UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

PERCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2025

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

Línea de la investigación

Pedagógica y Didáctica

Autor

Lic. Heydel Jaramillo Laguna

https://orcid.org/0009-0002-0872-6255

Asesor

Dr. Joseph Santiago Martin Vergara

https://orcid.org/0000-0001-7445-4281

Lima – Perú

2026

N.º 104-2026-AIBR-II-UDEA

CONSTANCIA

DE SIMILITUD DE TRABAJOS DE TESIS POR EL SOFTWARE DE TURNITIN

El Instituto de Investigación, hace constar por la presente, que la Tesis titulada **"PERCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2025".**

Autor : **HEYDEL JARAMILLO LAGUNA**

Programa : **ESCUELA DE POSGRADO**

Mención : **MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

Asesora : **Dr. JOSEPH SANTIAGO MARTIN VERGARA**

Que fue presentada en fecha **03/11/2026**, después de haberse realizado el análisis con el software de Turnitin, excluyendo la bibliografía y similitudes menores a 1 %, presenta un porcentaje de similitud de **4**% el día 03 de noviembre de 2026.

En tal sentido, de acuerdo con los criterios establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos, se declara que la tesis cumple con el porcentaje aceptable de similitud.

En señal de conformidad y verificación se firma la presente constancia.

Lircay, 03 de noviembre de 2026.

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO UDEA BIBLIOTECA REPOSITORIO "UDEA"

Asistente de Investigación, Responsable de Repositorio y Biblioteca
Instituto de Investigación

PERCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

4%	4%	4%	1%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.udea.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	sedici.unlp.edu.ar Fuente de Internet	1%

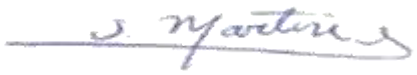
Excluir citas	Apagado	Excluir coincidencias	< 1%
Excluir bibliografía	Activo		

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesor designado de la tesis titulada**: "PERCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2025"** cuyo autor/ autores es **HEYDEL JARAMILLO LAGUNA** para optar por el grado académico de Maestro en **MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**, luego de la revisión exhaustiva al contenido del documento, doy fe y considero que se encuentra apto para ser aprobado y con méritos suficientes para ser sometido para la sustentación.

En señal de conformidad se firma y sella la presente constancia.

Lima, 03 de noviembre de 2026



Firma Asesor: Joseph Santiago Martin Vergara

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 080/2026

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 30 días del mes de octubre del año 2026, siendo las 15:00 p.m. horas, en la sesión virtual en la plataforma de Google Meet de la Escuela de Posgrado de la Universidad para el Desarrollo Andino se instaló el Jurado designado con Resolución Directoral N.° 080/2026 de fecha 09 de octubre del 2026, teniendo como Miembros de Jurado:

PRESIDENTE : EDUARDO FRANKLIN QUEZADA HIDALGO
SECRETARIO : CARLOS EDUARDO VISURRAGA NOYA
VOCAL : EDWARD JUNIOR ROJAS SAGASTEGUI

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis del estudiante: **JARAMILLO LAGUNA HEYDEL,** de la Escuela de Posgrado, quien sustenta la tesis titulada **"PERCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2025"**, para optar por el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, bajo la modalidad de tesis.

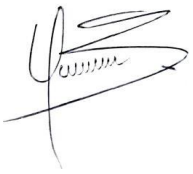
Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por : [X] Unanimidad [ ] Mayoría
[ ] Con observación [X] Sin observación

Mención : [ ] Excelente [X] Muy bueno [ ] Bueno [ ] Regular

Desaprobado por : Unanimidad [ ] Mayoría

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.





PRESIDENTE SECRETARIO



VOCAL

DEDICATORIA

A quien será mi hogar, mi más bonita coincidencia.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darme la fortaleza, sabiduría y perseverancia para afrontar cada desafío y permitirme alcanzar esta meta.

A mis padres, por darme la vida y por ser el origen de mi historia.

A mis hermanos, por su amor, apoyo incondicional y compañía constante. Gracias por estar siempre presentes, por no dejarme solo en los momentos difíciles y por brindarme su respaldo y aliento cuando más lo he necesitado. Su presencia ha sido fundamental en cada etapa de mi vida.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo explorar las percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de seis docentes de Educación Física egresados de la Universidad Nacional Federico Villarreal, que ejercieron en Educación Básica Regular, mediante un enfoque cualitativo, alcance exploratorio y orientación fenomenológica, utilizando entrevistas semiestructuradas y muestreo intencional.

Los relatos mostraron conocimiento nominal y referencial en cinco participantes, mientras que D6 describió componentes metodológicos, donde los desafíos comprendieron tiempo, recursos, organización escolar, planificación y evaluación, además se atribuyeron beneficios de participación, motivación y compromiso, concluyéndose que la valoración favorable se sustentó principalmente en expectativas y no en experiencias sistemáticas de implementación.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, percepciones docentes, Educación Física, metodologías activas.

ABSTRACT

The study explored perceptions of project-based learning (PBL) among six Physical Education teachers who graduated from Universidad Nacional Federico Villarreal and worked in basic education schools. It used a qualitative, exploratory approach with a phenomenological orientation, purposive sampling, and semi-structured interviews.

Five participants recognized the term but had limited conceptual understanding, whereas D6 described methodological elements. Perceived challenges included time, resources, school organization, planning, and assessment. Participants anticipated benefits for engagement, motivation, and responsibility. Their favorable views were grounded mainly in expectations rather than systematic implementation experience, and the findings were limited to the six participants.

Keywords: Project Based Learning, teacher perceptions, Physical Education, active methodologies.

ÍNDICE

DEDICATORIA ii

AGRADECIMIENTO iii

RESUMEN iv

ABSTRACT v

ÍNDICE vi

ÍNDICE DE TABLAS ix

CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN 1

1.1. Planteamiento del problema 1

1.2. Problemas de investigación 2

1.2.1. Pregunta General **2**

1.2.2. Preguntas Específicas **2**

1.3. Objetivos de Investigación 3

1.3.1. Objetivo General **3**

1.3.2. Objetivos Específicos **3**

1.4. Justificación de la Investigación 3

1.4.1. Justificación Teórica **3**

1.4.2. Justificación Metodológica **3**

1.4.3. Justificación Práctica **4**

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO 5

2.1. Antecedentes de la Investigación 5

2.1.1. Antecedentes internacionales **5**

2.1.2. Antecedentes nacionales **7**

2.2. Bases Teóricas 8

2.2.1. Percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) **8**

2.2.2. Educación Física **13**

CAPÍTULO III – METODOLOGÍA 20

3.1. Diseño metodológico 20

3.1.1. Tipo de investigación **20**

3.1.2. Enfoque de Investigación **20**

3.1.3. Alcance de la Investigación **21**

3.1.4. Diseño o Método de Investigación **21**

3.1.5. Técnica **22**

3.1.6. Instrumento **22**

3.2. Diseño muestral 26

3.2.1. Población **26**

3.2.2. Muestreo **26**

3.2.3. Muestra **26**

3.3. Procesamiento de datos 28

3.4. Criterios de rigor científico 29

3.5. Aspectos Éticos 30

CAPÍTULO IV – RESULTADOS 32

4.1 Hallazgos de la investigación 32

4.1.1. Características de los participantes **32**

4.1.2. Conocimiento y comprensión del Aprendizaje Basado en Proyectos **32**

4.1.3. Desafíos y valoraciones hacia el Aprendizaje Basado en Proyectos. **37**

4.1.4. Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos **41**

CAPÍTULO V - DISCUSIÓN 45

CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES 48

6.1. Conclusión general 48

6.2. Conclusiones específicas 48

CAPÍTULO VII - RECOMENDACIONES 49

REFERENCIAS 51

ANEXOS 59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de categorización apriorística 24

Tabla 2. Características generales de los docentes participantes 27

Tabla 3. Citas representativas sobre el conocimiento y comprensión del Aprendizaje Basado en Proyectos 33

Tabla 4. Citas representativas sobre los desafíos y valoraciones hacia el Aprendizaje Basado en Proyectos 37

Tabla 5. Citas representativas sobre los beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos 41

CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) organiza la enseñanza alrededor de situaciones que requieren indagación, colaboración y elaboración de productos, donde la participación del estudiante comprende decisiones sobre su propio aprendizaje, de modo que el proyecto constituye el eje del proceso formativo y no una tarea complementaria (Bell, 2010; Kokotsaki et al., 2016).

En Educación Física, el ABP ofrece posibilidades para vincular la experiencia motriz con problemas del entorno y decisiones compartidas, aunque su incorporación requiere atender la preparación docente y las condiciones de enseñanza, por lo que su pertinencia debe examinarse desde las particularidades del área y no trasladarse automáticamente desde otras asignaturas (Simonton et al., 2021).

En el contexto peruano, el Currículo Nacional orienta la Educación Física hacia el desarrollo de competencias motrices, saludables y sociomotrices (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016), donde resulta pertinente explorar cómo el profesorado comprende metodologías que podrían articular estos aprendizajes, considerando que las orientaciones curriculares no permiten conocer, por sí mismas, las percepciones de los egresados de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Las percepciones docentes adquieren especial relevancia en este proceso, pues la incorporación de una metodología no depende únicamente de sus fundamentos pedagógicos, sino también de la manera en que el profesorado la comprende y valora desde su propia experiencia.

En el caso del ABP, esta comprensión puede estar relacionada con los conocimientos que poseen los docentes acerca de la metodología, los desafíos que identifican para llevarla a la práctica y los beneficios que consideran que podría aportar al aprendizaje. Thomas (2000) destaca que la

comprensión del aprendizaje basado en proyectos supone reconocer características que lo distinguen de otras actividades desarrolladas mediante proyectos.

Desde esta perspectiva, conocer las percepciones de los docentes permite aproximarse a los significados que atribuyen al ABP y a las posibilidades que reconocen para su incorporación en Educación Física.

A partir de esta problemática, la investigación tuvo como propósito explorar las percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en docentes titulados de Educación Física, egresados de la Universidad Nacional Federico Villarreal y que actualmente laboran en instituciones educativas.

Para ello, el estudio se orientó a identificar el nivel de conocimiento que poseen sobre el ABP, analizar los desafíos que perciben para su implementación y describir los beneficios que atribuyen a esta metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. De este modo, el acercamiento a las experiencias y valoraciones de los participantes permite comprender cómo es percibido el ABP desde la realidad en la que desarrollan su práctica docente.

1.2. Problemas de investigación

1.2.1. Pregunta General

- ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Educación Física egresados de la UNFV sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)?

1.2.2. Preguntas Específicas

- ¿Qué nivel de conocimiento tienen los docentes de Educación Física sobre el ABP?
- ¿Qué desafíos perciben los docentes para implementar el ABP en sus clases?
- ¿Qué beneficios consideran los docentes que el ABP podría aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física?

1.3. Objetivos de Investigación

1.3.1. Objetivo General

- Explorar las percepciones de los docentes de Educación Física egresados de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de conocimiento que los docentes tienen sobre el ABP.
- Analizar los desafíos percibidos por los docentes para implementar el ABP en Educación Física.
- Determinar los beneficios que los docentes atribuyen al ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje en EF.

1.4. Justificación de la Investigación

1.4.1. Justificación Teórica

La justificación teórica se centró en comprender cómo seis docentes de Educación Física interpretaron el ABP desde sus conocimientos, valoraciones y expectativas, donde su estudio permitió examinar la distancia entre reconocer la denominación y comprender sus fundamentos, aportando una lectura situada de las percepciones docentes y de las posibilidades atribuidas a esta metodología en el área (Simonton et al., 2021).

1.4.2. Justificación Metodológica

La elección metodológica respondió al interés por recuperar significados expresados por los propios participantes, mediante entrevistas semiestructuradas y análisis cualitativo de sus relatos, de modo que el conocimiento del ABP, los desafíos anticipados y los beneficios atribuidos

se examinaron dentro del contexto en el que ejercieron la docencia, sin pretender obtener estimaciones representativas de otros grupos (Creswell & Poth, 2018).

1.4.3. Justificación Práctica

En el plano práctico, los hallazgos permitieron reconocer necesidades de formación y acompañamiento entre los seis participantes, considerando que la familiaridad con la sigla ABP no implicó comprender su organización metodológica, por lo que esta información ofrece elementos para orientar espacios formativos vinculados con la planificación, la evaluación y la experiencia motriz.

Las dificultades referidas al tiempo, los recursos y la organización escolar aportaron criterios para revisar las condiciones de una eventual implementación, mientras que la participación y la motivación se recogieron como beneficios atribuidos por los docentes, de modo que el estudio no probó la efectividad del ABP ni evaluó resultados de una intervención.

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

Las percepciones de los docentes de Educación Física (DEF) sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) influyen en su disposición para implementarlo en el aula (Thomas, 2000). Estas percepciones determinan en gran medida si los docentes adoptan metodologías activas o continúan con enfoques tradicionales, lo que impacta directamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

El ABP, al centrado en la resolución de problemas auténticos, requiere un cambio en la práctica pedagógica que depende, en parte, de la apertura y formación del docente en esta metodología. A continuación, se presenta una revisión exhaustiva de antecedentes internacionales y nacionales sobre el ABP y su relación con la enseñanza de la Educación Física

2.1.1. Antecedentes internacionales

Varela-Garrote y Fraga-Castrillón (2023) llevaron a cabo el estudio cuyo objetivo fue fomentar hábitos saludables tanto dentro de la materia de Educación Física como fuera de ella, extendiendo estos hábitos a la población que se beneficiaría del proyecto. Además, se propuso valorar el entorno como un espacio para la práctica motriz, el aprendizaje y el disfrute, promoviendo al mismo tiempo el respeto por la naturaleza.

El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo y resultó en la creación del producto "Galicia, ¡sigue camiñando!", que consiste en 10 rutas de senderismo diseñadas para incentivar la actividad física al aire libre en el entorno gallego, permitiendo además que los seguidores del proyecto puedan agregar nuevas rutas.

Los resultados mostraron que el ABP, como metodología experiencial, tiene un gran potencial pedagógico en el contexto universitario, ya que favorece el acercamiento a la sociedad

y, como consecuencia, prepara a los estudiantes para aplicar lo aprendido en su futura labor docente.

Yáñez-Sepúlveda et al. (2024) realizaron una investigación en Chile para evaluar la reflexión profesional de los estudiantes de Educación Física después de participar en una propuesta de innovación educativa centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la gamificación. El análisis cualitativo y fenomenológico del trabajo se llevó a cabo de manera cualitativa e incluyó a 30 estudiantes chilenos de Educación Física de entre 22 y 24 años (8 mujeres y 22 hombres) en siete grupos.

En la experiencia, los participantes se desplazaron por rutas activas con diferentes equipos tecnológicos y crearon productos junto con actividades de seguimiento de los proyectos. Los autores concluyeron que la articulación del ABP con estrategias de gamificación puede ayudar a los estudiantes a desarrollar un aprendizaje profundo, adquirir competencias y desarrollar estrategias innovadoras para la educación en la práctica.

Debido a la naturaleza cualitativa y fenomenológica de la experiencia, este antecedente ha permitido a los estudiantes construir sobre sus experiencias con el ABP y así comprender la evaluación cualitativa y fenomenológica.

Cardona et al. (2025) exploraron las percepciones sobre el ABP en Educación Física mediante un estudio cualitativo de caso único descriptivo con 15 escolares de sexto grado, utilizando entrevistas en profundidad y análisis en ATLAS.ti, cuyos relatos vincularon la metodología con la resolución de problemas, la creatividad y el aprendizaje de contenidos nuevos.

Los autores destacaron experiencias de comunicación e interacción vinculadas con situaciones del entorno, donde este antecedente aportó una referencia para examinar los beneficios

atribuidos al ABP en el área, considerando que las voces de escolares que desarrollaron un proyecto difieren de las expectativas de docentes que todavía no lo aplicaron (Cardona et al., 2025).

Habók y Nagy (2016) analizaron las percepciones sobre el trabajo por proyectos y la enseñanza tradicional mediante 109 cuestionarios aplicados a docentes de primaria y secundaria vocacional, donde identificaron diferencias según la experiencia y el tipo de escuela, aportando una referencia para explorar valoraciones docentes sin trasladar sus resultados al grupo de egresados de la UNFV.

Franco Cuartas (2024) examinó las metodologías de aprendizaje basado en proyectos y basado en investigación en programas tecnológicos del SENA, mediante un estudio exploratorio de enfoque mixto, donde reconstruyó características y condiciones de implementación, aportando un referente contextual sobre la formación y el apoyo institucional, sin equiparar el ABP con el aprendizaje basado en investigación.

Chávez Suárez (2023) examinó el Aprendizaje Basado en Proyectos en entornos de educación superior mediante una investigación doctoral situada en la Universidad de Ecatepec, donde este antecedente permitió reconocer un contexto universitario distinto del ejercicio escolar de los participantes de la presente investigación, sin asumir equivalencia entre ambas poblaciones.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el ámbito nacional, los antecedentes siguientes aportaron aproximaciones al ABP desde Educación Física y otras áreas, cuya revisión permitió situar el interés por las percepciones docentes, manteniendo las diferencias de población, enfoque y diseño respecto de la presente investigación.

Albujar Ortiz (2022) propuso una estrategia de ABP para competencias de Educación Física mediante un estudio básico propositivo, cuantitativo y no experimental, con 61 estudiantes

de una población de 267, utilizando un cuestionario de 24 ítems, cuyos resultados ubicaron al 72,1 % en proceso, por lo que el antecedente sustentó una propuesta y no una prueba de efectividad.

Silva Cerón (2024) analizó las percepciones de docentes de ciencias y estudiantes de tercero de secundaria sobre fortalezas y desafíos del ABP para la indagación científica, mediante un estudio cualitativo de casos en una institución privada de Lima, donde su pertinencia radicó en examinar experiencias y valoraciones contextualizadas, manteniendo la diferencia entre ciencias y Educación Física.

Gago Arancibia (2021) examinó el ABP en competencias específicas de Ingeniería de Sistemas mediante un estudio aplicado, cuantitativo y cuasiexperimental con 30 estudiantes distribuidos en grupos de control y experimental, cuyos resultados favorecieron al grupo que trabajó con proyectos, aunque este diseño de intervención difirió del análisis de percepciones desarrollado en la presente investigación.

Pacheco Vila (2022) estudió el ABP y el rendimiento académico en estudiantes con escolaridad inconclusa de Santo Domingo, mediante un diseño no experimental con 34 participantes, donde este antecedente aportó un contexto distinto para revisar la metodología, manteniendo la precaución de no interpretar sus asociaciones como demostración causal ni trasladarlas al profesorado de Educación Física.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

2.2.1.1. Percepciones docentes

Las percepciones docentes se delimitaron en este estudio como interpretaciones y valoraciones construidas sobre el ABP desde la información disponible y la experiencia profesional, donde resultó necesario distinguir el conocimiento de las creencias, pues estas

incorporan juicios sobre el objeto pedagógico y no equivalen a un dominio conceptual demostrado (Pajares, 1992).

En el trabajo por proyectos, Habók y Nagy (2016) estudiaron las percepciones del profesorado sobre métodos, funciones docentes y evaluación, mientras que Chen (2026) examinó las creencias y prácticas de cinco docentes de secundaria, aportando referentes para comprender cómo la trayectoria profesional interviene en la interpretación de una metodología.

En esta investigación, el conocimiento y comprensión del ABP, los desafíos y valoraciones y los beneficios atribuidos constituyeron ejes analíticos vinculados con los objetivos, donde indagar qué conocía cada participante permitió situar el sentido de sus respuestas, sin convertir ese conocimiento en una medición de la percepción ni presentar los tres ejes como una escala validada.

2.2.1.2. Definición del ABP

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es también una metodología activa en la que el estudiante participa directamente en la construcción de su aprendizaje mediante proyectos relacionados con situaciones o problemas importantes. Desde una perspectiva clásica, Thomas (2000) sostiene que el proyecto ocupa un lugar central dentro del proceso formativo y no constituye únicamente una actividad complementaria al término de una unidad.

Esta idea permite distinguir el ABP de aquellas prácticas que se limitan a elaborar un producto o realizar un trabajo grupal. Al respecto, Larmer et al. (2015) señalan que esta metodología supone un proceso más amplio, en el que intervienen la indagación, la autenticidad de las tareas, la reflexión y una participación activa del estudiante.

Estudios posteriores mantienen esta perspectiva y muestran que los entornos de aprendizaje basados en problemas y proyectos pueden favorecer procesos cognitivos de mayor complejidad, entre ellos el pensamiento crítico (Loyens et al., 2023).

2.2.1.3. Fundamentos constructivistas del ABP

El fundamento sociocultural permitió comprender la colaboración y el acompañamiento docente en los proyectos, considerando que la interacción y la mediación intervienen en la construcción del aprendizaje (Vygotsky, 1978), mientras que el aprendizaje significativo supone relacionar los contenidos nuevos con conocimientos previos pertinentes y disponibles en la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, 2002).

Desde esta articulación, Bell (2010) destacó la investigación y el trabajo colaborativo en proyectos orientados por el estudiante, donde estos planteamientos ofrecieron referentes para interpretar los beneficios mencionados en las entrevistas, sin atribuir al estudio la verificación de cambios en los aprendizajes ni equiparar las expectativas docentes con experiencias de implementación.

2.2.1.4. Características del ABP

El ABP se caracteriza por organizar el aprendizaje mediante indagación sostenida, colaboración y elaboración de productos vinculados con situaciones auténticas, donde el docente acompaña las decisiones del estudiante y orienta su reflexión, de modo que la actividad no se reduce a distribuir tareas grupales ni a presentar un resultado al finalizar una unidad (Kokotsaki et al., 2016; Larmer et al., 2015).

2.2.1.5. Beneficios del ABP

Los beneficios que se atribuyen al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) han despertado un interés creciente en la investigación educativa, sobre todo por su posible aporte al aprendizaje y a la motivación de los estudiantes. Los estudios realizados muestran resultados favorables; sin embargo, estos no se presentan de la misma manera en todos los contextos, ya que pueden estar

relacionados con las características de los participantes, el área de conocimiento y la manera en que se desarrolla la metodología.

Al respecto, Ferrero et al. (2021) señalan que, si bien distintas experiencias educativas han mostrado resultados prometedores, aún existen limitaciones metodológicas que hacen necesario valorar estos efectos con cierta cautela. La motivación constituye otro aspecto importante.

En un metaanálisis reciente, Wijnia et al. (2024) encontraron que las metodologías centradas en el estudiante y orientadas a partir de problemas, entre ellas el ABP, pueden contribuir a fortalecer aspectos de la motivación relacionados con el interés, la valoración de las tareas y la participación del estudiante en su propio aprendizaje.

De este modo, los beneficios del ABP no dependen únicamente de la realización de proyectos, sino también de las condiciones pedagógicas bajo las cuales estos se diseñan y desarrollan.

2.2.1.6. Desafíos del ABP

A pesar de sus posibilidades educativas, la implementación del ABP también plantea exigencias que pueden dificultar su desarrollo. Entre ellas se encuentran la preparación del docente, la planificación de las actividades, el acompañamiento de los estudiantes y la organización del tiempo y de los recursos disponibles.

Kokotsaki et al. (2016) señalan que el éxito de esta metodología depende, entre otros aspectos, de un adecuado apoyo al estudiante, del trabajo colaborativo y del equilibrio entre la orientación del docente y la autonomía que se concede durante el proyecto. La necesidad de una planificación cuidadosa se ha vuelto evidente en estudios recientes.

Al-Kamzari y Alias (2025) argumentan que el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) requiere enfoques de enseñanza que estén estrechamente conectados con el diseño previo, la

gestión de actividades y el andamiaje del aprendizaje. Así, va más allá de mejorar las actividades en el aula y establece las bases para una pedagogía sólida y crea condiciones para un apoyo continuo a lo largo del proceso de aprendizaje.

Esta perspectiva enfatiza la necesidad de una planificación estratégica para que el aprendizaje sea significativo y efectivo.

Las condiciones institucionales también requieren atención, considerando que el cambio educativo involucra decisiones que exceden la actuación individual del docente (Fullan, 2025), mientras que Chen (2026) identificó la relevancia del liderazgo escolar y de las exigencias externas en las creencias y prácticas sobre ABP, de modo que los desafíos percibidos pueden expresar tanto necesidades formativas como restricciones del contexto.

2.2.1.7. Componentes de las percepciones docentes sobre el ABP

Para comprender las percepciones docentes sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos es necesario considerar no solo lo que los profesores conocen acerca de esta metodología, sino también las condiciones que reconocen para llevarla a la práctica y los beneficios que le atribuyen dentro del proceso educativo. En correspondencia con los objetivos de la investigación, estos aspectos se organizan en tres componentes: conocimiento y comprensión del ABP, desafíos y valoraciones hacia el ABP, y beneficios del ABP.

Conocimiento y comprensión del ABP. Este componente comprendió las nociones expresadas sobre sus fundamentos, organización y diferencias respecto de otras actividades escolares, donde la indagación y la autenticidad permitieron situar el contenido de las respuestas (Larmer et al., 2015), sin aplicar una prueba de rendimiento ni establecer niveles mediante puntuaciones.

Desafíos y valoraciones hacia el ABP. Este componente reunió las dificultades anticipadas y los juicios sobre su posible aplicación, considerando las exigencias de planificación, acompañamiento y organización de las actividades descritas por Al-Kamzari y Alias (2025), de modo que permitió explorar cómo el profesorado interpretó la viabilidad de los proyectos en su contexto escolar.

Beneficios del ABP. Este componente considera las contribuciones que los profesores tienen al ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las ventajas de un enfoque de ABP incluyen una participación más activa de los estudiantes, colaboración y aprendizaje en situaciones contextualizadas. En el ámbito de la formación de profesores de Educación Física, Yáñez-Sepúlveda et al. (2024) muestran que experiencias sustentadas en ABP pueden generar espacios de reflexión sobre el aprendizaje y la práctica profesional.

Sin embargo, los beneficios se abordan desde las percepciones de los participantes en esta investigación, por lo que las evaluaciones de los profesores no deben tomarse como evidencia de la efectividad de su metodología, sino solo como significados que se construyen a partir de su experiencia.

2.2.2. Educación Física

2.2.2.1. Definición

La Educación Física constituye un área formativa que, a partir de la corporeidad y la motricidad, contribuye al desarrollo integral del estudiante y trasciende una concepción centrada únicamente en el ejercicio físico o en el aprendizaje de técnicas deportivas. En el contexto educativo peruano, su orientación comprende el desarrollo de la autonomía, el cuidado consciente de la salud y la interacción con los demás mediante experiencias motrices que adquieren sentido en diferentes situaciones de la vida.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación del Perú (2016) sitúa el área dentro de una formación por competencias y orienta sus aprendizajes hacia el desenvolvimiento autónomo a través de la motricidad, la adopción de una vida saludable y la interacción mediante habilidades sociomotrices.

Esta concepción coincide con una visión integral de la Educación Física, en la que las experiencias corporales y motrices también pueden favorecer aprendizajes vinculados con las dimensiones sociales y emocionales de los estudiantes (UNESCO, 2015). Como tal, la Educación Física es un espacio pedagógico que integra el movimiento, la autonomía, la salud y la interacción social como parte del desarrollo completo del estudiante.

2.2.2.2. Importancia de la Educación Física

La Educación Física cumple un papel relevante en la formación integral de los estudiantes, debido a que sus aprendizajes no se limitan al desarrollo de capacidades físicas o motrices, sino que también comprenden aspectos cognitivos, afectivos y sociales. La evidencia científica muestra que las intervenciones educativas desarrolladas en esta área pueden generar resultados favorables en diferentes dimensiones del aprendizaje y del desarrollo de niños y adolescentes (Dudley et al., 2022).

Asimismo, García-Hermoso et al. (2021) encontraron que mejorar la calidad de las experiencias de Educación Física puede favorecer la cognición y contribuir al rendimiento académico, sin que un mayor tiempo destinado al área implique un perjuicio para este último. A ello se suma su importancia para la promoción de una vida activa, considerando que la actividad física regular aporta beneficios para la salud física y mental durante la niñez y la adolescencia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

En el contexto peruano, esta formación adquiere un sentido más amplio, pues el área de Educación Física orienta sus aprendizajes hacia el desenvolvimiento autónomo mediante la motricidad, la adopción de una vida saludable y la interacción a través de habilidades sociomotrices (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016).

De esta manera, su importancia radica en las posibilidades que ofrece para integrar experiencias motrices, cognitivas y sociales que contribuyan progresivamente a la formación integral del estudiante.

2.2.2.3. Metodologías en Educación Física

Se han desarrollado muchas maneras en la educación física para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde propuestas centradas en el profesor con más dirección por parte del docente hasta modelos pedagógicos que permiten al estudiante participar más activamente en la construcción de su aprendizaje.

En las últimas décadas, este campo ha ampliado sus posibilidades metodológicas mediante propuestas como el aprendizaje cooperativo, la educación deportiva, la enseñanza comprensiva del deporte y otras alternativas centradas en la participación, la autonomía y la reflexión del estudiante (Fernández-Río et al., 2016).

Esta evolución ha favorecido, además, el interés por metodologías activas que buscan situar al alumnado ante experiencias en las que pueda tomar decisiones, asumir responsabilidades y participar de manera más consciente en su aprendizaje (Gómez-López et al., 2023).

En el contexto peruano, esta orientación guarda relación con la planificación de experiencias de aprendizaje de Educación Física a partir de situaciones y retos contextualizados, propósitos de aprendizaje, criterios de evaluación y producciones o actuaciones vinculadas con el desarrollo de competencias (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2023).

Dentro de este marco, el ABP representa una posibilidad metodológica que puede articular los aprendizajes propios de la Educación Física alrededor de situaciones significativas y proyectos contextualizados, siempre que su diseño responda a las competencias y propósitos formativos del área.

2.2.2.4. Desafíos de la Educación Física

La Educación Física enfrenta varios problemas con respecto al entorno en el que se desarrolla la enseñanza y los requisitos pedagógicos de responder a las necesidades actuales de los estudiantes. La disponibilidad de espacios, materiales y recursos es importante porque esta es el área donde los estudiantes necesitan tener experiencias motoras y situaciones de aprendizaje que están diseñadas para capacitarlos y donde se están desarrollando y necesitan tener las condiciones adecuadas para realizarlas.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) afirma que como parte de las condiciones para brindar servicios educativos también se debe conocer el entorno de las instituciones educativas y el estado de la infraestructura en las instalaciones educativas. Además, los desafíos de la práctica docente también son relevantes para esto y para desarrollar estrategias e ideas de enseñanza para el desarrollo de competencias en el área.

Para los estudiantes de Educación Física, se deben diseñar habilidades particulares, estrategias, métodos y formas creativas de acuerdo con sus características y necesidades (MINEDU, 2022). Así, los desafíos de la Educación Física no se refieren solo a los recursos, sino también a las condiciones pedagógicas e institucionales que permiten a los docentes renovar sus prácticas y ofrecer experiencias de aprendizaje contextualizadas.

2.2.2.5. Innovación en Educación Física

La innovación en Educación Física supone revisar y enriquecer las formas de enseñanza para responder a las características de los estudiantes y a las demandas educativas actuales. En este proceso, las metodologías activas ofrecen posibilidades para desarrollar experiencias en las que el alumnado asuma una participación más comprometida con su aprendizaje.

Entre estas alternativas, el Aprendizaje Basado en Proyectos permite organizar experiencias alrededor de situaciones contextualizadas que requieren participación, colaboración y toma de decisiones, aspectos que han favorecido su incorporación progresiva en el campo de la Educación Física (León-Díaz et al., 2018). A ello se suma el uso pedagógico de las tecnologías digitales, que puede ampliar las posibilidades de retroalimentación, participación y acceso a diferentes formas de aprender.

Al respecto, Jastrow et al. (2022) identificaron aportes del uso de recursos digitales en distintas dimensiones del aprendizaje en Educación Física, aunque también señalaron limitaciones relacionadas con la preparación del profesorado y las condiciones para su integración.

Por ello, la innovación no debería entenderse como la incorporación de metodologías o tecnologías por su novedad, sino como un proceso pedagógico intencionado en el que estos recursos adquieren sentido cuando contribuyen a los propósitos de aprendizaje propios del área.

2.2.2.6. Competencias del área de Educación Física

En el contexto educativo peruano, la Educación Física se orienta hacia una formación integral en la que la motricidad se relaciona con aspectos cognitivos, sociales, emocionales y afectivos del estudiante. Desde esta perspectiva, el área supera una visión centrada únicamente en el desarrollo físico y reconoce al estudiante como una persona que construye aprendizajes mediante su cuerpo, sus decisiones, el cuidado de su salud y la interacción con los demás.

En correspondencia con este enfoque, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016) establece tres competencias para el área de Educación Física: se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad, asume una vida saludable e interactúa a través de sus habilidades sociomotrices. Estas competencias contribuyen al logro progresivo del Perfil de egreso de la Educación Básica.

Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad. Esta competencia implica que el estudiante comprenda progresivamente su cuerpo y sus posibilidades de movimiento, construya su identidad corporal y utilice la expresión corporal para comunicar ideas, emociones y sentimientos. Su desarrollo no se limita a la ejecución de habilidades motrices, sino que comprende la toma de conciencia sobre el propio cuerpo y la capacidad de desenvolverse con autonomía en diferentes situaciones motrices (MINEDU, 2016).

Asume una vida saludable. Comprende la capacidad del estudiante para reconocer las relaciones existentes entre actividad física, alimentación, postura, higiene y bienestar, así como para incorporar prácticas que contribuyan al cuidado de su salud. Desde esta competencia se busca que las decisiones relacionadas con un estilo de vida activo y saludable se construyan progresivamente a partir de la comprensión y no únicamente del cumplimiento de actividades físicas prescritas (MINEDU, 2016).

Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices. Esta competencia se desarrolla mediante situaciones en las que el estudiante se relaciona con los demás a través de prácticas corporales, lúdicas y deportivas. Supone participar, comunicarse, cooperar y tomar decisiones en función de propósitos compartidos, así como construir y aplicar estrategias durante diferentes situaciones motrices (MINEDU, 2016).

De esta manera, la Educación Física también constituye un espacio para desarrollar aprendizajes sociales y afectivos mediante la interacción.

En conjunto, estas competencias evidencian el carácter integral de la Educación Física, al articular aprendizajes motrices con procesos cognitivos, afectivos y sociales. Esta concepción encuentra respaldo en la evidencia científica reciente. Dudley et al. (2022), a partir de una revisión sistemática y metaanálisis, identificaron que las intervenciones pedagógicas desarrolladas en Educación Física pueden producir resultados en los dominios psicomotor, cognitivo, afectivo y social.

Por ello, el desarrollo de las competencias del área requiere experiencias de aprendizaje que trasciendan la práctica motriz aislada y permitan al estudiante comprender, decidir, interactuar y actuar de manera progresivamente autónoma.

CAPÍTULO III – METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

3.1.1. Tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo básico, debido a que estuvo orientada a ampliar la comprensión de las percepciones que tienen los docentes de Educación Física sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sin plantear como finalidad inmediata la aplicación de una intervención o la solución directa de un problema práctico.

La investigación básica se caracteriza por la búsqueda de nuevos conocimientos acerca de los fundamentos de los fenómenos estudiados, sin que exista necesariamente una aplicación específica prevista de manera inmediata (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015).

En correspondencia con esta finalidad, el estudio buscó comprender los significados que los participantes atribuyen al ABP, particularmente en relación con su conocimiento de la metodología, los desafíos que reconocen para su implementación y los beneficios que consideran que podría aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física.

3.1.2. Enfoque de Investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, debido a que buscó comprender las percepciones y los significados que los docentes de Educación Física atribuyen al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), atendiendo a la manera en que interpretan esta metodología desde sus conocimientos y experiencias. Este enfoque permite aproximarse a los fenómenos educativos considerando las perspectivas de los participantes y el contexto en el que estas adquieren sentido.

Al respecto, Flick (2022) señala que la investigación cualitativa se orienta al estudio de las experiencias, interacciones y significados construidos por las personas, reconociendo la diversidad de perspectivas desde las cuales interpretan su realidad. En correspondencia con ello, el enfoque adoptado permite comprender cómo los participantes conciben el ABP, qué desafíos reconocen para su implementación y qué beneficios consideran que puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física.

3.1.3. Alcance de la Investigación

La investigación presentó un alcance exploratorio, debido a que buscó aproximarse a las percepciones de los docentes de Educación Física sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un contexto específico en el que este fenómeno ha sido escasamente abordado.

Los estudios exploratorios resultan pertinentes cuando el conocimiento disponible sobre un problema es limitado y se pretende obtener una comprensión inicial que permita reconocer aspectos relevantes y orientar posteriores investigaciones (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

En correspondencia con ello, el presente estudio buscó explorar cómo los participantes comprenden el ABP, qué desafíos reconocen para su implementación y qué beneficios le atribuyen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física, atendiendo a las particularidades del contexto en el que se desarrolla la investigación.

3.1.4. Diseño o Método de Investigación

Se mantuvo una orientación fenomenológica de alcance exploratorio para comprender el sentido que los participantes atribuyeron a su encuentro profesional con el ABP, donde el fenómeno se delimitó como el reconocimiento y la valoración de una propuesta pedagógica, sin asumir que

todos hubieran experimentado su implementación en el aula (Moustakas, 1994; Neubauer et al., 2019).

En D1 a D5, ese encuentro se expresó mediante referencias recibidas en espacios escolares y formativos, mientras que D6 presentó una comprensión metodológica más elaborada, por lo que se distinguieron el contacto referencial y la descripción informada, sin atribuir a este último una experiencia de aplicación que los testimonios presentados no permiten confirmar.

Esta delimitación restringió el alcance fenomenológico al significado del contacto con la metodología, de modo que los hallazgos no describieron una experiencia compartida de implementación, cuya ausencia en la mayoría constituyó una limitación del estudio, considerando que la fenomenología exige precisar qué experiencia se investigó y cómo fue vivida (Neubauer et al., 2019).

3.1.5. Técnica

Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección, mediante preguntas abiertas y posibilidades de profundización en las respuestas, donde esta flexibilidad permitió explorar conocimientos, dificultades y beneficios atribuidos al ABP desde el lenguaje de los participantes, conforme a las características descritas por DeJonckheere y Vaughn (2019).

3.1.6. Instrumento

El instrumento fue una guía de entrevista semiestructurada organizada según los objetivos y las tres subcategorías de la matriz apriorística, donde las preguntas abordaron el conocimiento y comprensión del ABP, los desafíos y valoraciones y los beneficios atribuidos, manteniendo correspondencia entre la finalidad del estudio y la información solicitada (Creswell & Poth, 2018).

3.1.6.1. Instrumento: Guía de entrevista

La investigación, titulada «Percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en docentes de Educación Física egresados de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2025», fue desarrollada por Heydel Jaramillo Laguna para optar el grado de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa en la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA).

El estudio exploró las percepciones de seis docentes de Educación Física egresados de la UNFV que ejercieron en instituciones de Educación Básica Regular, seleccionados intencionalmente por su vinculación con la práctica del área, donde la universidad correspondió a la institución de formación y no al escenario laboral de los participantes.

Se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada mediante una guía con preguntas abiertas, distribuidas en conocimiento y comprensión del ABP, desafíos y valoraciones y beneficios atribuidos, de modo que las respuestas permitieron examinar los significados expresados por cada participante dentro del alcance cualitativo y exploratorio del estudio.

Tabla 1.

Matriz de categorización apriorística

MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN APRIORÍSTICA

Ámbitos	Problemas	Objetivos	Categoría	Subcategorías	Preguntas claves pertinentes	Técnicas e instrumentos
Universidad Nacional Federico Villarreal 2025 - Lima	**Problema General** ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Educación Física de la UNFV sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)? **Problemas especificas:** A: ¿Qué nivel de conocimiento tienen los docentes de Educación Física sobre el ABP? B: ¿Qué desafíos perciben los docentes para implementar el ABP en sus clases? C: ¿Qué beneficios consideran los docentes que el ABP podría aportar al proceso de	**General:** Explorar las percepciones de los docentes de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). **Específicos:** A: Identificar el nivel de conocimiento que los docentes tienen sobre el ABP. B: Analizar los desafíos percibidos por los docentes para implementar el ABP en Educación Física.	**Percepciones docentes sobre el Aprendizaje basado en proyectos (ABP)**	**Conocimiento y comprensión del ABP**	_ ¿Cómo definirías el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)? _ ¿Cuáles son los principios o etapas fundamentales que componen el ABP según tu comprensión? _ ¿Ha recibido alguna capacitación formal sobre la ABP? Si es así, ¿en qué consistió y qué aspectos consideras más relevantes? _ ¿Tienes alguna experiencia personal o profesional aplicando el ABP en tus clases de Educación Física? Si la tienes, ¿puedes compartir algún ejemplo? _ En tu opinión, ¿qué diferencia al ABP de otras metodologías activas o tradicionales que empleas en el aula?	Entrevista semiestructurada Guía de entrevista
				Desafíos y valoraciones hacia el ABP	_ ¿Qué desafíos percibes para implementar el ABP en tus clases de Educación Física? _ ¿Consideras que tienes la formación pedagógica suficiente para llevar a cabo el ABP en tus clases? Si no, ¿qué tipo de apoyo necesitarías? _ ¿Cuáles crees que son los principales obstáculos a nivel institucional (como	Entrevista semiestructurada Guía de entrevista

Ámbitos	Problemas	Objetivos	Categoría	Subcategorías	Preguntas claves pertinentes	Técnicas e instrumentos
	enseñanza-aprendizaje en Educación Física?	C: Determinar los beneficios que los docentes atribuyen al ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje en EF.			tiempo, recursos, apoyo administrativo) para aplicar el ABP en la educación física? _ ¿Qué tan dispuesto/a estás a modificar tus métodos de enseñanza para incorporar el ABP? ¿Qué factores influyen en tu disposición o resistencia? _ ¿Qué tan viable considera que es implementar el ABP en el contexto de la Educación Física en tu universidad?	
				Beneficios del ABP	_ Desde tu perspectiva, ¿qué impacto puede tener el ABP en el aprendizaje de los estudiantes en Educación Física? _ ¿Qué beneficios cree que el ABP podría aportar al desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes, como la comunicación o el trabajo en equipo? _ ¿Consideras que el ABP puede mejorar tu práctica docente? ¿De qué manera? _ ¿Qué relación observas entre los contenidos teóricos y la aplicación práctica del ABP en tus clases? _ ¿Qué valoras más de los beneficios del ABP en términos de su aplicabilidad en la enseñanza de la Educación Física?	Entrevista semiestructurada Guía de entrevista

Nota. Esta tabla muestra las categorías y las subcategorías que se han elegido para la investigación.

3.2. Diseño muestral

3.2.1. Población

La población de interés estuvo constituida por docentes titulados de Educación Física egresados de la Universidad Nacional Federico Villarreal que ejercieron en instituciones escolares, cuya delimitación respondió al propósito de explorar las percepciones de profesionales con una institución de formación compartida y contextos de práctica en Educación Básica Regular.

La selección de participantes respondió a la pertinencia de sus relatos para el problema de investigación, considerando que el enfoque cualitativo busca comprender significados en contextos específicos y no obtener representatividad estadística (Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015).

3.2.2. Muestreo

Se empleó un muestreo intencional, considerando la experiencia docente en Educación Física dentro de la Educación Básica Regular y la disposición para participar, donde la elección atendió a la pertinencia de la información respecto de los objetivos y no a una selección probabilística (Patton, 2015).

Los criterios de inclusión comprendieron ser egresado y titulado de Educación Física de la UNFV, ejercer la docencia del área en Educación Básica Regular y aceptar voluntariamente la entrevista mediante consentimiento informado, sin exigir aplicación previa del ABP, puesto que el estudio buscó explorar también conocimientos referenciales y dificultades anticipadas.

3.2.3. Muestra

La muestra estuvo conformada por seis docentes egresados de Educación Física de la UNFV, seleccionados intencionalmente, cuyos relatos permitieron comparar formas de

comprender el ABP dentro del grupo estudiado, manteniendo el alcance situado de los hallazgos (Patton, 2015).

El número de participantes se justificó por su poder informativo y no por saturación, concepto asociado a metodologías orientadas a agotar categorías que resulta poco coherente con un análisis interpretativo de alcance exploratorio (Braun & Clarke, 2021). Malterud et al. (2016) sostienen que, cuanto más información pertinente posee una muestra, menor es el número de participantes requerido, y que ello depende de cinco condiciones: un objetivo acotado, una muestra específica, el apoyo en teoría establecida, la calidad del diálogo y la estrategia de análisis. En este estudio el objetivo se delimitó a tres subcategorías; los participantes compartieron la formación de pregrado y el área de desempeño, lo que otorgó especificidad a la muestra; la interpretación se apoyó en literatura sobre el ABP y las percepciones docentes (Thomas, 2000; Larmer et al., 2015; Pajares, 1992); las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar mediante repreguntas (DeJonckheere & Vaughn, 2019); y el análisis comparó los relatos caso por caso, con el contraste aportado por D6.

La coincidencia de respuestas de D1 a D5 y el contraste de D6 permitieron reconocer significados compartidos y diferencias dentro de los seis casos, aunque no aseguraron que se hubiera agotado la diversidad de percepciones de otros egresados, por lo que la suficiencia del grupo se circunscribió a los objetivos abordados y el estudio no pretendió generalizar (Patton, 2015).

Tabla 2.

Características generales de los docentes participantes

Docente	Universidad	Sexo	Edad	Idioma	Régimen laboral	Nivel
D1	UNFV	Femenino	49	Castellano	Contratada	S

Docente	Universidad	Sexo	Edad	Idioma	Régimen laboral	Nivel
D2	UNFV	Femenino	42	Castellano	Contratada	S
D3	UNFV	Masculino	30	Castellano	Nombrado	S
D4	UNFV	Masculino	25	Castellano	Contratado	S
D5	UNFV	Masculino	26	Castellano	Contratado	P y S
D6	UNFV	Masculino	40	Castellano	Contratado	P y S

Nota. Se presentan las características de los seis participantes. S = secundaria; P y S = primaria y secundaria.

3.3. Procesamiento de datos

Las entrevistas se transcribieron literalmente y se leyeron de manera reiterada para reconocer el sentido general de los relatos, después se identificaron unidades de significado relacionadas con los objetivos y se asignaron códigos descriptivos e interpretativos a los fragmentos pertinentes, manteniendo la diferencia entre las expresiones de los participantes y su lectura analítica.

La comparación se inició en una matriz de Microsoft Excel para reconocer coincidencias y diferencias entre respuestas, posteriormente los códigos se organizaron en ATLAS.ti y se agruparon por afinidad conceptual dentro de las subcategorías apriorísticas, conforme al procedimiento documentado en el estudio (Braun & Clarke, 2022; Flick, 2022).

La lectura fenomenológica se desarrolló al examinar qué significó el ABP para cada participante, atendiendo a la familiaridad con el término, las dificultades anticipadas y los beneficios esperados, donde la comparación entre D1 a D5 y D6 permitió profundizar en convergencias y tensiones de los relatos, sin reducir el análisis al recuento de menciones (Sundler et al., 2019).

La interpretación vinculó cada subcategoría con testimonios identificados mediante códigos, diferenciando las expectativas de las afirmaciones sobre experiencia propia, de modo que

las conclusiones se limitaron a los seis participantes, sin declarar la aplicación completa de un protocolo de Moustakas ni procedimientos de reducción fenomenológica que no quedaron documentados.

3.4. Criterios de rigor científico

El rigor se examinó mediante credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, considerando su pertinencia para valorar la correspondencia entre los relatos y las interpretaciones del estudio (Korstjens & Moser, 2018).

Credibilidad. Se apoyó en la transcripción literal y en la presentación de testimonios vinculados con los códigos, donde el contraste entre los seis relatos permitió identificar coincidencias y diferencias, sin declarar devolución de resultados a participantes ni revisión por investigadores externos, procedimientos que no formaron parte del análisis informado.

Transferibilidad. Se precisaron la formación común de los participantes, sus características y el contexto de ejercicio escolar, de modo que otros lectores puedan valorar la pertinencia de los hallazgos para situaciones afines, manteniendo la diferencia entre esta valoración contextual y la generalización estadística.

Dependencia. La guía, la matriz apriorística, la organización de códigos y la descripción del procesamiento permitieron explicar la secuencia seguida, aunque la consistencia del procedimiento no equivalió a una auditoría externa ni a un acuerdo de codificación entre evaluadores.

Confirmabilidad. Los testimonios se presentaron junto con la interpretación correspondiente, permitiendo reconocer el sustento empírico de las afirmaciones, donde se procuró distinguir los beneficios esperados de los efectos comprobados y explicitar las limitaciones del material disponible.

Triangulación. Se trabajó únicamente con entrevistas, por lo que no se realizó triangulación metodológica mediante observación o análisis documental, considerando que el alcance se concentró en las percepciones expresadas y no en evaluar prácticas de implementación, cuya ausencia en cinco participantes restringió el acceso a experiencias de aplicación.

El contraste de los relatos constituyó una estrategia de comparación interna, sin presentarlo como sustituto de fuentes independientes, de modo que la ausencia de triangulación se reconoció como limitación y se propuso incorporar observaciones y planificaciones en investigaciones posteriores que examinen experiencias de implementación.

3.5. Aspectos Éticos

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con las directrices éticas que rigen la investigación con participantes docentes. Antes de las entrevistas, los participantes fueron informados plenamente del propósito del estudio, de que su participación era puramente voluntaria y de que cualquier información obtenida durante este estudio solo se utilizaría con fines académicos.

También aceptaron participar al completar una carta de consentimiento informado, en la que se indicaba que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización.

Se utilizaron códigos alfanuméricos para ocultar la identidad de los participantes entrevistados y mantener la confidencialidad de la información (D1, D2, D3, D4, D5 y D6), de modo que no fueran registrados por los datos que permitirían identificarlos. Del mismo modo, las entrevistas fueron transcritas respetando el contenido expresado por cada docente y la información obtenida fue utilizada únicamente para los fines de la presente investigación.

Se puso énfasis en el análisis reflexivo y objetivo, durante el cual las interpretaciones se basaron en la evidencia proporcionada por los participantes, manteniendo la esencia de sus

narraciones. De esta manera, se buscó garantizar la credibilidad, la transparencia y la integridad del proceso investigativo, siguiendo las recomendaciones para la investigación cualitativa propuestas por Braun y Clarke (2022), Flick (2022) y Tracy (2020).

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

4.1 Hallazgos de la investigación

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas aplicadas a seis docentes de Educación Física. Las respuestas fueron organizadas de acuerdo con las subcategorías establecidas en la matriz de categorización: conocimiento y comprensión del Aprendizaje Basado en Proyectos, desafíos y valoraciones hacia el ABP y beneficios atribuidos a esta metodología.

Para la presentación de los resultados se seleccionaron las respuestas que guardan mayor relación con los objetivos de la investigación. Los testimonios se conservaron de manera textual y se acompañaron de los códigos obtenidos durante el proceso de codificación abierta.

4.1.1. Características de los participantes

La Tabla 2 presentó seis participantes, dos mujeres y cuatro varones, con edades entre 25 y 49 años y mediana de 35 años, todos egresados de la UNFV y de lengua castellana, donde cinco ejercieron mediante contrato y uno fue nombrado, mientras que cuatro trabajaron en secundaria y dos en primaria y secundaria.

La edad no permitió establecer un patrón de conocimiento, pues D1 y D4, de 49 y 25 años, expresaron familiaridad nominal, mientras que D6, de 40 años, presentó una comprensión más elaborada, de modo que estos datos situaron los relatos sin explicar sus diferencias ni sustentar asociaciones entre características personales y percepciones.

4.1.2. Conocimiento y comprensión del Aprendizaje Basado en Proyectos

En esta subcategoría se presentan los conocimientos que poseen los docentes de Educación Física sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Para ello, se consideraron principalmente las respuestas obtenidas mediante la siguiente pregunta:

a) ¿Cómo definiría el Aprendizaje Basado en Proyectos?

Tabla 3.

Citas representativas sobre el conocimiento y comprensión del Aprendizaje Basado en Proyectos

Citas	Códigos
"La verdad, no podría darle una definición exacta porque no conozco mucho sobre ese tema. He escuchado mencionar el ABP en algunas capacitaciones o reuniones, pero nunca se desarrolló de manera específica. Cuando escucho 'proyectos', lo primero que pienso son los proyectos que realizamos en la institución educativa, como las actividades por aniversario, campañas de salud o proyectos ambientales. No estoy seguro si el ABP se refiere a eso o si es otra metodología diferente. Considero que conozco el nombre, pero no su significado pedagógico" (Docente 1).	• Desconocimiento conceptual del ABP. • Conocimiento referencial. •Asociación con proyectos institucionales. • Confusión conceptual.
"Para ser sincera, no tengo una definición clara. He escuchado las siglas ABP, pero nunca profundicé en ese tema. Siempre pensé que estaba relacionado con los proyectos educativos que elaboramos al inicio del año o con las actividades que planifica la	• Conocimiento superficial. • Ausencia de profundización. • Asociación con proyectos educativos. •Desconocimiento del carácter metodológico.

Citas	Códigos
institución. No sabía que podía tratarse de una metodología de enseñanza" (Docente 2).	
"Si soy sincero, no sabría definirlo con exactitud. He escuchado hablar del Aprendizaje Basado en Proyectos en algunos espacios de capacitación y también lo he visto mencionado en algunos documentos que circulan entre los docentes, pero nunca me he detenido a estudiarlo. Cuando escucho la palabra 'proyecto', inmediatamente la relaciono con los proyectos educativos que realizamos durante el año, como campañas de actividad física, jornadas deportivas o proyectos ambientales. No sé si el ABP consiste en eso o si tiene otra estructura. Pienso que conozco el nombre, pero no el contenido de la metodología" (Docente 3).	• Desconocimiento conceptual. • Conocimiento referencial. • Asociación con proyectos escolares. • Incertidumbre metodológica
"Bueno, realmente no tengo una definición clara. Sí he escuchado hablar del ABP en algunas reuniones y también en redes sociales donde comparten temas educativos, pero nunca he profundizado en la metodología. Siempre pensé que tenía relación con desarrollar proyectos con los estudiantes o hacer trabajos grupales durante varias	•Conocimiento superficial. •Escasa profundización metodológica. •Asociación con trabajos grupales. • Desconocimiento de los fundamentos.

Citas	Códigos
semanas. No sabría explicar cuáles son sus fundamentos ni qué lo diferencia de otras formas de enseñar. Considero que conozco el término, pero no la metodología" (Docente 4).	
"La verdad, no podría definirlo correctamente porque no conozco esa metodología. He escuchado el nombre en algunas reuniones pedagógicas, pero nunca tuve interés en profundizar porque normalmente aparecen muchas metodologías nuevas y al final terminamos trabajando casi de la misma manera. Cuando escucho 'Aprendizaje Basado en Proyectos', pienso en los proyectos que desarrollan las instituciones educativas durante el año o en actividades que involucran a varias áreas. No sabía que existía una metodología específica con ese nombre" (Docente 5).	•Desconocimiento metodológico. • Conocimiento referencial. •Asociación con proyectos institucionales. • Escasa profundización.
"Desde mi experiencia, el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología activa en la que los estudiantes construyen su aprendizaje a partir del desarrollo de un proyecto que responde a una situación o problema real de su contexto. A diferencia de las actividades tradicionales, el	•ABP como metodología activa. • Construcción del aprendizaje. • Problema contextualizado. • Participación estudiantil. • Producto final. • Reflexión sobre el aprendizaje.

Citas	Códigos
estudiante participa durante todo el proceso: identifica un problema, planifica acciones, busca información, desarrolla un producto y finalmente reflexiona sobre lo aprendido. Considero que el docente deja de ser el centro de la enseñanza y asume un rol de orientador o facilitador" (Docente 6).	• Docente facilitador.

Nota. Las expresiones Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5 y Docente 6 identifican a los participantes del estudio. Elaboración propia.

Los relatos de D1 a D5 expresaron un reconocimiento nominal del ABP, donde el término proyecto se interpretó desde actividades institucionales o trabajos grupales conocidos, de modo que la dificultad no se limitó a desconocer etapas, sino que comprendió distinguir una metodología de otras tareas escolares.

La presencia del término en reuniones o capacitaciones no aseguró su apropiación conceptual, mientras que D5 manifestó reservas ante la aparición reiterada de metodologías nuevas, lo que permitió reconocer una tensión entre exposición a la innovación y disposición para profundizar en ella, sin atribuir una causa única a ese distanciamiento.

D6 describió problemas reales, planificación, búsqueda de información, productos y reflexión, donde su relato aportó un contraste con la familiaridad referencial de los demás, aunque esta definición no acreditó por sí sola aplicación sistemática ni permitió extender su comprensión al conjunto de participantes.

4.1.3. Desafíos y valoraciones hacia el Aprendizaje Basado en Proyectos.

En esta subcategoría se presentan los desafíos que los docentes perciben para implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos en las clases de Educación Física. Para ello, se consideraron principalmente las respuestas obtenidas mediante la siguiente pregunta:

a) ¿Qué desafíos percibe para implementar el ABP en sus clases de Educación Física?

Tabla 4.

Citas representativas sobre los desafíos y valoraciones hacia el Aprendizaje Basado en Proyectos

Citas	Códigos
"Pienso que uno de los principales problemas sería el tiempo. Nosotros tenemos pocas horas de clase y debemos cumplir con la programación anual. Si el ABP implica desarrollar proyectos largos, sería complicado porque muchas veces el calendario escolar cambia por actividades institucionales, evaluaciones o suspensión de clases. Además, en Educación Física dependemos mucho de los espacios deportivos y del clima" (Docente 1).	• Limitación del tiempo. • Pocas horas de Educación Física. • Alteración del calendario escolar. • Dependencia de espacios deportivos. • Condiciones climáticas.
"Pienso que el principal problema sería el tiempo. Nosotros contamos con pocas horas de clase durante la semana y muchas veces debemos cumplir con varias actividades programadas por la	• Tiempo insuficiente. • Carga horaria limitada. • Actividades institucionales. • Suspensión de clases.

Citas	Códigos
institución. Además, existen días en los que las clases se suspenden por diferentes motivos y eso dificulta desarrollar procesos largos. Si el ABP requiere varias semanas de trabajo, creo que sería complicado organizarlo sin afectar la programación" (Docente 2).	• Dificultad para organizar proyectos prolongados.
"Creo que uno de los principales problemas sería el tiempo. Nosotros contamos con pocas horas semanales y muchas veces debemos cumplir con diversas actividades institucionales que reducen aún más el tiempo efectivo de enseñanza. Si el ABP requiere desarrollar proyectos durante varias semanas, pienso que sería complicado organizarlo sin afectar la programación curricular. Otro aspecto importante es que muchas instituciones todavía tienen limitaciones de infraestructura y materiales deportivos. Eso también podría dificultar el desarrollo de actividades diferentes" (Docente 3).	• Tiempo efectivo reducido. • Interrupciones institucionales. • Dificultad para cumplir la programación. • Limitaciones de infraestructura. • Escasez de materiales deportivos.
"Creo que uno de los mayores desafíos sería organizar adecuadamente el tiempo. Muchas veces tenemos pocas horas de Educación Física y además debemos participar en actividades institucionales	• Organización del tiempo. • Interrupción de la planificación. • Diferentes niveles de participación. • Escaso apoyo familiar.

Citas	Códigos
que interrumpen la planificación. También pienso que sería complicado coordinar proyectos cuando los estudiantes tienen diferentes niveles de participación o cuando algunos no cuentan con el apoyo de sus familias" (Docente 4).	• Dificultad para coordinar proyectos.
"Pienso que el principal desafío sería cambiar la manera de trabajar a la que muchos docentes ya estamos acostumbrados. Después de tantos años enseñando uno desarrolla formas de planificar que le funcionan y modificar esa dinámica requiere tiempo y capacitación. También considero que la realidad de muchas instituciones educativas no siempre favorece la implementación de metodologías nuevas porque existen limitaciones de recursos y una fuerte carga administrativa" (Docente 5).	• Cambio de prácticas consolidadas. • Necesidad de capacitación. • Tiempo para la adaptación. • Recursos limitados. • Carga administrativa.
"Creo que el principal desafío es la planificación. Esta metodología requiere organizar actividades articuladas durante varias semanas, definir claramente los productos esperados y establecer criterios de evaluación coherentes. En Educación Física también habría que adaptar los proyectos a	• Planificación de actividades articuladas. • Definición de productos. • Evaluación coherente. • Adaptación al área de Educación Física. • Integración de experiencias motrices. • Promoción de estilos de vida saludables.

Citas	Códigos
las características del área, procurando que no se conviertan únicamente en trabajos escritos, sino que integren experiencias motrices y promuevan estilos de vida saludables. Otro desafío importante es el tiempo disponible, ya que el número de horas semanales de Educación Física suele ser limitado" (Docente 6).	• Tiempo limitado.

Nota. Las expresiones Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5 y Docente 6 identifican a los participantes del estudio. Elaboración propia.

El tiempo apareció en los seis relatos, aunque D1 a D5 anticiparon dificultades desde una comprensión limitada del ABP, por lo que sus respuestas expresaron dudas sobre la viabilidad de proyectos prolongados y no evaluaciones de experiencias propias de implementación, donde la percepción del desafío quedó vinculada con el significado atribuido a la metodología.

Los relatos combinaron restricciones escolares con necesidades de formación, mientras que D6 profundizó en la articulación de actividades, productos y evaluación, de modo que se reconoció una diferencia entre anticipar problemas del entorno y describir decisiones de diseño didáctico, sin convertir este contraste en una regla aplicable a otros docentes.

La disponibilidad de espacios, el clima y la preservación de la práctica motriz situaron los desafíos dentro de Educación Física, donde la preocupación por evitar proyectos reducidos a trabajos escritos mostró la necesidad percibida de articular indagación y movimiento.

4.1.4. Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos

En esta subcategoría se presentan los beneficios que los docentes atribuyen al Aprendizaje Basado en Proyectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física. Para ello, se consideraron principalmente las respuestas obtenidas mediante la siguiente pregunta:

a) Desde su perspectiva, ¿qué impacto puede tener el ABP en el aprendizaje de los estudiantes en Educación Física?

Tabla 5.

Citas representativas sobre los beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos

Citas	Códigos
"Aunque no conozco bien la metodología, pienso que cualquier estrategia donde el estudiante participe más suele generar mejores resultados. Creo que podría favorecer la responsabilidad y el compromiso, pero esa es una percepción personal porque nunca lo he aplicado" (Docente 1).	• Participación estudiantil. • Responsabilidad. • Compromiso con el aprendizaje. • Ausencia de experiencia de aplicación.
"Aunque no conozco la metodología, imagino que puede ayudar a que los estudiantes participen más activamente en las clases. Pienso que cuando los alumnos dejan de ser solamente receptores y comienzan a involucrarse en actividades más prácticas, generalmente muestran mayor interés y compromiso con su aprendizaje" (Docente 2).	• Participación activa. • Actividades prácticas. • Interés estudiantil. • Compromiso con el aprendizaje.

Citas	Códigos
"Aunque no conozco bien la metodología, pienso que podría motivar más a los estudiantes porque actualmente los jóvenes responden mejor cuando participan activamente. Me imagino que trabajar mediante proyectos puede hacer que ellos se involucren más en las actividades y asuman mayores responsabilidades" (Docente 3).	• Motivación estudiantil. • Participación activa. • Implicación en las actividades. • Desarrollo de la responsabilidad.
"Aunque no conozco bien la metodología, imagino que podría hacer que los estudiantes participen más en su propio aprendizaje. Muchas veces ellos aprenden mejor cuando realizan actividades prácticas o cuando sienten que tienen un papel importante dentro de la clase. Creo que eso podría aumentar su interés y motivación" (Docente 4).	• Participación en el propio aprendizaje. • Aprendizaje práctico. • Protagonismo estudiantil. • Interés. • Motivación.
"No conozco la metodología, pero imagino que busca que los estudiantes aprendan participando más activamente. En mi experiencia, cuando los alumnos realizan actividades prácticas muestran mayor interés que cuando solamente reciben explicaciones. Por esa razón pienso que el ABP podría favorecer la motivación, aunque no puedo	• Aprendizaje activo. • Actividades prácticas. • Interés estudiantil. • Motivación. • Ausencia de aplicación del ABP.

Citas	Códigos
afirmarlo porque nunca lo he utilizado" (Docente 5).	
"Considero que el principal beneficio es que los estudiantes asumen un papel más activo en la construcción de su aprendizaje. Además, favorece que los contenidos tengan sentido porque se relacionan con problemas reales de su entorno. Esto puede incrementar la motivación y facilitar un aprendizaje más significativo que el obtenido mediante actividades aisladas" (Docente 6).	• Construcción activa del aprendizaje. • Aprendizaje contextualizado. • Relación con problemas reales. • Motivación. • Aprendizaje significativo.

Nota. Las expresiones Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5 y Docente 6 identifican a los participantes del estudio. Elaboración propia.

En D1 a D5, los beneficios se expresaron como posibilidades vinculadas con una enseñanza más participativa, donde la motivación, la responsabilidad y el interés se proyectaron sobre una metodología que no habían aplicado, de modo que la valoración favorable se interpretó como expectativa y no como evidencia de resultados obtenidos.

D6 vinculó los beneficios con problemas reales y construcción activa del aprendizaje, mientras que los demás recurrieron principalmente a su valoración de las actividades prácticas, donde esta diferencia permitió reconocer distintos fundamentos de la expectativa favorable, sin demostrar que un mayor conocimiento causara mejores prácticas o resultados.

La tensión entre declarar desconocimiento y anticipar beneficios no invalidó los testimonios, pues mostró cómo una metodología puede recibir una valoración positiva antes de ser

comprendida en profundidad, constituyendo un significado relevante para interpretar las percepciones de este grupo.

CAPÍTULO V - DISCUSIÓN

La investigación exploró las percepciones de seis docentes de Educación Física egresados de la UNFV que ejercieron en Educación Básica Regular, cuyos relatos mostraron una valoración favorable del ABP sustentada principalmente en referencias y expectativas, donde el conocimiento disponible permitió situar las dificultades anticipadas y los beneficios atribuidos dentro de los casos estudiados.

Respecto al primer objetivo específico, D1 a D5 reconocieron el término, pero lo asociaron con actividades institucionales o trabajo grupal, mientras que D6 describió elementos metodológicos, de modo que el contraste permitió identificar una apropiación conceptual desigual, sin establecer niveles mediante una escala ni atribuir las diferencias a características sociodemográficas.

Chen (2026) examinó cinco casos de docentes de secundaria y destacó la relevancia de sus experiencias para interpretar creencias y prácticas sobre ABP, donde este antecedente permitió situar el contraste entre reconocer una propuesta y disponer de referentes para desarrollarla, aunque no explicó por sí mismo la trayectoria de D6 ni acreditó su aplicación de la metodología.

Thomas (2000) y Larmer et al. (2015) situaron el proyecto como eje de aprendizaje, con indagación, autenticidad y reflexión, donde estos rasgos permitieron interpretar la distancia entre la definición de D6 y las asociaciones de D1 a D5, sin concluir que el desconocimiento hubiera causado resultados de aprendizaje que esta investigación no evaluó.

En el segundo objetivo, los desafíos comprendieron tiempo, interrupciones escolares, recursos, carga administrativa y preparación metodológica, donde la preocupación por espacios y experiencias motrices mostró exigencias propias del área, mientras que D6 añadió decisiones sobre productos y evaluación, aportando una perspectiva más vinculada con el diseño didáctico.

Estos desafíos pudieron examinarse desde la revisión de Kokotsaki et al. (2016), que destacó el apoyo docente y la organización del aprendizaje, mientras que Fullan (2025) aportó una perspectiva del cambio educativo como proceso que involucra al sistema, de modo que la eventual incorporación del ABP requirió considerar las condiciones escolares mencionadas por los participantes.

En el tercer objetivo, D1 a D5 atribuyeron al ABP participación y motivación desde expectativas sobre el aprendizaje activo, mientras que D6 mencionó contextualización y construcción del conocimiento, donde estas valoraciones no permitieron determinar incrementos efectivos de responsabilidad, compromiso o rendimiento.

Los beneficios esperados guardaron afinidad con la colaboración descrita por Bell (2010) y con la experiencia formativa de Yáñez-Sepúlveda et al. (2024), aunque estos últimos abordaron una propuesta que combinó ABP y gamificación, por lo que sus resultados no se atribuyeron exclusivamente al ABP ni se equipararon con expectativas de docentes sin experiencia de aplicación.

Para la gestión institucional, los relatos orientaron la conveniencia de revisar horarios, recursos y acompañamiento pedagógico antes de promover proyectos en Educación Física, donde la formación práctica podría abordar planificación y evaluación, manteniendo estas propuestas como implicancias derivadas de las percepciones y no como medidas cuya eficacia hubiera sido comprobada.

La lectura fenomenológica permitió reconocer una tensión compartida entre valorar una propuesta y conocer sus fundamentos, donde el ABP adquirió para cinco participantes el sentido de una posibilidad pedagógica todavía distante de la práctica, mientras que el relato de D6 aportó

una representación más estructurada, sin constituir evidencia suficiente de una experiencia común de implementación.

El estudio se limitó a seis participantes y a entrevistas, sin observaciones ni documentos que permitieran contrastar las prácticas, por lo que los hallazgos describieron significados expresados y no desempeño docente, además la referencia a la universidad en una pregunta del instrumento introdujo una ambigüedad contextual que restringió su correspondencia con el ejercicio escolar.

CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES

6.1. Conclusión general

Se exploraron las percepciones de seis docentes de Educación Física egresados de la UNFV, identificándose una valoración favorable del ABP sustentada principalmente en referencias y expectativas, donde cinco participantes reconocieron el término sin comprender suficientemente su organización, mientras que D6 aportó una definición más elaborada de modo que los hallazgos describieron una aproximación desigual a la metodología dentro del grupo estudiado.

6.2. Conclusiones específicas

Primera. Se identificó conocimiento nominal y referencial en D1 a D5, quienes asociaron el ABP con proyectos institucionales o tareas grupales, mientras que D6 describió planificación, problemas reales y reflexión, donde esta diferencia mostró una apropiación conceptual heterogénea, sin acreditar dominio práctico ni experiencia sistemática de aplicación.

Segunda. Se analizaron desafíos vinculados con el tiempo, las interrupciones escolares, los recursos y la preparación docente, además de exigencias de planificación y evaluación señaladas por D6, donde la preservación de la experiencia motriz constituyó una preocupación específica del área, de modo que la viabilidad del ABP se percibió desde condiciones pedagógicas e institucionales.

Tercera. Se determinaron como beneficios atribuidos la participación, la motivación, la responsabilidad y el compromiso, mientras que D6 incorporó la contextualización y la construcción del aprendizaje, donde estas expresiones representaron posibilidades pedagógicas valoradas por los participantes y no efectos comprobados sobre estudiantes ni resultados de una intervención.

CAPÍTULO VII - RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y considerando las categorías y subcategorías que orientaron el análisis de las percepciones docentes sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se formulan las siguientes recomendaciones, estas se dirigen a los actores vinculados con la formación y práctica pedagógica en Educación Física y se circunscriben estrictamente a los hallazgos identificados en la investigación.

Primera. Se recomienda a las instancias de formación de Educación Física de la UNFV desarrollar talleres sobre los fundamentos y el diseño del ABP utilizando ejemplos del área que permitan diferenciar una metodología de una actividad institucional con lo cual se favorecería una comprensión más precisa antes de proponer su aplicación.

Segunda. Se recomienda a los responsables de gestión pedagógica de los colegios revisar la programación, los espacios y los recursos destinados a proyectos, considerando las dificultades referidas por los participantes y la necesidad de preservar experiencias motrices con lo cual se dispondría de condiciones más acordes con las exigencias percibidas para su desarrollo.

Tercera. Se recomienda al profesorado interesado en el ABP diseñar experiencias graduales con acompañamiento y recoger evidencias del proceso, diferenciando los beneficios esperados de los aprendizajes observados, con lo cual se podría valorar su pertinencia desde la práctica y evitar asumir como resultados las expectativas expresadas en este estudio.

Cuarta. Se recomienda a las instancias de formación continua promover espacios de revisión de proyectos entre docentes, donde se examinen la coherencia de actividades, productos y criterios de evaluación con las competencias de Educación Física, con lo cual se brindaría apoyo a las decisiones metodológicas identificadas como difíciles en las entrevistas.

Quinta. Se recomienda desarrollar estudios sobre experiencias de implementación que integren entrevistas, observación y análisis de planificaciones, precisando criterios de selección y procedimientos de análisis con lo cual se ampliaría la comprensión del ABP desde distintas evidencias y se atendería la limitación derivada de trabajar únicamente con relatos.

REFERENCIAS

Al-Kamzari, F., & Alias, N. (2025). A systematic literature review of project-based learning in secondary school physics: Theoretical foundations, design principles, and implementation strategies. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, Article 286. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04579-4

Albujar Ortiz, Y. del S. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos para desarrollar competencias de educación física en estudiantes de una institución educativa pública – Chiclayo* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/98426

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Braun, V., & Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 13(2), 201–216. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Cardona, S. L., Flórez, C. C., Muñoz Avendaño, J. P., & Cuervo Zapata, J. J. (2025). Percepciones frente al aprendizaje basado en proyectos en educación física: Un estudio de caso en escolares del grado sexto. *Educación Física y Ciencia, 27*(4), e343. https://doi.org/10.24215/23142561e343

Chávez Suárez, N. A. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos en entornos de educación superior: El caso de la Universidad de Ecatepec* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información. https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000834372

Chen, S. (2026). During the reform: How teachers' lived experiences influence their beliefs and practices of project-based learning. *International Journal of Educational Reform, 35*(4), 1487–1510. https://doi.org/10.1177/10567879241265096

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.

DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health, 7*(2), e000057. https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057

Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., & Barnett, L. (2022). What drives quality physical education? A systematic review and meta-analysis of learning and development effects from physical education-based interventions. *Frontiers in Psychology, 13*, 799330. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar Cebamanos, M. (2016). *Modelos pedagógicos en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes*. Revista Española de Educación Física y Deportes, (413), 55–75. https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425

Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE, 16*(4), e0249627. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research (7th ed.)*. SAGE.

Franco Cuartas, F. de J. (2024). *Análisis de la metodología de aprendizaje basado en proyectos y basada en investigación: Posibles impactos en el desempeño de los estudiantes SENA, en el periodo 2020–2023* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. https://doi.org/10.35537/10915/167681

Fullan, M. (2025). *The new meaning of educational change (6th ed.)*. Teachers College Press. https://michaelfullan.ca/books/the-new-meaning-of-educational-change-6th-edition/

Gago Arancibia, Z. Y. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos para desarrollo de competencias específicas en estudiantes, Ingeniería de Sistemas en una Universidad de Huancayo, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/68737

García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., Lubans, D. R., & Izquierdo, M. (2021). Effects of physical education interventions on cognition and academic performance outcomes in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine, 55*(21), 1224–1232. https://doi.org/10.1136/bjsports-2021-104112

Gómez-López, M., Jiménez-Parra, J. F., Martins, P., & Manzano-Sánchez, D. (2023). *Importancia de las metodologías activas en la Educación Física: Revisión sistemática sobre las metodologías para el fomento de la autonomía*. En J. J. Victoria Maldonado, B. Berral Ortiz, J. A. Martínez Domingo, & D. Camuñas García (Coords.), Investigación en contextos educativos formales, no formales e informales: descubriendo nuevos horizontes en la educación (pp. 799–812). Dykinson.

Habók, A., & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus, 5*, Article 83. https://doi.org/10.1186/s40064-016-1725-4

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: A systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research, 52*, 504–528. https://doi.org/10.1007/s12662-022-00848-5

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools, 19*(3), 267–277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. *Part 4: Trustworthiness and publishing. European Journal of General Practice, 24*(1), 120–124. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.

León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre aprendizaje basado en proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(2), 27–42. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241

Loyens, S. M. M., Van Meerten, J. E., Schaap, L., & Wijnia, L. (2023). Situating higher-order, critical, and critical-analytic thinking in problem- and project-based learning environments: A systematic review. *Educational Psychology Review, 35*, Article 39. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09757-x

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. K. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. Qualitative Health Research, 26(13), 1753–1760. https://doi.org/10.1177/1049732315617444https://doi.org/10.1007/s10648-023-09757-x

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Orientaciones específicas para la prestación del servicio educativo del área curricular de Educación Física en el año escolar 2022*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Guía docente del VI ciclo (1.er y 2.o) para la planificación curricular de la experiencia de aprendizaje de Educación Física*. Ministerio de Educación.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781412995658

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education, 8*(2), 90–97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Frascati manual 2015: Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264239012-en

Organización Mundial de la Salud. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

Pacheco Vila, E. J. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa, Santo Domingo 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/78340

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.)*. SAGE Publications.

Silva Cerón, A. F. (2024). *El desarrollo de la indagación científica a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos: Un estudio de casos* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. http://hdl.handle.net/20.500.12404/27586

Simonton, K. L., Layne, T. E., & Irwin, C. C. (2021). Project-based learning and its potential in physical education: An instructional model inquiry. *Curriculum Studies in Health and Physical Education, 12*(1), 36–52. https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1862683

Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open, 6*(3), 733–739. https://doi.org/10.1002/nop2.275

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

Tracy, S. J. (2020). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact (2nd ed.)*. Wiley

UNESCO. (2015). *Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. UNESCO.

Varela-Garrote, L., & Fraga-Castrillón, N. (2023). *Galicia, sigue camiñando! Aprendizaje por proyectos (ABP) en Educación Física en la Universidade da Coruña*. En J. A. García Naya (Ed.), Contextos universitarios transformadores: A innovación como eixo vertebrador da docencia (pp. 369–384). Universidade da Coruña. https://doi.org/10.17979/spudc.000016.369

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wijnia, L., Noordzij, G., Arends, L. R., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2024). The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students' motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 36*, Article 29. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3

Yáñez-Sepúlveda, R., Hinojosa-Torres, C., Cortés-Roco, G., & Zavala-Crichton, J. P. (2024). Aprendizaje basado en proyectos y gamificación como estrategias de aprendizaje en la formación de profesores de Educación Física. *Retos, 60*, 1–11. https://doi.org/10.47197/retos.v60.107939

ANEXOS

Anexo I: Guía de entrevista (Instrumento).

INSTRUMENTO: GUÍA DE ENTREVISTA

La investigación, titulada «Percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en docentes de Educación Física egresados de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2025», fue desarrollada por Heydel Jaramillo Laguna para optar el grado de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa en la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA).

El estudio exploró las percepciones de seis docentes de Educación Física egresados de la UNFV que ejercieron en instituciones de Educación Básica Regular, seleccionados intencionalmente por su vinculación con la práctica del área, donde la universidad correspondió a la institución de formación y no al escenario laboral de los participantes.

Se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada mediante una guía con preguntas abiertas, distribuidas en conocimiento y comprensión del ABP, desafíos y valoraciones y beneficios atribuidos, de modo que las respuestas permitieron examinar los significados expresados por cada participante dentro del alcance cualitativo y exploratorio del estudio.

Le invitamos cordialmente a revisar las preguntas propuestas y, si lo considera necesario, realizar observaciones respecto a la claridad, pertinencia u organización de los temas abordados. En caso de alguna observación o sugerencia, por favor regístrela en el espacio correspondiente. Su participación es fundamental para el desarrollo de esta investigación.

Tesista	Heydel Jaramillo Laguna
Universidad	Universidad para el Desarrollo Andino
Carrera	Maestría en docencia universitaria y gestión educativa
Estudio	"Percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en docentes de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal – 2025"
Categoría	Preguntas/Repreguntas
Percepciones docentes sobre el Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Conocimiento y comprensión del ABP	1. ¿Cómo definirías el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)? 2. ¿Cuáles son los principios o etapas fundamentales que componen el ABP según tu comprensión? 3. ¿Ha recibido alguna capacitación formal sobre la ABP? Si es así, ¿en qué consistió y qué aspectos consideras más relevantes? 4. ¿Tienes alguna experiencia personal o profesional aplicando el ABP en tus clases de Educación Física? Si la tienes, ¿puedes compartir algún ejemplo? 5. En tu opinión, ¿qué diferencia al ABP de otras metodologías activas o tradicionales que empleas en el aula?
Desafíos y valoraciones hacia el ABP	6. ¿Qué desafíos percibes para implementar el ABP en tus clases de Educación Física? 7. ¿Consideras que tienes la formación pedagógica suficiente para llevar a cabo el ABP en tus clases? Si no, ¿qué tipo de apoyo necesitarías? 8. ¿Cuáles crees que son los principales obstáculos a nivel institucional (como tiempo, recursos, apoyo administrativo) para aplicar el ABP en la educación física?

Categoría	Preguntas/Repreguntas
	9. ¿Qué tan dispuesto/a estás a modificar tus métodos de enseñanza para incorporar el ABP? ¿Qué factores influyen en tu disposición o resistencia? 10. ¿Qué tan viable considera que es implementar el ABP en el contexto de la Educación Física en tu universidad?
Beneficios del ABP	11. Desde tu perspectiva, ¿qué impacto puede tener el ABP en el aprendizaje de los estudiantes en Educación Física? 12. ¿Qué beneficios cree que el ABP podría aportar al desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes, como la comunicación o el trabajo en equipo? 13. ¿Consideras que el ABP puede mejorar tu práctica docente? ¿De qué manera? 14. ¿Qué relación observas entre los contenidos teóricos y la aplicación práctica del ABP en tus clases? 15. ¿Qué valoras más de los beneficios del ABP en términos de su aplicabilidad en la enseñanza de la Educación Física?

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 2:

Ficha sociodemográfica del docente

N°	Pregunta	Respuesta
1	Código asignado	
2	Nombres y Apellidos	
3	Edad	
4	Sexo	
5	Idioma materno	
6	Segundo idioma	
7	Región y provincia de domicilio	
8	¿Dónde estudió su carrera profesional de Educación Física? *Marque con una X*	Instituto pedagógico ( ) Universidad ( ) Otros_____ ( )
9	¿En qué año concluyó su carrera profesional de Educación Física?	
10	¿Tiene alguna formación adicional? Mencionarlo, por favor.	- - -
11	¿Cuántos años lleva trabajando como docente de aula?	
12	¿Cuántos años lleva trabajando como docente en la Carrera Pública Magisterial?	
13	¿Cuántos años lleva trabajando como docente de educación física?	
14	¿Cuántos años lleva trabajando como docente de educación física en **escuelas rurales**?	
15	¿En qué niveles educativos ha enseñado el área de educación física? *Marque con una X*	Inicial ( ) Primaria ( ) Secundaria ( )
16	¿En qué nivel educativo enseña actualmente? *Marque con una X*	Inicial ( ) Primaria ( ) Secundaria ( )
17	¿Ud. labora como docente contratado o nombrado? *Marque con una X*	Nombrado ( ) Contratado ( )
18	En caso de ser docente nombrado, indique por favor,la escala magisterial en la que se encuentra.	

Anexos 3: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

<table>
<tr><th>Objetivo</th><th>Técnicas</th><th>Instrumentos</th></tr>
<tr><td>Explorar las percepciones de los docentes de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).</td><td rowspan="4">Entrevista semiestructurada</td><td rowspan="4">Guía de entrevista

La guía está organizada en cuatro categorías y un total de 23 preguntas:

i) Percepciones de ABP ii) Conocimiento y conceptualización del ABP, iii) Desafíos sobre el ABP y iv) Beneficios que atribuyen al ABP.</td></tr>
<tr><th>Especifico</th></tr>
<tr><td>Identificar el nivel de conocimiento que los docentes tienen sobre el ABP.</td></tr>
<tr><td>Analizar los desafíos percibidos por los docentes para implementar el ABP en Educación Física.</td></tr>
<tr><td>Determinar los beneficios que los docentes atribuyen al ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje en EF.</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Anexo 4: DEFINICIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Enfoque	Técnicas	Instrumentos	Fines	Alcances
Cualitativo	**Entrevista semiestructurada**	**Guía de entrevista semiestructurada**	Recoger experiencias y percepciones sobre el ABP; explorar conocimientos, desafíos y beneficios.	Construir comprensión fenomenológica; generar información para innovación educativa en Educación Física.
			Aportar datos genuinos que reflejen la experiencia subjetiva de los participantes, facilitando la construcción de categorías emergentes o confirmación de categorías apriorísticas (Vasilachis de Gialdino, 2006).	Generar información significativa para sustentar propuestas de innovación educativa en la enseñanza de la Educación Física en la UNFV.

Anexo 5: Validadores de instrumento

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1	**DR. TITO ENRIQUE MORINAGA MESTAS** Maestría y Doctorado en la especialidad y educación Actualmente ejerce la docencia Universitaria UNFV Contacto: tmorinaga@unfv.edu.pe
2	**DR. ÑAHUI ROJAS HELDER FAVIO** Maestría y Doctorado en la especialidad y educación Actualmente ejerce la docencia Universitaria UNFV Contacto: hnahui@unfv.edu.pe

UDEA Universidad para el Desarrollo Andino | POSGRADO

Lima, 25 de octubre del 2025

Mg. Ñahui Rojas, Helder Favio

Presente:

Por medio de la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno de parte del estudiante: Jaramillo Laguna, Heydel quien, por motivos profesionales y académicos, está desarrollando su tesis titulada: **"Percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en docentes de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2025"** por lo que, como conocedores de su amplia trayectoria profesional y estrecha vinculación con el campo de la investigación, respetuosamente le solicitamos su colaboración en la emisión de su JUICIO DE EXPERTO, para la validación del instrumento "**Guía de entrevista semiestructurada**" de la presente investigación para lo cual adjuntamos:

- ✓ Matriz de categorización apriorística
- ✓ Ficha de validación de experto
- ✓ Instrumento: guía de entrevista semiestructurada

.

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto me despido de usted.

Atentamente

Jaramillo Laguna, Heydel
DNI: 71389159

UDEA Universidad para el Desarrollo Andino | POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: **Ñahui Rojas Helder Favio**

1.2 Cargo e institución donde labora: **Universidad Nacional Federico Villareal**

1.3 Nombre del instrumento motivo de evaluación: **Guía de entrevista**

1.4 Autores del instrumento: **Jaramillo Laguna, Heydel**

	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente Inf. de 79	Regular 80 a 85	Bueno 86 - 90	Muy bueno 91 - 95	Excelente 96-100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar				91	
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades.				94	
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con los indicadores, las dimensiones, las variables y/o hipótesis.					96
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera coherente todos los elementos de un instrumento de medición.				94	
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.				95	
6	Marco de referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del evaluado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.				94	
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.					97
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto evaluado.				95	

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 94.5

UDEA POSGRADO Universidad para el Desarrollo Andino

UDEA Universidad para el Desarrollo Andino | POSGRADO

III. OBSERVACIONES DE ITEMS ESPECÍFICOS:

Número de item	Observación	Recomendación

IV. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, _____**Helder Favio Ñahui Rojas**_____ con Documento Nacional de Identidad Nº ____**42084966**_____, de profesión docente, grado académico Magíster, labor que ejerzo actualmente en la Universidad Nacional Federico Villareal Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado _____**guía de entrevista**_____, cuyo propósito es _____ **El objetivo central de este estudio es explorar las percepciones de los docentes de Educación Física sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).** _____

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes apreciaciones.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems presentan una redacción clara, coherente y pertinente con relación a las dimensiones e indicadores de la variable evaluada. En general, existe congruencia entre los ítems y los aspectos que se pretenden medir, por lo que se considera que el instrumento presenta suficiencia para recoger información relevante respecto a la variable de estudio.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha:	DNI:	Teléfono (celular):
Lima, 25 de octubre del 2025	42084966	994631267

UDEA POSGRADO Universidad para el Desarrollo Andino

Lima, 19 de octubre del 2025

Mg. Tito Enrique Morinaga Mestas

Presente:

Por medio de la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno de parte del estudiante: Jaramillo Laguna, Heydel quien, por motivos profesionales y académicos, está desarrollando su tesis titulada: **"Percepciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en docentes de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2025"** por lo que, como conocedores de su amplia trayectoria profesional y estrecha vinculación con el campo de la investigación, respetuosamente le solicitamos su colaboración en la emisión de su JUICIO DE EXPERTO, para la validación del instrumento "**Guía de entrevista semiestructurada**" de la presente investigación para lo cual adjuntamos:

- ✓ Matriz de categorización apriorística
- ✓ Ficha de validación de experto
- ✓ Instrumento: guía de entrevista semiestructurada

.

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto me despido de usted.

Atentamente

Jaramillo Laguna, Heydel
DNI: 71389159

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: **Morinaga Mestas, Tito Enrique**

1.2 Cargo e institución donde labora: **Docente universitario de la Universidad Nacional Federico Villarreal**

1.3 Nombre del instrumento motivo de evaluación: **Guía de entrevista semiestructurada.**

1.4 Autores del instrumento: **Jaramillo Laguna, Heydel**

	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente Inf. de 79	Regular 80 a 85	Bueno 86 - 90	Muy bueno 91 - 95	Excelente 96-100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar				95	
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades.				95	
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con los indicadores, las dimensiones, las variables y/o hipótesis.				95	
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera coherente todos los elementos de un instrumento de medición.				94	
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.					96
6	Marco de referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del evaluado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.				95	
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.				93	
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto evaluado.					98

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95.125

UDEA POSGRADO
Universidad para el Desarrollo Andino

III. OBSERVACIONES DE ITEMS ESPECÍFICOS:

Número de item	Observación	Recomendación

IV. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, _____ TITO ENRIQUE MORINAGA MESTAS_____ con Documento Nacional de Identidad Nº _____ **09581753**_____, de profesión docente, grado académico Doctor, labor que ejerzo actualmente en la _____UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL_____. Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado ___ GUÌA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA ___, cuyo propósito es: EXPLORAR LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP).
Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes apreciaciones.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta ítems claros, pertinentes y coherentes con los objetivos y dimensiones de la variable de investigación. La cantidad y formulación de los ítems resultan suficientes para abordar los aspectos considerados en la medición, evidenciándose una adecuada correspondencia entre los indicadores y los ítems propuestos.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha:	DNI:	Teléfono (celular):
19/10/2025	09581753	935 983 967