

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



**PERCEPCIONES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE MEDIADO POR APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS EN PARTICIPANTES DEL TALLER “TECNOLOGÍAS PARA LA ESCENA CONTEMPORÁNEA”
EN UNA ESCUELA SUPERIOR DE ARTES DE TRUJILLO, 2025**

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

Línea de investigación

Pedagogía y didáctica

Autor

Br. Army Ramírez Díaz

<https://orcid.org/0009-0005-8681-1342>

Asesor

Mg. Eduardo Franklin Quezada Hidalgo

<https://orcid.org/0000-0001-8596-0665>

Huancavelica – Perú

2026

N.º 068-2026-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 DEL PROCESO DE APRENDIZAJE MEDIADO POR APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN PARTICIPANTES DEL TALLER “TECNOLOGÍAS PARA LA ESCENA CONTEMPORÁNEA” EN UNA ESCUELA SUPERIOR DE ARTES DE TRUJILLO, 2025”**.

Autor : ARNY RAMÍREZ DÍAZ

Programa : ESCUELA DE POSGRADO

Mención : MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

Asesor : Mg. EDUARDO FRANKLIN QUEZADA HIDALGO

Que fue presentada en fecha **10/09/2026**, 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 **2%** el día 10 de septiembre 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, 10 de septiembre de 2026.



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

PERCEPCIONES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE MEDIADO POR APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN PARTICIPANTES DEL TALLER "TECNOLOGÍAS PARA LA ESCENA CONTEMPORÁNEA" EN UNA ESCUELA SUPERIOR DE ARTES DE TRUJILL

INFORME DE ORIGINALIDAD

2%	0%	2%	2%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Aula Virtual Moodle LTI 1.3 POSGRADO	1%
	Trabajo del estudiante	
2	Submitted to Universidad para el Desarrollo Andino- AMT Account ID	1%
	Trabajo del estudiante	

Excluir citas
Excluir bibliografía

Apagado
Activo

Excluir coincidencias

< 1%

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesor(a) designado de la tesis titulada: **“PERCEPCIONES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE MEDIADO POR APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN PARTICIPANTES DEL TALLER “TECNOLOGÍAS PARA LA ESCENA CONTEMPORÁNEA” EN UNA ESCUELA SUPERIOR DE ARTES DE TRUJILLO, 2025”** cuyo autor es: **ARNY RAMÍREZ DÍAZ** para optar por el grado académico de Maestro 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.



Firma

Asesor: Eduardo Franklin Quezada Hidalgo

Huancavelica, 16 de junio de 2026

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Nº 052/2026

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 03 días del mes de septiembre del 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.º 052/2026 de fecha 14 de agosto de 2026, teniendo como Miembros de Jurado:

PRESIDENTE : Joel Uribe Martinez

SECRETARIO : Mathias Mackelmann Roedenbeck

VOCAL : Reynaldo Panduro Llerena

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis del estudiante: **ARNY RAMIREZ DIAZ**, de la Escuela de Posgrado, quien sustenta la tesis titulada “**PERCEPCIONES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE MEDIADO POR APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN PARTICIPANTES DEL TALLER “TECNOLOGÍAS PARA LA ESCENA CONTEMPORÁNEA” EN UNA ESCUELA SUPERIOR DE ARTES DE TRUJILLO, 2025**”, para optar por el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, bajo la modalidad de tesis.

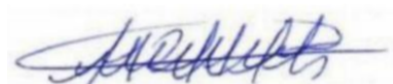
Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por	:	☒ Unanimidad	☐ Mayoría		
	:	☒ Con observación	☐ Sin observación		
Mención	:	☐ Excelente	☒ Muy bueno	☐ Bueno	☐ Regular
Desaprobado por	:	☐ Unanimidad	☐ Mayoría		

Observaciones:

- En las referencias solo usar el apellido paterno y la letra inicial del 1er nombre.
- El interlineado es 1 en las referencias.

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.



PRESIDENTE



SECRETARIO



VOCAL

Dedicatoria

Al sabio de la vida de quien no dejé aprender incluso después de su partida: mi abuelo

A quienes me inculcaron la disciplina y los valores: mis padres

A quien admiro: mi hermano

A mi locura romántica: el arte

A quien corresponda: _____

Agradecimientos

Agradecer al destino quien pone en mi camino nuevos desafíos/etapas.

Agradecer a Raúl y Jorge porque fueron un gran soporte en la investigación.

Agradecer a Mayito, Diana, Aries, Alejo, Paola y Julio por no dejar de estar presentes.

Agradecer a Renzo por incitarme a realizar la maestría.

Agradecer a todos los chicos que participaron del taller y amablemente abrieron sus testimonios
para pensar esta investigación.

Agradecer a mi familia y amistades por apoyarme.

Agradecer a mi asesor por la orientación y soporte durante el proceso.

Finalmente, agradecer a la vida.

Resumen

La investigación tiene como objetivo principal comprender e interpretar las percepciones de los participantes en el proceso de aprendizaje mediado por el Aprendizaje Basado en Proyectos en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”, Trujillo – 2025, la metodología a seguir responde a una investigación de tipo aplicada, enfoque cualitativo de corte transversal, con un diseño de estudio de caso único. Se trabajó con una muestra de 15 participantes, se emplea como instrumento una guía de entrevista semiestructurada aplicada a los participantes del taller. La investigación concluye que la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje mediado por el ABP es favorable tras comprender las etapas que atravesaron durante la experiencia del taller, lo cual se interpreta que, debido al compromiso, interés y motivación, los participantes pueden asimilar y desarrollar sus proyectos en colectivo bajo el guiado horizontal y personalizado del docente.

Palabras clave: percepción, aprendizaje basado en proyectos, proceso de aprendizaje, motivación, artes escénicas, tecnologías para la escena.

Abstract

The primary objective of this research is to understand and interpret participant perceptions regarding the learning process facilitated by Project-Based Learning (PBL) in the "Technologies for the Contemporary Stage" workshop (Trujillo, 2025). The study employs an applied research methodology with a qualitative, cross-sectional approach and a single-case study design. A sample of 15 participants was involved, and data were collected using a semi-structured interview guide. The research concludes that students hold a favorable view of their PBL-mediated learning process after understanding the stages experienced during the workshop; this suggests that, driven by commitment, interest, and motivation, participants are able to assimilate concepts and collaboratively develop their projects under the instructor's horizontal and personalized guidance..

Keywords: perception, project-based learning, learning process, motivation, performing arts, technologies for the stage.

Mana riqsisqa

Kay yachay maskaypa punta kaq munayninqa, "Tecnologías para la Etapa Contemporánea" nisqa tallerpi (Trujillo, 2025) yachay puririyanta, yachay puririyanta yanapakuqkunapa hamutay hinaspa t'ikrayninmi (Trujillo, 2025). Kay yachayqa llamk'achin huk metodología de investigación aplicada kaqwan huk enfoque cualitativo, transversal kaqwan chanta huk diseño de estudio de caso kaqwan. Huk muestra 15 participantekunamantam involucrasqa karqa, chaymantam datos huñusqa karqa huk guía de entrevista semiestructurada nisqawan. Kay maskayqa tukun, yachakuqkuna allinta qhawarinku PBL-mediado yachay puririyinkuta, tallerpi etapakuna rikusqankuta hamut'asqanku qhepaman; kayqa yuyaychakun, compromisowan, intereswan, motivaciónwan ima purichisqa, participantekuna atinku asimilar conceptokunata chaymanta colaborativamente proyectonkuta wiñachiya yachachiqa horizontal chaymanta personalizado pusayninwan.

Sapaq simikuna: hamutay, proyectopi yachay, yachay puriy, kallpanchay, artes escénicas, tecnologiakuna escenariopaq.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Resumen	iv
Abstract.....	v
Mana riqsisqa.....	vi
Índice.....	vii
Índice de tablas.....	xi
Índice de figuras.....	xii
CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Problemas de investigación	3
1.2.1. Pregunta general.....	3
1.2.2. Preguntas específicas.....	3
1.3. Objetivos de investigación	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos.....	4
1.4. Justificación de la investigación	4
1.4.1. Justificación teórica.....	4
1.4.2. Justificación metodológica.....	5
1.4.3. Justificación práctica	5

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO	6
2.1. Antecedentes de la investigación	6
2.1.1. Antecedentes internacionales	6
2.1.2. Antecedentes nacionales	8
2.2. Bases teóricas.....	9
2.2.1. Proceso de aprendizaje	9
2.2.1.1. Constructivismo.	10
2.2.1.2. Metodologías activas.	11
2.2.1.3. Subcategorías de investigación.....	13
2.2.1.3.1. Motivación.	14
2.2.1.3.2. Procesos cognitivos.....	15
2.2.1.3.3. Aprendizaje significativo.....	15
2.2.1.3.4. Interacción y colaboración.....	16
2.2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	16
2.2.2.1. Definición.	16
2.2.2.2. Características.....	17
2.2.2.3. Proyectos.....	18
2.2.2.4. Metodología.....	19
2.2.2.5. Evaluación.	21
2.2.2.6. Proceso de aprendizaje.....	22
2.2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos como mediación pedagógica.....	23

2.2.4.	Percepción – ABP e investigación	25
CAPÍTULO III – METODOLOGÍA		27
3.1.	Diseño metodológico	27
3.1.1.	Tipo de investigación	27
3.1.2.	Enfoque de investigación	27
3.1.3.	Alcance de investigación	27
3.1.4.	Diseño de investigación	28
3.1.5.	Técnica	28
3.1.6.	Instrumento	28
3.2.	Diseño muestral	30
3.2.1.	Población.....	30
3.2.2.	Muestreo.....	30
3.2.3.	Muestra.....	30
3.3.	Matriz de categorización.....	31
3.4.	Tabla de códigos	34
3.5.	Procesamiento de datos	39
3.6.	Aspectos éticos	39
3.7.	Marco contextual	40
CAPÍTULO IV – RESULTADOS.....		43
4.1.	Descripción de los resultados obtenidos	44
4.2.	Descripción de resultados de la investigación	50

4.2.1.	Motivación	50
4.2.2.	Procesos cognitivos.....	52
4.2.3.	Aprendizaje significativo	53
4.2.4.	Interacción y colaboración.....	55
4.2.5.	Proceso de aprendizaje mediado por ABP	57
CAPÍTULO V – DISCUSIÓN		61
CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES.....		65
CAPÍTULO VII – RECOMENDACIONES		67
Referencias.....		69
Anexos.....		72
Anexo 1. Matriz de consistencia		72
Anexo 2. Validación de instrumento.....		76
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada		82
Anexo 4. Consentimiento informado.....		85
Anexo 5. Descripción del taller		88
Anexo 6. Registro fotográfico		93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Matriz de categorización</i>	31
Tabla 2. <i>Tabla de códigos</i>	35
Tabla 3. <i>Matriz de consistencia</i>	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>¿Cómo enseñar a mis alumnos?</i>	20
Figura 2. <i>Fases de los proyectos planea</i>	21
Figura 3. <i>Nube de palabras</i>	44
Figura 4. <i>Relación de nodos</i>	45
Figura 5. <i>Relación de nodos evidenciando su densidad y enraizamiento</i>	45
Figura 6. <i>Nodos con mayor enraizamiento</i>	48
Figura 7. <i>Nodos con enraizamiento intermedio</i>	49
Figura 8. <i>Nodos con enraizamiento bajo en mención verbal en entrevistas</i>	49

CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Al realizar un análisis sobre la educación a lo largo del tiempo, podemos identificar que ha sufrido cambios a partir de la reformulación de enfoques y metodologías que permitieron generar una aproximación de los estudiantes sobre un escenario que incentiva la participación activa, la creatividad, libertad y autonomía. (Espindola y Granillo, 2021).

En ese sentido, bajo los cambios ocurridos en la educación, se puede observar la creciente necesidad de transitar desde modelos tradicionales que se encuentra centrado en la transmisión de contenidos hacia enfoques activos que promuevan la construcción significativa del conocimiento. Por ello, existen diversas investigaciones que demuestran el impacto y los cambios que atraviesan los estudiantes al aprender mediante este tipo de enfoques pedagógicos.

Una de las estrategias que se puso atención en la presente investigación es el aprendizaje basado en proyectos (ABP), debido a que sitúa a los estudiantes como protagonistas de su proceso formativo y que, mediante el guiado del docente, los estudiantes generan un proyecto que responde a su contexto y activa sus procesos cognitivos, motivacionales y sociales (Vergara, 2015). En ese sentido, se reconoce que es una estrategia que potencia las habilidades y capacidades de los estudiantes; sin embargo, muchas de las investigaciones realizadas están focalizadas en un análisis estadístico que analizan los cambios a nivel de calificación numérica o a través de preguntas cerradas.

Esta óptica ha ocasionado que existan diversas investigaciones cuantitativas que responden a una búsqueda a través de preguntas cerradas y/o a través de la mejora en la calificación; sin embargo, existen limitadas investigaciones que buscan conocer, recolectar, comprender e interpretar con mayor libertad qué sucede con los estudiantes, que más tienen que decir sobre su experiencia.

Cuando se hace una búsqueda internacional en español sobre la percepción de los estudiantes, las investigaciones son interesantes y llegan hasta un nivel en el que comprueban que el ABP es efecto, que tiene correlación con el rendimiento académico del estudiante. Algo similar ocurre

en el ámbito nacional, donde las investigaciones son principalmente cuantitativas y, las pocas cualitativas que existen comprueban la efectividad del ABP.

En ese sentido, se tiene como objetivo profundizar en una metodología activa específica¹ que se adapte y tenga una relevancia para la formación artística universitaria. Esto permitirá poder generar otra vinculación con los participantes asistentes ya que, no se busca comprobar que la metodología funciona, porque ya existen suficientes investigaciones para dicha información. Se busca conocer cuál es la sensación, percepción y valorización que le otorgan los estudiantes de artes escénicas al vincularlo con su futuro profesional inmediato.

Para ello, es importante destacar una situación concreta en el ámbito artístico latinoamericano: la mayoría de artistas profesionales que en este contexto desarrollan sus propios proyectos y/o postulan a alguna subvención, beca, residencia artística, etc. En ese sentido, dentro de todas las metodologías activas se ha seleccionado al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como la metodología más relacionada con los artistas escénicos debido a la situación explicada anteriormente.

Se considera que esta relación paralela que vincula el aprendizaje de los artistas con herramientas para su futuro profesional inmediato, puede generar una vinculación sólida sobre la relevancia y significación de aprender de esta manera. Sobre todo, en este contexto de taller donde, si el contenido de no se diera de esta manera, sería una clase teórica y profundamente técnica/operativa. El cual, al ser un contenido poco profundizado por los artistas escénicos², puede generar rechazo/distancia a los contenidos propuestos.

Por ello, bajo todo el contexto mencionado en relación a la metodología activa y la vinculación directa con el futuro inmediato de los artistas escénicos, la investigación toma una relevancia para realizarse ya que pone en primer plano la percepción de los participantes, ya que ello se determinaría si el ABP tiene la relevancia que se intuye.

¹ Aprendizaje Basado en Proyectos

² Específicamente actores

En ese sentido, la presente investigación se focalizará en profundizar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de un taller de tecnologías para la escena contemporánea donde, mediante una entrevista semiestructurada realizada a los participantes del taller se recolectará, se comprenderá e interpretará cuáles fueron sus percepciones sobre su proceso de aprendizaje mediado por el ABP.

De esta manera, se espera que dicha mediación pedagógica sea significativa para los participantes entorno a sus procesos de aprendizajes, a los contenidos del taller y a los procesos de gestión, organización y habilidades blandas que son incentivadas por el ABP.

1.2. Problemas de investigación

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo perciben los participantes el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”?

1.2.2. Preguntas específicas

¿Cómo perciben los participantes su motivación en el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller?

¿Cómo interpretan los participantes su proceso cognitivo en el desarrollo del aprendizaje basado por el aprendizaje basado en proyectos?

¿Cómo perciben los participantes la significatividad de su aprendizaje en el contexto del aprendizaje basado en proyectos?

¿Cómo se configura la interacción y colaboración de los participantes en el desarrollo del aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general

Comprender e interpretar las percepciones de los participantes sobre el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”

1.3.2. Objetivos específicos

Comprender las percepciones de los participantes sobre su motivación en el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos

Comprender los procesos cognitivos que los participantes reconocen en su aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos.

Comprender la significatividad que los participantes le atribuyen a su aprendizaje en el contexto del aprendizaje basado en proyectos.

Comprender la configuración de la interacción y colaboración de los participantes en el desarrollo de su aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación teórica

Esta investigación tiene la finalidad de aportar a la comunidad académica en base a las percepciones que tienen los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje bajo metodologías activas, específicamente el ABP. Este aporte pretende profundizar en un aspecto académico en el que solo se conoce la efectividad por medio de resultados estadísticos provenientes de mejoras calificativas o preguntas cerradas; sin embargo, se desconoce testimonios en el que los estudiantes verbalicen la asimilación y valorización de su percepción sobre el proceso de aprendizaje que les brinda el ABP en relación a su formación artística. Los resultados obtenidos generarán una amplitud de información para futuras investigaciones relacionadas a los temas tratados.

1.4.2. Justificación metodológica

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso único que utiliza la técnica de entrevista semiestructurada con la finalidad de recolectar información sensorial de los estudiantes tras experimentar el taller de “Tecnologías para la escena contemporánea”. Esta elección metodológica se fundamenta en la necesidad de conocer a través de sus propias palabras las percepciones que tienen sobre el proceso de aprendizaje y la significancia que tiene el ABP en sus contextos de artistas en formación. Es importante mencionar que para esta investigación se ha creado un instrumento que responde a las subcategorías establecidas: motivación, proceso de aprendizaje, aprendizaje significativo y colaboración e interacción, y fue aplicada a estudiantes de artes escénicas en una escuela superior de arte dramático de Trujillo. La aplicación de este instrumento permite focalizar, organizar y categorizar la información recolectada para poder desarrollar y sustentar la investigación en curso.

1.4.3. Justificación práctica

Esta investigación se alinea perfectamente a las necesidades de gestión, reflexión y colaboración de los artistas escénicos en formación ya que, en el ámbito profesional, tendrán que desarrollar proyectos escénicos para la aplicación a subvenciones, becas, residencias, giras, etc. En ese sentido la aplicación de la investigación no solo fortalece las habilidades y capacidades de los artistas en formación para su desarrollo profesional, sino que permite evidenciar el valor de aplicar metodologías activas como el ABP para la asimilación, apropiación y aplicación de los conocimientos aprendidos por los estudiantes de formación escénica, además de la importancia de incentivar la reflexión sobre sus procesos de aprendizajes generados por el ABP.

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Tras una revisión de los trabajos académicos existentes, se ha podido identificar la siguiente situación: existe pocas limitadas investigaciones cualitativas que relacionan la metodología activa con el futuro inmediato de los estudiantes. Por el contrario, existen diversas investigaciones cuantitativas que analizan en base a preguntas cerradas y/o mejoras en las calificaciones de los estudiantes. De esta manera, estas ausencias revalorizan el presente estudio, debido a que se sostiene sobre una población artística³ en la que se puede profundizar en la percepción del estudiante de artes escénicas entorno a su sentir a partir de las metodologías activas, específicamente sobre la metodología aprendizaje basado en proyectos.

2.1.1. Antecedentes internacionales

En Barcelona (España), Torras, et al. (2024) desarrollaron un estudio sobre la percepción del alumnado ante la implementación del aprendizaje basado en proyectos en el ámbito STEM. Fue una investigación mixta de corte transversal y con muestras de 19 participantes en los grupos de discusión y 157 en encuestas. El estudio tuvo como resultados que los estudiantes prefieren trabajar con el ABP ya que se aprende en grupo a partir de contextos directos con su entorno y útiles para su futuro. El estudio indica que esta metodología que implica autonomía, colaboración, toma de decisiones, razonamiento crítico, creatividad, indagación del tema y construcción del conocimiento se ve reflejado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de secundaria.

En San Carlos (Costa Rica), Treviño-Villalobos (2023) desarrolló un estudio que tiene como objetivo es conocer la percepción del alumnado sobre el proceso desarrollado en el curso “Aseguramiento de la calidad de un software” por medio del ABP. Fue un estudio cuantitativo de corte transversal y manejó una muestra de 50 estudiantes. El estudio dio como resultado que la

³ Que es poco estudiada y poco vinculada con investigaciones sobre metodologías activas

metodología genera una cercanía entre el contenido y el estudiante debido a la vinculación con proyectos reales, donde el acompañamiento y supervisión del docente exige otro tipo de acercamiento y planificación. El estudio evidencia que esta metodología tiene la dificultad al aplicarse en grupos grandes, además de la dificultad por tener poco tiempo para dedicarle a cada grupo. Así mismo, el estudio se realizó en modalidad virtual lo cual la investigadora sugiere que surgió una dificultad debido a que tuvo que implementar estrategias para favorecer la interacción de los grupos. La investigación recomienda promover la capacitación de los docentes en la metodología ABP y que se replique en asignaturas que sean afines al desarrollo de proyectos.

En Málaga (España), Sánchez-Rivas, et al (2023) desarrollaron un estudio cuyo objetivo es conocer la percepción del alumnado universitario sobre una metodología derivada del ABP y mediada por tecnología. Fue una investigación mixta de corte transversal cuya población y muestra fue de 120 participantes. El estudio dio como resultado que el Aprendizaje Basado en Historias – metodología derivada del aprendizaje basado en proyectos – presenta un alto nivel de satisfacción con la experiencia de enseñanza y aprendizaje. El estudio afirma que los estudiantes universitarios presentan una alta satisfacción respecto a la implementación de metodologías activas basadas en proyectos y medidas por la tecnología. Es interesante como el estudio vincula la percepción del estudiante no solo con el contenido ni con la metodología aplicada, sino con la calidad de la docencia. Esta perspectiva pone en evidencia la importancia del rol del docente al aplicar este tipo de metodologías.

En Barranquilla (Colombia), De la Puente, et al. (2020) desarrollaron un estudio cuyo objetivo es evaluar la percepción estudiantil sobre la efectividad del método de aprendizaje basado en proyectos en la asignatura Gerencia de la Salud para las carreras de medicina y enfermería. Fue una investigación cuantitativa aplicada 340 estudiantes la cual 167 hicieron la asignatura con ABP y 173 con el método tradicional. El estudio concluye que la percepción sobre el ABP es pertinente; sin embargo, se rescata una información que menciona el estudio donde esbozan que la enseñanza tradicional fomentó más el desarrollo de algunas competencias, lo que enfatiza el enunciado “no existe una superioridad *per se* del ABP frente al método de enseñanza convencional” (p.11) Y esta

información nos pone a reflexionar la evaluación de los contextos, temas y asignaturas al cual se aplica el ABP.

2.1.2. Antecedentes nacionales

La revisión de los antecedentes consultados evidencia una mayor presencia de estudios orientados a valorar los resultados o percepciones del ABP mediante diseños cuantitativos o mixtos. En este contexto, se identificaron menos estudios que profundizan cualitativamente en los significados y experiencias que los estudiantes atribuyen a su proceso de aprendizaje, particularmente en contextos de formación artística⁴. En Lima (Perú), Caballero (2022) realizó una investigación que analiza la percepción de los estudiantes y docentes sobre la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en un curso remoto. Fue una investigación cualitativa de corte transversal aplicada a 6 estudiantes y 4 docentes. La investigación concluye que los docentes y estudiantes están satisfechos con la mayoría de los objetivos que persigue el ABP – resolución de problemas, colaboración, aprendizaje autodirigido y ayuda en la motivación intrínseca de los estudiantes –; sin embargo, respecto al objetivo de construir una base amplia de conocimientos, los docentes están satisfechos mientras que los estudiantes no lo están.

En Piura (Perú) Gutiérrez y Travieso (2022) el cual tuvo el objetivo de analizar la percepción de los docentes y estudiantes sobre la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. El estudio fue mixto de corte transversal y se les aplicó a 156 estudiantes con 6 docentes. El estudio concluye que el método ABP atiende a la necesidad de romper patrones tradicionales y la percepción es favorable tanto en los estudiantes como en los docentes, ya que permite una mejor comprensión en los temas abordados en la asignatura Metodologías de la Investigación y por tanto mejoraría el aprendizaje y las calificaciones de los estudiantes.

En Lima (Perú), Silva (2024) desarrolla su investigación con el objetivo de analizar cuáles son las percepciones de los docentes y estudiantes para el desarrollo de la indagación científica. Es una

⁴ La metodología de Aprendizaje Basado en Problemas

investigación cualitativa de corte transversal. Esta investigación involucra indirectamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes y docentes al aplicar el ABP debido a la reflexión que se tiene sobre la metodología aplicada. Tuvo una muestra de 3 docentes y 2 grupos de estudiantes. La investigación concluye que las principales fortalezas se encuentran en las fases de problematización y generación de resultados, además los principales desafíos que atraviesan los docentes se evidencian en la fase de planificación, evaluación y comunicación de los resultados, así como la elección de los problemas de algunos proyectos.

En Lima (Perú), García y Miranda (2025) desarrollaron una investigación con el objetivo de examinar la correlación que existe entre la movilidad de la indagación como método de aprendizaje de las ciencias y el Aprendizaje Basado en Proyectos. Es una investigación cuantitativa de corte transversal y fue medido a través de una encuesta a 61 estudiantes. La investigación tuvo como conclusión que la indagación y el ABP son estrategias que van de la mano al permitir desarrollar el interés de los alumnos, su motivación y, en definitiva, su preparación.

En la revisión se puede identificar que son limitadas las investigaciones que profundizan en la indagación sensible de los estudiantes que experimentan un aprendizaje mediado por el ABP. Los antecedentes mencionados nos permiten conocer cómo otros investigadores construyen categorías para conocer y analizar la percepción en los estudiantes. Esto genera que cada estudio evidenciado en este apartado, revele los diversos matices que se encuentran en la recolección de datos de acuerdo a los contextos, territorios, carreras y asignaturas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Proceso de aprendizaje

Cuando nos referimos a procesos de aprendizaje, podemos encontrar diferentes aproximaciones a nivel de conceptos y definiciones, la RAE, por ejemplo, entiende la palabra *proceso* como el conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de la una operación artificial, y al *aprendizaje* como la adquisición por la práctica de una conducta verdadera (RAE, 2024). En ese

sentido, a nivel de definiciones independientes se puede interpretar que el proceso de aprendizaje es el conjunto de fases para que una persona adquiriera un conocimiento o práctica.

Al reflexionar sobre quién o quiénes son las personas que atraviesan ese proceso, la primera referencia visual/conceptual es atribuida a los estudiantes, debido a que es el signo asociado a la persona que aprende⁵. En ese sentido, desde el ámbito educativo existen diversas investigaciones y planteamientos que responden a las fases de aprendizaje del estudiante.

A continuación, se empezará a desglosar a nivel teórico las aproximaciones que se han realizado sobre el proceso de aprendizaje y se articulará con las búsquedas de la presente investigación. Para ello, será importante comprender los cambios que se replantea en la enseñanza-aprendizaje desde la corriente constructivista, así como la asociación del proceso de aprendizaje con el rendimiento académico y cómo influye o modifica el proceso de aprendizaje desde las metodologías activas.

2.2.1.1. Constructivismo. Schunk (2012) afirma que la corriente del constructivismo ocasiona un cambio significativo en el ámbito de la educación, debido a que el constructivismo no propone que existan principios del aprendizaje que se deban descubrir y poner a prueba, sino que las personas creen su propio aprendizaje. Esto nos sitúa frente a un cambio educativo ya que exige nuevas estrategias y enfoques en la que permitan al docente despertar el interés en los estudiantes.

Para este punto de la historia, la educación – y sobre todo la universitaria – empieza a desligarse del aprendizaje tradicional, entendido como clases magistrales/cátedras en la que el docente enuncia la información, el estudiante las recibe y asume las informaciones como verdades absolutas sin cuestionar al docente. En ese sentido, Schunk (2012) afirma que en el marco del constructivismo, uno de los factores fundamentales para que el estudiante desarrolle el perfil y se adapte a estas nuevas estrategias de aprendizaje, es la motivación.

⁵ En otros contextos pueden ser los aprendices, los practicantes, etc.

Bajo estos cambios provenientes del constructivismo, empiezan a desarrollarse las metodologías activas en el ámbito educativo – ya sea de educación básica o de educación superior – De esta manera, la gamificación, el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, etc. adquieren relevancia, importancia y generan cambios tanto en los docentes como en las metodologías que se aplican a los estudiantes de básica regular y superior.

2.2.1.2. Metodologías activas. Zapata, et al. (2024) afirman que uno de los principales inconvenientes que se enfrentan los docentes en la enseñanza moderna, es la limitada motivación y participación de los alumnos. En ese sentido, los autores afirman que las metodologías activas tienen como principal objetivo desarrollar la participación activa, crítica, reflexiva y creativa. Además, explican que las metodologías colocan al estudiante como eje transversal del conocimiento, por lo que exige un cambio de rol y estrategias que emplea el docente para poder conectar e incentivar a sus estudiantes para adquirir de forma significativa el nuevo aprendizaje. Las metodologías activas como aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aula invertida y aprendizaje basado en problemas, etc. tienen un gran impacto en la educación moderna ya que permite que el alumno adquiera competencias sobre el trabajo en equipo, el mejoramiento de la expresión oral y escrita, la interdisciplinariedad de la información, etc. (Portero y Medina, 2025)

Debido a los cambios que han ocurrido a partir del empleo de las metodologías activas en el sector educativo, existen diversas investigaciones que asocian a la metodología activa con el rendimiento académico; sin embargo, para la presente investigación se puede perfilar la búsqueda ya que, en López, et al. (2018) diferencian dos vertientes en la se comprende el rendimiento académico. Por un lado, se tiene a la calificación numérica, cuyo foco se encuentra en la valorización del producto final que determina cuál es el resultado alcanzado por el estudiante. Se puede comprender que el mismo sistema educativo direcciona a los docentes a calificar numéricamente; sin embargo, priorizar o dirigir las sesiones sobre ese criterio no genera un aprendizaje significativo en los estudiantes. Desde la perspectiva de estudiante, se puede identificar que, bajo un contexto donde de calificación numérica tiene prioridad, genera estrés y ansiedad, ya que de funcionar todo correctamente, afecta

la nota y, por ende, desapueba. Estos mecanismos están vinculados con el planteamiento de Foucault (2002) con el concepto de poder disciplinario que determina producir individuos útiles, obedientes y eficientes, y el autor menciona que uno de los instrumentos vinculados a este poder es el examen. Este contexto de control ocasiona que muchos de esos conocimientos aprendidos bajo esta modalidad tienden a ser olvidados a mediano plazo⁶, debido a que solo se enfocaban en cumplir con los trabajos por la calificación. En ese sentido, es importante decidir las maneras para que los estudiantes se centren en principalmente en aprender, encontrar las maneras para disminuir el foco a la calificación numérica.

Este propósito se alinea con la segunda vertiente que los autores le atribuyen al rendimiento académico, cuyo foco es el proceso que vive el estudiante para aprender. Es decir, en esta vertiente no se busca que el estudiante cumpla, sino que aprenda y lo reconozca como significativo. En ese sentido, este es el eje de la investigación, comprender e interpretar qué perciben los estudiantes al aprender sin priorizar a la calificación numérica donde se aplica esta metodología de aprendizaje activa.

Sobre esta línea, López, et al. (2018) afirman que, para lograr un correcto proceso de aprendizaje en los estudiantes, se debe considerar dos factores fundamentales: cognitivos y afectivos. Los mismos autores explican que es de suma importancia la motivación que se debe instaurar en los estudiantes, ya que eso va a permitir una predisposición en el desarrollo de la clase, taller, capacitación, etc. De esta manera, lo afectivo tiene que ver con el tacto y las estrategias que se puede generar desde el espacio de aprendizaje para que el estudiante pueda recolectar, asimilar y valorar.

⁶ Una vez que pierde su utilidad para el individuo.

2.2.1.3. Subcategorías de investigación. La indagación e interpretación de las investigaciones y antecedentes relacionados al rendimiento académico⁷, específicamente en la corriente del proceso de aprendizaje – mecanismo que prioriza el aprendizaje del estudiante independientemente de la calificación numérica que se le puede atribuir al producto final –, permite articular y argumentar en base a Schunk (2012), Zapata, et al. (2024), Portero y Medina (2025) y López, et al. (2018), que uno de los factores importantes para que exista un proceso de aprendizaje adecuado es la motivación. Este estado permitirá la apertura a la asimilación de la información, es decir el estudiante identificará sus procesos cognitivos. Bajo el desarrollo de las metodologías activas vinculadas al proceso de aprendizaje, resuelve que el estudiante, posterior a dicha identificación cognitiva, atravesará una valorización por lo aprendido, es decir, existe un aprendizaje significativo, y debido a los mecanismos de las metodologías activas, el estudiante reconocerá la construcción de conocimiento a partir de la interacción y colaboración. Es decir que las subcategorías que nos permitirán profundizar en el proceso de aprendizaje mediado por una metodología activa son: motivación, proceso cognitivo, aprendizaje significativo y colaboración e interacción.

De acuerdo a lo explicado se puede comprender que dichas subcategorías tienen una interrelación cuasi jerárquica. Desde el enfoque escénico se puede asociar las etapas del proceso de aprendizaje mediado por una metodología activa con las etapas del acontecimiento que plantea Dubatti (2007), donde afirma que uno de los componentes esenciales del teatro es el *convivio* y que este mismo componente desde la perspectiva del espectador, atraviesa por tres etapas: *pre-convivio*, relacionado con lo que ocurre desde alistarse para ver un acontecimiento escénico; *convivio*, relacionado con el acontecimiento en sí, es decir la vinculación con los artistas y técnicos; y el *post-convivio*, relacionado a esta reflexión y/o conversación con otro sobre el acontecimiento observado.

Bajo esta lógica de etapas se considera que, para procesar la información que se ha encontrado, se debe comprender las interrelaciones entre las subcategorías y las etapas del

⁷ Mediado por una metodología activa

acontecimiento ya que, por ejemplo, se puede asociar a la motivación con el *pre-convivio*, debido a que involucra el estado del estudiante al dirigirse al taller/asignatura. El *convivio* se puede asociar con el taller/asignatura en sí, debido a que es un espacio en el que convive el docente, los estudiantes y el espacio, y todo lo que ocurre relacionado al tacto, conceptos, mecanismos y contextos entre los involucrados, puede generar mayor motivación, por ende, mayor predisposición y reconocimiento sobre sus procesos para aprender. El *post-convivio* se puede asociar con lo que ocurre después del taller/asignatura, que muchas veces los docentes desconocen si es que no conversan con sus estudiantes después de la experiencia (a corto, mediano y largo plazo) ya que es el momento donde el estudiante puede analizar, reflexionar y valorar lo ocurrido en el taller/asignatura. Estas pueden ser desde su experiencia vivida, el conocimiento asimilado, las gestiones realizadas, los proyectos desarrollados, las anécdotas que ocurrieron o todo en conjunto. En ese sentido, se puede comprender que el proceso de aprendizaje mediante una metodología activa es una cadena de consecuencias experienciales que permiten al estudiante aprender sin pensar en la calificación. A continuación, se desglosará cada subcategoría junto a la interpretación y articulación entre los autores consultados.

2.2.1.3.1. Motivación. López, et al. (2018) afirman que la motivación que puede surgir por diversos contextos (tema, contexto, recursos, didáctica del docente, el espacio, etc.) generan un estado en el que la emoción y motivación dirigen el sistema de atención. Esto permite que las informaciones que se pueda asimilar de forma racional y/o práctica, tengan mayor implicancia en los circuitos neuronales de los estudiantes. Al vincularse con las metodologías activas, debemos tener en cuenta que los estudiantes son agentes activos que reflexionan, cuestionan, generan y también pueden equivocarse para aprender (Zapata, et al., 2024).

En ese sentido, en el marco de las metodologías activas, los docentes son un factor fundamental que también afecta en la motivación de los estudiantes, debido a que aquí, desde el rol de guía, facilitador, etc., debe generar vinculación con los trabajos que desarrollen los estudiantes. Esto implica que el docente deba tener una predisposición a guiar asertivamente cualquier tipo de

proyecto que gesten los estudiantes. Esto permitirá que los/las estudiantes refuercen su participación y vinculación con lo aprendido.

2.2.1.3.2. *Procesos cognitivos.* López, et al. (2018) afirma que los procesos cognitivos son el conjunto de toda la información que el estudiante obtiene ya sea por experiencia o por procesos de aprendizajes. Es decir, los procesos cognitivos están relacionados al cómo aprendo. En ese sentido Yáñez (2016) quien desarrolla una investigación centrada en la perspectiva del docente y las etapas que debe lograr para generar una ruta de aprendizaje en sus estudiantes, establece que los docentes deben gestionar y priorizar una ruta inspirada en las teorías planteadas por Piaget, Vigotsky y Ausubel que comprende un tránsito desde la motivación, que atraviesa la adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia, hasta llegar a la evaluación y retroalimentación.

2.2.1.3.3. *Aprendizaje significativo.* Tapia (2023) establece que las metodologías activas generan un impacto relevante en los estudiantes debido a que este conocimiento es liderado por ellos, entre ellos y con el soporte del docente. Además, se vincula con realidades de su contexto social/profesional, lo cual les permite a los estudiantes sentir una vinculación adicional con estas metodologías, ya que trabajan en equipo, solucionan problemas, los trabajos están vinculados con sus realidades y todo ello permite que el estudiante sienta lo aprendido como una herramienta útil para su futuro. Es decir, el autor afirma que las metodologías activas generan un aprendizaje significativo y colaborativo debido a que aprenden activamente, se relaciona con su contexto y se sienten capaces de aplicar lo aprendido en un futuro así sea en otra situación/contexto.

2.2.1.3.4. Interacción y colaboración. Campozano, et al. (2024) desarrollan diversos aspectos que atraviesan los docentes y estudiantes al aplicar diferentes responsabilidades y compromisos en el marco de las metodologías activas. Una de ellas es la participación activa (interacción) y otra es la colaboración, cuyo foco se encuentra en la relación, organización y gestión con el docente y los compañeros del taller/asignatura.

Los autores en mención afirman que, en las metodologías activas, la generación de trabajos grupales es fundamental, ya que a los estudiantes tomar decisiones para determinar cómo van a desarrollar el trabajo asignado. Dentro de la colaboración se encuentran aspectos en base a la gestión y organización que permiten asumir los trabajos desde la convivencia y relevancia en su contexto.

Entonces, de acuerdo a todo lo mencionado, se puede determinar que las subcategorías planteadas son una síntesis de las etapas que ocurre en cada estudiante ante la experiencia de un taller/asignatura. Además de comprender que dichas subcategorías permitirán conocer mayores matices sobre lo que ocurre en el estudiante (previo, durante, después a la experiencia); sin embargo, ahora se procederá a desglosar la metodología activa ya que se está empleando como mediación para esta investigación. A continuación, se desarrollarán aspectos y conceptos relacionados a la metodología activa Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

2.2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos

2.2.2.1. Definición. Markham (2003) define al ABP como un método sistemático en la que los estudiantes tienen un rol activo y son ellos los que investigan y generan proyectos auténticos de su interés que potencian sus conocimientos y habilidades a partir de un caso real propuesto y/o acordado con el docente.

En ese sentido, Cobo y Valdivia (2017) complementan esta definición al mencionar que el ABP es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa. Además, Zhang y Ma (2023) pone en evidencia que el ABP desarrollan las habilidades de los estudiantes orientados a su futuro ya que

desarrollan un pensamiento crítico, resuelven problemas y fortalecen sus habilidades comunicativas y colaborativas.

De esta manera se puede definir al ABP como una metodología donde el docente estimula al estudiante a desarrollar un proyecto o resolver una problemática de su entorno social y de su interés. Esto permitirá que el estudiante aprenda, comprenda y aplique los contenidos de la materia de forma práctica. Además de fortalecer sus habilidades de gestión, colaboración y pensamiento crítico.

2.2.2.2. Características. A nivel general, Vergara (2015) menciona que una de las particularidades de esta metodología de aprendizaje es su calidad activa. Es decir, los estudiantes cumplen un rol cierta libertad de poder y autonomía para poder abordar el proyecto o problemática planteada. Zhang y Ma (2023) hacen referencia a que el ABP causa en los estudiantes un impacto positivo ya que la base de esta metodología de aprendizaje parte desde una realidad cercana a ellos como trasfondo.

En lo que respecta al docente, Vergara (2015) menciona que el rol del docente varía en esta metodología ya que este cumplirá el rol de guía. Principalmente, brinda soporte al gestionar el trabajo en grupos, valorar el desarrollo del proyecto, controlar el ritmo de trabajo, facilitar el éxito del proyecto, evaluar el resultado y resolver dificultades; sin embargo, es importante mencionar que el docente no puede dar solución al proyecto ya que esto desmerecería la búsqueda y planteamiento de los estudiantes.

En lo que respecta al estudiante, Trujillo (2014) menciona que su rol de escucha activa en este tipo de metodologías es reemplazado por una participación totalmente activa en la que desarrollan procesos cognitivos que le permiten reconocer problemas, organizar los puntos de manera a tratar de manera jerárquica, fortalece sus habilidades de recolección, comprensión e interpretación de información y datos. Además de plantear conclusiones.

En ese sentido se puede sintetizar las características principales como:

- Es una metodología de enseñanza-aprendizaje activa

- Plantea la asimilación, comprensión y aplicación de los contenidos a partir de un contexto real y cercano de los estudiantes
- Requiere que el docente asuma el rol de guía
- Fomenta la investigación en los estudiantes
- Fomenta el trabajo en equipo
- Fomenta el pensamiento crítico
- Desarrolla soluciones a problemas reales o desarrolla proyectos

2.2.2.3. Proyectos. En la investigación planteada por Aragay y Martínez (2020) mencionan que existen diversas categorías; sin embargo, en su esencia debe primar la finalidad específica que los docentes pretenden desarrollar con sus estudiantes. Los autores mencionan que la información que brindan a partir de Majó y Baqueró (2014) sirven para aterrizar con mayor claridad la planificación de los proyectos que se desarrollarán a lo largo del curso. Estas clasificaciones tienen tres grandes finalidades:

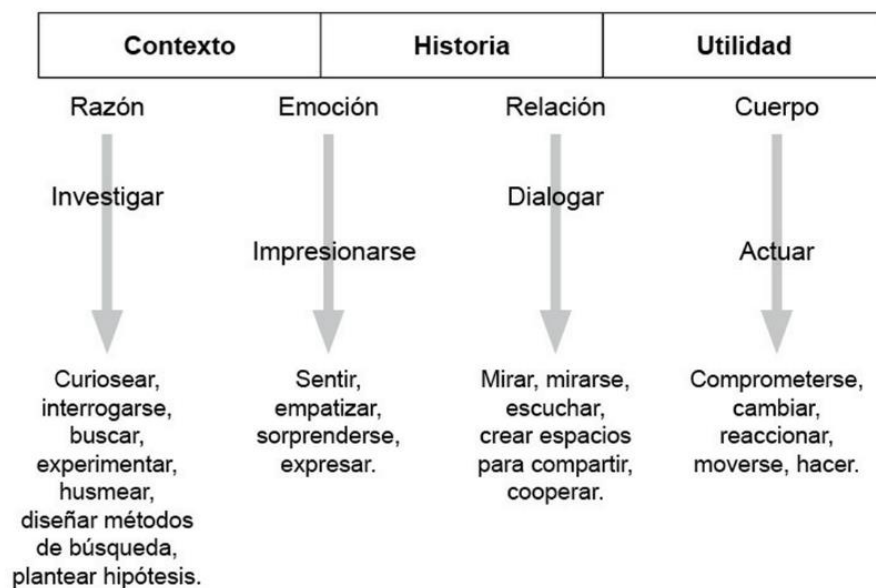
- Que los estudiantes brinden una solución a una situación o problema a partir de una intervención práctica
- Que los estudiantes investiguen o evalúen un problema a partir de una comprensión de temas.
- Que los estudiantes diseñen, elaboren o construyan un producto a partir de las indicaciones o negociaciones con el docente.

Es importante mencionar que los autores afirman que estas tres grandes finalidades de proyectos propuestos por Majó y Baqueró (2014) pueden entrelazarse; sin embargo, es importante que el docente conozca su finalidad como punto de partida para luego establecer conexiones entre finalidades.

En el caso de la presente investigación, el taller que se propone tiene la finalidad que los estudiantes diseñen y elaboren un proyecto escénico junto a su dossier. Sin embargo, este proyecto tiene su punto de partida desde la creación y exploración con recursos tecnológicos como proyectores y circuitos cerrados. Estos recursos requieren ser utilizados y aplicados para la creación de un proyecto y se busca que el estudiante desarrolle y comprenda otras dimensiones en que la tecnología puede intervenir en los proyectos de artes escénicas contemporáneas. Adicional a ello, la situación real sobre el cual se sostiene el taller son las postulaciones a residencias, estímulos, subvenciones y/o festivales de artes escénicas. Por ello, los estudiantes deben desarrollar el dossier del proyecto determinando la descripción del proyecto, el concepto, la relevancia social, el equipo de trabajo, los requerimientos técnicos y los diseños del espacio. Esto permitirá que los estudiantes no solo aprendan, exploren y comprendan las calidades de intervención tecnológica en las artes escénicas, sino que también aprenderán y comprenderán los principios básicos para desarrollar un dossier de proyecto y con ello, tengan la base para poder postular a alguna convocatoria, residencia, festival, etc.

2.2.2.4. Metodología. Dentro de los autores consultados, se puede destacar lo siguiente. Bajo los lineamientos de Majó y Baqueró (2014) el docente debe tener una consciencia de cuál es la finalidad que se quiere lograr con el proyecto.

Seguido de ello, se debe brindar de un contexto a los estudiantes que les permita interrogarse, experimentar, husmear, plantear hipótesis. Luego se debe atravesar el segundo momento que Vergara (2015) titula “historia”. En donde alberga la impresión de los estudiantes a partir de una emoción que les permita sentir, sorprenderse, empatizar y los movilice a los estudiantes. Esto permitirá que establezcan relación, dialogo y se genere el espacio cooperativo. Finalmente, estos procesos aterrizan en el último momento titulado “utilidad” donde los estudiantes realizan sus proyectos reconociendo el qué, por qué y para qué están realizando el proyecto.

Figura 1.*¿Cómo enseñar a mis alumnos?*

Nota. Recuperado de Aprendo porque quiero (Vergara, 2015, p. 51)

Como complemento se tiene el planteamiento de Aragay y Martínez (2020) donde se propone las fases principales que se deben seguir al momento de aplicar ABP con los estudiantes. Los investigadores plantean seis fases, en la primera se debe presentar el desafío. En esta primera fase, el docente debe lograr plantear y establecer un contexto de lo que está sucediendo. Después se sigue un análisis sobre el caso presentado. En esta fase, los estudiantes empiezan a dialogar y plantearse hipótesis sobre cómo se va a abordar el desafío planteado. Esto ocasiona que se dé paso a la etapa de planificación y organización, en la que los grupos empiezan a delegar funciones y tareas, además se trazan objetivos y metas que cumplir en un determinado tiempo para poder desarrollar y afrontar el desafío de manera óptima. Se continúa con la fase en la que cada miembro del equipo se dedica a recolectar e investigar sobre sus tareas, metas y objetivos asignados para luego dialogarlo con los del equipo. Esto permitirá que se defina, elabore y desarrolle el producto final. Finalmente, dependiendo del objetivo del docente, los estudiantes deben presentar, y en algunos casos aplicar, el producto final; sin embargo, es importante mencionar que durante todo el proceso el docente debe estar evaluando

el proceso que tienen los estudiantes al afrontar y organizar su proyecto basándose en el desafío propuesto.

Figura 2.

Fases de los proyectos planea



Nota. Recuperado de El aprendizaje basado en proyectos en Planea (Aragay y Martínez, 2020, p. 17)

Como se puede apreciar, ambas fuentes tienen diversos puntos de conexión, por ello, para la presente investigación se utilizarán los principios de ambas fuentes; sin embargo, la finalidad varía de enfoque ya que se busca que los estudiantes diseñen y elaboren un proyecto escénico, pero no solo desde la teoría, sino también desde la práctica.

2.2.2.5. Evaluación. Para este punto, es importante revisar a Vergara (2015) ya plantea que en este tipo de metodologías se debe diferenciar un aspecto que en cierta medida se cree que son sinónimos: calificar y evaluar. La primera hace referencia al grado de logro del estudiante que se mide por una escala de 0 a 20 en Perú. Para el autor, este punto no es favorable para los términos de aprendizaje. Por ello, el autor menciona que la evaluación es un proceso de reflexión sobre el aprendizaje. Es el momento donde se valora lo aprendido, se cuestiona cómo lo hicimos y cómo podemos mejorar. Se considera que esta manera el estudiante se siente más comprometido con su proyecto

Bajo lo todo lo mencionado, Aragay y Martínez (2020) reafirma que durante las fases de los proyectos tanto el docente como los alumnos realizarán evaluaciones donde toman conciencia de su proceso y de la calidad de sus producciones. Los autores mencionan que esta etapa es importante porque es donde los estudiantes son conscientes de sus logros, avances, puntos a mejorar, calidad, etc.

Entonces, bajo lo mencionado, se puede afirmar que la evaluación en esta metodología no debe basarse únicamente en la escala numérica de logro alcanzado. Para ello, podemos deducir que la metodología demanda que se replantee el sistema de calificación, con la finalidad de encontrar un punto medio para que la calificación no distancie, ni frene y condicione el interés de su participación. Eso quiere decir que la labor de los docentes al aplicar esta metodología radica en encontrar y equilibrar la calificación con la evaluación de los estudiantes.

2.2.2.6. Proceso de aprendizaje. Después de todo lo desarrollado previamente, se puede reconocer que la metodología ABP está íntimamente relacionada con el proceso de aprendizaje, de hecho, reconocemos que su origen fue que los estudiantes puedan aprender y reconocer sus procesos de cómo están aprendiendo. Por ello, la OCDE (2016) sintetiza ciertos principios que favorecen y evidencian ciertos principios para que el docente sea consciente de cómo abordar este tipo de metodologías con sus estudiantes. De esta manera, se pretende que el estudiante disfrute y se comprometa con la asignatura a desarrollarse. Los principios son:

- Reconocer que los estudiantes son la parte esencial de la asignatura. Por ello, se debe promover y alentar su compromiso activo
- Reconocer que esta metodología tiene fuertemente el principio de la cooperación y organización. Por ello, se debe promover el dialogo, organización y cooperación todo el tiempo.

- Reconocer que las emociones son un factor importante para fortalecer el compromiso del estudiante. Por ello, se debe fomentar un ambiente donde el estudiante se sienta cómodo, emocionado y predispuesto para participar.
- Reconocer que todos los participantes inician con aprendizajes diferentes. Por ello, se debe fortalecer la colaboración, integración, apoyo y compartición de los saberes en los participantes. Es decir, debemos evitar que los conocimientos previos de los participantes generen brechas que distancien, por el contrario, debemos fomentar y valorar los conocimientos heterogéneos.
- Reconocer que en esta metodología participan todos. Por ello, se debe fomentar y fortalecer el trabajo en equipo, organizado y equitativo. Además de potenciar el diálogo y la retroalimentación.
- Reconocer que como docente se debe tener claridad y estrategias para evaluar de manera justa. Además, se sugiere realizar énfasis en la retroalimentación.
- Reconocer que el espacio donde estamos gestando los proyectos es un espacio de establecer conexiones con diferentes áreas de conocimiento, disciplinas, materias, comunidades, etc.

De esta manera, se puede apreciar que los principios que propone la OCDE, permiten tener mayor claridad para reconocer, abordar y valorar cada etapa del proceso. Además, se pone en primer plano la experiencia y proceso de aprendizaje del estudiante a partir de su compromiso con la asignatura.

2.2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos como mediación pedagógica

De acuerdo a todo lo desarrollado Reyes (2016) afirma que la mediación pedagógica es una acción realizada por el docente de acuerdo a sus capacidades y pasiones para lograr un conocimiento y que este sea significativo para los estudiantes. Como dato adicional interviene mencionar que los

docentes y estudiantes son interlocutores activos con la finalidad de acompañar y promover aprendizajes.

Para la presente investigación se puede entrelazar los planteamientos de Ferreiro y Vizoso (2008) debido los requisitos que se le atribuye al mediador (docente) en este proceso. Este interés radica en que, en las clases de tecnologías para la escena y la construcción con la misma, existe un principio clave que radica en asumir a la tecnología como un actor/actriz en escena, un elemento que tiene sus propias posibilidades, discursos, presencia y limitaciones. Este principio permite que los estudiantes eviten utilizar las tecnologías como agentes decorativos, por el contrario que puedan construir entrelazando las posibilidades de los estudiantes y lo que ofrece la tecnología.

En ese sentido, al vincularlo con los planteamientos de Ferreiro y Vizoso (2008) estos planteamientos permiten aplicar dichos requisitos a la metodología del ABP, de esta manera se puede esclarecer y determinar por qué se ha elegido esta metodología activa. Los autores mencionan que el mediador debe tener reciprocidad, entendida como una comunicación entre todas las partes involucradas; intencionalidad, entendida como una claridad para determinar lo que se quiere lograr y cómo; significado, entendido como proceso que genera la lógica correspondiente a los involucrados para desarrollar las actividades/tareas/proyectos; trascendencia, entendida como la valoración y aplicación posterior de lo aprendido; y sentimiento de capacidad o autoestima, entendida como la motivación y valoración sobre el esfuerzo realizado durante el proceso.

Entonces, después de desarrollar los conceptos del ABP podemos determinar que en un contexto de una asignatura teórica-práctica para futuros artistas profesionales quienes buscarán posicionarse desde subvenciones, postulaciones a residencias, becas o intercambios, etc. La metodología elegida cumple los requisitos para convertirse en la mediadora eficaz para aprender, ya que se encuentra íntimamente relacionada con su contexto presente y futuro, exige claridad en lo que se gestará, además que genera esfuerzo y compromiso en cada involucrado para poder valorar lo

realizado y aplicar lo aprendido – no necesariamente de contenido sino de conocimientos implícitos que aparecen en la experiencia – a futuro.

2.2.4. Percepción – ABP e investigación

Según la RAE (2024) define a la percepción como la sensación interior que resulta de una impresión material producida en los sentidos corporales. Para efectos de esta investigación, la percepción se entiende como la interpretación y valoración que los participantes construyen retrospectivamente sobre su experiencia de aprendizaje mediada por el ABP, expresada mediante los significados que atribuyen a la motivación, los procesos cognitivos, el aprendizaje significativo y la interacción y colaboración. Para Marina (como se citó en Fuenmayor y Villasmil, 2008), “la percepción es la captación de información, a través de nuestros sentidos, y su posterior procesamiento para dar un significado a todo ello. Es decir, es un mecanismo activo, selectivo, constructivo e interpretativo” (pp. 192 – 193). Esta información se vincula con la presente investigación ya que permitiría recopilar la información activa sobre lo que captan los estudiantes, no de una forma exclusivamente racional, sino desde el procesamiento interno que les causa una experiencia⁸. En ese sentido si desglosamos este término y su articulación con la presente investigación, podemos determinar lo siguiente:

El taller propuesto “tecnologías para la escena contemporánea” para una comunidad de artistas profesionales en formación, al ser un taller que requiere vincular información teórica y práctica, nos permite organizar el material como docente de acuerdo a la metodología activa, en este caso el aprendizaje basado en proyectos, ya que al hacer la revisión conceptual sobre dicha metodología, es la que se vincula directamente con la realidad de muchos de los participantes, debido a que todos requieren aprender a cómo gestar, organizar, crear e implementar roles para desarrollar un proyecto desde lo práctico, además de cómo presentarlo a una entidad, institución, convocatoria, etc. para poder obtener alguna subvención.

⁸ En este caso, el taller brindado

En ese sentido, pese a que se conoce que el ABP funciona, la presente investigación invita a analizar lo que no se puede conocer desde la óptica del docente y que muchas veces escapa de evaluar y calificar un producto final logrado, casi logrado o en proceso. En esta investigación se pretende identificar qué ocurrió a nivel experiencial educativo con el estudiante antes, durante y después del taller. Además de conocer la percepción a nivel interpretativo que tienen sobre la metodología activa elegida y cómo la articulan con su contexto artístico profesional. Con toda la información que se pueda recopilar, procesar y analizar a partir de esta investigación se podrá complementar la información que puede existir en el ámbito educativo universitario respecto a las metodologías activas y a la docencia en el rubro artístico profesional.

Entonces, de acuerdo a la nueva información desarrollada, se utilizará lo argumentado por Markham (2003), Cobo y Valdivia (2017), Vergara (2015), Trujillo (2014), Aragay y Martínez (2020), Majó y Baqueró (2014) y OCDE (2016) para reforzar los matices de análisis en las subcategorías aprendizaje significativo e interacción y colaboración, ya que son subcategorías relacionadas con la metodología activa. En ese sentido, de acuerdo a la argumentación sobre la mediación pedagógica se puede argumentar que la motivación y los procesos cognitivos son procesos de aprendizaje que se relacionarán con el aprendizaje significativo e interacción y colaboración producto de la metodología activa ABP.

CAPÍTULO III – METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo aplicada ya que según Lozada (2014) no solo se mantiene en un plano pasivo de revisión bibliográfica sobre un determinado tema, sino que este tipo de investigación busca la aplicación directa frente a un contexto, lugar y determinada población para comprobar y/o generar conocimiento relacionado a la investigación.

La presente investigación se aplicó el desarrollo del taller “Tecnologías para la escena contemporánea” dirigido a la comunidad estudiantil de una escuela de artes escénicas de Trujillo. Posterior al taller, se entrevistarán individualmente a los participantes para comprender e interpretar sus percepciones sobre sus procesos de aprendizaje mediado por el ABP.

3.1.2. Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo, ya que busca realizar un análisis e interpretación profunda y reflexiva a partir de los significados subjetivos e intersubjetivos de la realidad estudiada (Mata, 2019) En este caso, se profundizó mediante entrevistas a los participantes del taller “Tecnologías para la escena contemporánea” para comprender e interpretar sus percepciones sobre su proceso de aprendizaje mediado por el ABP.

3.1.3. Alcance de investigación

El alcance, entendido como el grado de profundidad con el que se aborda un fenómeno, se ha determinado que es interpretativo debido a que Maxwell (2019) afirma que el interés efectivo no se centra en determinar con precisión qué sucedió, sino en hurgar entorno a cómo interpretan ellos lo sucedido y cómo es que organizan y comunican sus experiencias. Por ello, la interpretación es un grado que se orienta a comprender en profundidad los significados de las experiencias de los participantes

3.1.4. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es estudio de caso único ya que como lo menciona Mendívil (2020) se centra en la problematización e interpretación de un fenómeno. Es un diseño que busca dar cuenta de la particularidad de un determinado fenómeno. Por ello, en este diseño se toma al taller de tecnologías para la escena contemporánea como caso único y se estudia, en base a las declaraciones y vivencias de los participantes para analizarlas en base a una tabla de códigos e interpretar las percepciones de los participantes. Por ello, el taller “tecnologías para la escena contemporánea” bajo el ABP se convierte en el caso que conecta a todos los participantes del taller y, a partir de sus declaraciones y vivencias, se podrá comprender e interpretar cuál es su percepción entorno a sus procesos de aprendizaje bajo la modalidad del ABP en el taller.

3.1.5. Técnica

Ñaupas (2018) afirma que la técnica de investigación son un conjunto de normas y procedimientos para regular un proceso y alcanzar un determinado objetivo. Para este estudio se ha determinado a la entrevista semiestructurada como la más idónea para focalizar la recolección de información.

3.1.6. Instrumento

Ñaupas (2018) afirma que el instrumento es la herramienta conceptual o material por el cual se recoge los datos e informaciones de los investigados. Para este estudio se ha determinado como instrumento una guía de entrevista semiestructurada que responde a cada subcategoría planteada en este estudio con el fin de recolectar información para posteriormente comprenderla e interpretarla.

De acuerdo a los autores mencionados en el capítulo anterior, la entrevista se divide en tres bloques y en ocho partes: el primer bloque responde al consentimiento informado del entrevistado el cual permite poder proceder con el desarrollo de la entrevista. El segundo bloque responde a las preguntas relacionadas con cada subcategoría y se divide en ocho partes: la primera parte, basándonos en López, et al. (2018) se inicia con preguntas de permitan conectar al entrevistado hacia

las primeras sensaciones que tuvo al conocer, inscribirse e iniciar el taller; la segunda responde a la subcategoría motivación, en esta parte se busca identificar los factores, elementos, sensaciones que ocurrió en torno a la conexión del participante con el taller; la tercera parte responde a la subcategoría procesos cognitivos, basándonos en López, et al (2018), en esta parte se busca identificar los mecanismos, estrategias, dificultades, asociaciones y comparaciones sobre su proceso de aprendizaje dentro del taller; la tercera responde a la subcategoría aprendizaje significativo basándonos en Marina (como se citó en Fuenmayor y Villasmil, 2008), esta parte busca identificar las valoraciones que tienen los participantes sobre lo aprendido, su relación con su profesión e identificar que aprendizajes concretos permanecen con el entrevistado; la cuarta parte responde a la subcategoría interacción y colaboración basándonos en Aragay y Martínez (2020), esta parte busca identificar las estrategias, dificultades, valoración, organización y toma de decisiones que se realizó en grupo para el desarrollo del proyecto; la quinta parte responde a preguntas de cierre que buscan condensar sensaciones, aprendizajes y reflexiones sobre la experiencia del taller; la séptima y octava parte están vinculadas a la metacognición basándonos en Ferreiro y Vizoso (2008) con el fin de conocer que ocurrió con el entrevista respecto al tipo de enseñanza y los cambios que puede identificar en su forma de pensar o aprender a partir de la experiencia del taller. Y el tercer bloque responde a los agradecimientos y palabras finales con el entrevistado.

Finalmente, todas las partes del segundo bloque responden ciertos códigos que se visualizan en la tabla 2. que permiten desglosar los enfoques analíticos:

- Experiencias de interés, compromiso y persistencia
- Formas de pensar, analizar y resolver problemas
- Construcción de sentido y aplicación del aprendizaje
- Co-construcción del conocimiento y trabajo en equipo

3.2. Diseño muestral

3.2.1. Población

López (2004) afirma que la población es “el conjunto de personas u objetos que desean conocer algo de la investigación” (p. 69). Este aspecto nos da entender que la población es la población es el total de personas, criaturas, registros, etc. en el determinado espacio tiempo, espacio y sector que vamos a estudiar. En ese sentido, la población de la investigación fueron los estudiantes matriculados en la escuela superior de artes en Trujillo, que son aproximadamente entre 400 y 500 estudiantes

3.2.2. Muestreo

López (2004) afirma que el muestreo es “el método utilizado para seleccionar a los componentes de la muestra del total de la población” (p. 69). Existen dos grandes grupos de muestreo: probabilístico y no probabilístico.

La presente investigación maneja un muestreo no probabilístico intencional por criterios: participación completa en el taller, experiencia directa en el proyecto. disposición para reflexionar sobre la experiencia, en el que cumplieron 15 participantes.

3.2.3. Muestra

López (2004) afirma que la muestra es “el subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación” (p. 69). Eso quiere decir que la muestra es a la cantidad de personas al cual se le aplicará el instrumento que nos permite profundizar en lo investigado. En este caso, para la presente investigación la muestra no probabilística fue de 15 participantes, que cumplieron los criterios de inclusión y participaron voluntariamente en las entrevistas.

3.3. Matriz de categorización

Tabla 1.

Matriz de categorización

Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Enfoque analítico	Ítems
Proceso de aprendizaje mediado por Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	El proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se encuentra insertado en las teorías constructivistas donde el objetivo radica en la libertad del estudiante para explorar y participar activamente mientras construye su conocimiento. (Ronquillo, et al., 2023). En ese sentido, bajo el contexto del aprendizaje activo, específicamente del aprendizaje basado en proyectos como mediador para la construcción de conocimiento, los estudiantes experimentan un ambiente de aprendizaje que incentiva sus	Motivación	- Experiencias de interés, compromiso y persistencia	2. Durante el desarrollo del proyecto escénico, ¿qué situaciones o momentos hicieron que te sintieras más motivado dentro del taller? Repreguntas: 2.1. ¿Qué aspectos durante el proyecto influyeron en tu motivación? ¿Por qué? 2.2. ¿Influyó en tu motivación la manera en que se organizaba el trabajo —por ejemplo, el trabajo en grupo, los roles o la parte práctica—? ¿De qué manera? 2.3. ¿Qué te impulsaba a continuar con el proyecto?

procesos cognitivos, motivacionales y sociales a través de la elaboración de un proyecto contextualizado en grupo.

Procesos cognitivos

- Formas de pensar, analizar y resolver problemas

3. ¿Cómo describirías la forma en que aprendías durante el desarrollo de los proyectos?

Repreguntas:

- 3.1. ¿Tuviste que analizar, investigar o resolver problemas? ¿Cómo lo hiciste?
- 3.2. ¿Sentiste que aprendías de manera diferente a otras clases? ¿En qué sentido?
- 3.3. ¿Qué dificultades atravesaste al organizar tus ideas o conocimientos durante el proyecto?

Aprendizaje significativo

- Construcción de sentido y aplicación del aprendizaje

4. ¿Qué significó para ti lo que aprendiste en este taller?

Repreguntas:

- 4.1. ¿Sientes que esta experiencia se relaciona con tu formación o futuro trabajo en artes escénicas? ¿Cómo?
- 4.2. ¿Puedes dar un ejemplo de algo que realmente hayas comprendido o interiorizado?

			4.3. ¿Qué aprendizajes consideras que permanecerán en el tiempo?
Interacción y colaboración	-	Co-construcción del conocimiento y trabajo en equipo	5. ¿Cómo fue tu experiencia al trabajar colectivamente en la creación del proyecto escénico? Repreguntas: 5.1. ¿Cómo se organizó tu grupo? 5.2. ¿Qué dificultades tuvo tu grupo? ¿Cómo las resolvieron? 5.3. ¿Qué aprendiste de trabajar en conjunto con tus compañeros? 5.4. ¿Cómo fue tu participación dentro del grupo, tu rol fue puntual y único o fue cambiando? 5.5. Cuando surgían ideas diferentes sobre el proyecto, ¿cómo llegaban a acuerdos o tomaban decisiones?

3.4. Tabla de códigos

La generación de códigos fue un proceso producto del análisis e interpretaciones de cada subcategoría. Fue un proceso que se decidió realizarlo antes de iniciar con las entrevistas con la finalidad de tener matices de observación por cada subcategoría.

Respecto a la subcategoría de motivación se sustenta en López, et al. (2018) y Ryan y Deci (2020) entorno a las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en el que se potencian los principios de interés, autonomía, persistencia, logro y desmotivación. Esto permitió establecer los códigos en relación al sentir personal como colectivo.

Respecto a la subcategoría de proceso cognitivo se sustenta a partir de Yáñez (2016) y Stebner, et al. (2023) respecto a los procesos de aprendizaje y a las habilidades metacognitivas en el que se destacan el análisis, reflexión, evaluación y transferencia de saberes. Esto permitió establecer los códigos en relación a cómo sienten que aprenden y qué ocurre con la adquisición de este nuevo conocimiento.

Respecto a la subcategoría de aprendizaje significativo se sustenta a partir de Tapia (2023) y De Jong (2026) debido a las percepciones de los elementos de la educación experiencial que generan utilidad, relevancia, permanencia e identidad profunda. Esto permitió establecer los códigos en relación a lo que perciben de la experiencia del taller y analizar dicha información y sensación con sus intereses y/o profesión.

Respecto a la subcategoría interacción y colaboración se sustenta a partir de Campozano, et al. (2024) y Lehtinen, et al. (2023) debido a que sostienen que el conocimiento se produce y se comprende socialmente. Esto se logra mediante diálogos, negociación y colaboración de significados dentro de una comunidad de aprendizaje. De esta manera, se establecieron los códigos en relación al trabajo colectivo y las percepciones que se generan a partir de la experiencia/taller.

Finalmente, respecto a la subcategoría ABP, se sustenta a partir de Vergara (2015) y Aragay y Martínez (2020) debido a los mecanismos que emplea la metodología activa ABP entorno a la didáctica

y el perfil de los involucrados, así como la autonomía, la vinculación con el contexto real y el trabajo en equipo. Esto permitió establecer los códigos en relación a las percepciones sobre la aplicación del ABP. A continuación, se desglosa la tabla de códigos.

Tabla 2.

Tabla de códigos

Código	Definición operacional	Indicadores
MOT_INT	Interés por el proyecto	Curiosidad, entusiasmo, atención
MOT_RELEV	Relevancia percibida	Relación con sus intereses artísticos
MOT_AUTON	Autonomía motivadora	Libertad para decidir y crear
MOT_DOC	Motivación por acompañamiento docente	Guía, retroalimentación, apoyo
MOT_GRUP	Motivación por trabajo grupal	Compañerismo, intercambio
MOT_LOGRO	Motivación por logro	Alcanzar metas, terminar proyecto
MOT_PERSIST	Persistencia ante dificultades	Continuar pese a problemas

MOT_EMOC	Emociones positivas	Satisfacción, entusiasmo, disfrute
MOT_DESMOT	Factores de desmotivación	Frustración, cansancio, conflictos
COG_ANAL	Análisis de información	Comparar, evaluar, examinar
COG_INV	Investigación	Búsqueda de información
COG_RESOL	Resolución de problemas	Soluciones frente a retos
COG_COMP	Comprensión conceptual	Entender conceptos
COG_APLIC	Aplicación de conocimientos	Uso práctico de contenidos
COG_REFLEX	Reflexión sobre aprendizaje	Pensar sobre cómo aprende
COG_CREAT	Pensamiento creativo	Generación de ideas
COG_TRANSFER	Transferencia de conocimientos	Aplicación en otros contextos
COG_DIFIC	Dificultades cognitivas	Confusión, organización de ideas
COG_CAMBIO	Cambio en forma de aprender	Diferencias respecto a clases tradicionales

SIG_UTIL	Utilidad percibida	Aplicación práctica
SIG_PROF	Vinculación profesional	Futuro laboral artístico
SIG_REAL	Relación con realidad	Contextos reales
SIG_COMPREN	Comprensión profunda	Interiorización
SIG_PERMAN	Aprendizajes duraderos	Lo que permanecerá en el tiempo
SIG_TRANSF	Transferencia futura	Aplicación posterior
SIG_IDENT	Construcción de identidad profesional	Verse como futuro artista
SIG_SENT	Sentido personal	Valoración subjetiva
SIG_CAMBIO	Transformación personal	Nuevas perspectivas
COL_ORG	Organización grupal	Distribución de tareas
COL_ROL	Asunción de roles	Funciones dentro del equipo
COL_PART	Participación activa	Aportes individuales
COL_APREN	Aprendizaje entre pares	Aprender de compañeros
COL_DECIS	Toma de decisiones	Acuerdos grupales
COL_CONFL	Manejo de conflictos	Resolución de desacuerdos
COL_COMU	Comunicación grupal	Diálogo e intercambio

COL_RESP	Responsabilidad compartida	Compromiso colectivo
COL_COCO	Co-construcción del conocimiento	Producción conjunta de ideas
COL_VALOR	Valoración del trabajo colaborativo	Beneficios percibidos
ABP_AUTON	Autonomía promovida por el ABP	
ABP_REAL	Relación con problemas reales	
ABP_DOCENTE	Rol del docente como mediador	
ABP_PROYECTO	Aprendizaje mediante creación de proyectos	
ABP_EQUIPO	Trabajo colaborativo propio del ABP	
ABP_REFLEX	Reflexión sobre el proceso	
ABP_VALOR	Valoración general del ABP	

Nota. Autoría propia

3.5. Procesamiento de datos

Para la presente investigación se realizará el análisis de contenido a partir de la codificación individual y grupal de los participantes. Para ello se empleará el uso del software Atlas.ti para el procesamiento de datos. El análisis se desarrolló en varias etapas. Primero, se transcribieron de manera íntegra las entrevistas realizadas a los participantes. Posteriormente, se realizó una lectura comprensiva de las transcripciones para identificar unidades de significado relacionadas con el fenómeno estudiado. En una segunda etapa se efectuó la codificación inicial utilizando los códigos definidos a partir del marco teórico y de las preguntas de entrevista. Posteriormente, los segmentos codificados fueron comparados entre participantes para identificar coincidencias, diferencias y relaciones entre los significados expresados. A partir de este proceso se revisó la pertinencia de las subcategorías y se establecieron relaciones entre los códigos. Finalmente, se realizó una interpretación de los hallazgos, articulando los testimonios de los participantes con el marco teórico y los antecedentes. Atlas.ti fue utilizado como herramienta de apoyo para organizar, recuperar y visualizar la información, pero la interpretación fue realizada por el investigador.

3.6. Aspectos éticos

La presente investigación se desarrollará considerando los principios éticos propios de la investigación cualitativa, garantizando el respeto, la dignidad y la participación voluntaria de los involucrados durante el proceso de la investigación. En ese sentido, el estudio se orienta por criterios de confidencialidad, consentimiento informado, respeto por los participantes y uso responsable de la información recopilada.

Los registros obtenidos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. Además, se garantizará la confidencialidad y anonimato de los participantes mediante la utilización de códigos en las entrevistas, transcripciones y posteriores análisis, evitando la divulgación de información que permita su identificación. Por ello, en caso sea necesario, se cambiará los nombres de los participantes para garantizar la confidencialidad. Así mismo, debido a que el

estudio contempla el registro del proceso de los proyectos elaborados por los estudiantes, se solicitará adicionalmente una autorización específica para el uso de imagen.

En coherencia con el estudio, se procurará mantener una relación ética y respetuosa con los participantes, evitando interpretaciones segadas o descontextualizadas de sus experiencias. Finalmente, el análisis de la información buscará representar de manera rigurosa los significados contruidos por los estudiantes entorno a su proceso de aprendizaje.

3.7. Marco contextual

El taller de Tecnologías para la escena contemporánea intensivo, surgió a partir de una invitación a una escuela superior de artes escénicas en Trujillo. Tiene una duración de 10 horas cronológicas y su modalidad de dictado involucra sesiones virtuales y sesiones presenciales. La inscripción al taller fue gratuita y se solicitó compromiso para asistir, participar y reflexionar. Es un taller que tiene como objetivo crear una puesta escénica que implemente al circuito cerrado como elemento transversal y desarrollar el dossier del proyecto. Para ello, se buscó que los participantes identifiquen los criterios que exige la videoescena, comprendan los mecanismos técnicos que generan una puesta videoescénica, desarrollen construcciones escénicas que integren recursos tecnológicos y desarrollar un dossier de proyecto.

En la primera sesión virtual se desarrollan preguntas detonantes como ¿Qué es una tecnología? ¿Qué son las tecnologías en la escena? ¿Qué se necesitó para hacer una puesta videoescénica? Estas preguntas permiten el dialogo y la inserción de los contenidos al vincularlo con sus reflexiones.

La segunda sesión es presencial y se forman voluntariamente los grupos⁹. Luego se propone construir una isla de trabajo, esto permite que los estudiantes puedan seleccionar sus equipos y ubicarse en un espacio asegurándose que tengan todo lo necesario¹⁰. En esta sesión se explica

⁹ Divididos en roles (actor, director, técnico, dramaturgo)

¹⁰ Distancia, electricidad, cables, laptop, celulares, proyector.

mediante ejercicios qué es y cómo se manipula el software Madmapper. Esto permite que los participantes logren realizar sus primeros mappings. Posterior a ello se introduce la cámara en vivo y los participantes deben explorar qué planos, qué ángulos, qué movimientos y qué distancias pueden utilizar para componer entre la cámara y el actor. El siguiente paso a desarrollar involucra la exploración sobre qué pueden hacer entre un actor proyectado en vivo + un actor presente en el espacio. Finalmente, con todos los recursos que exploraron los participantes en grupo, se les pide construir una propuesta de videoescena en el que se empleen los recursos utilizados.

La tercera sesión es presencial y los grupos deben explicar sus proyectos. Luego de recibir retroalimentación, deben explorar de forma práctica su proyecto¹¹. El docente va de grupo en grupo atendiendo consultar y brindando retroalimentación. Los grupos deben finalizar sus exploraciones y deben realizar su primera muestra. Se brinda retroalimentación por parte del docente y de los otros grupos y vuelven a sus exploraciones con la finalidad de ajustar detalles. Se realiza una segunda muestra y se dialoga sobre lo desarrollado. Finalmente, se indica que para la siguiente sesión deben presentar una exposición de sus proyectos en el que contenga título, sinopsis, diseño del espacio, requerimientos técnicos y concepto.

La cuarta sesión es virtual y cada grupo expone su proyecto. El docente brinda retroalimentación a cada proyecto relacionándolo con las convocatorias que existen para residencias, subvenciones, becas, etc. en el ámbito escénico.

En este taller el docente cumple un rol de guía que impulsa, orienta y provoca la creatividad y aprendizaje de los participantes, mientras que ellos asumen el taller con responsabilidad, compromiso, trabajo colectivo y autonomía para poder gestionar y desarrollar el proyecto planteado.

Bajo todo lo mencionado, es importante resaltar que los roles, la didáctica propuesta y los proyectos generados evidencian la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos. La experiencia fue considerada como ABP debido a la presencia de los siguientes elementos:

¹¹ Para ello deben instalarse, dialogar y ensayar.

planteamiento de un desafío, contextualización de la situación, trabajo colaborativo, planificación y distribución de responsabilidades, exploración e investigación, elaboración de un proyecto concreto, retroalimentación y presentación del resultado final. Además, si los participantes interiorizan cómo crear un proyecto, cómo trabajar en grupo, cómo hacer un dossier y siguen desarrollando proyectos, son indicativos que la experiencia mediada por el ABP les resonó y fue un aprendizaje significativo en su formación artística. Por ello, se realizó las entrevistas con los códigos reflexionados previamente, para conocer la percepción que tuvieron sobre su proceso de aprendizaje a partir del taller.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

Este trabajo de investigación está direccionado hacia la aplicación de entrevistas a los participantes del taller “tecnologías para la escena contemporánea” para conocer sus percepciones sobre su proceso de aprendizaje mediado por la metodología activa aprendizaje basado en proyectos (ABP). El presente capítulo mostrará los resultados obtenidos en aquellas entrevistas; sin embargo, para poder brindar mayor contexto, se brindará datos sobre el taller y participantes.

Sobre el taller:

El taller de tecnologías para la escena contemporánea tiene como objetivo que los participantes comprendan cómo se integran las nuevas tecnologías en los procesos de composición y creación escénica. Por un lado, aborda el estudio de los requerimientos técnicos y por otro, se centra en la reflexión conceptual y estética en este tipo de propuestas escénicas.

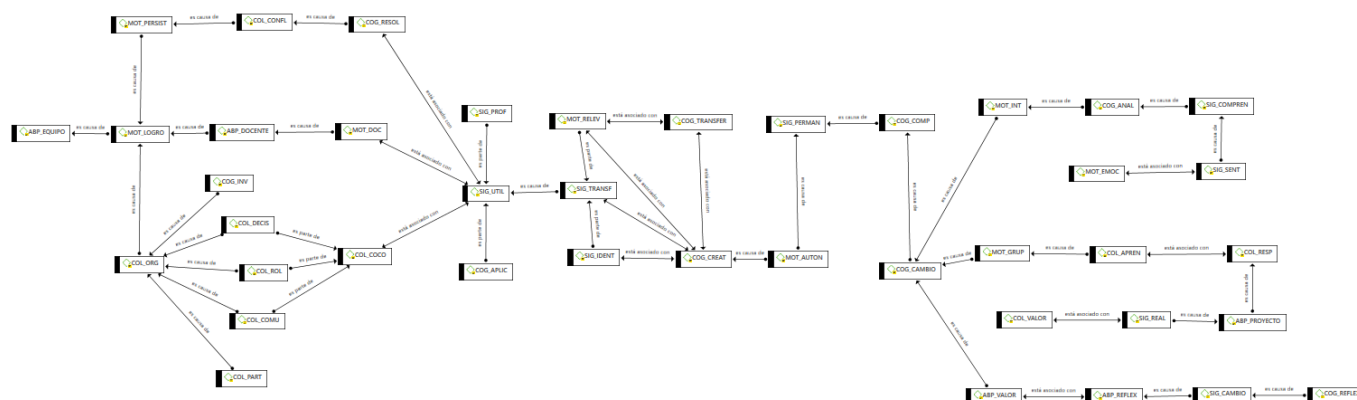
El taller se divide en cuatro módulos que permite al participante transitar desde la aproximación a los elementos y lenguaje tecnológico, luego por la exploración e integración de tecnologías en sus prácticas escénicas y termina por la reflexión y materialización de un dossier escénico en base a la creación realizada en el taller. Está dirigido a estudiantes de artes escénicas con interés en la exploración e integración de tecnologías en sus prácticas escénicas. No se solicita un conocimiento previo, simplemente que se tenga predisposición y compromiso para aprender

Sobre los participantes:

El taller se dictó en una escuela superior de artes escénicas en Trujillo, dentro de las actividades sobre la investigación y creación escénica. En ese sentido, la población que se inscribió, fueron estudiantes de la institución, mayormente de 7mo ciclo y de la carrera de actuación; sin embargo, existieron participantes de menores ciclos, incluso de primer ciclo y de otras carreras¹². El rango de edades radicaba entre 18 y 30 años.

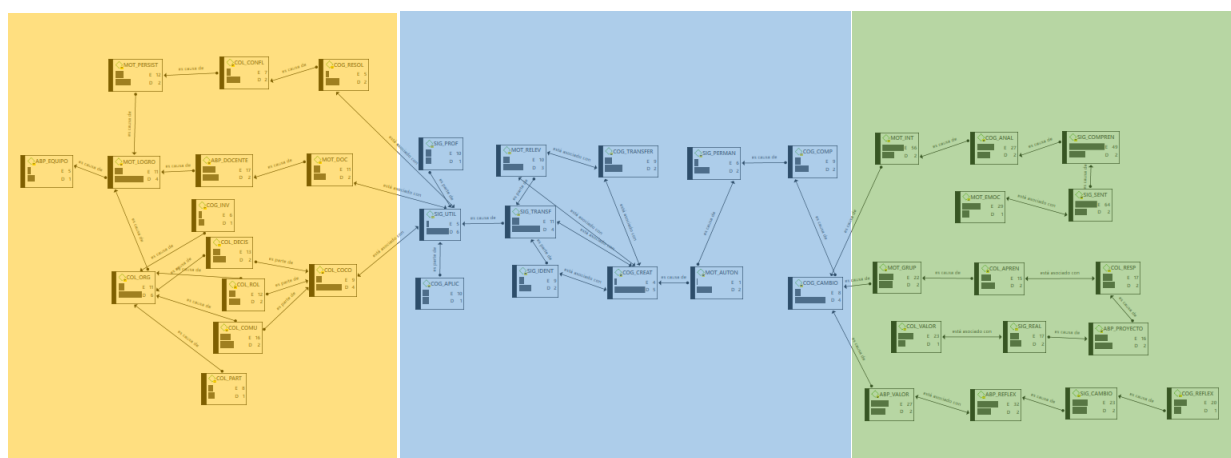
¹² De la carrera de danza

Figura 4.
Relación de nodos



Nota. Autoría propia

Figura 5.
Relación de nodos evidenciando su densidad y enraizamiento



Nota. Autoría propia

Al realizar la interconexión de nodos, se partió desde los códigos con mayor enraizamiento y se entrelazó de acuerdo a la construcción de discurso que fueron elaborando los participantes en la entrevista. Este detalle permitió interconectar todos los códigos; sin embargo, al colocar la visualización de enraizamiento se puede identificar tres bloques que responden a distintas etapas de percepción y de proceso de aprendizaje; sin embargo, todo se encuentra interconectado, debido a que son etapas asociadas entre sí.

El color oro se asocia con la etapa en el que los participantes vivieron el taller. Es decir, responde a lo que les ocurrió durante el taller. Este bloque se tiene como pilar el logro del proyecto¹³ y se subdivide en tres factores importantes: una de ellas es la organización, gestión y colaboración grupal; otra es el acompañamiento docente; y la última responde a la persistencia que tuvieron para continuar a pesar de vacíos conceptuales, técnicos o de gestión (Lehtinen, et al. 2023).

El color celeste se asocia con la etapa reflexiva sobre los cambios metodológicos de enseñanza/aprendizaje. Este bloque responde a la reflexión educativa que tienen los participantes sobre la información recibida. Este bloque hace un tránsito desde reflexionar la información recibida, la transformación de su identidad como artista, la aplicación en otros contextos, hasta el reconocimiento/valorización del aprendizaje producto del cambio de una metodología tradicional a una metodología activa. (De Jong, 2026)

El color verde se asocia a la percepción de los participantes sobre la experiencia. Esta etapa responde a los factores que han implicado para que la experiencia fuera de determinada manera. Esta etapa se sostiene sobre tres aspectos principales: la primera responde a la curiosidad e interés que tuvieron sobre el taller; la segunda responde a la experiencia de trabajar/aprender de sus compañeros durante la elaboración del proyecto; y la última responde la valorización que le encuentran a aprender haciendo proyectos. (Aragay y Martínez, 2020)

¹³ Entendido como la realización del proyecto generado por ellos mismos.

Al realizar el análisis, se puede determinar que la etapa con mayor enraizamiento es la tercera – la percepción de la experiencia –, seguido de la primera – lo ocurrido en el taller – y la que tiene menor enraizamiento es la segunda – la reflexión educativa –; sin embargo, no se puede interpretar como algo deficiente, ya que la percepción de los participantes entorno a aprender haciendo proyectos en la tercera etapa es significativamente favorable. Lo que se puede interpretar es que a la segunda etapa le puede haber faltado mayor verbalización y conciencia sobre el cambio de enseñanza/aprendizaje tradicional a enseñanza/aprendizaje activa y sus implicancias en ellos como futuros artistas

Una información valiosa que se puede identificar fue la implicancia de la interrelación entre el docente y participante(s) para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, debido que al reflexionar sobre proyecto, sobre los factores educativos y la experiencia del taller, se pone en evidencia la intervención del docente como guía y motivador para el desarrollo del proyecto, también el compromiso individual del participante por desarrollar su parte creativa y la necesidad de organizar, gestionar y aplicar las ideas en colaboración con un grupo para poder realizar el proyecto. Es decir que se cumple lo establecido sobre las metodologías activas producto del constructivismo, ya que los participantes tienen un rol y una acción activa concreta que les permite asimilar y valorar la información recibida/experimentada de otra manera.

Durante el análisis de las entrevistas se pudo observar ciertos inconvenientes entorno a la gestión, tiempos y recursos técnicos; sin embargo, tanto por parte del docente como por parte de los participantes se pudo resolver y/o adaptarse al nuevo contexto. Esta información nos permite retomar la necesidad valorar el contexto/espacio como uno de los factores importantes para la generación y/o adaptación de mecanismos para el aprendizaje. Si nos basamos en el planteamiento de Dubatti (2007) el autor menciona que la interrelación entre actores, espectadores y técnicos son los que generan el acontecimiento del teatro. Al trasladarlo a la experiencia educativa, los involucrados claves serían los

docentes, estudiantes y administrativos¹⁴. En ese sentido, se puede visibilizar la importancia que existe indirectamente con la parte administrativa de toda experiencia educativa pueda desarrollarse y/o adaptarse a las posibilidades y contextos que pueden gestionar.

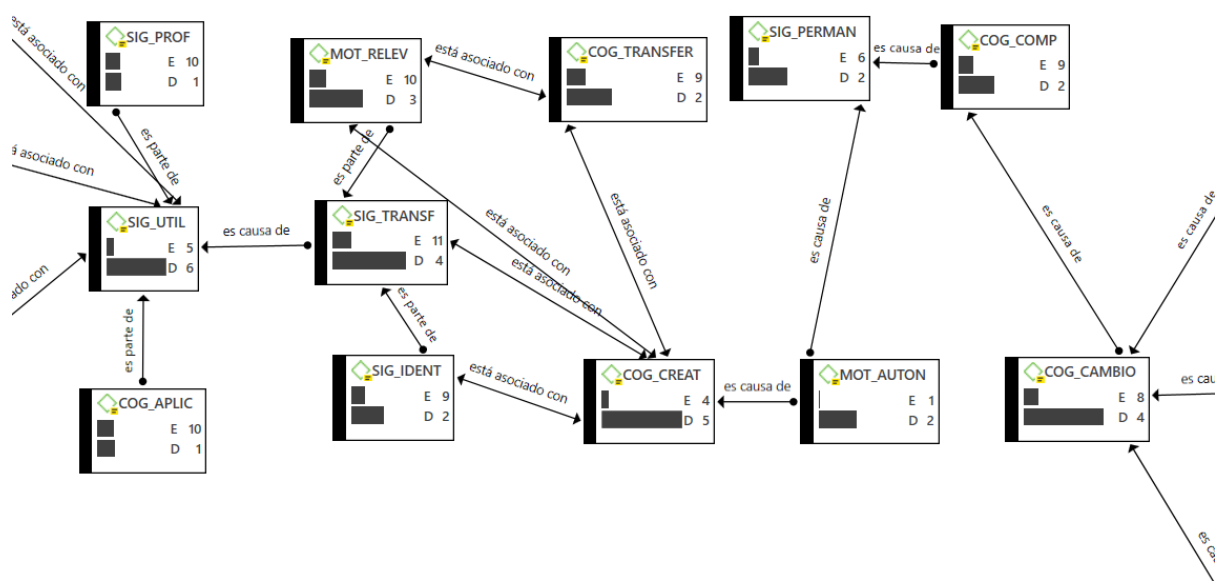
Figura 6.

Nodos con mayor enraizamiento



Nota. Autoría propia

¹⁴ Que son quienes gestionan, organizan y ponen a disposición las necesidades de cada experiencia educativa en relación a sus posibilidades y contextos.

Figura 7.*Nodos con enraizamiento intermedio**Nota. Autoría propia***Figura 8.***Nodos con enraizamiento bajo en mención verbal en entrevistas**Nota. Autoría propia*

4.2. Descripción de resultados de la investigación

4.2.1. Motivación

Como se puede observar en la tabla 2, se aplicaron nueve códigos para poder identificar una mayor gama de criterios para codificar la motivación en los participantes. El código que tuvo mayor enraizamiento pertenece al de interés por el proyecto¹⁵, debido a que para los participantes fue un taller novedoso con el cual no han tenido contacto anteriormente. Eso permitió tener un enganche de curiosidad, novedad e interés por saber qué ocurriría en el taller.

“La motivación en realidad era saber cómo funcionaba y qué cosas se podría utilizar para realizar un proyecto así, porque como te comenté, es algo que nosotros no hemos trabajado mucho, no es no es algo que que haya estado a nuestro alcance desde un inicio. Entonces, es curiosidad para poder llevarlo en escena, porque siempre nos imaginamos qué cosas nuevas podríamos hacer, ¿no? Entonces, eso la curiosidad más que nada.” (Participante 3)

“Estábamos medios curiosos en lo personal y no sabíamos qué íbamos a hacer porque la escuela no es que tenga este todo es todas las cosas y nos enseña como tal. Entonces llegamos y era raro ver un montón de computadoras, este, y cosas y que nos pidan ciertos ciertos este materiales, pero después fue interesante, o sea, empezamos a a ver qué podíamos hacer y explorar en el en el teatrín y este se nos ocurrían algunas cosas, pero no sabíamos bien cómo ejecutarlas porque era nuevo, pero sí nos divertimos bastante con todos los ejercicios. que que nos hiciste y con la muestra final. Entonces, fue fue bastante chévere, además de ver el producto de lo del resto que era bastante distinto cada uno.” (Participante 1)

“Una experiencia muy rica, este, muy este innovadora para mí, este, una nueva forma de romper con ese cliché que uno tiene de que quizás el teatro es limitante, ¿no? Cuando realmente no, el teatro es inmenso, ¿no? podría abarcar diferentes campos y que tendría que

¹⁵ Ubicado en la tercera etapa de la interconexión de nodos.

adecuarse a estas épocas contemporáneas, ¿no? Eh, y eso a nosotros como artistas, eh, o al menos a mí me ha abierto me ha aperturado la visión o la mirada y por qué no decir la ambición, pero en el buen sentido de querer este explorar más cosas sabiendo de lo que ya aprendí, ¿no?, que es aplicar estas tecnologías, ¿no? Una vez aprendido esto, es como que wow, ahora puedo hacer este performance, puedo hacer esto, esto y el panorama crece, ¿no? se amplía, ¿no? Entonces, agradecerte por por todo por todas las enseñanzas y el aprendizaje compartido” (Participante 6)

Como se puede observar en los testimonios, los participantes tuvieron interés por el proyecto debido al desconocimiento, a la curiosidad y a la novedad del taller. Muchos llegaron sin haber experimentado y/o visto alguna propuesta que involucre el vídeo en tiempo real como mecanismo escénico. En ese sentido, la experiencia inició despertando su curiosidad; sin embargo, luego se potenció cuando ellos mismos empezaron a crear sus propios proyectos escénicos.

En ese sentido, de acuerdo a la pregunta específica relacionada a la motivación, se puede afirmar que la motivación está vinculada con la percepción que posibilita nuevos lenguajes escénicos que permite tener un mayor conocimiento de herramientas escénicas¹⁶. Además, se potencia al experimentar de manera práctica lo aprendido, además de tener una relación horizontal con el docente que les permite equivocarse durante el proceso sin un temor o necesidad de hacerlo bien¹⁷

Bajo todo lo explicado, tiene sentido que en la etapa del proyecto¹⁸, el código con mayor enraizamiento relacionado a la motivación sea la motivación al logro ya que, fue uno de los factores que fortalece su interés y compromiso para continuar explorando y creando su proyecto.

¹⁶ Desde la reflexión, la técnica, la gestión y la ejecución de un proyecto video escénico.

¹⁷ Este es un mecanismo favorable para los procesos creativos de los artistas escénicos, porque si no tienen una libertad para equivocarse se bloquearán debido a que querrán hacerlo siempre bien.

¹⁸ La etapa de color oro.

4.2.2. *Procesos cognitivos*

Como se puede observar en la tabla 2, se aplicaron diez códigos para poder identificar los factores que se han involucrado respecto a los procesos cognitivos. El código que tuvo mayor enraizamiento fue el de análisis de la información¹⁹, debido a que los participantes tuvieron que analizar, relacionar y evaluar toda la información recibida de forma oral y práctica para poder continuar con su proceso.

“Claro, es lo que yo estaba buscando. No sabía cómo se llamaba, pero yo lo estaba buscando desde hace un año y un poco más, o sea, desde esa fecha, un año y un poco más, porque fue el año pasado, en el 2025. Tengo un proyecto personal que actualmente lo estoy ejecutando, este, que digo, quiero proyectar pantallas donde mientras esté haciendo esa obra es como si tú estuvieras viendo una película en vivo, pero proyectada la obra ahí para proyectarlo en un, digamos, en un estadio o en un coliseo que toda la gente pueda verlo. O sea, no solamente la actuación ahí, sino ellos. Pero no sabía cómo se llamaba. Estaba buscándolo, buscándolo por un año y medio hasta que llegó eso se llama Circuito Cerrado” (Participante 2)

“Estaba llevando el curso de dirección escénica, este, poder dirigir montajes y, incluso, muy aparte del curso de dirección escénica, ya el tema de no solo actuar, sino dirigir me llamaba la atención, ¿no? Entonces, en estas épocas contemporáneas este el al menos el teatro tiene que reinventarse o adecuarse a estos contextos, ¿no? Entonces, eh ya el hecho de querer aprender estas cosas nuevas dentro de la escena es lo que me impulsaba a seguir este nutriéndome, nutriéndome no solo como actor, sino ya desde una mirada de dirección, ¿no? Entonces este eso es lo que me llamaba la atención del taller, ¿no? De querer aprender estos nuevos conocimientos, estas nuevas formas de crecer teatral contemporánea” (Participante 6)

¹⁹ Ubicado en la tercera etapa de la interconexión de nodos.

“Entonces, por un momento pensé que posiblemente incluso sería cómo usar el proyector o como ocultar un proyector en escena, algo así, algo básico básico, pero o sea, luego veo y digo No, o sea, esto era mucho más grande, es mucho más planeado y requiere mucha más concentración, muchos más cables podría decirse” (Participante 7)

Como se puede observar en los testimonios presentados, los participantes han atravesado por una etapa de analizar, evaluar, relacionar y comparar la información recibida con su *background* como artistas. Además, ha despertado y/o permitido confirmar sus búsquedas en otras ramas del ámbito escénico de acuerdo al rol que asumieron, etc.

En ese sentido, de acuerdo a la pregunta específica relacionada al proceso cognitivo, los participantes interpretan su proceso cognitivo como una etapa en la que deben asociar, vincular, analizar y evaluar toda la información recibida desde la oralidad y la práctica para poder accionar desde su rol, desde su búsqueda, desde su interés en la creación del proyecto en relación con sus compañeros. Por ello, se entiende que es el código con mayor enraizamiento debido a que es la primera etapa donde los participantes deben desarrollar la gestión y creación del proyecto escénico.

4.2.3. Aprendizaje significativo

Como se puede observar en la Tabla 2, se aplicaron nueve códigos para poder identificar los factores que influyen en los participantes para valorizar lo aprendido. El código que tuvo mayor enraizamiento fue el de sentido personal, lo cual arrojó diversas lecturas; sin embargo, el común denominador radica en la valoración a nivel de conocimiento, de futura aplicación, de soluciones creativas a ciertas limitaciones, la necesidad del cambio/actualización de lenguajes escénicos en su territorio, etc.

“la describiría como una experiencia llena de aprendizaje, eh, de llena de conocimiento, de aprendizaje, eh, dinámica, este, y sobre todo creo que muy, ¿cómo se le puede decir? muy muy llena de de conocimiento, muy llena de de poder este de poder enseñar y comprender

de cómo la tecnología funciona, no solo en un ámbito social, en un ámbito cotidiano, sino ya llevado lo que es este la parte actoral.” (Participante 3)

“Cómo se puede consolidar o unir el cine con teatro o cosas tecnológicas al teatro, cosas que aportan a una actuación, a una obra, a un montaje. Entonces sí se aprendió de manera vivencial, bueno, yo aprendí de manera vivencial a tal vez cómo mover la cámara, cómo aplicar la la tecnología netamente y a manipular todo este esta parte, ¿cómo decir? Esta parte de atrás de de escena. Entonces fue de una manera vivencial, viva, experimentando también, fallando y a la misma vez aprendiendo cosas nuevas.” (Participante 7)

Sin embargo, el segundo código con mayor enraizamiento es la interiorización de lo aprendido. En ese sentido, se puede vincular con una siguiente etapa del proceso cognitivo, ya que en este código se pudo obtener testimonios vinculados a la relación con proyectos posteriores, a la interiorización del uso de la tecnología en escena, etc.

“Si me dejas calificarlo de una manera metafórica o algo, yo le encontré un valor de diamante, un valor de oro de al de un algo de alto valor, porque soy muy amante de los proyectos. Como te comenté hace unos cuantos minutos, eh ahorita estoy desarrollando un proyecto personal con un compañero, con un amigo y y gracias a Dios nos está yendo bien. Nos vamos a presentar en una provincia y y para qué si es que alguien me dice, "¿Sabes qué? Quisiera que tu proyecto lo lleves a tal lugar." ¡Uf! Para mí es. Vamos, hagámoslo.” (Participante 2)

“Tal cual. O sea, yo ya desempeñaba un proyecto previo a conocer el taller y ahora con los conocimientos que he tenido del taller ha mejorado mucho.” (Participante 2)

“Yo diría que los aprendizajes principales era el respecto a lo que a lo que yo hice y bueno, lo que mi grupo hizo, eh, fue lo que me quedó más en claro, el tema de la proyección en escena que era algo que yo había visto, pero nunca había tenido la oportunidad de de que sea como experiencia, de que sea algo que que yo forme parte dentro” (Participante 3)

“La práctica frente a cámaras, actuar eh una un nuevo tipo de visión este de actuar en simultáneo, actuar en vivo frente a una cámara, ¿no? Que o sea es diferente a una grabación que este haces, no sé, pues 30 tomas hasta que queda mejor. Esto es como que en vivo, como si fuera televisión, tienes que actuar frente a una cámara y es para eso tiene que haber un ensayo, ¿no? Me quedo con eso, ¿no? Y digamos con la probabilidad de explorar este eh nuevas vías narrativas en una performance para en un futuro” (Participante 9)

Como se puede observar, los testimonios responden a una interiorización de lo explorado en el taller debido a que en muchos casos se encuentran aplicando lo aprendido en el taller, en otros casos han reflexionado sobre un futuro proyecto. En ese sentido, en relación a la pregunta específica relacionada al aprendizaje significativo, se puede mencionar que, de acuerdo a lo analizado, los participantes perciben que existe una significatividad en lo aprendido ya que les ha permitido reflexionar sobre el teatro, el cine y su actualización en su territorio, les ha permitido tener mecanismos y organizaciones para la construcción de proyectos en su vida profesional y/o están en la planificación de elaborar proyectos en la que puedan aplicar las tecnologías en proyectos escénicos²⁰.

4.2.4. Interacción y colaboración

Como se puede observar en la tabla 2, se aplicaron diez códigos para determinar los matices respecto a la interacción y colaboración experimentadas en el taller. Después de realizar la codificación en las entrevistas, el código con mayor enraizamiento es la valoración del trabajo colaborativo; sin embargo, esa valoración proviene de la interrelación entre los dos códigos enraizados: responsabilidad compartida y aprendizaje entre pares.

“Fue muy bueno porque, o sea, considero que las personas que estuvieron dentro del grupo eh estuvieron bastante bien en la posición en la que asumimos, ¿no? Por ejemplo, Gabriela dentro de de manejar laptop y el programa y todo eso y los actores, eh creo que también

²⁰ Muchos participantes tienen tendencia a la proyección a futuro debido a que no encuentran espacios que les permitan brindar los recursos técnicos para ensayar y poder concretar sus ideas respecto a la tecnología y la escena.

fuimos bastante hábiles de poder asignarnos a a lo que creíamos podríamos hacerlo mejor, pues no. Entonces, yo creo que eso fue importante también porque permitió fluir, pues no creo que Felipe estuvo dirigiendo, eh, y todo esto me hizo que el grupo sea bastante chévere, interesante, bonito y que se pueda trabajar, ¿no? Y pueda surgir una idea así bastante loca y diferente.” (Participante 5)

“O sea, yo creo que siempre se aprende, ¿no? Todos considero que tenemos su una visión o algo creativo que puede sumar, ¿no? Y y ellos aportaron, cada uno de mis compañeros aportaron algo, creo que yo también. Entonces, todo fue la suma de cositas más lo que tú nos brindabas que permitió pues ese resultado, ¿no?” (Participante 5)

“Todos, como comento, dábamos ideas, ideas, aportes y al final también está el hecho, claro, aquí es importante también el escucha, ¿no? Este, estar abierto a las escuchas, ¿no? No porque yo sea el director o Gabriela tenga más conocimiento, digamos, ya esto va a funcionar, ¿no? Sino estábamos abiertos a las a la escucha y cada uno da una propuesta y la que parecía más llamativa o la o la más funcional, apostábamos por esa, ¿no? y una vez seleccionada esa idea, todo el mundo eh trabajaba en esa idea o en ese concepto” (Participante 6)

“Toda esa participación siento que al ver también los trabajos de otros compañeros, eh la parte interesante de jugar con con los planos, la forma en la que agrandaban, disminuían la imagen, jugaban con los elementos también al mismo tiempo que el actor en escena fue lo diferente a otras a otros planteamientos que tuvieron los diferentes grados, ¿no? Como en ese momento estábamos con varias, ¿cómo se dice? en varios ciclos pudimos conocer también algunas cosas de de cada uno, ¿no? La familia que trabajaban, la creatividad con la que estaban haciéndolo. Entonces ahí nace también la parte curiosa de querer explorar más, querer hacer más cosas que no habíamos planteado si es que no tuviéramos ese objetivo o esas cosas en nuestro en nuestro presente” (Participante 4)

Como se puede observar en los testimonios, existe una vinculación fuerte entre el compromiso colectivo. Esto permite que puedan aprender del compañero y se genere una valoración sobre el trabajo colaborativo. En ese sentido, de acuerdo a la pregunta relacionada con la interacción y colaboración, se puede mencionar que los elementos mencionados configuran la percepción sobre la enseñanza-aprendizaje entre los compañeros. Los testimonios evidencian que cada participante tiene ciertas habilidades, experiencias, capacidades que, al asumir el compromiso del proyecto, todos aprenden entre sí y les genera una satisfacción entorno al aprendizaje ya que no solo aprende sobre el tema abordado, sino aprenden otros matices y/o aspectos relacionados al *background* de cada participante del grupo.

4.2.5. Proceso de aprendizaje mediado por ABP

De acuerdo a la tabla 2, se asignaron siete códigos que permiten reconocer aspectos del ABP que influyen en la percepción sobre el aprendizaje de los participantes. En ese sentido, el código que tuvo mayor enraizamiento fue la reflexión sobre el proceso. Esto permite analizar la pregunta general sin descuidar al ABP como mediador del proceso de aprendizaje en los participantes del taller.

"Y lo lo genial era que ha habido errores y generalmente en los lugares donde yo he participado de talleres así, en los errores a veces nos corregían o nos miraban con cierta deslín, pero acá no nos dijeron, "Te equivocaste, ya bacán, otra vez hagamos, hazlo de nuevo. Te seguro te pasó en esto." Y la guía era para que el error no fuera un problema, sino el error fuera parte del proceso creativo. cosas. Eso a mí me impactó bastante y dije Wow"

(Participante 2)

"Definitivamente lo recomendaría tal y como está. Para los artistas que son, como te comenté, somos bastantes energéticos, tenemos como si fuera TDH, ¿no? No nos movemos de aquí para allá. Eh, el trabajar haciendo es lo que nos motiva, es lo que nos llama más la atención. Si tú me pones y nos sientas a nosotros, que creo que todos sin mentir, creo que la mayoría de todos los ciclos cuando uno le sientan a las clases teóricas se aburren y hacen otras cosas,

no funciona del todo. No es lo que nosotros nos llama es es el movernos, es el practicar, es el explorar. Entonces, como tal y como lo trabajaste, por lo menos en la parte de de en el teatrín, para mí me pareció fenomenal.” (Participante 4)

“Yo creo que todos los talleres deberían ser así. ¿Por qué? Porque debe porque uno bueno es que como digo, ¿no? Yo soy de las personas que aprendo haciendo que viendo y escuchando o de repente también viendo y escuchando, pero quizá en otro en otro rubro, en otras cuestiones. Entonces que que si yo lo hago, o sea, yo lo palpo y yo lo lo toco como así, por así decirlo, o sea, se me va a quedar mucho más, ¿no? Entonces, eh yo valoro la oportunidad que nos diste a cada uno de poder ir y este y pasar por los por los ejercicios que nos que nos hiciste primero” (Participante 11)

“Recomendaría esa forma de de aprender porque creo que nosotros o bueno, uno que soy yo, eh, mi persona aprende explicando y haciendo y creo que eso es lo más rico porque se te capta, se se te queda aquí, ¿no? Entonces, una de esas formas, de esa parte de la metodología que has realizado me parece muy bien. Yo sí la recomendaría. y al tipo de propuestas que has este has traído con lo que es combinar la tecnología, la proyección y el teatro me parece innovador, ¿no? Me parece algo nuevo y que eso impulsa al artista, al actor a también sumergirse dentro de la tecnología” (Participante 8)

Estos testimonios brindar una base sólida sobre las percepciones que tuvieron los participantes entorno a la experiencia del taller; sin embargo, estos testimonios se vinculan con el segundo código enraizado: valoración general del ABP.

“Y creo que eso es muy importante de que en la carrera que nosotros tengamos o en la ciencia de la comunicación en en el arte, creo que es muy bueno tener un curso de ese tipo, porque todo el mundo sabe, así como el inglés, que es muy importante en todo, en todas las carreras, en todos los cursos, en todo el mundo, la tecnología también es muy importante para la

persona y en toda carrera. Entonces, creo que debería de meterse un poco de tecnología en nuestra profesión.” (Participante 8)

“Yo creo que aprender haciendo es la mejor manera de aprender algo, ¿no? O sea, no es solamente concentrarte en lo teórico, sino ya vas haciendo lo que se está, o sea, todo eso de ahí. Y ahora el aprender haciendo es algo provechoso, pero yo creo que se divide entre el aprender haciendo y el aprender haciendo algo que ya, o sea, se va a llevar sí o sí. Por ejemplo, tal vez puede ser que aprendo, no escuchando como pongámosle, no sé, costura, no voy aprendiendo mientras voy viendo, sino mientras voy yo cosiendo, pero ahora sí voy a crear ropa ya para una marca, entonces ya tengo que tener cierto saber, cierto aprendizaje, ¿no? Mi punto de vista” (Participante 7)

“O sea, tú creo que tienes una capacidad de poder conectar muy bien con nosotros, ¿no? Asumo que tienes experiencia también allá en Lima y fue bastante cómodo poder aprender contigo porque nos nos insertaste en este mundo desde justamente eso, la confianza. nos diste la confianza para poder preguntar, eh nos ayudabas, estabas ahí totalmente abierto a a todas las dudas que nosotros teníamos y nos ibas eh como que ayudando a solucionar cada cosita, pues, ¿no? Y y de hecho se formó, creo, un grupo bastante chévere.” (Participante 5)

Con los testimonios añadidos se puede evidenciar la percepción que tienen los participantes en función al ABP y cómo esta metodología se vincula con su profesión, los vincula con su quehacer profesional y les brinda las herramientas necesarias para poder gestar, organizar y desarrollar un proyecto escénico; sin embargo, con los testimonios se puede evidenciar que no solo implica la metodología, sino la predisposición y compromiso de los estudiantes, así como el perfil del docente para poder entrelazar, guiar y motivar a cada participante. Esto genera la percepción de un taller bastante personalizado, debido a que se va atendiendo cada propuesta y cada caso de forma particular.

En ese sentido, en relación a la pregunta general de la presente investigación se puede determinar que los participantes perciben que su proceso de aprendizaje fue efectivo y provechoso no solo para el presente sino para el futuro debido a los puntos desarrollados y bajo la metodología del ABP.

De acuerdo a todos los resultados presentados se puede determinar lo siguiente: La motivación es el elemento fundamental para que genere un ambiente predispuesto a la creatividad y al compromiso para desarrollar el proyecto. Esta motivación debe mantenerla el docente debido a la personalización de cada proyecto en desarrollo para que los participantes puedan asociar, analizar y evaluar sus procesos cognitivos. Esto permitirá que puedan asumir roles, compromiso y desarrollar un proyecto colectivamente, además de valorar los aprendizajes asimilados por el docente, el proyecto y los compañeros.

Entonces, se puede finalizar este capítulo mencionando que la percepción sobre el proceso de aprendizaje mediado por el ABP fue favorable debido a sus facetas activas y personalizadas que permitieron desarrollar cada proyecto de forma óptima. Además, de acuerdo a las conversaciones con los entrevistados, se puede mencionar que ha tenido una significatividad relevante en cada uno debido a que están aplicando sus conocimientos en proyectos escénicos actuales. Es importante mencionar que no son necesariamente proyectos escénicos tecnológicos; sin embargo, aplican los principios de designación de roles, de organización grupal, de exploración escénica consiente y gestar carpetas de proyectos para presentarlo a alguna institución.

CAPÍTULO V – DISCUSIÓN

Luego de revisar los instrumentos de investigación y de sistematizar los resultados obtenidos en el capítulo anterior, existen aspectos que se considera analizar en relación al contexto de la investigación. De esta manera, el presente capítulo desarrollará una interpretación de cada resultado en relación a los antecedentes y marco teórico de la investigación, y se hará un análisis comparativo entre los códigos enraizados y sin enraizamiento, con la finalidad de ofrecer mayor profundidad en la presente investigación.

1. En relación a los resultados obtenidos sobre la motivación, los participantes manifestaron que la novedad de la propuesta tecnológica incrementó su interés y disposición a participar en el proyecto. Este hallazgo tiene relación con el planteamiento de Rayn y Deci (2020) quienes explican que la motivación intrínseca se relaciona con el interés y la autonomía experimentados durante una actividad. Así mismo, guarda relación con Sánchez-Rivas (2023) ya que los estudiantes manifestaron que su motivación estuvo presente durante el proceso de aprendizaje ya que se relacionaba directamente con una situación real en su ámbito profesional y con el guiado de calidad del docente. En el presente caso, se adquiere relevancia debido a que el interés por la novedad estuvo vinculado con las tecnologías para la escena, además, favoreció tener un guiado cercano con el docente y el interés tampoco disminuyó debido a la vinculación directa con el contexto profesional contemporáneo.

Respecto al análisis de códigos, existen dos códigos que tuvieron un enraizamiento casi nulo: factores de desmotivación y autonomía motivadora. Al realizar un análisis es importante recordar que el taller se desarrolló en un contexto intensivo y que fue totalmente novedoso para los participantes. En ese sentido, al disponer de un tiempo limitado para vincular conceptos, se considera que los participantes no desarrollaron o manifestaron tener autonomía motivadora debido a que se requiere de mayor tiempo para generar una vinculación con este tipo de metodología y un *background* sobre la dirección, actuación,

dramaturgia y operación técnica entorno propuestas videoescénicas. Por otro lado, se considera favorable la ausencia de desmotivación en los participantes. Esto es producto del interés, la novedad y la sensación personalizada de acompañamiento que tuvieron durante el taller.

2. En relación a los resultados obtenidos sobre los procesos cognitivos, los participantes demuestran una correcta organización de la información que les permitió accionar efectivamente en el taller. Este hallazgo guarda relación con las habilidades metacognitivas de Stebner, et al. (2023) debido a que se presenta un proceso de análisis, reflexión, evaluación y transferencia de saberes. Así mismo, guarda relación con Zapata, et al. (2024) entorno al desarrollo de diversas habilidades como la discusión, el debate y la escucha. Es el presente caso, obtiene relevancia estas vinculaciones ya que pone en evidencia la necesidad de realizar un proceso consciente sobre las etapas del aprendizaje adquirido, ya sea de forma individual como colectiva.

En relación al análisis de los códigos, se considera un logro tener ausencia sobre el código de dificultades cognitivas. Esto revela que los participantes, pese a recibir y explorar informaciones totalmente nuevas, han podido organizar sus ideas y tener claridad sobre lo aprendido. Uno de los códigos que tuvo poco enraizamiento fue la investigación; sin embargo, se considera que es válido al comprender el contexto en el que han recibido mucha información nueva que requería tiempo procesar para poder integrarlas en su práctica.

Por ello, en la conversación con los participantes se tuvo comentarios sobre su interés de volver a llevar el taller o de tener una segunda parte para poder profundizar en lo explorado, ya que sienten que el tiempo fue limitado para poder profundizar en los aspectos desarrollados.

3. En relación a los resultados obtenidos sobre el aprendizaje significativo, los participantes demuestran valorizar lo aprendido en taller, ya sea por los conceptos sobre tecnología, por el trabajo colectivo a partir de roles o por los procesos de gestión. Este hallazgo guarda relación

con De Jong (2026) en el que, de acuerdo a lo experimentado, los participantes detectan la utilidad, relevancia, permanencia y genera una identidad profunda. Así mismo, guarda relación con Torras, et al. (2024) debido a que el aprendizaje producto de la vinculación con el contexto real y el trabajo colaborativo permitió que los participantes valoricen los aprendizajes adquiridos. En el presente caso, se complementa con los testimonios de los participantes en las entrevistas al mencionar que aplican lo aprendido en otros proyectos²¹ y que el aprendizaje sobre las tecnologías les despertó conocimientos nuevos que quisieran emplear a futuro.

En relación al análisis de los códigos, existieron dos códigos que no tuvieron mucho enraizamiento: construcción de identidad profesional y vinculación profesional. Se considera que se tiene estos resultados debido a que el primer filtro que los participantes han tenido fue respecto a volverse artistas tecnológicos.

En ese sentido, al tener un contexto con carencias de recursos tecnológicos, se aproximaron más hacia el código de transferencia futura; sin embargo, desde una óptica educativa, se considera que los participantes si están vinculados indirectamente con dichos códigos debido a que se dedican a realizar proyectos profesionales escénicos en su comunidad, por ende, están aplicando su profesión estudiada.

4. En relación a los resultados obtenidos sobre la interacción y colaboración, los participantes desarrollaron una sinergia colectiva favorable a través de roles asignados por grupo. Este hallazgo de relaciona con Lehtinen, et al. (2023) respecto a que en el diálogo, negociación y colaboración de significados se produce conocimiento colectivo asertivo. Así mismo, se relaciona con Caballero (2022) donde los docentes y estudiantes quedan satisfechos con los mecanismos de colaboración y aprendizaje autodirigido que propone la metodología activa. En el presente caso, tiene relevancia debido a que complementa con los testimonios referidos a los aprendizajes adquiridos al trabajar colaborativamente desde diferentes roles en

²¹ No necesariamente tecnológicos por tema de logística y presupuestos

beneficio de un proyecto. Esto implicó negociar, integrar, rechazar opciones de acuerdo al contexto de posibilidades artísticas, tecnológicas y temporales que dispusieron.

En relación al análisis de los códigos, se observa que todos tienen un enraizamiento similar. Esta información nos puede dar entender que, durante el taller, los trabajos colectivos han funcionado correctamente. Los participantes señalaron que el tiempo disponible fue limitado para profundizar algunos aspectos del proyecto. Este hallazgo permite identificar la duración del taller como una condición contextual que pudo limitar la profundización de determinadas experiencias, particularmente aquellas relacionadas con la autonomía.

5. En relación a los resultados obtenidos sobre el ABP, los participantes demostraron aceptación al ABP ya que se relaciona con su forma de aprender²². Este hallazgo se sustenta en Vergara (2015) donde se desglosan los principios, autonomía, didáctica y perfiles de los involucrados. Así mismo, se relaciona con Aragay y Martínez (2020) en el que se aplican los elementos esenciales del ABP²³. En este caso, tiene relevancia la vinculación entre una metodología activa y una formación artística que exige aprender desde la praxis. En ese sentido, se potencia la necesidad de reconocer el tipo de aprendizaje más eficaz en determinadas profesiones. Esto permitirá generar mayor sinergia al emplear determinada metodología.

En relación a los resultados obtenidos sobre la percepción del proceso de aprendizaje mediado por el ABP se puede identificar que la percepción ha sido favorable; sin embargo, hubo aspectos que no se han desarrollado a profundidad: autonomía y relación con problemas reales. Se considera que la ausencia de dichos aspectos son producto de la cantidad de tiempo que se brindó al taller. Tal y como manifestaron los participantes: si hubiera durado un poco más, consideran que hubieran profundizado mejor en cada etapa del proceso. En ese sentido se hubiera desarrollado mayor autonomía y vinculación con situaciones reales basadas en sus contextos directos.

²² Aprender haciendo

²³ Desarrollo de pensamientos y aprendizaje cooperativo

CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES

1. En base al primer objetivo específico de la investigación se puede determinar que la motivación es un elemento fundamental que les ha permitido estar comprometido con el desarrollo del proyecto escénico, del dossier escénico y la gestión del equipo. De acuerdo a los resultados obtenidos, se establece que el interés, la curiosidad y la novedad producto de un lenguaje escénico desconocido ha permitido que su compromiso sea óptimo para su enseñanza-aprendizaje mediado por ABP
2. Respecto al segundo objetivo específico, los hallazgos muestran que la motivación estuvo asociada, en los discursos de los participantes, con procesos de análisis, exploración y creación durante el desarrollo del proyecto. Los participantes relacionaron estos procesos con sus conocimientos y experiencias previas, que utilizaron para comprender y proponer soluciones dentro del proyecto escénico.
3. En base al tercer objetivo específico de la investigación los participantes perciben una significatividad positiva en la medida que la motivación vinculada con su contexto – inmediato o cercano – estuvo presente. De acuerdo a los resultados obtenidos, la asimilación de la información tomó enraizamiento debido a que lo asocian con sus intereses personales. Los participantes manifestaron que al asumir su rol – elegidos por ellos mismos – han desarrollado una vinculación sólida debido a que pueden explorar desde esa óptica con un equipo comprometido. En ese sentido, se comprende que dicho factor se percibe como el más significativo debido a los contextos artísticos donde son escasos los laboratorios de creación como parte del entrenamiento de profesionales
4. En base al cuarto objetivo específico de la investigación los participantes perciben una configuración favorable entorno a su proceso de aprendizaje bajo un contexto grupal comprometido. De acuerdo a los resultados obtenidos, los participantes manifiestan haber aprendido de sus compañeros de grupo debido a su compromiso. Este aspecto fue valorado

por todos los participantes ya que permite obtener aprendizajes adicionales de acuerdo a cada *background* de los participantes involucrados.

5. En ese sentido, de acuerdo a todo lo manifestado, los participantes tienen una percepción favorable ante el taller. De acuerdo a los resultados obtenidos, se comprende dicha percepción debido a que la mediación del ABP permite una vinculación directa con el contexto profesional de los participantes, ya que, como se explicó a lo largo de la investigación, el taller ofrece herramientas de gestión, organización, composición y reflexión sobre la creación escénica. Por ello, la motivación y compromiso de los participantes con el taller fue elevado, ya que no solo presenta novedad de contenido escénico, sino que los prepara para empezar a gestar proyectos en el entorno profesional.
6. En términos generales, los participantes percibieron al aprendizaje basado en proyectos como una mediación pedagógica pertinente para la formación artística, debido a que favoreció la motivación, la construcción de aprendizajes significativos, la reflexión sobre sus procesos cognitivos y el trabajo colaborativo en contextos cercanos a la práctica profesional.

CAPÍTULO VII – RECOMENDACIONES

De acuerdo a todo lo mencionado en la presente investigación, se comprende que se ha aplicado a una determinada población en un determinado contexto con determinadas posibilidades y limitaciones. En ese sentido, el siguiente apartado se dedicará a las recomendaciones que se sugieren tener en cuenta para futuras investigaciones:

1. De acuerdo al contexto establecido, se recomienda que se pueda replicar dicho taller en otras escuelas superiores de artes escénicas, incluso donde ya se enseñe temas similares, con la finalidad de que se pueda realizar una comparativa entre la percepción de los participantes de la presente investigación donde no había experiencias previas con el trabajo con tecnologías, con estudiantes que quizá ya tienen mayores experiencias. Esta comparativa podría reafirmar la percepción sobre la motivación como ancla principal para el correcto desarrollo de enseñanza-aprendizaje mediado por el ABP
2. Se recomienda utilizar esta experiencia intensiva para proponer a una institución la realización del taller con mayor tiempo, con la finalidad de comprobar si la autonomía tiene mayor enraizamiento. Esta recomendación se realiza a partir de los testimonios de los participantes que sugieren que el tiempo destinado al taller fue insuficiente para profundizar algunos aspectos desarrollados. En ese sentido, si se logra desarrollar otra experiencia, se sugiere probar realizarlo con mayor duración o realizar varios niveles a lo largo del año y comparar los resultados obtenidos
3. Para el caso de la etapa sobre la reflexión educativa, se recomienda tener mayor hincapié en la reflexión sobre los posibles cambios que los participantes están atravesando entorno a su percepción educativa. De esta manera, es probable que los participantes asocien y/o diferencien claramente los cambios de una metodología tradicional a una activa en un contexto de formación artística.
4. Se recomienda aplicar esta investigación en un contexto de curso regular universitario, ya que en ese contexto se tendría que repensar las rúbricas de evaluación y analizar cómo se puede

dar la libertad creativa a los estudiantes sin la presión de la calificación numérica. Se reconoce que debido a las posibilidades que se tuvo para esta investigación, el contexto fue un taller que no califica; sin embargo, sería provechoso para la academia revisar qué sucede en un contexto regular universitario, cuáles son los cambios, los beneficios, las limitaciones, las dificultades, etc.

5. Se sugiere prestar atención a un aspecto que mencionaron algunos participantes que asumieron únicamente el rol de actor en la experiencia. Los participantes mencionaron que se quedaron con las ganas de asumir otros roles para poder experimentar de manera más directa. En ese sentido, un mecanismo a tener en cuenta para futuras experiencias de esta índole puede ser que cada sesión pueda ir intercambiando de roles, así, todos pasan por las experiencias, sensaciones, dificultades y aciertos que se vive desde cada rol planteado. Bajo esta sugerencia, se reafirma que, el ABP puede tener mayor impacto y relevancia si la duración es mayor y todos los participantes experimentan todos los roles. Esto permitiría y fortalecería la labor pedagógica y su sensación de aprendizaje puede incrementar.
6. Finalmente se recomienda a los docentes poder emplear esta metodología activa, sobre todo si el curso/taller tiene un carácter teórico-práctico. De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede evidenciar que los artistas requieren poner en práctica lo aprendido para tener otra sensibilidad/asociación del aprendizaje.

Referencias

- Aragay, X., y Martínez, M. (2020). *El aprendizaje Basado en Proyectos en Planea*. UNICEF. Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>
- Caballero, F. (2022). *Percepciones sobre la aplicación del ABP en una universidad de Lima en el marco de la educación remota*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22701>
- Campozano, J., García, P., Álava, L., Arana, M., y Inte, J. (2024). *Aprendizaje activo y enseñanza afectiva*. Centro de investigación y desarrollo. doi:https://doi.org/10.37811/cli_w1043
- Cobo, G., y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374>
- De la Puente, M., De Oro, C., y Lugo, E. (2020). Percepción estudiantil sobre la efectividad del aprendizaje basado en proyectos en salud en el Caribe colombiano. *Educación Médica Superior*, 1 - 15. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10122249>
- De Jong, B. (2026). Exploring Relationships Between Experiential Learning and Professional Identity: The Role of Motivational Types. *European Journal of Education*. doi:<https://doi.org/10.1111/ejed.70525>
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. convivio, experienciam subjetividad*. ATUEL. Obtenido de https://www.arte.unicen.edu.ar/web_2010-2012/secretarias/academica/catedra/dinamica/unidad3/filoso.pdf
- Espindola, M., y Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 30 - 34. Obtenido de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun/issue/archive>
- Ferreiro, G., y Vizoso, E. (2008). Una condición necesaria en el empleo de las TICs en el salón de clases: la mediación pedagógica. *Revista posgrado y sociedad*, 72 - 88. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662711>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores argentina. Obtenido de <https://pensamientopenal.com.ar/libraries/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fpensamientopenal.com.ar%2Findex.php%2Fsystem%2Ffiles%2F2014%2F12%2Fdoctrina37228.pdf>
- Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 187 - 202. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- García, L., y Miranda, L. (2025). *Percepción de la indagación como estrategia y el aprendizaje basado en proyectos en los estudiantes de secundaria de la I.E. 0453 Tocache - San Marín. 2023*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/13261>
- Gutiérrez, L., y Travieso, D. (2022). Percepción de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje basado en problemas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 136 - 152. Obtenido de <https://observatorio.anec.cu/uploads/4f1f7832-af4b-40ff-b56d-cf7a2cbbc46a.pdf>
- Lehtinen, A., Kostinen, E., y Naykki, P. (2023). This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2023.104299
- López, J., Lalama, J., Rubio, O., Álvarez, C., López, P., y Vahos, A. (2018). *Aprendizaje y Rendimiento académico. ¿Como aprovechar las técnicas de estudio para los estudiantes universitarios?*

- Mawil Publicaciones de Ecuador. Obtenido de <https://mawil.us/wp-content/uploads/2019/02/Aprendizaje-2-18-06-2018.pdf>
- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 69 -74. Obtenido de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada. Definición, propiedad intelectual e industria. *Cienciamérica*, 34 - 39. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163749>
- Majó, F., y Baqueró, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. GRAO. Obtenido de <https://s44ada60dc17a69b7.jimcontent.com/download/version/1604070136/module/10747525271/name/8%20ideas%20clave.%20Los%20proyectos%20interdisciplinarios.pdf>
- Markham, T. (2003). *Project Based Learning for Middle an High School Teachers*. Buck Institute for Education.
- Mata, L. (2019). *El enfoque de investigación: la naturaleza del estudio*. Obtenido de Investigalia: <https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-de-investigacion-la-naturaleza-del-estudio/>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cuantitativa*. Gedisa. Obtenido de <https://luisdoubbrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/01/maxwell.-diseno-de-investigacion-cualitativa.pdf>
- Mendivil, L. (2014). El método de estudio de caso. En A. O. Sánchez Huarcaya, *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (págs. 41 - 50). Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195750>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U. Obtenido de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/metodologiainvestigacionnaupas.pdf
- OCDE-OIE-UNESCO-UNICEF-LACRO. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Obtenido de https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/naturaleza_aprendizaje.pdf
- Portero, F., y Medina, R. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *Revista Espacios*, 68 - 82. Obtenido de <https://ve.scielo.org/pdf/espacios/v46n1/0798-1015-espacios-46-01-68.pdf>
- RAE. (2024). *Diccionario de la Real Academia Española*. Obtenido de Percepción: <https://dle.rae.es/percepci%C3%B3n?m=form>
- RAE. (2024). *Diccionario de la Real Academia Española*. Obtenido de Proceso: <https://dle.rae.es/proceso?m=form>
- RAE. (2024). *Diccionario de la Real Academia Española*. Obtenido de Aprendizaje: <https://dle.rae.es/aprendizaje?m=form>
- Reyes, H. (2016). Estrategias didácticas implementadas por los docentes en la mediación pedagógica para el aprendizaje significativo. *Revista científica universidad nacional autónoma de nicaragua unan MANAGUA*, 1 - 20. Obtenido de <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/3037>
- Ronquillo, G., De Mora, E., Bohórquez, A., y Padilla, J. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of science and research*, 256 - 273. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.10420471>

- Ryan, R., y Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez-Rivas, E., Ramos-Nuñez, M., Linde-Valenzuela, T., y Sánchez-Rodríguez, J. (2022). Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 - 84. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.543281>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. PEARSON. Obtenido de <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Silva, A. (2024). *El desarrollo de la indagación científica a partir del aprendizaje basado en proyecto: un estudio de casos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/27586>
- Stebner, F., Schuster, C., Weber, X.-L., Greiff, S., Leutner, D., y Wirth, J. (2022). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: effects on strategy application and content knowledge acquisition. *Metacognition and Learning*, 715 - 744. doi:<https://doi.org/10.1007/s11409-022-09322-x>
- Tapia, S. (2023). Metodologías Activas: Promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. *Cientia latina internacional*, 2131 - 2145. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7038
- Torras, A., Lope, S., y Carrió, M. (2024). Percepción del alumnado del aprendizaje basado en proyectos en el ámbito STEM. *Cuestiones Pedagógicas*, 185 - 202. doi:<https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v2.10>
- Treviño, M. (2023). Uso del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la calidad de software: percepción de estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 1 - 26. doi:<http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53854>
- Trujillo, F. (2014). Aprendizaje Basado en Proyectos: infantil, primaria y secundaria. *Ministerio de Educación y Formación Profesional de España*, 1 - 15.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM. Obtenido de https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2015/05/159466_Aprendo-porque-quiero.pdf
- Zapata, W., Merino, F., Moreno, E., Moposita, A., y Escobar, V. (2024). Metodologías activas para impulsar el proceso enseñanza-aprendizaje. otros horizontes, otros desafíos. *Ciencia Latina internacional*, 2433 - 2456. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11454
- Zhang, L., y Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 1 - 14. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

Tabla 3.

Matriz de consistencia

Percepciones del proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en participantes del taller “Tecnologías para la escena contemporánea” en una escuela superior de artes de Trujillo, 2025

Pregunta general	Objetivo general	Categoría / Subcategorías	Metodología	Población
¿Cómo perciben los participantes el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”?	Comprender e Interpretar las percepciones de los participantes sobre el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”.	Proceso de aprendizaje mediado por Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Subcategorías: Motivación Procesos cognitivos	Tipo: Aplicada Enfoque: Cualitativo Paradigma: Interpretativo Alcance: Interpretativo Diseño: Estudio de caso único	Población: Estudiantes de una escuela superior de artes en Trujillo Muestreo: No probabilístico intencional por criterios (Participación completa en el taller, experiencia directa en ABP, disposición reflexiva)

Aprendizaje significativo

Técnica: Entrevista

Muestra: No probabilística por

Interacción y colaboración

Instrumento: Guía de entrevista

accesibilidad (15 participantes)

semiestructurada

Preguntas específicas	Objetivos específicos
1. ¿Cómo perciben los participantes su motivación en el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller?	1. Comprender las percepciones de los participantes sobre su motivación en el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos.

- | | |
|--|---|
| 2. ¿Cómo interpretan los participantes su proceso cognitivo en el desarrollo del aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos? | 2. Comprender los procesos cognitivos que los participantes reconocen en su aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos. |
| 3. ¿Cómo perciben los participantes la significatividad de su aprendizaje en el contexto del aprendizaje basado en proyectos? | 3. Comprender la significación que los participantes le atribuyen a su aprendizaje en el contexto del aprendizaje basado en proyectos. |

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| 4. ¿Cómo se configura | 4. Comprender la |
| la interacción y | configuración de la |
| colaboración de los | interacción y |
| participantes en el | colaboración de los |
| desarrollo del | participantes en el |
| aprendizaje mediado | desarrollo de su |
| por el aprendizaje | aprendizaje mediado |
| basado en | por el aprendizaje |
| proyectos? | basado en proyectos |

Anexo 2. Validación de instrumento

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del experto: Jorge Armando Vergara Perez
 1.2. Cargo e institución donde labora: Coordinador de investigación en la Universidad Nacional de Arte Escénico (UNAE)
 1.3. Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Guía de entrevista semiestructurada
 1.4. Autor del instrumento: Arny Ramírez Díaz

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

II. PROMEDIO DE LA VALORIZACIÓN: 97,375

III. OBSERVACIONES DE ÍTEMS ESPECÍFICOS:

Número de ítem	Observación	Recomendación
2.2	¿Por qué de todos los elementos que intervienen en un proceso de ABP se ha elegido al trabajo en grupo para la repregunta? Se estaría adelantando la respuesta y mencionando que es un elemento determinante, por encima de la autonomía o la utilidad del aprendizaje para la vida, por ejemplo.	Sería conveniente o evitar mencionar al trabajo en grupo, o también incluir a los otros factores.
5.3	Pregunta cerrada	Sugerencia: “¿Qué aprendiste de trabajar en conjunto con tus compañeros?”
6	En general, ¿cómo describirías tu experiencia de aprendizaje en este taller basado en proyectos?	Eliminaría la expresión “basado en proyectos”.

IV. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, Jorge Armando Vergara Perez, con Documento Nacional de Identidad N° 45909747, de profesión Docente, de grado académico Magíster, labor que ejerzo actualmente en la Universidad Nacional de Arte Escénico (UNAE)

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado Guía de entrevista semiestructurada, cuyo propósito es comprender e interpretar las percepciones de los participantes sobre el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”.

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

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable ()

Aplicable después de corregir (X)

No aplicable ()



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha: Lima, 13 de mayo de 2026

DNI: 45909747

Teléfono (celular): 914865293

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del experto: Raúl Augusto del Águila Alegría
- 1.2. Cargo e institución donde labora: Docente en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)
- 1.3. Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Guía de entrevista semiestructurada
- 1.4. Autor del instrumento: Arny Ramírez Díaz

	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente Inf. de 79	Regular 80 a 85	Bueno 86 a 90	Muy bueno 91 a 95	Excelente 96 a 100
1	Relevancia	Los ítems abordan aspectos pertinentes y adecuados para medir el constructo o concepto que se pretende evaluar				92	
2	Claridad y precisión	Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades.			90		
3	Coherencia	Los ítems guardan relación con las subcategorías y las categorías que se pretenden abordar.					100
4	Organización	La estructura es adecuada. Contiene de manera coherente todos los elementos de un instrumento de investigación					96
5	Consistencia	En su conjunto, el instrumento responde a los objetivos de la investigación.					100
6	Marco de Referencia	Los ítems han sido redactados de acuerdo al marco de referencia del entrevistado: lenguaje, nivel de instrucción, cultura.					96
7	Extensión	El número de ítems son suficientes para lograr el objetivo de la investigación.					98
8	Inocuidad	Los ítems no constituyen ningún riesgo para el sujeto entrevistado.					100

II. PROMEDIO DE LA VALORIZACIÓN: 96.5

III. OBSERVACIONES DE ÍTEMS ESPECÍFICOS:

Número de ítem	Observación	Recomendación
2.2	¿Por qué centrarse en el trabajo en grupo? Si mencionas el trabajo de grupo de esta manera puedes condicionar la respuesta. Muchas veces la motivación aparece por el interés en el tema o en el proyecto y no por un factor de la metodología que puede ser el trabajo en equipo. Si quieres podrías mencionar la naturaleza práctica del proyecto, o la asignación de roles. Si fuese así deberías abrir la pregunta o dar opciones y no preguntar directamente por el trabajo de grupo.	Sugiero algo así: “¿Influyó en tu motivación la manera en que se organizaba el trabajo —por ejemplo, el trabajo en grupo, los roles o la parte práctica—? ¿De qué manera?”
5.3	Pregunta cerrada	Se sugiere ampliar la pregunta: ¿Qué cosas aprendiste al observar o trabajar con tus compañeros?
5.4	Pregunta cerrada	Muchas veces en este tipo de proyectos, los roles son dinámicos y entrelazados no compartimentos estancos, quizás podrías abrirla también, ¿cómo fue tu participación dentro del grupo, tu rol fue puntual y único o fue cambiando? Yo agregaría algo más sobre la interacción, quizás luego del punto 5.2 algo así como, “Cuando surgían ideas diferentes sobre el proyecto, ¿cómo llegaban a acuerdos o tomaban decisiones?” Sirve si en el taller tuvieron que decidir aspectos relevantes y tuvieron que votar por ejemplo o discutir y decidir.
6.3	Pregunta cerrada	Me parece que si lo que se busca es saber sobre cuánto valora este tipo de aprendizaje y por qué, podría plantearse una pregunta tipo: “Después de pasar por el taller ¿qué valor le encuentras a aprender desarrollando proyectos?”

IV. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, Raúl Augusto del Águila Alegría, con Documento Nacional de Identidad N° 09541497, de profesión Docente, de grado académico Magíster, labor que ejerzo actualmente en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado Guía de entrevista semiestructurada, cuyo propósito es comprender e interpretar las percepciones de los participantes sobre el proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”.

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

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable ()

Aplicable después de corregir (X)

No aplicable ()



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha: 16 de mayo de 2026

DNI: 09541497

Teléfono (celular): 980499703

Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada

Indicaciones al entrevistado:

- **Propósito del estudio:**

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo los estudiantes perciben su proceso de aprendizaje en un taller desarrollado mediante el aprendizaje basado en proyectos

- **Garantizar confidencialidad**

La información que brindes será tratada de manera confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. Tu identidad no será revelada en ningún momento.

- **Solicitar consentimiento:**

Se solicita tu autorización para participar en la entrevista y para registrar la conversación mediante grabación audiovisual, con el fin de no perder detalles importantes de tu experiencia

- **Carácter voluntario:**

Tu participación es completamente voluntaria y puedes retirarte en cualquier momento si así lo deseas.

Pregunta inicial:

1. ¿Cuéntame cómo fue tu experiencia en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”?

Repreguntas:

- 1.1. ¿Cuáles fueron tus primeras impresiones al empezar el taller?
- 1.2. ¿Qué te pareció la idea de participar de un proyecto en el que la tecnología se integra a una propuesta escénica?

Percepciones del proceso de aprendizaje mediado por el ABP

Subcategoría: Motivación

2. Durante el desarrollo del proyecto escénico, ¿qué situaciones o momentos hicieron que te sintieras más motivado dentro del taller?

Repreguntas:

- 2.1. ¿Qué aspectos durante el proyecto influyeron en tu motivación? ¿Por qué?
- 2.2. ¿Influyó en tu motivación la manera en que se organizaba el trabajo —por ejemplo, el trabajo en grupo, los roles o la parte práctica—? ¿De qué manera?
- 2.3. ¿Qué te impulsaba a continuar con el proyecto?

Subcategoría: Procesos cognitivos

3. ¿Cómo describirías la forma en que aprendías durante el desarrollo de los proyectos?

Repreguntas:

- 3.1. ¿Tuviste que analizar, investigar o resolver problemas? ¿Cómo lo hiciste?
- 3.2. ¿Sentiste que aprendías de manera diferente a otras clases? ¿Por qué?
- 3.3. ¿Qué dificultades atravesaste al organizar tus ideas o conocimientos durante el proyecto?

Subcategoría: Aprendizaje significativo

4. ¿Qué significó para ti lo que aprendiste en este taller?

Repreguntas:

- 4.1. ¿Sientes que esta experiencia se relaciona con tu formación o futuro trabajo en artes escénicas? ¿Cómo?
- 4.2. ¿Puedes dar un ejemplo de algo que realmente hayas comprendido o interiorizado?
- 4.3. ¿Qué aprendizajes consideras que permanecerán en el tiempo?

Subcategoría: Interacción y colaboración

Pregunta principal:

5. ¿Cómo fue tu experiencia al trabajar colectivamente en la creación del proyecto escénico?

Repreguntas:

- 5.1. ¿Cómo se organizó tu grupo?
- 5.2. ¿Qué dificultades tuvo tu grupo? ¿Cómo las resolvieron?
- 5.3. ¿Qué aprendiste de trabajar en conjunto con tus compañeros?
- 5.4. ¿Cómo fue tu participación dentro del grupo, tu rol fue puntual y único o fue cambiando?
- 5.5. Cuando surgían ideas diferentes sobre el proyecto, ¿cómo llegaban a acuerdos o tomaban decisiones?

CIERRE: Pregunta de cierre:

6. En general, ¿cómo describirías tu experiencia de aprendizaje en este taller?

Repreguntas:

- 6.1. ¿Qué fue lo más valioso que te llevas de esta experiencia?
- 6.2. ¿Qué mejorarías del taller?
- 6.3. Después de pasar por el taller ¿qué valor le encuentras a aprender desarrollando proyectos?"

Metacognición integrada

7. Si comparas esta experiencia con otras formas de enseñanza que has tenido, ¿qué diferencias encuentras en tu manera de aprender?
8. ¿Cómo dirías que cambió tu forma de pensar o aprender a partir de esta experiencia?

INDICACIONES METODOLÓGICAS

- Tipo de entrevista: Semiestructurada.
- Duración: 30–50 minutos.
- Registro: Grabación audiovisual y/o notas de campo
- Aplicación: Individual

Anexo 4. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Título de la investigación: Percepciones del proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en participantes del taller “tecnologías para la escena contemporánea” en una escuela superior de artes de Trujillo, 2025

Investigador: Arny Ramírez Díaz

Institución: Universidad para el Desarrollo Andino

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación académica que busca comprender las percepciones de los participantes entorno a sus procesos de aprendizaje mediado por una estrategia pedagógica activa. El objetivo es comprender e interpretar las percepciones de los participantes del proceso de aprendizaje mediado por el aprendizaje basado en proyectos en el taller “Tecnologías para la escena contemporánea”.

Su participación consistirá en una entrevista semiestructurada de aproximadamente 45-60 minutos. Durante la sesión, se le realizarán preguntas sobre su experiencia directa en el taller, su relación con su proyecto escénico grupal y su percepción sobre su proceso de aprendizaje. Con su autorización, la sesión será grabada para facilitar la transcripción y el análisis posterior.

Toda la información recolectada será tratada con estricta confidencialidad:

- Su nombre real no aparecerá en la tesis ni en futuras publicaciones; se utilizarán seudónimos o códigos (ej. Participante A).
- Los datos obtenidos se utilizarán exclusivamente para fines académicos.
- Las grabaciones serán custodiadas únicamente por el investigador y eliminadas una vez finalizada la tesis.

No existen riesgos físicos ni legales por participar en este estudio. El beneficio principal es contribuir a la reflexión y profundización sobre la estrategia pedagógica “aprendizaje basado en

proyectos”, lo cual puede servir de base para futuras mejoras en la formación profesional de artistas y docentes.

Su participación es totalmente voluntaria. Usted tiene el derecho de:

- No responder a cualquier pregunta que le resulte incómoda.
- Retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto afecte su relación con su institución educativa o con el investigador.

Si tiene alguna duda sobre este proceso, puede contactar a:

- Investigador: Arny Ramírez Díaz (955315457)

Declaración de consentimiento

Yo, _____, identificado(a) con DNI N° _____, declaro que he leído (o se me ha leído) la información anterior, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y se me han respondido satisfactoriamente.

Por lo tanto:

- [SI] Acepto voluntariamente participar en esta investigación.
- [SI] Autorizo que la entrevista sea grabada en audio para fines de transcripción.

Firma del participante:

Fecha: __ / __ / 2026

Anexo 5. Descripción del taller

Taller: tecnologías para la escena contemporánea

1. PRESENTACIÓN

El curso TECNOLOGÍAS PARA LA ESCENA CONTEMPORÁNEA tiene como objetivo que el estudiante comprenda cómo se integran las nuevas tecnologías en los procesos de composición y creación escénica. El taller aborda, por un lado, el estudio de los requerimientos técnicos que la tecnología exige y, por otro, se centra en la reflexión conceptual y estética que su uso demanda. Para cumplir con los objetivos didácticos de este taller, nos centraremos en el uso de la tecnología audiovisual en la escena, específicamente el uso del circuito cerrado de imágenes.

El taller está organizado en cuatro módulos de tal forma que el participante pueda transitar por todo el flujo de trabajo desde el reconocimiento de la tecnología y su exploración hasta la definición de su uso en una propuesta escénica concreta.

2. DIRIGIDO A:

Estudiantes de artes escénicas con interés en la exploración e integración de tecnologías en sus prácticas escénicas.

3. A CARGO DE:

Arny Ramírez, Bachiller en actuación por ENSAD. Miembro de KRACC centro de creación e investigación en arte y nuevas tecnologías. Cursa la maestría de Docencia Universitaria y Gestión Educativa en UDEA. Ha realizado estudios en orquestación sinfónica y film scoring en CEMUCVER – México. Encargado de los diseños sonoros en obras realizadas en Perú, México y España. Ha sido ponente en encuentros de artes escénicas de Perú, Chile y Argentina debido a su investigación sobre la "tecnodramaturgia", tema sobre el cual ha reflexionado en publicaciones académicas nacionales e internacionales. Actualmente es miembro de la Dirección de Investigación en UNAE.

4. LOGRO DEL CURSO:

Implementa el circuito cerrado de imágenes en una propuesta escénica, a partir de un eficiente uso de recursos tecnológicos audiovisuales y de una correcta articulación estética y conceptual con dicha propuesta.

5. TEMAS:

Módulo 1: Conceptos básicos (sesión virtual)

Los estudiantes deben conocer los principios de la tecnología y cómo se articulan en la escena. Debe reconocer los procedimientos y consideraciones a nivel de hardware, software, así como la gestión de equipo para crear de forma adecuada (es importante tener un responsable en la dirección, en la técnica, en la actuación, en la dramaturgia, en la documentación, etc.) Por ello la clase se divide de la siguiente manera:

- ¿Qué entendemos por tecnología?
- Tecnologías en las artes escénicas
- Explicación de principios del lenguaje audiovisual
- Explicación del circuito cerrado sobre conexión, alternativas, mecanismos y consideraciones para realizarlo
- Explicación general del software Madmapper
- Acuerdos de trabajo

Módulo 2: Exploración escénica (sesión presencial)

Los estudiantes deben conocer y explorar el proceso técnico sobre cómo instalar, cómo intercomunicar los dispositivos, requerimientos técnicos. Así como, la exploración del lenguaje audiovisual por medio del circuito cerrado en grupo. Se establecerán ejercicios con la cámara para que luego se articule la imagen audiovisual interactuando con un cuerpo real en escena. Por ello, la clase se divide de la siguiente manera:

- Reconocimiento de los equipos y software (conexión por cable, inalámbrico, protocolo NDI, etc.)
- Reconocimiento de los espacios
- Dividir a los participantes en 4 de grupos de 5 personas y asignación de roles
- Instalación de los equipos tecnológicos
- Ejercicios de planos para la cámara
- Ejercicios de ángulos con la cámara
- Ejercicio de movimientos de cámara
- Ejercicios sobre estilos de narrativa (estar en el encuadre, entrar al encuadre, seguimiento con la cámara)
- Ejercicio de interacción de la imagen con un actor en escena
- Exploración de integración
- Muestra de lo explorado
- Conversatorio
- Premisas temáticas para la creación del siguiente módulo

Módulo 3: Creación escénica (sesión presencial)

Los estudiantes junto a sus grupos realizarán la creación de un proyecto videoescénico que articula el circuito cerrado con todos los criterios revisados anteriormente, con actores presenciales. Definirán, espacios, encuadres, planos, movimientos, etc. que permitan construir un acontecimiento escénico. Por ello la clase se divide de la siguiente manera:

- Trabajo de mesa (ideas, decisiones, dramaturgia, esquema de espacio, etc.)
- Ejecución de lo acordado (se sugiere que uno del equipo pueda registrar con fotos y vídeo el proceso y/o momentos clave del proyecto)
- Muestra de lo explorado
- Conversatorio

- Entrega de ficha para rellenar la información básica en base a lo técnico y conceptual del proyecto (título, sinopsis, requerimientos técnicos, diseño del espacio)

Módulo 4: Exposición del proyecto (sesión virtual)

Los estudiantes deben ser capaces de exponer la estética de su proyecto junto a la parte conceptual, así como la sinopsis, requerimientos técnicos, diseño del espacio y registros audiovisuales. Adicionalmente deben ser capaces de justificar el uso del circuito cerrado, las dificultades que han tenido, las limitaciones, etc. Por ello, la clase se divide de la siguiente manera:

- Exposición de cada proyecto
- Feedback

6. MODALIDAD:

Híbrida con dos sesiones virtuales en vivo y 2 sesiones presenciales. El taller tiene una duración 10 horas cronológicas en total.

7. OBJETIVOS:

General: Comprender los fundamentos para la articulación de la tecnología con las artes escénicas, a partir de la exploración y creación con el circuito cerrado

Específicos:

- Desarrolla un flujo de trabajo
- Comprende los criterios técnicos del lenguaje audiovisual
- Comprende la interacción del circuito cerrado con la escena
- Domina los criterios de composición en el lenguaje audiovisual

8. SOFTWARE A UTILIZAR

Madmapper

9. REQUERIMIENTOS TÉCNICOS

Se requiere:

04 laptops

03 proyectores

01 monitor

06 teléfonos celulares

01 filmadora

01 capturadora de vídeo

04 cables HDMI

Materiales diversos (papel, tela, objetos, linternas, filtros de luces, etc.)

Logístico:

01 aula amplia con paredes blancas

04 mesas

10 sillas

10 extensiones

Software:

02 licencia de Madmapper

04 aplicaciones NDI pro

10. CAPACIDAD

- 20 participantes
- 8 observadores

Anexo 6. Registro fotográfico

Enlace a registros audiovisuales:

https://drive.google.com/drive/folders/1I5AtY5BQPDzAdDAZCRjj9_GmIZ4h6QMG?usp=drive_link



