comunidad de mentes. Los niños desempeñan un rol fundamental en el proceso de aprendizaje al interactuar con sus compañeros, los materiales y su entorno.

De acuerdo con PBL, desarrollar proyectos incluye acciones que, dentro del proceso de aprendizaje, implican a los alumnos en el indagar y en la solución colaborativa y genuina de problemas. El rol del maestro es intervenir en el proceso, brindar andamiaje e impulsar el pensamiento reflexivo y la autonomía, pero no debe ofrecer respuestas y soluciones prefabricadas (Larmer et al., 2015).

Asimismo, múltiples investigaciones destacan que el progreso de un proyecto en el aula está sujeto a la interacción pedagógica creada por el profesor con sus alumnos, así como a la creación de ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y



participativos. Si un maestro promueve el diálogo, la cooperación y el respeto, los resultados del aprendizaje cognitivo se suman a los del aprendizaje socioemocional, como la capacidad de comunicarse asertivamente, empatizar con otros y tomar decisiones responsables (Krajcik & Shin, 2014).

El desarrollo del proyecto, en términos de educación infantil, tiene que abarcar el juego, la exploración sensorial y la interacción social como elementos esenciales. Esto quiere decir que las tareas en el aula tienen que ser flexibles y adecuadas, de modo que los niños tengan la posibilidad de experimentar y manejar lo que les rodea, además de llegar a conclusiones y crear significados sobre sus vivencias. Así, el proyecto se vuelve una experiencia de fortalecimiento para el desarrollo emocional y cognitivo (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016).

Por lo tanto, llevar a cabo el proyecto en el aula no solo supone la realización de las actividades programadas, sino también la incorporación de un proceso pedagógico complejo que combina el aprendizaje académico, la interacción social y el crecimiento emocional. Así se establece el PBL como una metodología pedagógica que promueve el desarrollo completo de los niños.

a) Exploración e investigación

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se fundamenta en la indagación y exploración que llevan a cabo los niños para entender el mundo mediante su interacción con él, planteando preguntas y buscando respuestas documentadas. Desde este enfoque, el aprendizaje no se limita a la mera transmisión de información. El estudiante lo lleva a cabo mediante preguntas, experimentación y reflexión.

La exploración guiada es un método valioso para que los alumnos desarrollen

la curiosidad científica, el pensamiento crítico y la habilidad de establecer conexiones entre fenómenos diversos. Además, promueve la autonomía y la toma de decisiones. La investigación, en el ABP, se lleva a cabo a través de la manipulación y observación de objetos y la redacción y difusión de los hallazgos, lo cual potencia el aprendizaje (Krajcik & Shin, 2014).

En el caso de los aprendices jóvenes, la exploración es aún más significativa. Esto ocurre porque la principal forma en que los niños adquieren conocimientos es a través de la interacción y manipulación de objetos. Según Hmelo-Silver (2019), aprender haciendo contribuye a que los niños conozcan el mundo y favorece su desarrollo integral.

b) Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una parte esencial de la realización de un proyecto en el aula, porque el ABP se fundamenta en la interacción entre compañeros y en la construcción colectiva del saber. Este tipo de organización promueve que los alumnos negocien ideas, practiquen una comunicación responsable y asuman conjuntamente la responsabilidad para lograr un objetivo compartido.

Además, el trabajo en equipo fomenta destrezas emocionales y sociales como la resolución de conflictos, la empatía y el respeto. Estas competencias posibilitan que los alumnos escuchen y valoren diversas perspectivas (CASEL, 2020).

El trabajo colaborativo, además, promueve la participación democrática y el sentido de comunidad en el salón de clases. En un ambiente de respeto y confianza, los alumnos aprenden a colaborar, a compartir su trabajo y a tomar decisiones en conjunto (Larmer et al., 2015).

c) Participación activa

La autodirección del proceso de aprendizaje es un rasgo distintivo de la participación activa, que se manifiesta a través del compromiso y el interés mantenido por parte de los aprendices. La participación en CLIL implica que los niños tienen la capacidad de generar significado a través de las hipótesis, preguntas e ideas que producen y las reflexiones que realizan sobre sus propias experiencias educativas.

La participación activa de los estudiantes a lo largo del proyecto, como se muestra en la toma de decisiones y el control que ejercen, es un factor importante para la autodirección y el sentido de pertenencia en el proceso educativo (Hmelo-Silver, 2019).

El enfoque en la participación activa en ambientes de educación infantil comprende el establecimiento de espacios seguros y respetuosos dentro del aula, que aprecian y promueven que los niños expresen e indaguen sus propias ideas, investigaciones y aprendizajes (MINEDU, 2016).

c) Uso de materiales concretos

Es fundamental incluir materiales sólidos en proyectos de aula, especialmente durante la educación infantil. Los niños aprenden más eficazmente cuando tienen la oportunidad de tocar, manipular, experimentar y comprometerse con objetos reales. Los materiales sólidos posibilitan la representación de ideas abstractas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esto fomenta la comprensión conceptual y el análisis sensorial y cognitivo. Asimismo, contribuyen a sostener el interés y la motivación de los alumnos a lo largo del proyecto (Krajcik y Shin, 2014).

El empleo de materiales concretos tiene un respaldo pedagógico para el aprendizaje basado en experiencias y promueve la creatividad. Los niños tienen la

capacidad de crear conocimiento mediante la reflexión acerca de sus acciones y su participación activa. (MINEDU, 2016).

d) Toma de decisiones de los niños

En el salón de clases, el progreso de los proyectos está muy relacionado con la habilidad de los niños para tomar decisiones. Esta capacidad indica hasta qué punto los niños son autónomos, se sienten responsables y pueden autorregularse mientras aprenden.

En el ABP, los niños tienen la capacidad de elegir cómo llevarán a cabo su proyecto, cómo lo organizarán, cómo abordarán cualquier inconveniente que aparezca y cómo efectuarán autoevaluaciones. Así, el ABP también facilita el desarrollo de las habilidades sociales y la responsabilidad personal de los niños junto con su pensamiento crítico.

Involucrar a los niños en escuchar y expresar sus preferencias, realizar pequeñas tareas y reflexionar sobre los resultados de sus acciones es una forma de cultivar el proceso de toma de decisiones de los niños en los primeros años de educación. Como señala Goleman (2018), este tipo de actividad ayuda a los niños en el desarrollo de su autoestima, concepto de sí mismos e inteligencia emocional.

2.2.1.3. Evaluación del aprendizaje en el ABP

La evaluación del aprendizaje en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se entiende como un proceso pedagógico continuo y formativo que ocurre en simultáneo con la creación del proyecto, desde el comienzo hasta su conclusión. En el ABP, la evaluación se enfoca en el proceso de aprendizaje y en cómo los alumnos interactúan entre ellos. En vez de enfocarse en los resultados del proyecto, se centra en el avance de las capacidades socioemocionales y cognitivas de los alumnos



durante todo el proceso educativo.

Bajo esta perspectiva, la evaluación fundamentada en el aprendizaje basado en desafíos (PBL) tiene que ser completa, organizada y enfocada en los alumnos, empleando diferentes métodos como la observación directa, el feedback constante, las listas de verificación, las rúbricas y los registros anecdóticos. Estos métodos le permiten al maestro adquirir conocimientos acerca del desarrollo, los retos y las necesidades del alumno para el apoyo a la enseñanza, a la vez que posibilitan realizar modificaciones útiles, adecuadas y en el momento preciso en su técnica (Black & Wiliam, 2018).

Asimismo, investigaciones recientes indican que la aplicación de la evaluación formativa en el aprendizaje basado en problemas (ABP) potencia el desarrollo académico, pero también el desarrollo socio-emocional de los alumnos. Con el objetivo de evaluar, se ofrece a los estudiantes la posibilidad de participar en prácticas reflexivas, autoevaluación y evaluación entre pares. Esto promueve que los alumnos sean más conscientes de sus sentimientos y conductas, además de desarrollar un sentido de responsabilidad en el trabajo grupal (CASEL, 2020).

La evaluación del aprendizaje en el PBL, para la enseñanza infantil, tiene que ser flexible, contextualizada y de tipo cualitativa. Este tipo de evaluación pone énfasis en observar los procesos de aprendizaje en lugar de medir productos estandarizados y finalizados. Al llevarlo a cabo, el análisis del aprendizaje en el PBL destaca la colaboración, la creatividad y la participación, además de la habilidad de los niños y las niñas para decidir en proyectos pedagógicos. (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2016).

La evaluación del aprendizaje en el TEP (Trabajo por Proyectos) no se limita a



la mera función de medir. Se transforma en una de las herramientas pedagógicas fundamentales para respaldar el desarrollo completo del alumno, impulsar la adquisición de competencias socioemocionales y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase.

a) Evaluación formativa

La evaluación permanente es un componente esencial del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Con este método, la educación y el aprendizaje se optimizan en el momento. El profesor reúne, examina e interpreta información acerca del aprendizaje de los alumnos. Esto es notablemente distinto de la evaluación sumativa. Con esta evaluación, al profesor solo le importan las notas finales. En cambio, la evaluación formativa se ocupa de todo el tiempo que dure el proyecto. El profesor identifica las necesidades de los niños y adapta las estrategias pedagógicas de acuerdo con ellas.

Desde este punto de vista, la evaluación formativa promueve que los alumnos reflexionen y se involucren de manera activa en regular su propio aprendizaje. Así pues, según Black y Wiliam (2018), es un enfoque pedagógico que potencia el desarrollo cognitivo y socioemocional.

La evidencia de aprendizaje en el aprendizaje basado en proyectos se presenta como observación sistemática, diálogo pedagógico, rúbricas y registros cualitativos. Este tipo de evidencia del aprendizaje promueve que los alumnos entiendan el trabajo en desarrollo (Hattie y Clarke, 2019).

b) Observación del proceso

La observación del proceso es una técnica de evaluación significativa en el aprendizaje basado en proyectos (PBL). Asiste al docente en la identificación de cómo

aprenden, cooperan y laboran los alumnos para hallar una solución al problema que el proyecto propone. Esta táctica se enfoca en la constante observación de los actos, comportamientos y comentarios de los niños, en vez de enfocarse en el resultado final.

Un maestro puede identificar los retos, las preferencias y las necesidades de sus alumnos mediante una observación meticulosa y ordenada, lo que le permite proporcionar respuestas pedagógicas adecuadas, eficaces y a tiempo. (Black y Wiliam, 2018).

Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) en 2016, la evaluación de esto solo puede realizarse a través de descripciones y registros cualitativos.

c) Retroalimentación positiva

La retroalimentación positiva es un elemento esencial de la evaluación formativa en el PBL, porque señala lo que el estudiante ha hecho bien, los retos a los que se ha enfrentado y las formas en que puede mejorar. También ayuda a aumentar su interés, confianza y compromiso con sus estudios.

La retroalimentación constructiva tiene que contener sugerencias concretas para mejorar y preguntas que inviten a reflexionar, con el fin de asistir al alumno en la regulación de su aprendizaje, el reconocimiento del desempeño propio y de sus pares e identificar las respuestas adecuadas. La retroalimentación no tiene que enfocarse solo en los aspectos negativos del trabajo estudiantil. (Hattie y Clarke, 2019)

La comunicación y la confianza entre el alumno y el profesor se afianzan con la retroalimentación positiva. Promueve una cultura de aula que sea cooperativa, segura y constructiva. Asimismo, contribuye a que los alumnos fortalezcan sus competencias socioemocionales (CASEL, 2020).

d) Valoración del trabajo colaborativo

Es relevante en la evaluación de APB la valoración del trabajo colaborativo. Esto ocurre porque APB se enfoca en construir el conocimiento de manera social y en que los alumnos colaboren para cumplir metas comunes.

Para evaluar el trabajo colaborativo, es necesario examinar cómo se comunican los alumnos entre sí en el proyecto grupal, cómo reparten las responsabilidades y cómo colaboran o convergen para resolver conflictos y tomar decisiones. Supone entender tanto el producto como el proceso. Esto significa comprender las capacidades emocionales y sociales (Larmer et al., 2015).

Según CASEL (2020), la valoración del trabajo grupal ayuda a desarrollar competencias emocionales y sociales, como el respeto, la empatía y la cooperación, que son esenciales para vivir juntos en un entorno escolar y para el desarrollo completo de los niños.

En la educación inicial, las evaluaciones deben ser cualitativas y tener en cuenta el contexto. Así pues, en vez de asignarles puntajes, debemos enfocarnos en describir la calidad y naturaleza de las actitudes, los comportamientos y las interacciones.

2.2.2. Desarrollo de habilidades socioemocionales

El desarrollo de las habilidades socioemocionales hace referencia a cómo los niños adquieren y desarrollan la capacidad de entender, regular y reconocer sus emociones, además de la habilidad para interactuar con otros de una manera constructiva y considerada. Esto abarca manejar sus respuestas emocionales e impulsos, emplear la comunicación asertiva, tener empatía, ser capaz de colaborar con otros y demostrar buen criterio en diversas situaciones sociales y educativas.

En un ambiente educativo, el desarrollo emocional y social no es una asignatura

independiente. Forma parte del continuo proceso de aprendizaje en general. Esto se inicia en los primeros años de escuela y continúa hasta la etapa final, combinando el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño. Las competencias socioemocionales que los niños obtienen en la escuela incrementan su aptitud para involucrarse de forma pacífica, confiable y constructiva en el ambiente variado y democrático del colegio y la comunidad (Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional CASEL, 2020).

Las capacidades socio-emocionales son esenciales para el desarrollo y la adquisición de competencias vitales, según lo indican también las organizaciones internacionales. Las competencias socio-emocionales impactan tanto las relaciones entre personas como la habilidad para enfrentar retos durante toda la vida. Además, tienen un impacto en el desarrollo de la educación y la carrera profesional de un individuo. (OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2021)

El desarrollo de habilidades socioemocionales resalta el proceso educativo intencional y constante, que posibilita que los niños establezcan una identidad emocional sana, consoliden sus relaciones interpersonales y se comporten responsablemente en sus ambientes sociales y escolares.

2.2.2.1. Empatía

La empatía es utilizada como parte del desarrollo socioemocional infantil cuando los niños son capaces de entender y reconocer las emociones y necesidades ajenas, así como reacciones frente a estas. La empatía promueve un entorno positivo en el ámbito educativo.

La afectiva y la cognitiva son las dos dimensiones de la empatía. La empatía

incluye ambas partes. Proporciona una comprensión de la experiencia de un individuo, ya sea emocional o situacional, y brinda una respuesta acorde a sus emociones. El desarrollo de los dos componentes contribuye a que los niños consigan conductas prosociales en términos emocionales en sus relaciones interpersonales (Goleman, 2018).

La empatía se manifiesta en la educación de la primera infancia cuando se escucha atentamente a un compañero, se ayuda, se protege al prójimo en momentos difíciles y se respetan los sentimientos ajenos. Los niños no exhiben estos comportamientos por su propia cuenta. Por otro lado, estas conductas requieren la modelación docente y técnicas de enseñanza activa que fomenten la reflexión emocional y respetuosa (CASEL, 2020).

Asimismo, investigaciones recientes indican que las fases iniciales del desarrollo de competencias empáticas están vinculadas positivamente con el ambiente en el aula y el aprendizaje relevante para los alumnos (OCDE, 2021).

Por lo tanto, la empatía se muestra como una capacidad socioemocional indispensable no solamente para el orden social y el bienestar del individuo, sino también para que los niños en la primera infancia se desarrollen de manera integral.

a) Reconoce emociones en otros

La capacidad de empatizar se inicia con la habilidad de identificar e interpretar las expresiones emocionales ajenas. Los niños aprenden que el tono, los gestos y las expresiones faciales reflejan el estado emocional de un tercero. El primer paso para entender y reaccionar ante situaciones sociales que están cargadas de emociones en la vida diaria es identificar el estado emocional y actuar apropiadamente.

Es fundamental identificar y nombrar las emociones para desarrollar habilidades

socioemocionales. Los niños parecen aprender a manejar sus emociones y conductas a través de los estados emocionales de las demás personas. Los niños entienden, identifican y denominan emociones tanto negativas como positivas. Como resultado, son capaces de crear y sostener relaciones positivas y productivas.

El estudio señala que reconocer las emociones a tiempo se relaciona con un mejor desempeño en la comunicación y la resolución de conflictos, además de facilitar la adaptación a la escuela. Según la OCDE (2021), estas capacidades son esenciales para la convivencia democrática y el aprendizaje integral, que son rasgos distintivos de la educación en las primeras etapas de la vida.

b) Muestra solidaridad

La solidaridad es la voluntad de actuar para ayudar a aquellos que lo necesitan y preocuparse por el bienestar de los demás. Esta conducta pone en práctica la empatía, ya que va más allá de entender el estado emocional de una persona, al contrario, supone responder a la situación de forma reflexiva.

Fomentar la solidaridad dentro del aula contribuye al desarrollo de una actitud cooperativa y a una visión más positiva del altruismo en los niños. CASEL (2020) cita la promoción de la solidaridad social durante la infancia como un medio para aumentar los lazos sociales dentro del aula y fortalecer el sentido de pertenencia.

De manera similar, la promoción de la solidaridad social en los primeros años se asocia con una actitud de ayuda, así como con los valores de justicia social y respeto por la diversidad. Estos son valores esenciales para la cooperación, el civismo y la coexistencia pacífica en un sistema democrático (Goleman, 2018).

c) Brinda ayuda a compañeros

El hecho de que los niños ayuden a sus compañeros evidencia la empatía, pues

significa que son capaces de reconocer un problema ajeno y asumir un papel activo para responder y afrontar ese reto. Los beneficios de esta conducta se amplían al respaldar a los beneficiarios de la ayuda, y potencian aún más el crecimiento de la autoestima del niño y su desarrollo en términos de responsabilidad social.

Los alumnos, gracias a la ayuda que prestan, ayudan a crear un entorno de aprendizaje de apoyo, disminuir la competencia entre los estudiantes, ayudar a establecer una buena relación escolar y fomentar el trabajo en equipo. Los alumnos que ayudan a otros compañeros desarrollan sus capacidades de liderazgo, resolución de conflictos y comunicación (CASEL, 2020).

La adaptación, la socialización y las relaciones en el ámbito escolar están relacionadas con las conductas de ayuda temprana, según más investigaciones globales (OCDE, 2021).

d) Respeta sentimientos ajenos

Reconocer que las emociones de los demás son importantes y existen, aunque no sean iguales a las propias, es respetar los sentimientos. Es un elemento de la empatía y es relevante para lograr un salón de clases armonioso.

En la educación primaria, se puede observar el respeto por los sentimientos ajenos cuando los niños no se ríen ni hacen menos a otros niños, están en silencio y no desatienden a los niños que lloran; en su lugar, se acercan para entender lo que sucede. Los niños pueden hacer amigos y divertirse en un salón de clases acogedor porque respetan los sentimientos ajenos.

Asimismo, para que los niños florezcan tanto a nivel social como personal (Goleman, 2018), es importante desarrollar su respeto emocional, ya que esto les ayuda a aprender cómo manejar sus impulsos, defenderse y resolver disputas

pacíficamente.

2.2.2.2. Habilidades de relación interpersonal

Las habilidades interpersonales son esenciales para el desarrollo socioemocional de los niños pequeños. A través de la colaboración, el respeto y la positividad, los niños desarrollan la capacidad de relacionarse con otras personas (adultos y niños) en distintas situaciones educativas y sociales. Una vez que se enseñan las habilidades interpersonales a los niños, se facilita un ambiente de aula positivo y tranquilo. Estas habilidades impactan en la adaptación positiva del niño a la escuela, en su estabilidad emocional y en la calidad del aprendizaje en el que participa.

Las competencias interpersonales que tienen relación directa con el aprendizaje socioemocional son la habilidad para comunicarse de manera asertiva, escuchar activamente, trabajar en equipo, comportarse de forma aceptada socialmente y resolver conflictos sin violencia. Los niños tienen la capacidad de construir relaciones sociales y participar de manera positiva y activa, como integrantes del grupo y de la comunidad en la que este se encuentra, gracias a estas destrezas (Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional CASEL, 2020).

Los estudios indican que las habilidades interpersonales influyen tanto en el ambiente de su aula como en la cantidad de éxito con sus alumnos. Los niños que son respetuosos y cooperativos tienen la capacidad de contribuir al desarrollo de un aula inclusiva, segura y constructiva, donde prevalezca el intercambio de saberes y la cooperación (OCDE, 2021).

El aprendizaje dirigido, el juego y las interacciones contribuyen al progreso de los jóvenes aprendices. Las actividades en grupo y de colaboración contribuyen a que los niños desarrollen habilidades emocionales y sociales. Por ejemplo, los niños

aprenden a compartir, negociar y tomar turnos. Aprenden a escuchar a los demás, esperar y expresar ideas (Ministerio de Educación de Perú MINEDU, 2016).

Por ende, las competencias de interacción interpersonal no son simplemente un grupo de habilidades sociales, sino que son un soporte esencial para el desarrollo integral del niño, afectando directamente su bienestar emocional, su convivencia democrática y su camino educativo.

a) Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es un indicador fundamental de las competencias de relación interpersonal, pues supone que los niños pueden coordinar sus acciones, compartir responsabilidades y cooperar con sus compañeros para alcanzar objetivos compartidos. En el sector de la educación, el trabajo en equipo no solo beneficia el aprendizaje a nivel académico, sino que también potencia habilidades socioemocionales como la comunicación, la empatía y la responsabilidad compartida.

El trabajo en equipo, desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional, educa a los niños acerca de cómo proponer ideas que acepten negociación, cómo escuchar distintos puntos de vista y cómo tomar decisiones consensuadas. Este desarrollo tiene un rol en el crecimiento integral, tanto social como emocional, de un niño (Colaborativo para el Aprendizaje, Social y Emocional Académico CASEL, 2020).

Asimismo, estudios a nivel mundial indican que la colaboración en el aprendizaje promueve relaciones interpersonales más positivas y un mayor sentido de pertenencia al grupo, lo cual genera un ambiente escolar más favorable para el bienestar y el aprendizaje de los niños pequeños (OCDE, 2021).

b) Comunicación respetuosa

La capacidad de comunicarse respetuosamente es fundamental, ya que ayuda

a los niños a valorar las necesidades ajenas mientras expresan con asertividad las suyas propias. Contribuye a que los alumnos se comprendan entre ellos, reduce la fricción y permite que los vínculos sociales sean más eficaces en el contexto escolar.

Desde una perspectiva socioemocional, la comunicación respetuosa favorece que se escuche a la otra persona, eligiendo las palabras correctas para expresarse y reconociendo los sentimientos y puntos de vista ajenos. Esto nos permite crear un ambiente de coexistencia pacífica y democrática. (CASEL, 2020).

Alentar que los niños pequeños se comuniquen con respeto les ayuda a desarrollar su autoestima y a participar de manera más eficaz en las actividades grupales programadas, así como a formar relaciones interpersonales amables y de apoyo. (MINEDU, Ministerio de Educación del Perú, 2016).

c) Compartir materiales

Para los niños, compartir materiales es una señal de interacción mutua y colaboración, además de ser un indicador de su desarrollo social y habilidad para relacionarse con otros niños. Esto favorece el aprendizaje mutuo y el trabajo en equipo dentro del salón de clases.

Desde una óptica socioemocional, compartir evidencia una comprensión de que los materiales son susceptibles de ser compartidos, un dominio de los impulsos y una valoración de las necesidades ajenas, lo que contribuye a la formación de valores como el respeto y la generosidad (CASEL, 2020).

Promover el intercambio de materiales en la educación preescolar promueve relaciones sanas y un manejo armonioso de los conflictos, mientras que también contribuye a desarrollar habilidades para vivir en comunidad. Como lo indica la OCDE (2021), este es un elemento esencial para el desarrollo integral de los niños.

d) Resolución pacífica de conflictos

La habilidad de solucionar conflictos pacíficamente es esencial para las habilidades interpersonales, porque facilita que los niños manejen desacuerdos y controversias sin tener que recurrir a la agresión o a actuar de forma impulsiva.

La solución de conflictos, desde un punto de vista de aprendizaje socioemocional, implica entender las emociones, dialogar, escuchar e identificar soluciones que sean beneficiosas para todos los involucrados. Esto contribuye a una mejor convivencia democrática y al respeto hacia los demás (CASEL, 2020).

Según Goleman (2018), en la educación de los niños en su etapa inicial, los docentes pueden fomentar el desarrollo de esta capacidad haciendo uso de mediación docente y estableciendo un ambiente cooperativo y seguro en el aula a través de técnicas de diálogo y negociación, así como modelando comportamientos respetuosos.

2.2.2.3. Toma de decisiones responsables

Tomar decisiones es una parte importante del desarrollo emocional de un niño. Los niños deben pensar en los resultados de sus acciones y cómo esas acciones afectan a los demás. Se les debe enseñar cómo analizar las diferentes decisiones que tienen frente a ellos y, más importante aún, cómo aceptar los resultados de sus decisiones durante las numerosas actividades sociales y educativas en las que participan.

Al analizar el aprendizaje a nivel de emociones y sociedad, decidir de manera responsable significa tener la habilidad de tomar en cuenta los sentimientos, las reglas y los valores, así como identificar las necesidades individuales y colectivas. Además, incluye el pensamiento crítico y la autogestión. Estos elementos, además de la

responsabilidad social, son los fundamentos del respeto y la democracia (Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional CASEL, 2020).

Las asociaciones globales igualmente enfatizan que desarrollar habilidades de toma de decisiones a una edad temprana está asociado con una mayor autonomía, mejor calidad de las relaciones y adaptabilidad en la escuela; todos estos elementos contribuyen positivamente a la salud mental y la calidad de las relaciones (OCDE, 2021).

En el contexto de la educación temprana, el proceso responsable de toma de decisiones se refleja cuando los niños seleccionan sus actividades preferidas, realizan algunas tareas asignadas, muestran respeto por las normas de convivencia y contemplan los posibles resultados de sus comportamientos. Estas tareas, supervisadas por el profesor, aumentan la autoestima, la sensación de pertenencia y la habilidad para actuar con reflexión y respeto hacia los demás (Ministerio de Educación del Perú MINEDU, 2016).

Por lo tanto, la capacidad de tomar decisiones responsables es una habilidad personal y un componente del nivel socioemocional, que tiene un impacto directo en el desarrollo de la ética en la convivencia escolar y en la formación de la ciudadanía desde los primeros años de vida.

a) Elección adecuada en actividades

Es esencial optar entre alternativas viables para valorar decisiones responsables. Muestra si los niños son capaces de analizar diferentes opciones y, al final, escoger las que estén alineadas con sus intereses, su comportamiento en el aula y sus metas educativas. Este proceso de selección, a diferencia de la preferencia, involucra reflexiones y consideraciones en materia social y educativa.

La habilidad de tomar decisiones adecuadas les permite a los niños generar autonomía, autorregulación y responsabilidad, lo que promueve su involucramiento activo y con un propósito en su propio proceso de aprendizaje (Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional CASEL, 2020).

Además, la capacidad de tomar decisiones adecuadas en el entorno escolar a una edad temprana está asociada con una mejor adaptación al ambiente educativo, un incremento de la motivación para aprender y el desarrollo de habilidades para la vida (Estudios Internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2021).

b) Cumplimiento de normas

Cumplir con las normas es un elemento esencial de la toma de decisiones responsable, porque evidencia la habilidad del niño para identificar acuerdos conductuales y adaptar su conducta a cada circunstancia. Cumplir las normas quiere decir no considerar las reglas como imposiciones arbitrarias, sino como pactos que crean un entorno de coexistencia seguro y placentero para todos.

Desde un enfoque socioemocional, seguir las reglas mejora la responsabilidad social y el sentido de justicia del niño, así como su autocontrol; factores todos ellos esenciales para el desarrollo completo del niño y su involucramiento en comunidades participativas (CASEL, 2020).

Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), la reflexión guiada, el diálogo y el modelado son métodos que enseñan a los alumnos en la primera infancia por qué existen las reglas y les inculcan responsabilidad sobre sus actos.

c) Asume responsabilidades

Frecuentemente, asumir la responsabilidad puede ser visto como un rasgo

característico de la toma de decisiones responsables, porque muestra el grado de conciencia acerca del rol que uno tiene dentro de un grupo y la habilidad de hacer frente a los deberes con intención y responsabilidad. Esto fomenta el desarrollo de la autonomía, la autovaloración y un sentido de pertenencia al aula.

Tomar la responsabilidad desde el punto de vista socioemocional implica que los niños empiezan a entender las consecuencias de sus actos y desarrollan un sentido de responsabilidad ética hacia su entorno escolar y hacia los demás (CASEL, 2020).

La educación infantil, cuando se le asignan tareas de forma gradual, según los estudios recientes, mejora la colaboración, la autorregulación y el trabajo en equipo. Todos estos elementos son esenciales para un desarrollo completo y para que la democracia conviva pacíficamente. (OCDE, 2021).

d) Reflexiona sobre sus acciones

Reflexionar acerca de las acciones propias es un componente esencial de tomar decisiones responsables. Contribuye a que los niños examinen sus acciones, reconozcan lo que hicieron bien y mal, y les ofrece la oportunidad de aprender por medio de la experiencia para poder tomar decisiones más acertadas en el futuro. Esta forma de metacognición emocional contribuye tanto a la regulación propia como al pensamiento crítico.

Cuando se toma en cuenta el aprendizaje socioemocional, la reflexión ayuda a los niños a entender sus acciones y comportamientos y cómo estos influyen en otros. Esto contribuye a que se desarrolle el razonamiento ético y a que surja un sentido de responsabilidad y empatía (CASEL, 2020).

La educación con una perspectiva de desarrollo hace uso de autoevaluación, diálogo en el aula y métodos de interrogación del docente para asistir a los niños en el

aprendizaje de las reglas sociales de convivencia y en la búsqueda de sus propias formas de razonamiento y evaluación. (Goleman, 2018).

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

En el Aprendizaje Basado en Proyectos, los alumnos no deben ser meros receptores de información, sino que tienen que involucrarse activamente mediante la indagación y el abordaje de problemas. Este método es muy colaborativo, aunque cada proyecto puede tener distintos objetivos, metas y resultados; por lo tanto, se aprecia mucho el pensamiento autónomo y crítico en este enfoque.

El ABP se basa en la colaboración activa del alumno bajo la dirección del docente, a través de la elaboración de productos de aprendizaje (Thomas, 2000).

2.3.2. Habilidades socioemocionales

Las capacidades socioemocionales incluyen habilidades que posibilitan a los individuos reconocer y controlar sus emociones, establecer vínculos interpersonales sanos y tomar decisiones consideradas y socialmente adecuadas. Estos abarcan la autoconciencia, el autocontrol, la empatía, las competencias sociales y la toma de decisiones responsable. CaSEL fomenta estas capacidades como esenciales para el desarrollo personal, la convivencia social y el aprendizaje durante toda la vida.

2.3.3. Empatía

Lo que se entiende como empatía es la habilidad de reconocer y entender los sentimientos y emociones de otras personas, así como reaccionar con reflexión y

atención. La empatía contribuye a crear un clima de colaboración, respeto y paz entre los alumnos en el ámbito educativo. En consecuencia, es un elemento crucial en el desarrollo socioemocional de los niños (Goleman, 2018).

2.3.4. Habilidades de relación interpersonal

Las competencias interpersonales favorecen el establecimiento de relaciones constructivas. Estas capacidades abarcan una forma de comunicarse asertiva, la habilidad para colaborar y construir en conjunto y la capacidad de trabajar pacíficamente con otros para solucionar desacuerdos. Los niños que poseen estas habilidades establecen vínculos positivos, colaboran de manera productiva con los demás y se conducen apropiadamente en diversos contextos (Elias et al., 1997).

2.3.5. Toma de decisiones responsables

Para tomar decisiones responsables, es necesario analizar una situación, tener en cuenta las consecuencias y elegir opciones que sean seguras y éticas y que beneficien a todos los implicados. Esta capacidad se evidencia en la educación infantil cuando se respetan las normas y obligaciones de convivencia, así como cuando se evalúan las propias acciones (CASEL, 2020).

2.3.6. Planificación pedagógica

La planificación pedagógica consiste en la estructuración y organización de las actividades educativas que el profesor ha previsto, teniendo en cuenta los objetivos educativos, las particularidades del alumnado y el entorno escolar. En relación al ABP, la planificación implica elaborar proyectos significativos e integrados que estén



alineados con los intereses de los niños y promuevan un aprendizaje significativo y un desarrollo integral. (MINEDU, 2016).

2.3.7. Evaluación formativa

La evaluación formativa se refiere a la recopilación y el análisis constantes de datos relacionados con el aprendizaje del alumnado, con el objetivo de dar retroalimentación en el momento adecuado y mejorar las técnicas de enseñanza. La evaluación formativa, en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se enfoca en el proceso de aprendizaje e involucra las áreas socioemocional y cognitiva del alumno (Black y Wiliam, 2009).

2.3.8. Educación inicial

La educación inicial se enfoca en los niños de seis años o menos, y ofrece la posibilidad de fomentar todas las habilidades psicoemocionales y de desarrollo, abarcando las esferas física, social y cognitiva. La exploración activa, el juego y la socialización son los aspectos centrales de este nivel educativo (MINEDU, 2016).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación, que se enfocó en la medición de variables objetivas, el empleo de instrumentos estructurados y el examen de datos para determinar conexiones entre acontecimientos educativos, utilizó una perspectiva cuantitativa.

Esto fue factible de manera cuantitativa gracias a la recolección y el recuento de datos que eran susceptibles de ser cuantificados, para después ser analizados con estadísticas. Esto permitió el razonamiento deductivo a partir de evidencia empírica. Esta perspectiva particular también brinda al investigador la habilidad de generalizar los hallazgos del estudio, lo que constituye un marco metodológico participativo e integrador con el mayor nivel de efectividad y confiabilidad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación fue transversal y no experimental. No fue un experimento porque no se manipuló intencionadamente una variable; los fenómenos fueron analizados en su estado natural. Se consideró transversal, ya que la recolección de datos se hizo en un único instante en 2025, sin monitorear a los participantes a lo largo del tiempo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.3. MÉTODO O MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

Por lo general, el método incluía una investigación sistemática basada en evidencia comprobable.

Se empleó el enfoque hipotético-deductivo. Este método es apropiado para la investigación de correlación, ya que se pueden establecer relaciones entre variables basándose en hipótesis teóricas. Después, los supuestos y las hipótesis pueden ser verificados a partir de datos empíricos.

3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La meta principal de la investigación era crear un cuerpo teórico acerca de las conexiones entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el Aprendizaje Basado en Proyectos. No se buscaba implementar una aplicación inmediata ni llevar a cabo una intervención directa en el ambiente educativo. Así pues, se puede afirmar que el estudio fue esencial.

La finalidad principal de este tipo de estudio es afinar y optimizar las teorías diagnósticas o explicativas, así como fortalecer o incrementar la cantidad de datos empíricos existentes que tengan el potencial para motivar investigaciones innovadoras y prácticas docentes novedosas (Ñaupas et al., 2018).

3.5. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se realizó fue de tipo correlacional, pues nuestra meta era examinar el grado de relación o correlación entre ambas variables: Adquisición de competencias socioemocionales y aprendizaje fundamentado en proyectos.

Esta clase de investigación tampoco tiene como objetivo mostrar la causalidad. Intentará determinar si hay o no una correlación, y si la hay, qué tan fuerte es y hacia dónde se dirige. Rho de Spearman es una de las numerosas herramientas o

instrumentos estadísticos a nuestra disposición para este nivel de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Población

La población de estudio estuvo conformada por dos grupos diferenciados según cada variable:

Para la variable (ABP): La población estuvo integrada por 35 docentes de educación inicial pertenecientes a las instituciones educativas del distrito de Chucuito en el año 2025.

Para la variable Desarrollo de habilidades socioemocionales: La población estuvo constituida por 150 niños y niñas de nivel inicial matriculados en las mismas instituciones educativas durante el año 2025.

La muestra estuvo formada por 150 infantes de nivel inicial que estaban inscritos en las mismas instituciones educativas a lo largo del año 2025.

Esta población fue relevante porque posibilitó el análisis de la práctica pedagógica de los profesores y del desarrollo socioemocional de los alumnos en un mismo entorno educativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Tabla 2

Población

N	UGEL	Docentes	Niños y niñas
1	Chucuito	35	150
Total		35	109

Nota. Registros 2024.

3.6.2. Muestra

Aprendizaje fundamentado en proyectos (ABP): La población fue la muestra, que consistió en un censo de 35 profesores. Como trabajamos con la totalidad de la población docente, no fue necesaria ninguna selección de muestreo.

Desarrollo de competencias socioemocionales: La muestra consistió en 109 niños y niñas. Se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple basado en probabilidades. Este tipo de muestreo posibilita que la muestra sea representativa, por lo tanto, es posible generalizar los hallazgos.

Con este método de muestreo, todos los integrantes de la población tenían la misma probabilidad de ser elegidos, lo que reduce sesgos y aumenta la validez externa del estudio (Otzen & Manterola, 2017).

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$
$$n = \frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 150}{(150 - 1) \times 0.05^2 + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} = 111$$

n= 150 niños y niñas

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.7.1. Técnicas de investigación

La sistematización del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incorporó la observación sistemática, lo que implicaba que los maestros podían registrar sus prácticas pedagógicas de forma estructurada e imparcial mientras llevaban a cabo proyectos en el salón de clases.

La observación directa fue la metodología empleada para la variable Desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que posibilitó el análisis de las conductas

socioemocionales auténticas y perceptibles de los niños en un ambiente escolar.

La observación es un método adecuado para este tipo de investigación, porque posibilita que el investigador recoja información sin alterar la conducta de los sujetos (Anguera, 2010).

3.7.2. Instrumentos de investigación

Se aplicaron dos instrumentos estructurados:

Guía de observación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), dirigida a los docentes, compuesta por 12 ítems distribuidos en tres dimensiones: planificación, desarrollo y evaluación del ABP, con escala tipo Likert de cinco niveles.

Ficha de observación de habilidades socioemocionales, dirigida a los niños, compuesta por 12 ítems organizados en tres dimensiones: empatía, relaciones interpersonales y toma de decisiones responsables, con escala tipo Likert de cinco niveles.

Ambos instrumentos fueron diseñados específicamente para el presente estudio y alineados con los objetivos de la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.8. Validación y confiabilidad de instrumentos

3.8.1. Validez y confiabilidad del instrumento

Para validar el contenido a través de la evaluación de expertos, se emplearon tres profesionales con títulos de doctorado y maestría de la UANCV.

Los ítems fueron examinados por los expertos en cuanto a su pertinencia, claridad y coherencia con las dimensiones y metas de la investigación, determinando que ambos instrumentos eran "aplicables".

Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), este procedimiento asegura que los instrumentos tengan validez metodológica y lógica antes de ser empleados en la práctica.

3.8.2. Confiabilidad del estudio

La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach:

Para la Guía de observación del ABP, se obtuvo un valor de $\alpha = 0.61$, lo que indica confiabilidad aceptable del instrumento.

Para la Ficha de observación de habilidades socioemocionales, se obtuvo un valor de $\alpha = 0.73$, considerado como confiabilidad alta, lo que respalda su consistencia interna y adecuación para su aplicación. Estos valores se encuentran dentro de los rangos aceptados en investigaciones educativas y sociales (George & Mallery, 2019).

3.9. PROCEDIMIENTO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la contrastación de hipótesis se siguió el siguiente procedimiento metodológico:

1. Se formularon (H_0) y (H_1).
2. Se seleccionó Rho de Spearman.
3. Se estableció $\alpha = 0.05$.
4. Se comparó:
 - Si $p > 0.05$, se aceptaba H_0 y se rechazaba H_1 .
 - Si $p < 0.05$, se rechazaba H_0 y se aceptaba H_1 .

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación están organizados de manera sistemática, utilizando gráficos, diagramas, tablas y diagramas de dispersión. El propósito de esta organización es favorecer el entendimiento, la evaluación y la interpretación de los descubrimientos. La información que se presenta está secuenciada, lo que permite vincular el análisis inferencial con el descriptivo, de acuerdo con las hipótesis y los objetivos del estudio.

Los resultados del análisis estadístico descriptivo permiten comprender el comportamiento de las variables y sus dimensiones. Los resultados fueron estructurados en tablas de porcentaje y frecuencia, así como en gráficos que muestran los niveles logrados por el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) y el progreso de las competencias socioemocionales de los niños (C-SES). El procedimiento de destilación de datos, junto con las representaciones visuales de los mismos, hacen posible una interpretación precisa y la comparación de los datos divididos en niveles bajos, medios y altos, tanto a nivel agregado como a nivel dimensional e indicativo.

En esta sección, se analizarán las relaciones entre variables mediante estadísticas inferenciales. Se utilizará el coeficiente de Spearman, presentado en una matriz de correlación, así como el valor p , para describir los resultados. Estas tablas



ayudarán a respaldar las hipótesis planteadas en esta investigación, tanto generales como específicas.

Además, en esta sección, se emplearán gráficos de dispersión para representar la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades socioemocionales, tanto en su conjunto como en cada dimensión individual. Estos gráficos mostrarán la relación de las variables y ayudarán a abordar las preguntas de investigación relacionadas con la relación, tanto en términos de fuerza como de dirección.

Cada figura y tabla contiene una descripción que proporciona un informe interpretativo de los resultados destacando las tendencias que mejor y más claramente explican los hallazgos, en relación con los objetivos. En consecuencia, la sección de resultados ofrece una combinación de datos cuantitativos y cualitativos y articula una respuesta integral sobre la relación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el desarrollo socioemocional de los niños preescolares en Chucuito.

Tabla 3

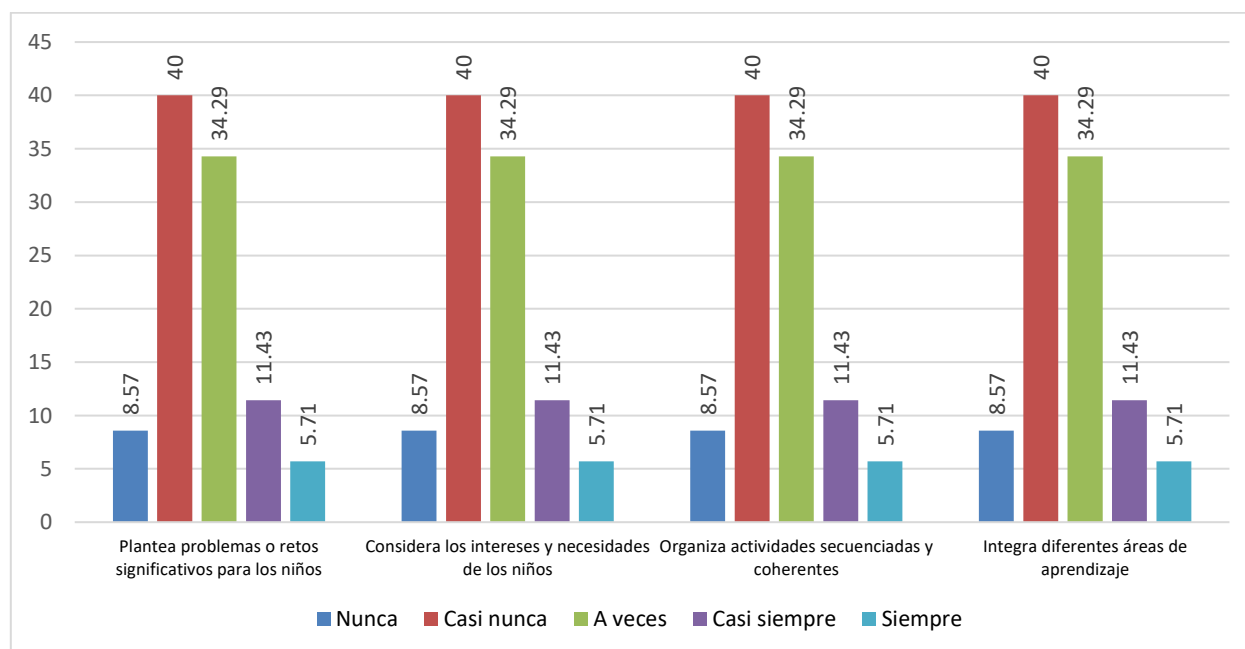
Resultados de la dimensión planificación del proyecto

Escalas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Plantea problemas o retos significativos para los niños	3	8.57	14	40.00	12	34.29	4	11.43	2	5.71
Considera los intereses y necesidades de los niños	3	8.57	14	40.00	12	34.29	4	11.43	2	5.71
Organiza actividades secuenciadas y coherentes	3	8.57	14	40.00	12	34.29	4	11.43	2	5.71
Integra diferentes áreas de aprendizaje	3	8.57	14	40.00	12	34.29	4	11.43	2	5.71

Nota. Deduciendo los instrumentos aplicados.

Figura 1

Resultados de la dimensión planificación del proyecto



Nota. Tabla 3.

INTERPRETACIÓN:

La Tabla 1 muestra que la mayor parte de las respuestas está en las categorías "Casi nunca" (40,00%) y "A veces" (34,29%) referentes a criterios vinculados con la planificación de proyectos dentro del marco del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Según los datos, el desglose que se muestra a continuación ilustra la frecuencia con la que los maestros organizan proyectos educativos empleando el método PBL.

El 40.00% de los profesores sostiene que "casi nunca" proponen a sus alumnos situaciones problemáticas, enigmas o debates relacionados con el aprendizaje basado en proyectos. El 34,29% de los profesores responde "a veces" a las preguntas que indican que el alumno no está interesado al trabajar en proyectos. La coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectada cuando el 40% de los profesores sostiene que las actividades no siguen un orden lógico casi nunca. Finalmente, el 34,29 % de los maestros indica que "a veces" incorporan distintas áreas del currículo, lo que demuestra que el método PBL se aplica con escasa frecuencia.

En términos generales, los datos revelan que la planificación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los Centros de Educación Infantil de Chucuito para el año 2025 se encuentra en un nivel general que se puede calificar como entre bajo y medio, con un enfoque más fuerte en las categorías "Casi nunca" y "A veces". Por lo tanto, los maestros de la primera infancia en Chucuito tendrán que desarrollar y reforzar sus habilidades relacionadas con este método de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 4

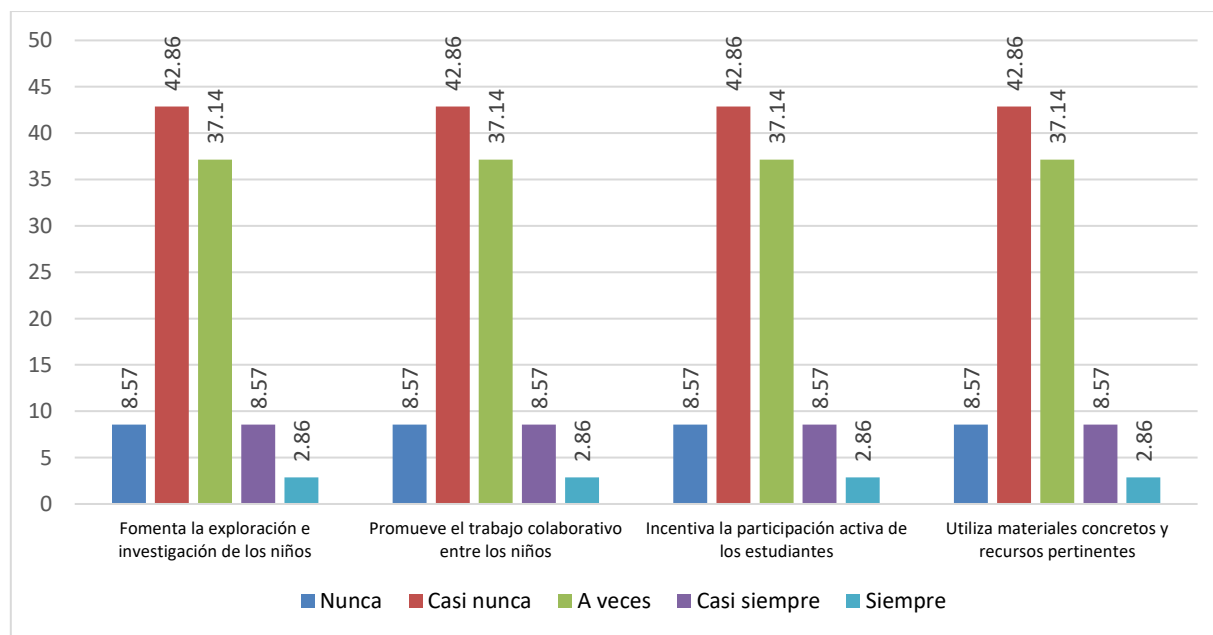
Resultados de la dimensión desarrollo del proyecto en el aula

Escalas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Fomenta la exploración e investigación de los niños	3	8.57	15	42.86	13	37.14	3	8.57	1	2.86
Promueve el trabajo colaborativo entre los niños	3	8.57	15	42.86	13	37.14	3	8.57	1	2.86
Incentiva la participación activa de los estudiantes	3	8.57	15	42.86	13	37.14	3	8.57	1	2.86
Utiliza materiales concretos y recursos pertinentes	3	8.57	15	42.86	13	37.14	3	8.57	1	2.86

Nota. Deduciendo los instrumentos aplicados.

Figura 2

Resultados de la dimensión desarrollo del proyecto



Nota. Tabla 4

INTERPRETACIÓN:

Los hallazgos de la Tabla 2 indican que, en todos los indicadores examinados, el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula se enfoca sobre todo en

las categorías "Casi nunca" (42.86%) y "A veces" (37.14%), lo cual demuestra que durante la práctica pedagógica diaria la aplicación del ABP es escasa y no muy sistemática.

Los datos muestran que el 42,86 % de los maestros dice que "casi nunca" fomentan que los estudiantes exploren, mientras que el 37,14 % dice que lo hacen "a veces". Como resultado, la mayoría de los estudiantes no hacen preguntas, exploran ni aprenden por sí mismos. Cuando se trata de fomentar la colaboración, el 42,86 % de los maestros "casi nunca" lo hace, mientras que el 37,14 % lo hace "a veces". Por lo tanto, los procedimientos de colaboración e inclusión asociados con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) son gravemente insuficientes. Con respecto a la participación, el 42,86 % de los maestros "casi nunca" fomenta la participación, mientras que el 37,14 % lo hace "a veces". Esto demuestra que la enseñanza es mucho más una función de dominio que participativa. Finalmente, en cuanto al uso de recursos, el 42,86 % de los maestros "casi nunca" utiliza recursos de forma continua, mientras que el 37,14 % lo hace "a veces". Esto limita la medida en que los niños pueden aprender a través del trabajo práctico.

Los resultados revelan que el uso de la metodología PBL en los proyectos de clase se encuentra mayormente en un nivel medio a bajo, y las respuestas más frecuentes son "A veces" y "Casi nunca". Para poner en práctica de manera más efectiva el Aprendizaje Basado en Proyectos en las instituciones educativas de Chucuito durante el 2025, es esencial que los maestros tengan una capacitación significativa sobre las estrategias didácticas.

Tabla 5

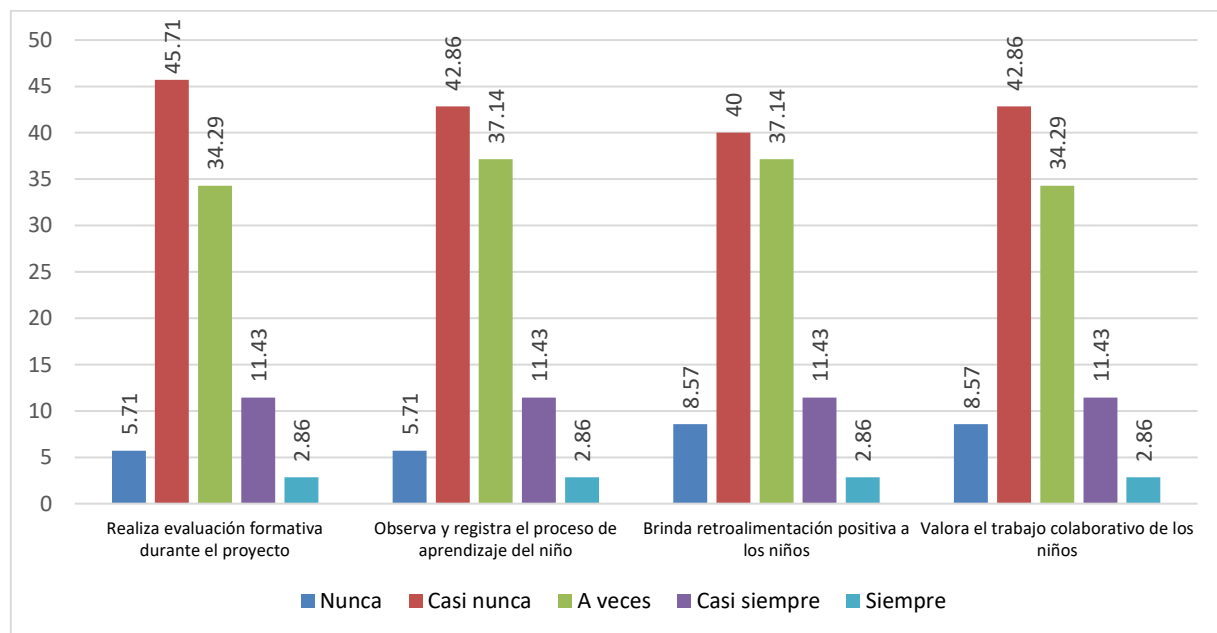
Resultados de la dimensión evaluación del aprendizaje

Escalas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Realiza evaluación formativa durante el proyecto	2	5.71	16	45.71	12	34.29	4	11.43	1	2.86
Observa y registra el proceso de aprendizaje del niño	2	5.71	15	42.86	13	37.14	4	11.43	1	2.86
Brinda retroalimentación positiva a los niños	3	8.57	14	40.00	13	37.14	4	11.43	1	2.86
Valora el trabajo colaborativo de los niños	3	8.57	15	42.86	12	34.29	4	11.43	1	2.86

Nota. Deduciendo los instrumentos aplicados.

Figura 3

Resultados de la dimensión evaluación del aprendizaje



Nota. Tabla 5.

INTERPRETACIÓN:

Los hallazgos de la Tabla 3 indican que, al evaluar el aprendizaje mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos, la mayor parte de las respuestas están

dentro del intervalo de "Casi nunca" (40% – 45.71%) y "A veces" (34.29% – 37.14%). Esto señala que en el salón de clases de educación inicial la evaluación de los procesos de aprendizaje se aplica de manera limitada y sin un sistema.

Según los indicadores analizados, se ha conseguido la información siguiente: el 45.71% de los profesores señala que "casi nunca" implementan la evaluación formativa en la ejecución del proyecto, mientras que el 34.29% lo hace "a veces". El proceso de evaluación formativa se enfoca en la culminación del proyecto y no en el proceso de aprendizaje. En lo que respecta a la observación y documentación del proceso de aprendizaje, el 42,86 % de los docentes informa que "casi nunca" llevan registros sistemáticos del progreso de los niños, mientras que el 37,14 % informa que lo hacen "a veces". Aquí, notamos la ausencia de personalización. También en cuanto a la evaluación y retroalimentación, el 40,00 % de los docentes indica que "casi nunca" ofrecen retroalimentación formativa, mientras que la brindan "a veces". Por lo tanto, los niños tienen menos oportunidades de desarrollarse y mejorar, y, en lo que respecta a la valoración del trabajo en equipo, el 42,86 % de los docentes afirma que "casi nunca" valoran este tipo de trabajo, y el 34,29 % lo hace "a veces". Esto va en contra de uno de los principios fundamentales del aprendizaje basado en proyectos.

En conclusión, determinamos que el aprendizaje en el marco del ABP se evalúa en gran medida en niveles bajos y medios, y las categorías de "Casi nunca" y "A veces" predominan claramente. Esto indica que en 2025 será imprescindible optimizar las prácticas de evaluación formativa, la documentación de procesos y la retroalimentación pedagógica entre los maestros de los centros educativos de nivel inicial en Chucuito.

Tabla 6

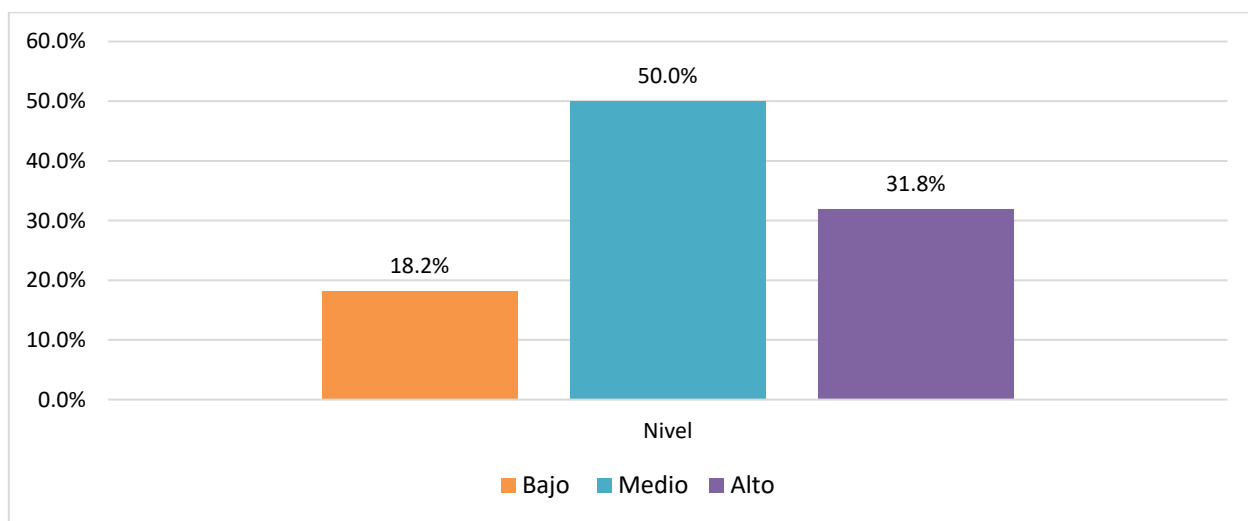
Resultados de generales del aprendizaje basado en proyectos ABP

Factor educativo	fi	%
Bajo	18	51.43
Medio	14	40.00
Alto	3	8.57
Total	35	100.0 %

Nota. Deduciendo los instrumentos aplicados.

Figura 4

Resultados de generales del aprendizaje basado en proyectos ABP



Nota. Tabla 6.

INTERPRETACIÓN

La Tabla 4 muestra que, en el año 2025, la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en las instituciones de educación inicial de Chucuito es principalmente escasa.

Se observó que el 51,43 % (18 profesores) se encuentran en el nivel bajo de ABP. Más de la mitad de los profesores incluidos en la muestra no tienen las

competencias requeridas para planear, poner en marcha y evaluar proyectos pedagógicos que empleen este enfoque metodológico. Esto puede verse en las respuestas de las dimensiones, en las que "A veces" y "Casi nunca" fueron las más comunes.

El 40% de los maestros (14) se encuentran en un nivel medio de ABP. Este conjunto de profesores tiene un conocimiento parcial acerca del concepto de ABP; sin embargo, no ha conseguido implementarlo de manera regular y sistemática en su práctica pedagógica.

En gran medida, tres maestros de Chucuito, que representan casi el 8,57% de la población total encuestada, aplican principios del ABP. Esto demuestra la escasa atención que se ha otorgado al diseño educativo, a la realización de actividades y a la implementación de evaluaciones continuas, aspectos todos ellos vinculados con las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos.

La información recolectada ofrece una perspectiva sobre el estado del Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación inicial de Chucuito. Es evidente que el progreso en este campo, en términos generales, está apenas comenzando y es mayormente insuficiente, concentrándose entre niveles bajos y medios de desarrollo. Por lo tanto, es necesario concentrarse con firmeza en mejorar la formación de los docentes a través de metodologías activas y ofrecer capacitación pedagógica y especializada en ABP para optimizar la práctica dentro del marco pedagógico.

Tabla 7

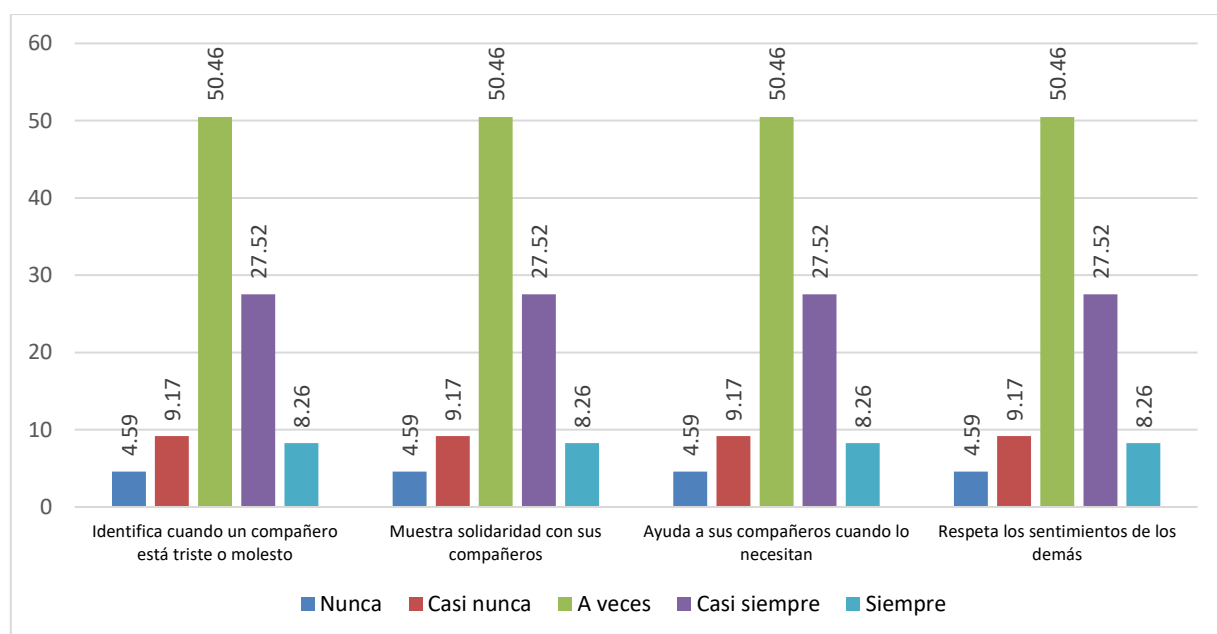
Resultados de la dimensión empatía

Escalas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Identifica cuando un compañero está triste o molesto	5	4.59	10	9.17	55	50.46	30	27.52	9	8.26
Muestra solidaridad con sus compañeros	5	4.59	10	9.17	55	50.46	30	27.52	9	8.26
Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan	5	4.59	10	9.17	55	50.46	30	27.52	9	8.26
Respeto los sentimientos de los demás	5	4.59	10	9.17	55	50.46	30	27.52	9	8.26

Nota. Deduciendo los instrumentos aplicados.

Figura 5

Resultados de la dimensión empatía



Nota. Tabla 7.

INTERPRETACIÓN

La Tabla 5 muestra que la evolución de la empatía en los niños en educación inicial se enfoca, sobre todo, en los niveles "Casi siempre" (27.52%) y "A veces"

(50.46%) en todos los indicadores analizados, lo que señala un desarrollo socioemocional todavía no completamente establecido.

Dentro de los indicadores analizados, se puede destacar que el 50,46 % informó que a veces es capaz de identificar la tristeza o incomodidad en otras personas; por otro lado, el 27,52 % afirmó tener esta habilidad casi siempre. Según los datos, podemos concluir que, a pesar de que muchos niños tienen un nivel estimulante de sensibilidad emocional, este se encuentra en proceso de desarrollo. Cuando se estudian los datos sobre la conducta de los niños en cuanto a la solidaridad, se observa que el 50,46 % de ellos la expresa solo "a veces", y el 27,52 %, "casi siempre", lo que sugiere que el comportamiento solidario no es frecuente. En cuanto a la asistencia entre pares, el ejemplo mencionado anteriormente produjo resultados comparables. Aproximadamente la mitad (50%) presta ayuda "a veces", mientras que el 27.52% presta ayuda "casi siempre". La mayoría de los niños respondieron que su interés y preocupación por los demás están en los niveles de "a veces", "frecuentemente" y "casi siempre" pero no en "siempre".

En cuanto a los niveles de empatía de los niños, el resultado muestra que la mayoría de los niños muestran niveles moderados de empatía, siendo la mayoría de las respuestas en las categorías de "casi siempre" y "a veces". Estos hallazgos indican un progreso en el desarrollo emocional y social del niño. Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de mejorar en la enseñanza y el soporte emocional y entre compañeros; de lo contrario,

Tabla 8

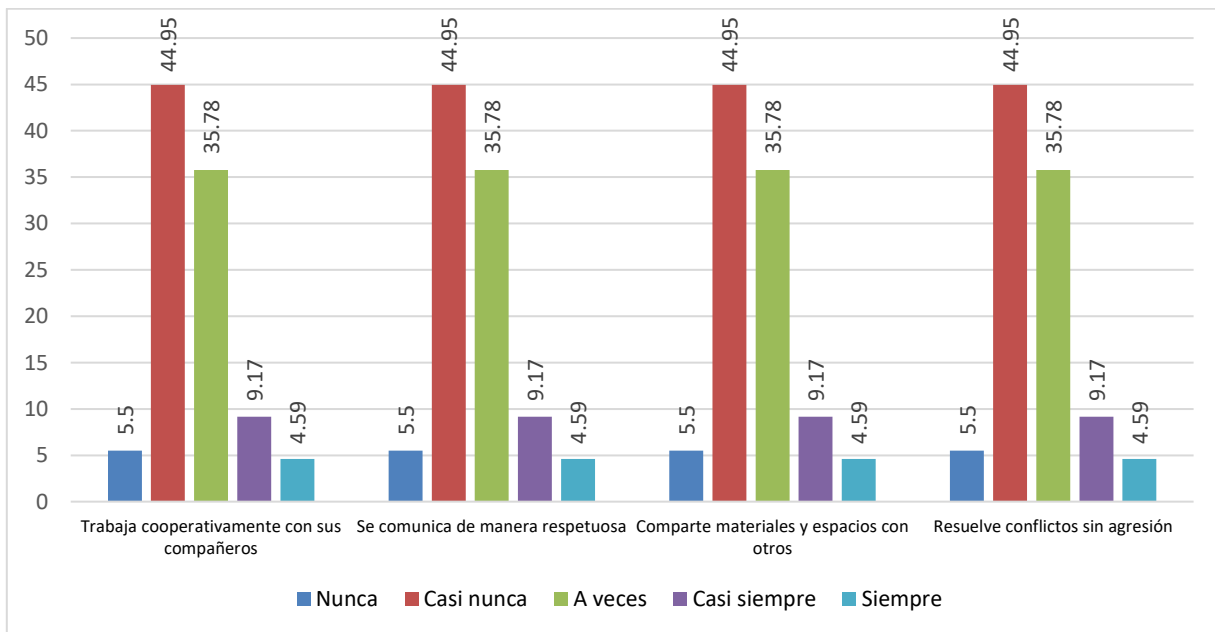
Resultados de la dimensión habilidades de relación interpersonal

Escalas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Trabaja cooperativamente con sus compañeros	6	5.50	49	44.95	39	35.78	10	9.17	5	4.59
Se comunica de manera respetuosa	6	5.50	49	44.95	39	35.78	10	9.17	5	4.59
Comparte materiales y espacios con otros	6	5.50	49	44.95	39	35.78	10	9.17	5	4.59
Resuelve conflictos sin agresión	6	5.50	49	44.95	39	35.78	10	9.17	5	4.59

Nota. Deduciendo los instrumentos aplicados.

Figura 6

Resultados de la dimensión habilidades de relación interpersonal



Nota. Tabla 8.

INTERPRETACIÓN: Los

Los datos de la Tabla 6 muestran que, al desarrollar habilidades de interacción entre niños en la educación infantil, el enfoque se centra en los niveles de "Casi nunca"



(44.95%) y "A veces" (35.78%) para cada uno de los indicadores. Esto indica que las habilidades están en un proceso de desarrollo.

Según los resultados de los indicadores evaluados, el 35.78% de los niños cooperan con sus compañeros "a veces", mientras que el 44.95% lo hace "casi nunca". Los resultados señalan que los niños todavía no cooperan en las tareas que se les asignan en el salón de clases. Respecto a la comunicación, el 44.95% de los niños "casi nunca" se comunican y el 35.78% lo hace "a veces". Esto muestra que los niños todavía tienen dificultades con la comunicación civil.

En la misma línea, el 36,93 % de los niños comparte espacios y materiales "a veces", mientras que el 44,14 % lo hace "casi nunca". Esto señala dificultades con la colaboración y la convivencia. En cuanto a resolver conflictos pacíficamente, la mayoría de los niños, el 44,95 %, "casi nunca" resuelven conflictos en paz, mientras que el 35,78 % lo hace "a veces". Esto muestra que las estrategias de regulación de conflictos y sociales están tan en déficit que necesitan ser completamente reconstruidas.

Se puede afirmar que las habilidades sociales de los niños están más en un nivel moderado y bajo, especialmente en las categorías de "a veces" y "casi nunca". Por lo tanto, las prácticas educativas que refuercen el desarrollo de habilidades para la comunicación respetuosa, la colaboración y la resolución de conflictos en el aula, deben ser priorizadas.

Tabla 9

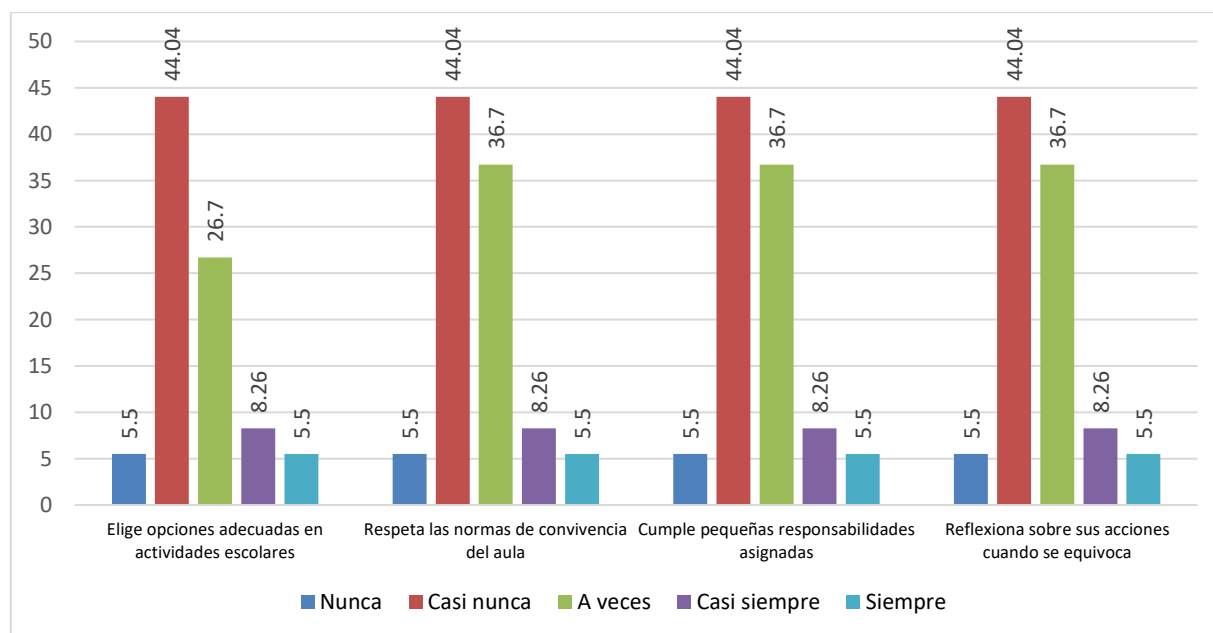
Resultados de la dimensión toma de decisiones

Escalas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Elige opciones adecuadas en actividades escolares	6	5.50	48	44.04	40	26.70	9	8.26	6	5.50
Respeto las normas de convivencia del aula	6	5.50	48	44.04	40	36.70	9	8.26	6	5.50
Cumple pequeñas responsabilidades asignadas	6	5.50	48	44.04	40	36.70	9	8.26	6	5.50
Reflexiona sobre sus acciones cuando se equivoca	6	5.50	48	44.04	40	36.70	9	8.26	6	5.50

Nota. Deduciendo los instrumentos aplicados.

Figura 7

Resultados de la dimensión toma de decisiones



Nota. Tabla 9.

INTERPRETACIÓN:

Los hallazgos de la Tabla 7 demuestran que en todos los indicadores evaluados, el desarrollo de la toma de decisiones responsables en los niños durante la educación inicial se centra mayormente en las categorías "Casi nunca" (44.04%) y "A veces" (36.70%). Esto sugiere que esta capacidad todavía está en proceso de fortalecimiento.

Los resultados que observamos son los siguientes. En cuanto a la elección de actividades escolares, el 44,04 % de los niños lo hace "casi nunca" y el 36,70 % "a veces". Esto señala que a los niños les cuesta elegir actividades. Respecto a las normas de convivencia, los resultados son iguales: un 36,70 % "a veces" y un 44,04 % "casi nunca". Por ende, para la mayoría de los niños, respetar las normas no es algo constante ni un modelo a imitar. Cuando se examinan pequeñas tareas, alrededor de la mitad de los niños "casi nunca" las realizan, mientras que un poco más de un tercio las hace "a veces". Esto demuestra que desde la más tierna infancia es necesario inculcar hábitos de responsabilidad.

44.04% de los encuestados dijeron "casi nunca" y 36.70%, "a veces", lo que señala que la autorreflexión fue escasa y se llevó a cabo sobre todo bajo la dirección del maestro. Sobre todo, el profesor guió la autorreflexión. La autorreflexión fue clara, aunque en mayor medida en las categorías de "A veces" y "Casi nunca", lo que señala un nivel medio a bajo de autorreflexión. Es preciso elaborar y poner en práctica estrategias pedagógicas para promover la autorreflexión, el respeto a las reglas y la autonomía en el salón de clases.

Tabla 10

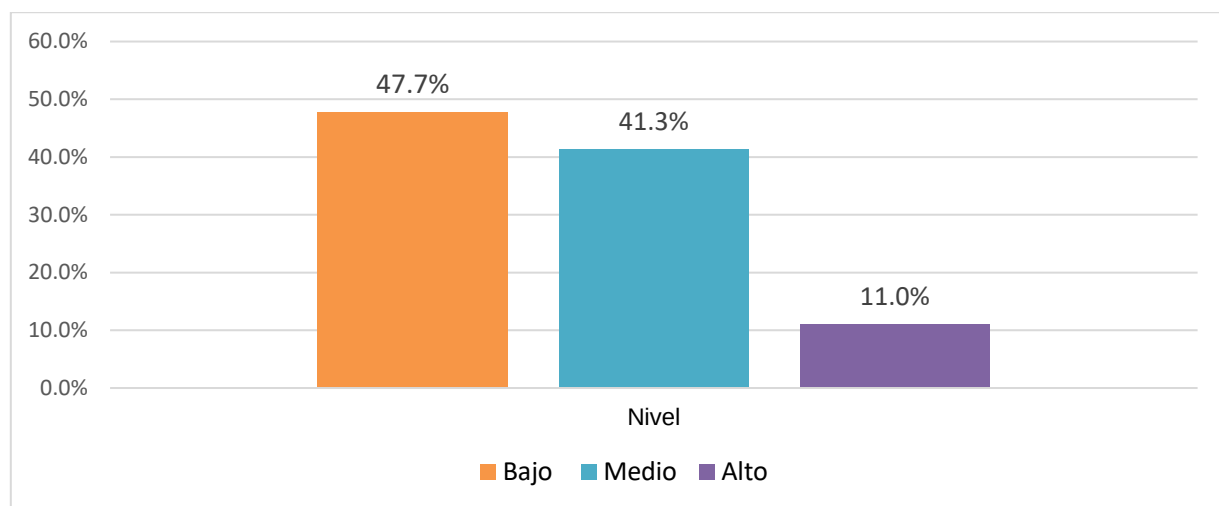
Resultados de generales del aprendizaje significativo

Factor educativo	fi	%
Bajo	52	47.71
Medio	45	41.28
Alto	12	11.01
Total	10	100.00

Nota. Deduciendo los instrumentos aplicados.

Figura 8

Resultados de generales del aprendizaje significativo



Nota. Tabla 10.

INTERPRETACIÓN

La Tabla 8 muestra que, en Chucuito, el nivel de desarrollo de las capacidades socioemocionales en los niños de educación inicial es mayormente bajo a medio durante el año 2025.

Se nota que el 47.71% (52 niños) se encuentra en la categoría de desarrollo socioemocional bajo. Según este descubrimiento, parece existir una diferencia de



aproximadamente el 50% en la habilidad de los niños para relacionarse con sus pares, identificar sus emociones y saber cómo actuar en clase. Este descubrimiento concuerda con las dimensiones que se examinaron, en las que "A veces" y "Casi nunca" fueron las respuestas más frecuentes en lo que respecta a la toma de decisiones responsables y a las relaciones interpersonales.

Según la encuesta, solo el 11.01 % (12 niños) obtuvo altas puntuaciones en desarrollo socioemocional. Esto significa que solo un número limitado de niños son capaces de mostrar empatía y comprensión, y tomar decisiones acertadas con el apoyo del maestro. Por lo tanto, es necesario evaluar y perfeccionar las vías de instrucción para el desarrollo socioemocional en la escuela primaria mediante la incorporación de la colaboración, la resolución constructiva de conflictos, la identificación emocional y el fomento de la independencia en el proceso de toma de decisiones.

Tabla 11

Nivel de correlación

Correlación positiva
+0,10=Muy débil
+0,25=Débil
+0,50=Media
+0,75=Fuerte
+1,00=Perfecta
0,00 = SIN CORRELACIÓN

Nota. Spearman**Tabla 12**

Prueba de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje Basado en Proyectos	,140	35	,012**	,974	35	,713***
Desarrollo de las habilidades socioemocionales	,165	109	,013*	,985	109	,424**

Nota. SPSS.v25

INTERPRETACIÓN: La variable tiene característica irregular porque se obtuvo 0.012 y 0.013.

PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL

Hipótesis nula: No existe relación significativa

Hipótesis alterna: Existe una relación significativa

Tabla 13

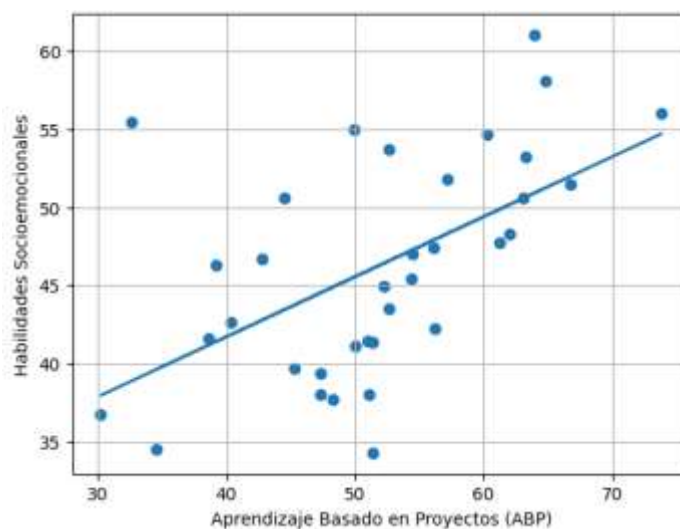
Correlación ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales

		Aprendizaje Basado en Proyectos	Desarrollo de las habilidades socioemocionales
	Aprendizaje Basado en Proyectos	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.50
Rho		-	0.003
Spearman		35	35
	Desarrollo de las habilidades socioemocionales	Coeficiente de correlación	0.50
		Sig. (bilateral)	1.000
		0.003	-
		109	109

Nota. Deduciendo SPSSV.24

Figura 9

Diagrama de dispersión de la hipótesis general



Nota. Tabla 13

INTERPRETACIÓN:

El coeficiente de correlación Rho de Spearman se utilizó para contrastar la hipótesis general del estudio, y los resultados $Rho=0.50$ y un $p=0.003$. Estos resultados sirven como una base para investigar la relación entre los métodos de (ABP) y el avance de las habilidades socioemocionales.

Una puntuación Rho de 0.50 significa una correlación moderada y positiva. Indica que las habilidades socioemocionales de los niños probablemente se desarrollen en mayor grado, siempre que el profesor haga un uso más efectivo de los métodos de Aprendizaje Basado en Proyectos. Esto quiere decir que, a medida que la planificación, la ejecución y la evaluación de los proyectos pedagógicos se hacen más sofisticadas, los niños se desempeñarán mejor en las áreas de empatía, relaciones sociales y toma de decisiones responsables. En este caso, con $p = 0.003$ y $\alpha = 0.05$, la relación es significativa.

En consecuencia, se deseó la hipótesis nula (H_0) y se admitió la alternativa (H_1). Esto también determinó la relación entre el desarrollo socioemocional y el aprendizaje basado en proyectos de los infantes preescolares de Chucuito para el año 2025. Desde el punto de vista educativo, el descubrimiento muestra que emplear el aprendizaje basado en proyectos como estrategia pedagógica contribuye a desarrollar competencias no solo cognitivas, sino también socioemocionales. Se puede pensar que si se utiliza el aprendizaje basado en proyectos y este se aplica de manera constante, es posible promover un entorno escolar favorable con una participación, colaboración y aceptación más elevadas entre los alumnos.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECIFICA 1

Hipótesis nula: No existe relación significativa

Hipótesis alterna: Existe una relación significativa

Tabla 14

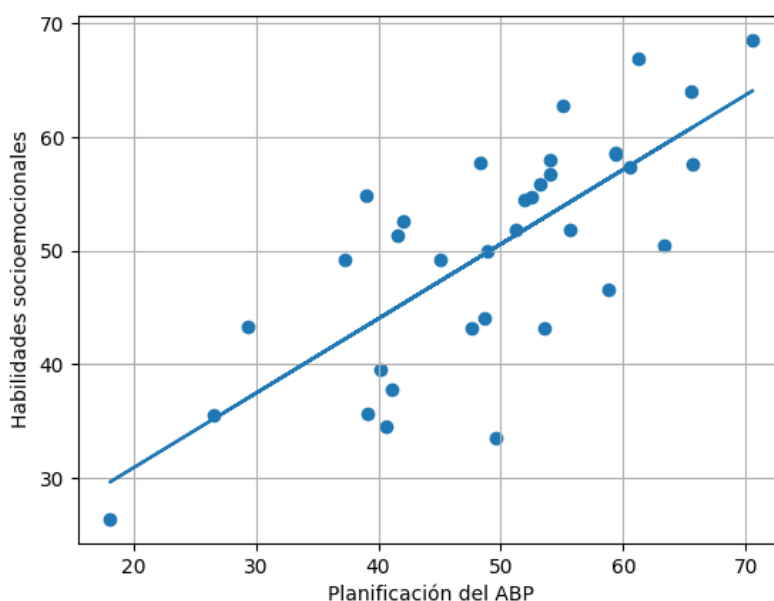
Correlación de planificación del proyecto y el desarrollo de las habilidades socioemocionales

			Planificación del proyecto	Desarrollo de las habilidades socioemocionales
	Planificación del proyecto	Coefficiente de correlación	1.000	0.70
Rho		Sig. (bilateral)	-	0.000
Spearman		N	35	35
	Desarrollo de las habilidades socioemocionales	Coefficiente de correlación	0.70	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	-
		N	109	109

Nota. Deduciendo SPSSV.24

Figura 10

Diagrama de dispersión de la hipótesis específica 1



Nota. Tabla 14

INTERPRETACIÓN:

Se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para comparar la primera hipótesis específica del estudio, y se logró un p-valor de 0.000 y un valor de $Rho = 0.70$. Los resultados también examinarán la organización de las actividades de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y las competencias socioemocionales de los infantes en edad preescolar del distrito Chucuito para 2025.

Cuando $Rho=0.700$, se evidencia que las dos variables están altamente correlacionadas. Esto señala que las aptitudes socioemocionales de los alumnos de preescolar aumentarán significativamente en proporción al nivel de organización y sistematización que tengan los proyectos pedagógicos de los maestros. Esto implica que si los profesores elaboran proyectos con un objetivo, tienen en cuenta las dinámicas e intereses de los alumnos y organizan actividades integradas y cohesivas, estos últimos generarán empatía, comunicación respetuosa y cooperación, además de adoptar decisiones responsables. En este caso, siendo la relación significativa, con $\alpha = 0.05$ y $p = 0.000$.

En el ámbito de la educación, se destaca lo crucial que es desarrollar competencias de planificación y del PBL mismo. La formación de habilidades requeridas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la creación de espacios para que los niños interactúen entre sí en una diversidad de expresiones emocionales y la asunción de responsabilidades son otros elementos del establecimiento de un marco adecuado. Todo esto ayuda a fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECIFICA 2

Hipótesis nula: No existe relación significativa

Hipótesis alterna: Existe relación significativa

Tabla 15

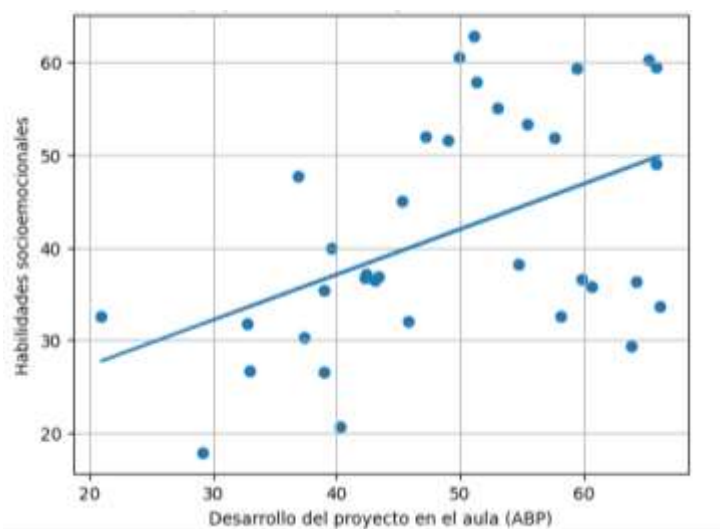
Correlación del desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades

		Desarrollo del proyecto en el aula	Desarrollo de las habilidades socioemocionales
	Desarrollo del proyecto en el aula	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.50
Rho		-	0.003
Spearman		N	35
	Desarrollo de las habilidades socioemocionales	Coeficiente de correlación	0.50
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	109

Nota. Deduciendo SPSSV.24

Figura 11

Diagrama de dispersión de la hipótesis específica 2



Nota. Tabla 15

INTERPRETACIÓN:

La segunda hipótesis de investigación se analizó mediante el análisis de correlación Rho de Spearman, obteniendo un valor p de 0,004 y un Rho de 0,37. Para el año 2025, estos hallazgos posibilitan investigar la relación entre la promoción de proyectos en el aula mediante el ABP y las competencias socioemocionales en la educación inicial del distrito de Chucuito.

Una correlación positiva débil entre las dos variables es señalada por $Rho = 0,37$. Esto implica que el avance de proyectos en el salón de clases y el desarrollo socioemocional infantil están poco relacionados. Esto abarcaría la fase de planificación y otras dentro del PBL. Esto quiere decir que habilidades socioemocionales, tales como la empatía, las competencias interpersonales y la toma de decisiones responsables, se verían beneficiadas si los trabajos de proyecto se enfocan más en el trabajo en equipo y la colaboración. En esta situación, con $p = 0.004$ y $\alpha = 0.05$, la relación es significativa.

Los docentes deben ser conscientes de que los proyectos en el aula impulsarán el desarrollo socioemocional, aunque esto dependerá de aspectos como la planificación, la intervención del profesor y el feedback. No será suficiente con el simple hecho de generar actividades en clase que se basen en proyectos. Las dinámicas en el aula que se fundamenten en proyectos deben incluir mediación para administrar la instrucción de la comunicación, la colaboración, el autocontrol, la autorregulación emocional y el pensamiento y la acción.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECIFICA 3

Hipótesis nula: No existe relación significativa

Hipótesis alterna: Existe relación significativa

Tabla 16

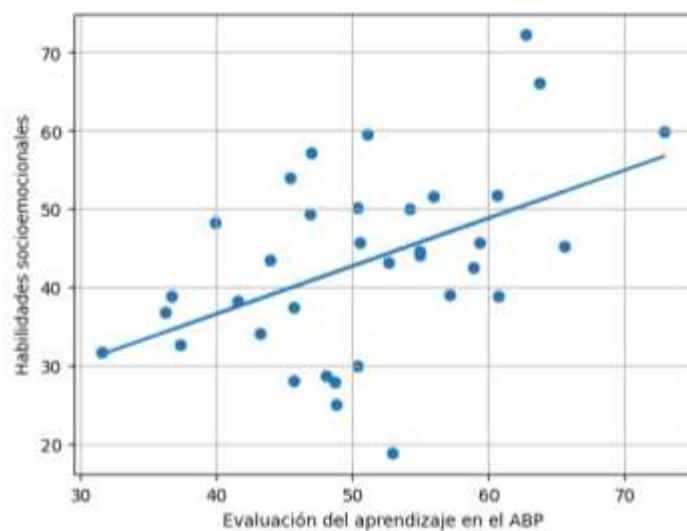
Correlación de evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños

		Evaluación del aprendizaje en el ABP	Desarrollo de las habilidades socioemocionales
Rho Spearman	Aprendizaje Basado en Proyectos	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.50
		N	-
		35	0.003
		35	35
	Desarrollo de las habilidades socioemocionales	Coeficiente de correlación	0.50
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	-
		0.003	109
		109	109

Nota. Deduciendo SPSSV.24

Figura 12

Diagrama de dispersión de hipótesis específica 3



Nota. Tabla 16

INTERPRETACIÓN:

Se utilizó la prueba estadística Rho de Spearman para analizar la tercera hipótesis específica en esta investigación, que arrojó los resultados de $p = 0.002$ y $Rho = 0.25$. Esto se emplea como fundamento para analizar, en el año 2025, la correspondencia entre las evaluaciones de aprendizaje basadas en proyectos (ABP) y las habilidades socioemocionales de los niños pequeños en el distrito de Chucuito.

Una correlación positiva débil está indicada por un rho de 0.25. En el ámbito de las evaluaciones de ABP, se puede afirmar que hay algún tipo de correlación con el desarrollo socioemocional infantil; sin embargo, es mayormente irrelevante. En esta línea, se puede afirmar que una evaluación formativa, enfocada en el proceso y con observación constante y retroalimentación, está vinculada con el progreso en las destrezas de empatía, convivencia con compañeros y toma de decisiones responsables. No obstante, esto no basta para aclarar el progreso socioemocional de los alumnos. En este caso, considerando que la relación es significativa, con $p = 0.002$ y $\alpha = 0.05$.

Este resultado señala que las prácticas de evaluación fundamentadas en proyectos (PBL) tienen un vínculo con el desarrollo socioemocional, aunque no de forma concluyente. Incorporar la evaluación formativa en el diseño de proyectos, la mediación del docente y las interacciones en el aula puede tener una variedad de efectos. Puede fomentar la autorregulación emocional y la conciencia de las dinámicas sociales presentes en un aula. Por esa razón, la evaluación debe ir más allá de evaluar los productos finales de un proyecto. También debe incluir oportunidades para entablar

diálogo, ofrecer retroalimentación y reflexionar sobre las dimensiones emocionales, sociales y éticas de las interacciones en el aula.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación encontró una correlación positiva y significativa entre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el avance de capacidades socioemocionales a un nivel medio ($Rho = 0.50$; $p = 0.003$). Esto sugiere que existe una correlación entre la utilización continua del proceso PBL (Planificación, Desarrollo y Evaluación) por los maestros y el incremento de comportamientos socioemocionales positivos en los niños, incluyendo la responsabilidad, las competencias sociales y la empatía.

El hallazgo respalda la creación de espacios de aprendizaje que se centran en el trabajo en conjunto y la participación activa para solucionar problemas reales a escala mundial. Estos ambientes educativos crean oportunidades para el desarrollo de competencias socioemocionales. En concreto, el aprendizaje basado en proyectos se distingue por un enfoque centrado en el estudiante y que promueve la interacción; cada vez es más evidente que necesita y fomenta competencias socioemocionales como la colaboración, la comunicación y la autorregulación. Asimismo, el volumen cada vez mayor de literatura sobre programas de aprendizaje socioemocional revela que estos tienen impactos beneficiosos en términos cualitativos y cuantitativos en la conducta emocional y social, ofreciendo fundamentos para considerar que las técnicas pedagógicas que organizan y estructuran la colaboración y la interacción conducen a un mejoramiento en lo socioemocional.

En Perú, esto coincide con el primer paso de la metodología por competencias y busca desarrollar a los niños en su totalidad y potenciar las habilidades en las dimensiones de convivencia y personal-social mediante experiencias relevantes. También se aplica a la distribución de recursos dentro de la institución para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, el bienestar y ambiente positivo del aula, la convivencia e interacción, y la resolución de conflictos.

Focalizando en Chucuito-Puno, este resultado indica que, si desarrollar habilidades sociales y de convivencia es una necesidad educativa prioritaria, en esta situación, las metodologías basadas en ABP son herramientas para promover interacciones significativas entre pares. La investigación en Chucuito examina las habilidades sociales de los niños en edad preescolar y otros factores como las prácticas de crianza y los modelos pedagógicos. Este estudio llama la atención sobre la necesidad de investigar el componente socioemocional en el contexto local. Las directrices regionales de Puno también enfatizan la necesidad de crear ambientes de aprendizaje positivos para el desarrollo de habilidades sociales que promuevan una mejor integración y convivencia.

Es verdad que el desarrollo socioemocional es lo que ABP significa, y la relación promedio se basa en eso. No obstante, esto no puede ni debe mantenerse de forma aislada, dado que el desarrollo socioemocional tiene una multitud de elementos adicionales que lo constituyen y lo delimitan, incluyendo la familia, la cultura, las instituciones y demás.

La faceta de planificación del proyecto mostró una correlación positiva y



significativa con las competencias socioemocionales ($Rho = 0,70$; $p = 0,000$). Si un maestro planifica el proyecto con metas claras y una secuencia de actividades coherente que engloba las diferentes áreas y toma en cuenta el entorno y los intereses de los niños, es más factible que el aula ofrezca oportunidades organizadas para que los niños interactúen y respeten, compartan y se comporten de manera responsable.

Este hallazgo tiene aplicación a escala global, ya que los procedimientos de aprendizaje basado en proyectos se enfocan en la idea de que el marco pedagógico es fundamental para el impacto del PBL. Por ejemplo, cuando un proyecto está meticulosamente diseñado, establece roles, reglas laborales, contextos de interacción y ocasiones para la reflexión que contribuyen a desarrollar competencias socioemocionales. Asimismo, los marcos de aprendizaje socioemocional proponen que si los entornos y las rutinas se crean con un propósito, también lo hacen las habilidades de relación y la toma de decisiones.

Los planes de estudio para la educación infantil mencionan que las vivencias tienen que estar estructuradas, enfocarse en el niño y formalizar el aprendizaje de competencias. Fomentan el pensamiento de que una buena planificación por parte del maestro es necesaria para un aprendizaje completo, que incluye el aprendizaje de habilidades socioemocionales. Asimismo, los marcos pedagógicos en torno a la formación de competencias socioemocionales sostienen que es muy relevante organizar las experiencias y enseñar intencionadamente el cuidado de los demás y la convivencia social.

A nivel comunitario, la fuerza de una relación puede ser un indicador de que si



la planificación del profesor se enfoca en actividades relevantes y secuenciales, se pueden moderar las limitaciones contextuales (como el tiempo, los recursos y la diversidad del aula) para optimizar las dinámicas interactivas que satisfacen las necesidades regionales en términos de convivencia y habilidades sociales.

Los datos sugieren que el desarrollo de proyectos en el aula se correlaciona positivamente, aunque a un nivel bajo, con el avance de las habilidades socioemocionales ($Rho = 0,37$; $p = 0,004$). Los resultados indican que el Proyecto (Participación, Interacción, Compromiso y Uso de Recursos) tiene un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Sin embargo, es menor que el efecto de la Planificación.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) a nivel global tiene la capacidad de potenciar las habilidades socioemocionales y sociales. La eficacia de las técnicas de ABP se torna importante en relación con elementos contextuales, como la calidad de la orientación, el andamiaje y la administración del aula. Si no se respaldan las técnicas pedagógicas que se fundamentan en las actividades, como los patrones de interacción en el aula y los roles de mediación y orientación, las dinámicas grupales pueden volverse disruptivas y el impacto socioemocional puede verse reducido.

Esta conclusión también puede vincularse con dificultades específicas para el aprendizaje activo en un país, como la falta de uniformidad en la preparación de los profesores, una distribución laboral inestable entre el personal docente, la ausencia de recursos para respaldar la educación activa y una administración inconsistente del aula. El enfoque está en que los maestros sean capaces de construir lazos positivos y

fomentar una convivencia pacífica cuando se trata del bienestar y el desarrollo socioemocional. Despreciando todos estos elementos, se pueden apreciar los resultados del "desarrollo del aula".

En las categorías "casi nunca" y "a veces", el estudio previo mostró un agrupamiento de respuestas a nivel local. Una relación de baja magnitud fue observada en las diferentes dimensiones del desarrollo del proyecto en esta investigación. Esto significa que existe una relación débil entre el desarrollo socioemocional y PBL, aunque todavía existe.

La diagonal de la evaluación del aprendizaje dentro del PBL muestra un vínculo positivo, aunque débil, con las competencias socioemocionales ($Rho = 0,25$; $p = 0,002$) y un pequeño tamaño de efecto. Esto evidencia que las prácticas de evaluación (observación sistemática, registro, retroalimentación y evaluación del trabajo en equipo) tienen una conexión con el desarrollo de la socioemocionalidad del alumnado.

Por los siguientes motivos, la relación ha sido considerada frágil a nivel internacional. Para que las evaluaciones formativas tengan en cuenta la dimensión socioemocional, sería necesario contar con retroalimentación constante, ocasiones para reflexionar y rutinas de apoyo emocional, como por ejemplo el reconocimiento de los esfuerzos, la orientación en autorregulación y el apoyo al resolver conflictos. Múltiples marcos y revisiones del SEL señalan que se obtienen mejores resultados cuando el SEL se incluye en las prácticas cotidianas. Si el enfoque de las evaluaciones está orientado hacia los productos finales, o si se diseñan de forma más improvisada, la relación con las habilidades socioemocionales es casi nula.



Las evaluaciones de los sistemas educativos infantiles recopilan procesos a nivel de los sistemas nacionales, además de la extensión y el momento en que se proporciona retroalimentación pertinente. La escasa correlación evidencia la amplitud de las diferencias en la integración de un tipo de evaluación formativa, que combina un marco de competencias con una perspectiva flexible y sensible para ofrecer soporte. En la práctica, cuando la retroalimentación es informal y el mantenimiento de registros es deficiente, las oportunidades del niño para aprender a regularse a sí mismo y adquirir habilidades sociales son escasas; estas son esenciales para un desarrollo socioemocional sano.

En el ámbito local, la mayor parte de las respuestas "casi nunca" y "a veces" en la dimensión de evaluación del ABP se asemejan con el tamaño de relación que se ha obtenido. Señala que, a pesar de que la evaluación está vinculada con el ámbito socioemocional, si no se pone en práctica de manera sistemática dentro del proyecto, su impacto puede ser bajo.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Se estableció que las estrategias de gestión educativa se definen principalmente en un nivel medio al 50.0%, nivel alto al 31.82% y nivel bajo al 18.18%. Para el aprendizaje significativo, predomina el nivel medio con un 47.73%, el nivel alto con un 36.36% y el nivel bajo con un 15.91%. El análisis de correlación de Spearman, desde un punto de vista inferencial, resultó en $Rho = 0.61$, lo que significa que existe una relación positiva fuerte entre las estrategias de gestión educativa y el aprendizaje significativo de los niños. Asimismo, $p=0.002$, permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa.

SEGUNDA. Se analizó la relación entre la planificación educativa y el aprendizaje significativo de los niños, según el resultado de coeficiente de correlación de Spearman obtenido $Rho=0.59$ demuestra una relación positiva de nivel fuerte. Este resultado indica que, a medida que la planificación educativa mejora en términos de organización, pertinencia y contextualización, también se incrementa el nivel de aprendizaje significativo en los niños de nivel inicial. Además, dado que el valor $p=0.003$ la relación es significativa y se rechaza la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa. Esta situación implica la creación de experiencias de aprendizaje que no son ni integradas ni coherentes, y que no estimulan la interacción social y emocional de los niños.

TERCERA. Se identificó una relación entre el liderazgo pedagógico y el aprendizaje significativo de los niños de preescolar. Al realizar un análisis inferencial, se determinó que el coeficiente de correlación de Spearman es $Rho = 0,49$. Esto indica una relación



positiva de magnitud media. A mayor liderazgo pedagógico, incluyendo la observación docente, el uso de una comunicación asertiva y el trabajo en equipo, mayor será el aprendizaje significativo de los niños. Combinado con un valor $p = 0.004$, la relación es significativa.

CUARTA. Este estudio se centró en las experiencias de aprendizaje significativas de los niños en edad preescolar en la educación infantil, y el papel de la evaluación en el proceso de mejora continua. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido fue $Rho = 0.29$, lo que representa una relación positiva débil. Se comprendió que los procesos de evaluación formativa, la retroalimentación del docente y las acciones de mejora contribuyen al aprendizaje significativo. Sin embargo, en comparación con otras dimensiones de la gestión educativa, su influencia es limitada. Esto puede ser la planificación y la orientación pedagógica. El valor $p = 0.004$, siendo significativa la relación.

RECOMENDACIONES

PRIMERA. Al Director de la UGEL – San Román; promover y fortalecer programas de capacitación y acompañamiento en gestión educativa dirigidos a directivos y docentes de las instituciones de nivel inicial, con énfasis en planificación curricular por competencias, liderazgo pedagógico y evaluación formativa orientada a la mejora continua. Asimismo, se sugiere implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento a la gestión institucional para garantizar que estas estrategias se apliquen de manera sistemática y contribuyan efectivamente al logro de aprendizajes significativos en los niños.

SEGUNDA. A los Directores de Instituciones de Educación Infantil: Como parte de su formación, sugerimos que la planificación de las provisiones educativas se realice de manera sistemática y participativa. Esto podría integrar diagnósticos iniciales, las características del entorno sociocultural y las necesidades de los niños. Asimismo, continúen monitoreando la coherencia entre los planes y la práctica docente para fortalecer su impacto en el aprendizaje significativo.

TERCERA. Al director de UGEL San Román - Juliaca; fortalecer el liderazgo pedagógico en todas las instituciones de educación inicial. Esto se podría lograr mediante capacitación y apoyo sistemático dirigidos a directores y personal directivo. Se beneficiaría de la supervisión pedagógica y la retroalimentación formativa, así como del apoyo a la generación de trabajo en equipo entre el personal docente. También se recomiendan crear procedimientos de seguimiento y evaluación de la gestión que aseguren un liderazgo pedagógico más efectivo, enfocado en potenciar el aprendizaje significativo de los niños.



Se recomienda que los educadores de la primera infancia en Chucuito mejoren su implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos mediante enfoques que promuevan fuertemente el trabajo colaborativo, activo, participativo, autónomo, exploratorio y que impliquen el uso de manipulativos.

CUARTA. A los Directores de Instituciones Educativas de Educación Infantil; fomentar una cultura de evaluación formativa y mejora continua dentro de la institución; fortalecer la aplicación sistemática de instrumentos de evaluación, análisis de resultados y provisión de retroalimentación pedagógica oportuna para los docentes. Además, se recomienda integrar los procesos de evaluación con la planificación del currículo y el apoyo pedagógico para que las acciones de mejora sean más directas y efectivas para el aprendizaje significativo de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apaza, R. (2023). Gestión administrativa y calidad de servicio en las instituciones educativas iniciales de Juliaca [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL, 1(1), 66-78.
- Arias, F. (2016). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7.ª ed.). Episteme.
- Ausubel, DP (1968). Psicología educativa: una visión cognitiva. Holt, Rinehart y Winston.
- Banco Mundial y UNICEF. (2022). El estado de la pobreza de aprendizaje a nivel mundial: actualización 2022. Publicaciones del Banco Mundial.
- Battista, M. (2019). Descolonizar la educación: alimentar el espíritu de aprendizaje. Prensa de la UBC.
- Chávez, J., et al. (2022). Gestión escolar y desempeño docente: Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10223842.pdf>
- Chiavenato, I. (2017). Introducción a la teoría general de la administración (9.ª ed.). McGraw-Hill.
- Condori, P. (2024). Uso de materiales del entorno y el aprendizaje significativo en niños de 5 años de la zona rural de Puno. UNAP.
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena. Lima: CNE.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización, 6, 27–36.



- Gaceta Científica. (2025). Gestión educativa y rendimiento institucional en ámbitos rurales andinos, 11(2). <https://doi.org/10.46794/gacien.11.2.2458>
- Hall, G. y Patrinos, HA (2019). Pueblos Indígenas, Pobreza y Desarrollo. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Hattie, J. (2009). Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metanálisis relacionados con los logros. Rutledge.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Huamán, E. (2024). Sectores del aula y el aprendizaje significativo en niños de 4 años [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4296>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). Perú: Indicadores de educación por departamentos, provincias y distritos. INEI.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Se revisan siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. Liderazgo y gestión escolar, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- López, L., & Küper, W. (2021). Interculturalidad y educación indígena en América Latina. Editorial CLACSO.
- Lutardo, Y. (2021). Gestión de materiales educativos y el aprendizaje en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°197 de Puno. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/17156>
- Mallqui, S. R. (2024). El aprendizaje significativo en estudiantes de una institución educativa inicial de Lima 2024. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/157845>



- Mamani, M. (2025). Nivel de aprendizaje significativo en los niños y niñas de 5 años de una institución pública de la ciudad de Puno. UNAP. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/24497>
- McCarty, TL, Nicholas, SE y Wyman, LT (2020). Educación indígena y revitalización de la lengua en los Estados Unidos. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Ministerio de Educación. (2022). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). MINEDU.
- OECD. (2025). Early Childhood: Education Policy Outlook 2025. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2025>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). Aprendizaje temprano y bienestar infantil. Publicaciones de la OCDE.
- Pari, L. (2025). Liderazgo pedagógico y logros de aprendizaje en instituciones de nivel inicial de la ciudad de Juliaca [Tesis de posgrado, Universidad Andina del Néstor Cáceres Velásquez].
- Paz Vázquez, A. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI., 41(3), e7. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000300007
- Quispe, M., & Sucari, E. (2024). Estrategias de juego en el aprendizaje significativo de niños de 5 años en instituciones de Juliaca [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano].
- Rasmani, U. E. E., et al. (2021). Integrating Strategic PAUD Management Approaches in Early Childhood Education. Journal of Educational Management and Research, 2(1), 45-58.
- Rodríguez, L., & Saca, R. A. A. (2025). Innovación en la gestión administrativa de centros educativos fiscales en Ecuador: Estrategias para la eficiencia y el



desarrollo institucional. Revista InveCom, 5(4), 1-9.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14816083>

Siegel, S. y Castellán, N. (2016). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. Trillas.

Tamayo y Tamayo, M. (2017). El proceso de la investigación científica. Limusa.

Ticona Vargas, S. (2022). Factores que Influyen en la gestión educativa. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Ecoe Ediciones.

Toledo, V. (2021). Saberes indígenas y educación intercultural en Chile. Ediciones Universidad de Chile.

UGEL San Román. (2023). Informe de supervisión pedagógica en instituciones de nivel inicial. UGEL San Román.

UNESCO. (2024). Seguimiento del ODS 4: Participación en el aprendizaje organizado. Informe de seguimiento de la educación mundial.

Unicef. (2022). Desarrollo y aprendizaje en la primera infancia. Unicef.

Vargas, L. y Aguilar, R. (2020). Gestión educativa y aprendizaje en educación inicial en el Perú. Revista Peruana de Educación, 12(2), 45–63.

Vivas, M., & Núñez, J. (2024). Estrategias de gestión educativa y su impacto en la calidad de la educación. Dialnet, 3(2), 238-255.
<https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.58>



ANEXOS



ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025				
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL		ENFOQUE: Cuantitativo MÉTODO: Hipotético deductivo TIPO: Básico NIVEL: Correlacional DISEÑO: No experimental – Transversal POBLACIÓN: Conformado por: 35 docentes y 150 niños de educación inicial. MUESTRA: Lo conforman 35 docentes muestreo censal y 109 niños con muestreo probabilístico. TÉCNICA: Encuesta INSTRUMENTOS: Cuestionario
¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyectos se relaciona con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de las instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Chucuito en el año 2025?	Determinar la relación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de las instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Chucuito en el año 2025.	Existe una relación significativa entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de las instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Chucuito en el año 2025.	VARIABLE 1 Aprendizaje basado en proyectos	
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS		
¿Qué relación existe entre la planificación del proyecto en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito?	Establecer la relación entre la planificación del proyecto en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito.	Existe una relación significativa entre la planificación del proyecto en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito.	VARIABLE 2 Desarrollo de habilidades socioemocionales	
¿Qué relación existe entre el desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito?	Analizar la relación entre el desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito.	Existe una relación significativa entre el desarrollo del proyecto en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito.		
¿Qué relación existe entre la evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito?	Determinar la relación entre la evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito.	Existe una relación significativa entre la evaluación del aprendizaje en el ABP y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños de educación inicial de Chucuito.		

ANEXO 2: INSTRUMENTOS

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Dirigido a: Docentes de educación inicial (mediante observación del aula)

Forma de aplicación: Observación directa en el aula durante el desarrollo de proyectos

Escala de valoración:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

	DIMENSIÓN 1: PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	1	2	3	4	5
1	El docente plantea problemas o retos cercanos a la realidad de los niños.					
2	Las actividades del proyecto responden a los intereses de los niños.					
3	El proyecto presenta una secuencia organizada de actividades.					
4	El docente integra diferentes áreas de aprendizaje en el proyecto.					
	DIMENSIÓN 2: DESARROLLO DEL PROYECTO EN EL AULA					
5	Los niños exploran e investigan durante el desarrollo del proyecto.	1	2	3	4	5
6	El docente fomenta el trabajo colaborativo entre los niños.					
7	Los niños participan activamente en las actividades del proyecto.					
8	El docente utiliza materiales concretos y recursos pertinentes.					
	DIMENSIÓN 3: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ABP					
9	El docente realiza evaluación formativa durante el proyecto.					
10	El docente observa y registra el proceso de aprendizaje del niño.	1	2	3	4	5
11	El docente brinda retroalimentación positiva a los niños.					
12	El docente valora el trabajo en equipo de los niños.					

PUNTAJE E INTERPRETACIÓN (para tu tesis)

- Puntaje mínimo: 12 puntos
- Puntaje máximo: 60 puntos

Niveles:

- Bajo: 12-28
- Medio: 29-44
- Alto: 45-60



FICHA DE OBSERVACIÓN

Habilidades socioemocionales

Dirigido a: Niños y niñas de educación inicial (evaluados por observación del docente/investigador)

Forma de aplicación: Observación directa durante actividades de aula

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	siempre

	DIMENSIÓN 1: EMPATÍA	1	2	3	4	5
1	El niño identifica cuando un compañero está triste o molesto.					
2	El niño muestra solidaridad con sus compañeros.					
3	El niño ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan.					
4	El niño respeta los sentimientos de los demás.					
5	DIMENSIÓN 2: HABILIDADES DE RELACIÓN INTERPERSONAL	1	2	3	4	5
	El niño trabaja cooperativamente con sus compañeros.					
6	El niño se comunica de manera respetuosa.					
7	El niño comparte materiales y espacios con otros.					
8	El niño resuelve conflictos sin agresión.					
9	DIMENSIÓN 3: TOMA DE DECISIONES RESPONSABLES	1	2	3	4	5
10	El niño elige opciones adecuadas en actividades escolares.					
	El niño respeta las normas de convivencia del aula.					
11	El niño cumple pequeñas responsabilidades asignadas.					
12	El niño reflexiona sobre sus acciones cuando se equivoca.					

PUNTAJE E INTERPRETACIÓN (para tu tesis)

- Puntaje mínimo: 12 puntos
- Puntaje máximo: 60 puntos

Niveles:

- Bajo: 12-28
- Medio: 29-44
- Alto: 45-60



Matriz de base de datos – Habilidades socioemocionales

N°	D1					D2			D3			
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
1	4	5	2	2	5	3	5	2	1	5	2	3
2	3	5	4	1	3	5	2	4	3	3	5	3
3	1	3	1	4	5	2	3	2	4	1	3	2
4	2	3	5	2	2	2	1	4	4	5	1	3
5	4	2	4	3	5	2	5	5	3	4	1	5
6	5	2	4	2	5	1	5	2	4	2	1	1
7	5	1	2	4	1	3	2	5	4	5	2	3
8	3	1	3	2	3	2	4	5	2	1	4	2
9	5	1	3	3	3	5	5	5	2	5	5	3
10	2	1	5	5	1	5	3	1	4	2	4	1
11	4	3	3	1	3	3	5	4	4	1	4	3
12	4	2	2	5	4	1	5	5	1	5	2	1
13	3	1	5	2	1	3	5	1	5	4	5	5
14	2	3	2	5	1	5	1	5	5	4	1	1
15	2	3	4	5	4	5	4	1	1	2	1	2
16	1	5	2	3	1	4	5	5	2	5	4	1
17	2	1	5	5	3	1	5	3	4	4	3	5
18	1	5	4	2	4	5	4	5	3	4	4	1
19	3	4	3	2	4	1	1	1	3	4	5	4
20	3	3	5	2	3	4	1	3	5	5	2	5
21	4	4	3	1	1	5	2	3	5	5	5	2
22	2	5	4	5	4	3	4	2	1	2	5	1
23	5	1	1	4	2	1	1	3	5	4	4	3
24	2	5	5	3	5	3	2	1	4	4	3	3
25	4	3	1	4	1	1	3	3	5	1	1	3
26	2	2	5	3	4	3	5	5	2	1	4	3
27	5	4	3	3	2	5	1	1	2	2	3	2
28	5	5	3	1	3	1	4	2	5	5	2	2
29	3	5	2	1	4	1	1	3	1	4	3	1
30	1	5	1	1	5	3	4	5	2	5	2	2
31	1	3	1	5	1	3	3	5	1	3	3	4
32	5	5	4	5	2	5	1	3	5	1	3	2
33	3	1	4	4	5	1	3	3	2	5	4	5
34	3	5	3	5	2	1	5	2	3	3	5	1
35	5	5	2	1	2	4	3	2	3	1	4	5
36	4	5	5	4	1	3	2	4	1	1	4	1
37	2	5	5	4	1	4	1	5	2	1	3	3
38	4	4	3	4	4	1	5	2	1	5	5	3
39	4	1	1	2	4	4	5	2	1	2	5	5



40	2	4	1	3	5	4	5	5	1	4	2	1
41	1	2	2	5	3	4	5	4	2	1	3	5
42	3	4	1	3	1	2	4	4	1	3	5	4
43	1	4	2	5	5	2	4	4	1	4	5	1
44	4	2	1	4	1	5	2	3	3	5	5	4
45	1	4	2	2	1	5	1	5	3	4	5	2
46	1	1	3	2	2	1	3	1	4	5	4	3
47	3	4	3	3	5	2	5	5	2	1	5	1
48	2	2	5	3	5	5	4	4	5	2	3	2
49	1	2	3	1	5	2	4	2	5	2	1	4
50	3	2	1	2	2	3	4	4	4	3	3	1
51	4	5	3	1	4	4	1	3	5	2	2	1
52	1	2	2	5	1	4	1	5	4	5	5	1
53	4	3	4	1	5	4	2	3	5	1	3	5
54	5	4	3	3	3	1	4	1	1	4	1	4
55	4	4	1	5	1	1	3	1	2	4	3	2
56	4	5	3	5	1	1	3	1	2	2	4	4
57	2	4	5	2	3	1	2	4	5	5	2	3
58	3	2	1	1	3	5	1	4	2	3	5	3
59	1	1	2	3	5	1	1	1	4	5	5	5
60	2	5	2	1	2	1	4	4	5	5	3	2
61	5	5	3	2	1	1	5	3	1	5	4	2
62	1	4	1	1	2	3	2	2	1	1	2	4
63	2	5	1	2	4	1	2	3	3	1	1	2
64	4	1	4	5	4	2	4	5	3	4	4	5
65	2	2	4	3	5	1	2	3	4	4	1	5
66	1	5	3	1	3	5	1	4	1	5	4	1
67	3	5	1	3	3	1	1	2	1	3	1	3
68	4	4	5	5	3	5	5	5	2	5	1	4
69	3	4	1	5	4	5	3	3	5	4	3	4
70	5	5	2	4	4	1	2	1	5	1	3	3
71	2	5	5	3	5	2	5	1	1	1	4	3
72	1	5	4	3	1	1	4	2	5	2	5	5
73	3	2	2	4	4	4	3	5	4	3	1	1
74	2	1	1	5	2	3	2	3	3	4	1	3
75	3	5	5	4	4	2	4	4	1	1	2	2
76	3	5	5	4	2	4	4	4	2	4	1	2
77	3	2	1	3	3	5	1	4	3	5	1	3
78	1	3	2	4	3	4	4	5	5	5	4	2
79	5	3	5	4	4	4	4	4	5	4	1	4
80	2	3	1	5	2	3	4	2	1	2	1	3
81	5	3	2	3	2	1	4	1	5	5	4	2
82	5	2	4	3	3	1	2	1	3	1	3	2



83	2	1	1	3	5	5	3	3	3	5	4	2
84	1	3	1	3	3	2	2	3	2	1	3	5
85	3	4	2	4	4	3	5	2	1	2	5	3
86	2	5	2	3	2	5	3	2	1	4	1	1
87	5	5	2	3	5	5	5	1	2	5	5	2
88	1	3	2	3	3	4	3	2	3	4	4	2
89	5	4	2	5	1	1	3	1	2	2	2	3
90	2	5	4	1	5	3	3	4	4	3	4	1
91	2	5	4	4	5	1	3	3	2	4	5	4
92	5	2	2	3	2	1	1	2	3	2	4	3
93	4	3	2	5	4	3	3	4	5	1	2	5
94	4	1	1	4	5	1	3	4	2	2	4	4
95	4	2	3	5	5	1	2	4	2	3	1	4
96	2	5	2	5	3	4	3	3	1	3	2	1
97	3	5	4	4	5	2	4	3	1	4	5	2
98	1	5	2	3	5	4	2	2	2	4	3	3
99	4	5	5	3	3	3	5	4	3	1	3	1
100	5	4	2	3	3	3	5	5	2	3	1	3
101	4	2	5	2	3	1	1	2	2	5	4	5
102	3	4	4	3	2	5	1	1	1	2	3	5
103	4	3	4	2	4	3	3	1	2	2	4	2
104	4	5	2	1	3	5	5	4	4	4	5	1
105	4	4	2	5	1	3	2	1	5	5	4	3
106	4	1	3	1	1	2	1	3	1	4	1	4
107	5	5	1	3	2	5	5	2	1	5	3	5
108	3	2	5	4	5	3	3	3	4	1	4	5
109	2	3	1	4	5	4	4	5	5	5	3	3



Matriz de base de datos – Aprendizaje Basado en Proyectos

N°	D1			D2			D3						Total
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	
1	2	3	4	3	1	3	1	1	2	1	3	3	27
2	3	2	4	5	4	4	2	1	5	3	1	3	37
3	1	4	3	1	3	1	4	3	2	3	4	1	30
4	2	5	1	3	1	1	5	5	1	2	2	2	30
5	2	4	3	1	4	3	3	1	4	3	5	1	34
6	1	4	3	1	1	1	1	2	2	1	2	1	20
7	4	2	2	3	1	3	5	3	1	3	1	2	30
8	1	1	3	3	4	1	4	3	2	2	2	3	29
9	5	4	1	5	3	2	4	2	4	3	1	5	39
10	2	2	2	3	4	3	5	2	2	2	5	5	37
11	1	5	3	4	5	5	5	5	1	2	4	4	44
12	4	2	5	1	5	3	2	5	3	5	4	2	41
13	1	1	3	2	4	1	1	4	4	2	1	4	28
14	2	2	5	1	2	1	5	5	5	4	4	5	41
15	3	5	1	5	2	5	1	3	1	4	1	3	34
16	4	3	2	5	2	5	3	2	5	4	4	3	42
17	4	1	1	4	2	1	3	5	1	2	4	5	33
18	3	3	5	1	3	3	1	5	5	3	2	4	38
19	4	2	5	2	2	5	1	4	5	5	5	1	41
20	2	2	4	4	2	4	1	2	2	5	5	3	36
21	1	2	3	1	3	1	1	3	3	2	1	5	26
22	4	5	5	2	2	4	5	3	4	4	5	5	48
23	1	4	1	5	1	5	2	3	1	1	2	4	30
24	3	2	2	1	1	4	4	3	1	4	2	2	29
25	5	2	5	2	1	4	1	1	2	2	1	4	30
26	5	4	1	1	2	1	2	2	4	2	2	3	29
27	2	5	1	2	2	1	5	5	2	1	4	3	33
28	2	5	1	2	2	2	1	2	2	4	3	5	31
29	3	1	5	3	5	2	4	2	1	4	3	3	36
30	3	3	3	3	1	3	4	3	2	2	5	4	36
31	3	2	3	3	2	5	4	1	4	3	4	5	39
32	1	2	4	4	4	3	4	3	5	3	4	1	38
33	5	4	2	1	5	1	4	3	1	2	4	5	37
34	3	5	3	3	2	5	4	4	1	4	3	2	39
35	5	4	4	4	5	1	5	5	4	3	3	2	45



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: BENITH MOLLINEDO CANDIA
- 1.2. Validado por: Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
- 1.3. Título de la investigación:
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUQUISOTO 2015
- 1.4. Nombre del instrumento: QUESTIONARIO

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																	X			
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	X			
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																	X			
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																	X			
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																	X			
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																	X			
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																	X			
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																	X			
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																	X			
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																	X			

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Excelente
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90%
- V. OBSERVACIONES: Justo
- LUGAR Y FECHA: Justo

FIRMA DEL EXPERTO

Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: BENITH MOLLINEDO CANDIA
- 1.2. Validado por: Dr. YUDY HUACANI SUASACA
- 1.3. Título de la investigación:
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025
- 1.4. Nombre del instrumento: QUESTIONARIO

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Está formado con lenguaje apropiado.																X				
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																X				
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																X				
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																X				
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																X				
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																X				
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																X				
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																X				
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																X				

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: EXCELENTE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 85 %
- V. OBSERVACIONES: Justa
- LUGAR Y FECHA: Julaca

[Firma del experto]

FIRMA DEL EXPERTO

Dr. YUDY HUACANI SUASACA



ANEXO 1
FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 06/07/2026

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: BENITA MOLLINEDO CANDIA

Dirección: JR. M.A. QUIROGA 214

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 40140685

Teléfono: 984 212 215 email: beny3.mc@gmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

Título o Grado Académico a optar: MAGISTER EN EDUCACIÓN

Asesor: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación ☐ Tesis ☒ Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ Trabajo Académico ☐

Título: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO

DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS NIÑOS DE LAS INSTITUCIONES

EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL CHUCUITO 2025

Palabras claves, (3 a 5 términos): Aprendizaje, Educación, Estrategias didácticas, Evaluación.

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1, 2}?

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☐ Título ☐ 2da Especialidad ☒ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☐ Sí autorizo
- ☒ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados de derechos humanos; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge los principios de la legislación peruana.