



**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y COMPRENSIÓN
LECTO-RA EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO**

**PROJECT-BASED LEARNING AND READING COMPREHENSION IN
PRI-MARY LEVEL STUDENTS**

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autores

Luz Ery Casas Libano
<https://orcid.org/0009-0005-9279-2862>

Ines Zenaida Lujan Morales
<https://orcid.org/0009-0007-1041-8194>

Asesor

Jesús Rodrigo Huamán Salazar
<https://orcid.org/0009-0008-3730-395X>

**Lima-Perú
2025**

monografía ABP y CL

6%
Textos sospechosos



- 5% Similitudes
2% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
- 2% Idiomas no reconocidos
- 28% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: monografía ABP y CL.docx
ID del documento: 47374ce4e6afae30d58ea069a13653783f46aaa5
Tamaño del documento original: 2,22 MB

Depositante: Jesús Huamán
Fecha de depósito: 16/11/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 16/11/2025

Número de palabras: 13.052
Número de caracteres: 90.186

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|---|-------------|-------------|---|
| 1 | repositorio.monterrico.edu.pe https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstreams/02660f4f-#71-4b14-b8d3-bf9cdf4806f2/do... 25 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (125 palabras) |
| 2 | Documento de otro usuario #4875b5 Viene de de otro grupo 3 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (80 palabras) |
| 3 | dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9138762.pdf 1 fuente similar | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (74 palabras) |
| 4 | repositorio.une.edu.pe Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de ... https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4166 4 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (78 palabras) |
| 5 | repositorio.cecar.edu.co https://repositorio.cecar.edu.co/bitstreams/61801d5b-a50a-4c08-95f6-9c15c1969850/downlo... 23 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (76 palabras) |

DEDICATORIA

A Dios, que me puso en este maravilloso camino de la educación. A mis padres, cuyo apoyo y sabiduría me inspiraron a seguir mi vocación con pasión y dedicación. Y, finalmente, a mis alumnos, cuyo entusiasmo y confianza han sido el motor que me impulsó a alcanzar la meta de la profesionalización con dedicación y gratitud.

Luz Ery Casas Líbano

Mi gratitud a Dios por iluminar mi camino profesional brindándome fortaleza para alcanzar esta nueva meta. A mis padres, hermanos y sobrinos, por su apoyo constante en esta etapa de mi educación.

Inés Zenaida Luján Morales

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue estudiar el impacto positivo de la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la comprensión lectora de estudiantes del nivel primario. Asimismo, el estudio analiza las características de la comprensión lectora y explora los principios teóricos y prácticos del ABP, que respaldan su eficacia para potenciar esta competencia. La investigación se elaboró a partir de una revisión bibliográfica que incluyó libros, artículos académicos, tesis de posgrado y documentos institucionales. Se organiza en dos capítulos principales. El primer capítulo ofrece una visión general teórica de la definición, los niveles y los factores que determinan la comprensión lectora en los estudiantes. El segundo capítulo se centra tanto en el origen y los principios que rigen el ABP como en sus fases y las contribuciones de esta metodología al desarrollo de competencias, subrayando su importancia para potenciar la comprensión lectora. Los resultados permiten concluir que el ABP tiene un impacto importante en el desarrollo de la comprensión lectora, sobre todo en contextos donde las metodologías tradicionales han mostrado pocas mejoras. Esta propuesta convierte la lectura en una actividad activa y significativa, ya que los estudiantes usan los textos como medios esenciales para resolver problemas o llevar a cabo proyectos.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos; comprensión lectora; metodologías activas; competencias.

ABSTRACT

This research study examined the positive impact of the project-based learning (PBL) methodology on the reading comprehension of elementary school students. The study analyzed the characteristics of reading comprehension and explored the theoretical and practical principles of PBL that support its effectiveness in improving this skill. This study is based on a literature review of books, academic articles, graduate theses, and institutional documents. The study is organized into two main chapters. The first chapter provides a theoretical overview of the definition, levels, and factors that determine reading comprehension in students. The second chapter focuses on the origin and principles of PBL, its phases, and its contributions to developing competencies, emphasizing its importance in improving reading comprehension. The results allow us to conclude that PBL significantly impacts the development of reading comprehension, particularly in contexts where traditional methodologies have shown minimal improvement. This approach transforms reading into an active, meaningful activity as students use texts as essential tools for solving problems and carrying out projects.

Keywords: Project-Based Learning; reading comprehension; active methodologies; skills.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| DEDICATORIA..... | iii |
| RESUMEN | iv |
| ABSTRACT | v |
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| CAPÍTULO I: LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO | 11 |
| 1.1. Definición de comprensión lectora..... | 11 |
| 1.2. Niveles de comprensión lectora..... | 13 |
| 1.2.1. Comprensión literal | 13 |
| 1.2.2. Comprensión inferencial..... | 14 |
| 1.2.3. Comprensión crítica..... | 15 |
| 1.3. Factores que intervienen en el acto de leer..... | 16 |
| 1.3.1. El lector..... | 17 |
| 1.3.2. El texto..... | 17 |
| 1.3.3. El contexto | 19 |
| 1.4. Comprensión lectora en el enfoque comunicativo del Currículo Nacional..... | 19 |
| 1.5. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora | 21 |
| CAPÍTULO II: LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DEL ABP Y SU APORTE A LA COMPRENSIÓN LECTORA | 23 |
| 2.1. Definición de ABP..... | 23 |
| 2.2. Origen del ABP..... | 24 |
| 2.3. Principios del ABP..... | 25 |
| 2.3.1. Investigación activa y autónoma | 25 |
| 2.3.2. Aprendizaje colaborativo | 26 |
| 2.3.3. Resolución de problemas..... | 27 |
| 2.3.4. Proyecto final..... | 27 |
| 2.3.5. Reflexión continua..... | 27 |
| 2.3.6. Evaluación auténtica..... | 28 |
| 2.3.7. Contextualización | 28 |
| 2.4. El docente y los estudiantes en el ABP..... | 29 |

| | |
|--|----|
| 2.5. El ABP y su aporte al desarrollo de competencias | 30 |
| 2.6. Fases del ABP | 32 |
| 2.6.1. Desafío o identificación del problema | 32 |
| 2.6.2. Planificación del proyecto | 33 |
| 2.6.3. Investigación y desarrollo..... | 33 |
| 2.6.4. Elaboración del producto final..... | 33 |
| 2.6.5. Socialización y retroalimentación..... | 34 |
| 2.6.6. Evaluación del proceso y del aprendizaje..... | 34 |
| 2.7. El ABP como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora | 35 |
| CONCLUSIONES | 38 |
| REFERENCIAS | 40 |

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la comprensión lectora representa uno de los desafíos educativos más significativos de nuestro país, como lo evidencia la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), realizada en el 2022. Esta prueba evaluó el desempeño de distintas áreas del lenguaje en más de 8787 estudiantes peruanos de 337 instituciones educativas públicas y privadas, quienes obtuvieron un puntaje de 391, inferior al promedio de los países de la OCDE. Esto significó que apenas dos de cada diez niños peruanos son capaces de comprender lo que leen.

Asimismo, las últimas evaluaciones de Logros de Aprendizaje en Educación Básica Regular del nivel primario de Perú mostraron resultados poco alentadores. Según el Sistema de Consulta de Resultados de Evaluación SICRECE (2024) del Ministerio de Educación, existe una brecha significativa en comprensión lectora en el nivel primario. En el 2019, en el segundo grado de primaria, el porcentaje de logro de aprendizaje fue del 37,6 %, cifra menor a la obtenida en años anteriores, como el 37,8 % del año 2018 y el 46,4 % del año 2016. Por otro lado, el porcentaje del logro de aprendizaje de cuarto grado de primaria en el año 2024 fue de 32,8 %, por debajo del 35 % del 2019, que fue ligeramente mayor al obtenido en los años 2018 y 2016: 34,8 % y 31,4 %, respectivamente.

Si bien para este grado hubo una ligera mejora en el logro de aprendizaje, la brecha educativa en comprensión lectora sigue siendo alta, pues representa un 65 % y, para el segundo grado de primaria, un 62,4 % (ENLA, 2024). Estos resultados de los estudios de evaluación internacionales y nacionales evidencian que la comprensión lectora necesita mejorar en nuestro sistema educativo.

Igualmente, en un estudio de investigación desarrollado por Cruzata y Rojas 2016, titulado “La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en el Perú”, se concluye que las concepciones teóricas de los docentes se sustentan en la pedagogía tradicional, por lo que muestran pocos rasgos del enfoque comunicativo. En cuanto a las estrategias que emplean los docentes, no favorecen el desarrollo de la comprensión lectora, ya que no siguen una secuencia planificada de actividades. Además, no ponen en práctica el antes, durante y después de la lectura, y se observa que carecen de sustento científico y teórico necesario para mejorar esta competencia en los estudiantes, lo que repercute en los bajos niveles de comprensión lectora que presentan los alumnos.

En consecuencia, uno de los factores críticos que impide que el estudiante peruano logre niveles de comprensión lectora óptimos son las estrategias pedagógicas actuales utilizadas por los docentes, que no abordan eficazmente las necesidades de los alumnos. A pesar de las diversas intervenciones y programas implementados, los datos sugieren que las brechas en el logro de aprendizaje persisten. Esta situación plantea un desafío urgente para el sistema educativo peruano, que requiere una revisión de sus métodos de enseñanza para mejorar la competencia lectora de los estudiantes.

Los resultados de las diferentes investigaciones sobre la comprensión lectora en los estudiantes peruanos reflejan una problemática profunda que no solo afecta su rendimiento académico, sino también su desarrollo personal y profesional futuro. Comprender e interpretar distintos tipos de textos, con diversas intenciones y propósitos, contribuye de forma decisiva a que las personas sean más autónomas, pues la lectura es una herramienta esencial para desenvolverse con seguridad en una sociedad donde la escritura y la lectura son fundamentales (Solé, 2010).

Ante este panorama, es imperativo explorar y aplicar metodologías innovadoras que no solo mejoren la comprensión lectora, sino que también promuevan un aprendizaje significativo y duradero. En este contexto, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se presenta como una alternativa metodológica capaz de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza y, como consecuencia, aportar al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario.

El ABP se define como:

Una estrategia caracterizada por ser eficiente para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias a partir del incremento de la motivación. De tal forma que el objetivo es proponer experiencias reales enmarcadas en escenarios de trabajo específicos, que produzcan un impacto y que puedan empatizar con ellas, convirtiéndose en oportunidades para la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades y competencias. (Serna, 2022, p. 58)

Esta definición remarca el beneficio de esta metodología para que los estudiantes aprendan de manera autónoma, reflexiva y contextualizada, fortaleciendo su comprensión y su capacidad para aplicar lo aprendido en situaciones de la vida real.

Por su parte, la UNICEF (2020), en el documento *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA. Características, diseño, materiales e implementación*, toma la definición que hace el Buck Institute for Education (BIE) del ABP como “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados” (p. 11).

Según esta definición, los proyectos deben estar diseñados en torno a temas de interés local, cultural o social, lo que puede aumentar la motivación de los estudiantes para leer y comprender textos. La premisa que orienta este trabajo sostiene que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología que favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, ya que promueve un aprendizaje activo, significativo y contextualizado, al conectar al estudiante con experiencias reales y escenarios relevantes, y aumentar su motivación y participación.

A través de metodologías activas como el ABP, se fomenta la investigación, el trabajo colaborativo, la lectura con propósito, la comprensión, el análisis, la interpretación y la reflexión de los diversos textos que ofrecen las asignaturas que integran el proyecto. Del mismo modo, la interacción y el intercambio de ideas enriquecen la comprensión de los textos, haciendo que los estudiantes construyan conocimiento en conjunto y fortalezcan sus habilidades cognitivas.

En este marco, la presente monografía tiene como objetivo principal explicar cómo el aprendizaje basado en proyectos favorece el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel de primaria. Asimismo, se propone examinar la comprensión lectora en los estudiantes, y precisar los fundamentos teóricos y prácticos del ABP y su contribución al fortalecimiento de esta habilidad. Con ello, se pretende aportar una reflexión pedagógica que oriente la práctica docente hacia metodologías más dinámicas, integradoras y centradas en el aprendizaje significativo, con el fin de contribuir a mejorar la calidad educativa del país.

Por otro lado, la estructura de la monografía se organiza en dos capítulos: el primer capítulo aborda la comprensión lectora en los estudiantes del nivel primario, desarrollando su definición, niveles, factores que inciden en ella, tratamiento en el enfoque comunicativo del Currículo de Educación Nacional, y las principales estrategias para su enseñanza.

El segundo capítulo presenta los fundamentos teóricos y prácticos del aprendizaje basado en proyectos, desarrolla su definición, origen, principios, el rol del docente y los estudiantes, las fases que lo componen y su relación con el desarrollo de competencias, haciendo especial énfasis en su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora. En conjunto, ambos capítulos ofrecen una visión articulada que integra los principales enfoques teóricos sobre el ABP y la comprensión lectora, con el propósito de promover una reflexión pedagógica orientada a la incorporación de metodologías activas y significativas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa en el país.

CAPÍTULO I: LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO

1.1. Definición de comprensión lectora

De acuerdo con el Currículo Nacional de educación Básica del Ministerio de Educación (2018), la lectura se define como un proceso en el que un lector construye significados a partir del texto, de sus saberes previos y de su forma de ver el mundo; por ello, no se limita únicamente a comprender lo que está escrito de manera literal, sino que también implica que debe analizar, reflexionar y comprometerse activamente con el texto leído, con el fin de alcanzar metas individuales, desarrollar capacidades e involucrarse activamente en la sociedad.

Según la Organización por la Cooperación de Desarrollo Económico [OCDE] (2018, citado por el Ministerio de Educación, 2018), la competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad. Como se puede observar, esta definición abarca muchos aspectos de la lectura, lo que significa que esta actividad no se entiende solo como leer y entender un texto, sino también utilizar lo leído en la vida diaria.

En ese sentido, la lectura no se reduce al acto de descifrar palabras, sino que exige aplicar la información en diferentes situaciones cotidianas, lo que ayuda a la persona a seguir aprendiendo de manera constante, enfrentar y resolver problemas prácticos y participar de forma consciente y activa en la sociedad. En esa medida, la lectura se convierte en una habilidad académica y también en un aspecto fundamental para el desarrollo personal y una ciudadanía responsable.

Para Condemarín y Medina (1999), leer constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector. A partir de esta idea, la autora enfatiza que la lectura implica una interacción activa y reflexiva con el texto, lo que significa que cuando una persona lee, no solo recibe información, sino también piensa, analiza y relaciona el texto con sus experiencias previas, con la manera en que organiza sus ideas y con los propósitos que tiene en ese momento; de este modo, da sentido a lo que lee.

En consecuencia, la lectura se entiende como una conversación entre el lector y el texto, en la cual el lector interpreta, da sentido y conecta la información con su propia vida. De este modo, leer no es solo entender palabras, sino también un proceso que enriquece la comprensión y aporta nuevas formas de ver y entender la realidad.

Por otro lado, Solé (2010) sostiene “que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 21). De acuerdo con lo planteado por la autora, la lectura no es una actividad pasiva, sino un esfuerzo activo por parte del lector para alcanzar objetivos específicos, pues este proceso implica que el lector además de obtener información relevante del texto debe ajustar su comprensión y enfoque según sus propios objetivos y expectativas. Esta perspectiva resalta la naturaleza dinámica y personalizada del acto de leer, en el que se desempeña un papel activo en la construcción de significado.

Por lo anterior, se desprende que tanto Condemarín como Solé proponen que la lectura es un proceso en el que el lector tiene participación activa. Para Condemarín, leer es una práctica cultural en la cual el lector además de recibir información es impulsado a pensar, analizar y relacionar lo que lee con su contexto, sus experiencias, sus ideas, sus valores y propósitos; como consecuencia, comprende mejor y adquiere una nueva visión de la realidad.

Por su parte, Solé señala que cuando el lector lee lo hace con un objetivo, ya sea aprender algo, informarse o resolver alguna duda, lo que lo conduce a adaptar su forma de leer y de entender según los objetivos que persigue. Cabe destacar que ambas autoras coinciden en que la lectura exige la participación activa del lector, pues este construye su propio significado a partir de sus conocimientos, experiencias y objetivos personales.

Por ende, es necesario promover en las escuelas, estrategias de aprendizaje que estimulen el diálogo con los textos, el análisis crítico y la reflexión, sin perder de vista la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. De esta manera, el estudiante puede lograr una lectura más profunda y significativa que fortalezca su comprensión lectora y contribuya a formarlos como personas autónomas, críticas y comprometidas con su aprendizaje.

En conjunto, las cuatro perspectivas coinciden en que la lectura comprensiva no es un acto pasivo, sino un proceso activo, reflexivo y socialmente significativo. Mientras la OCDE y el Ministerio de Educación ponen el foco en la función social y formativa de la lectura, Condemarín y Solé destacan que leer también tiene un aspecto personal y cultural, lo que señala

que comprender un texto implica interactuar, pensar, interpretar y construir sentido desde la experiencia y el contexto de cada lector. En ese sentido, la comprensión lectora se consolida como una competencia clave para el desarrollo integral del estudiante, al favorecer no sólo la adquisición de conocimientos, sino también la formación de lectores críticos capaces de comprender su realidad y participar activamente en ella.

1.2. Niveles de comprensión lectora

Comprender un texto no es una habilidad única, sino más bien un proceso que se desarrolla en diferentes niveles. En cada uno de ellos, el lector puede acercarse al significado del texto de manera más profunda, pasando de una lectura literal a una interpretación crítica y reflexiva. Por lo tanto, conocer los niveles de comprensión lectora resulta fundamental, ya que permite identificar las habilidades que los estudiantes ponen en práctica al leer y, además, diseñar estrategias que favorezcan una lectura más significativa y autónoma.

Los niveles de comprensión lectora son diferentes etapas y grados de profundidad con los que un lector puede entender un texto, de manera que constituye un aspecto fundamental para evaluar y mejorar las habilidades de lectura en los estudiantes. Se presentan a continuación los tres niveles de comprensión lectora.

1.2.1. Comprensión literal

Para Cassany (2006, como se cita en D'Avolio, 2006) existe un nivel de la comprensión de textos que él denomina "leer las líneas" y que se refiere a la comprensión literal del texto, es decir, entender lo que está explícitamente escrito, tal como está escrito en el texto, sin buscar sentidos implícitos. En otras palabras, el lector descifra las palabras, entiende su significado y reconoce cómo están organizadas en oraciones.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2013), la comprensión literal "consiste en ubicar ideas, datos e información que se encuentran claramente expresados en el texto" (p.-). Esto significa que el lector identifica datos básicos como personajes, lugares, tiempo y la secuencia de eventos tal y como se presentan en el texto escrito, sin necesidad de hacer interpretaciones o deducciones.

A partir de lo anterior, este nivel representa el nivel más básico de la comprensión lectora, pues aquí el lector solo es capaz de entender y recordar la información presentada de manera explícita en el texto, lo cual significa que puede reconocer hechos y detalles

específicos, así como identificar la secuencia de los acontecimientos narrados para responder preguntas directas como ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo? o ¿dónde? En este sentido, este nivel de lectura cumple un rol importante porque permite ubicar elementos concretos como nombres, lugares, tiempo, ideas principales, relaciones de causa y efecto, secuencias de acciones o características de los personajes. Para este proceso de la lectura, la principal habilidad utilizada es la de reconocer. En conclusión, este nivel es básico pero esencial porque va a dar sustento a los demás niveles o procesos de comprensión lectora.

1.2.2. Comprensión inferencial

En este nivel de la comprensión lectora, el Ministerio de Educación (2013) explica:

La comprensión inferencial consiste en usar la información del texto para descubrir una idea que no está escrita. Esta nueva idea se construye a partir de las pistas o señales dadas en el texto. La inferencia también implica la construcción de ideas globales o integrales acerca del texto. (p. 5)

Por su parte, Cassany (2006, como se cita en D'Avolio, 2006), denomina “leer entre líneas” al nivel inferencial, que implica la comprensión de lo que está implícito en los textos, es decir, leer más allá de lo literal para captar los significados subyacentes. En otras palabras, en este nivel se deduce de las palabras, las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los doble sentidos, etc. Para lograr todo esto, el lector debe hacer uso de su memoria cultural y de sus conocimientos previos, es decir, de lo que el lector ya sabe del mundo, el lenguaje y los contextos sociales.

Desde esta perspectiva, tanto el Ministerio de Educación (2013) como Cassany (2006) postulan que en este nivel de comprensión inferencial el lector va más allá de lo que el texto dice de manera explícita, ya que debe usar su pensamiento para captar las ideas que no están escritas. En ambos casos, se resalta que comprender a este nivel requiere interpretar los indicios o señales del texto y, posteriormente, relacionarlos con los conocimientos y experiencias personales, lo que le permite construir nuevos significados y comprender la intención del autor de manera más profunda. En este proceso de la lectura, también interviene la habilidad de analizar información.

1.2.3. Comprensión crítica

Este tipo de comprensión crítica está incorporado en la educación peruana en la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”, del programa curricular de educación primaria del Ministerio de Educación (2016), a través de la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”. Esta cualidad evaluada promueve que el estudiante establezca una distancia analítica frente a los textos que lee, comparando y contrastando su forma, contenido y contexto con su propia experiencia y con diversas fuentes de información. Asimismo, este proceso le permite emitir juicios personales fundamentados sobre los aspectos formales, estéticos y socioculturales del texto.

En este nivel, Cassany (2006, como se cita en D’Avolio, 2006) señala que el lector “lee detrás de las líneas” y puede comprender el texto desde una perspectiva crítica, reflexiva y consciente, reconociendo tanto los mensajes explícitos e implícitos como la ideología o punto de vista del autor, sus propósitos, la influencia del contexto, su relación con otros textos y su postura como lector. En este último caso, si está de acuerdo o no, y las razones que lo llevan a tener determinada postura, entre otros aspectos. Este tipo de comprensión es lo que Cassany llama literacidad crítica.

A partir de estas definiciones, entendemos que la comprensión crítica es el nivel más alto dentro del proceso de comprensión lectora, porque que en este punto el lector no solo entiende lo que lee, sino que evalúa la validez, la calidad y la relevancia de la información proporcionada en el texto, lo cual requiere emitir juicios críticos y relacionar el contenido con conocimientos y experiencias previas.

Además, esta comprensión conlleva identificar la intención y el posible sesgo del autor, comparar y contrastar ideas con otras fuentes, así como construir opiniones y argumentos fundamentados en la información obtenida. Asimismo, se reconocen diversas categorías asociadas a este nivel, entre ellas el análisis crítico, que permite formular juicios valorativos y confrontar distintos puntos de vista, lo que conduce a desarrollar habilidades como la identificación de causas y efectos, el reconocimiento de rasgos no explícitos de los personajes, la distinción entre realidad y fantasía, la formulación de juicios éticos y la valoración del impacto del texto.

En este sentido, el concepto del Ministerio de Educación como el planteamiento de Cassany coinciden en que la comprensión crítica no se reduce a la interpretación del texto, sino que constituye un proceso de reflexión, análisis y valoración mediante el cual el lector desarrolla una actitud activa, crítica y ética frente a los discursos que circulan en su entorno social y cultural. La habilidad que se ejercita en este nivel es la evaluación, ya que por ejemplo el lector juzga un texto a partir de su contenido o estructura.

1.3. Factores que intervienen en el acto de leer

Es esencial identificar los factores que influyen en la comprensión lectora, para abordar la complejidad de este proceso desde una perspectiva educativa, puesto que, como señala Moreno (2003), intervienen tanto elementos externos como internos al lector y ambos son determinantes para la comprensión del texto. Entre los factores externos, se encuentran características físicas del texto, tales como el tamaño de la letra, el tipo de texto, el nivel de complejidad del vocabulario y las estructuras sintácticas empleadas, entre otros, los cuales influyen en la facilidad con que un lector puede abordar un texto. Por su parte, los factores internos, como las habilidades de decodificación, los saberes previos y la capacidad de autorregulación de la comprensión, son igualmente determinantes, puesto que afectan directamente la forma en que el lector construye su significado a partir del texto.

En este sentido, Moreno (2003) también destaca que comprender un texto no consiste en recibir de forma pasiva el mensaje que el autor quiso transmitir, sino que emerge de una interacción compleja entre las habilidades del lector y las propiedades del texto, lo que exige considerar esta dinámica al diseñar estrategias pedagógicas eficaces. Además, el autor enfatiza en que el significado de un texto no se transmite de manera unidireccional desde el autor, sino que se crea un puente ideológico en la interacción entre autor y lector, mediado por el texto, cuyos límites están definidos por las intenciones del autor, la interpretación del lector y las características lingüísticas y estructurales del mensaje en sí.

A partir de estas consideraciones, en los apartados siguientes se examinan con mayor detalle los principales factores internos y externos que intervienen en la comprensión lectora, a fin de comprender cómo cada uno de ellos influye en el desempeño lector de los estudiantes.

1.3.1. El lector

Uno de los factores fundamentales que intervienen en la comprensión lectora es el propio lector y las particularidades que aporta al proceso. Así, Moreno (2003) destaca la singularidad de cada lector y que sus experiencias, conocimientos previos, emociones y expectativas personales influyen en el proceso de lectura. Este enfoque reconoce la lectura como un acto complejo y multifacético, en el cual intervienen tanto aspectos cognitivos como afectivos. Los lectores no son uniformes ni homogéneos; cada uno aporta una perspectiva única que enriquece la interpretación del texto.

Por su parte, Wolfgang Iser (1987), citado por Moreno (2003), presenta al texto como un “efecto potencial” que se actualiza en la mente del “lector implícito”, aquel que emerge en el proceso de lectura. Esta idea desafía la noción de una interpretación única del texto, al proponer que el significado se construye de manera negociada entre el autor y el lector a través de la mediación del texto mismo.

En opinión de Moreno (2003) e Iser (1987), el lector ocupa un papel central en la construcción del significado del texto, pues no se limita a recibir información, sino que la interpreta activamente a partir de sus conocimientos, experiencias y emociones. Por tanto, la lectura se entiende como un proceso dinámico en el que el texto ofrece posibilidades de sentido que solo se hacen realidad mediante la participación del lector.

A partir de lo anterior se entiende que el significado no reside exclusivamente en el texto, sino que emerge de la interacción entre autor, texto y lector. De este modo, se reconoce al lector como el verdadero agente que otorga vida, coherencia y valor interpretativo a la obra escrita.

1.3.2. El texto

Para Daniel Cassany (1999), el texto es “una unidad comunicativa que se compone de distintas partes (apartados, párrafos, oraciones), que tiene una estructura cerrada y que transmite un significado coherente” (p. 20). A partir de lo anterior, se entiende que el texto es el medio a través del cual el autor transmite un mensaje, por lo tanto, las características, la calidad y el tipo del texto van a influir directamente en la facilidad o dificultad con la que el lector pueda dar sentido a lo que lee. En consecuencia, en el ámbito educativo, respecto al texto, deben considerarse los siguientes aspectos.

Para empezar, es necesaria la selección de textos adecuados y variados para cada área de estudio, lo que significa incluir diferentes tipos de textos de acuerdo con el área y que sean textos explicativos, expositivos, argumentativos, narrativos, descriptivos e instructivos. Esto porque cada uno exige una forma distinta de ser comprendido y estrategias específicas, como la identificación de la estructura textual; la activación de conocimientos previos; la formulación de preguntas antes, durante y después de la lectura; el uso de organizadores gráficos; la elaboración de resúmenes, entre otros.

De igual modo, resulta fundamental considerar los conocimientos previos del lector como un elemento determinante en la construcción de significado, dado que la comprensión de un texto depende mucho de su capacidad para vincular el mensaje con sus conocimientos. En consecuencia, se debe evitar la aplicación uniforme de estrategias y, en su lugar, promover métodos que ayuden al lector a reflexionar y analizar cada texto según su tema y contexto.

Asimismo, la intervención educativa ha de orientarse hacia la enseñanza de algunas estrategias de lectura, tales como la anticipación (de qué se tratará el texto), la verificación (si se entendió bien el texto) y el control o revisión del significado de lo que leyeron. Estas acciones no solo posibilitan la activación de conocimientos previos y la concentración en el tema central, sino que también ayudan a la reflexión crítica y al interés por la lectura. Además, cuando los estudiantes comparten sus ideas y opiniones sobre lo que leen, se desarrolla mejor su capacidad para analizar y argumentar.

Por otro lado, es necesario que los estudiantes conozcan las distintas estructuras de los textos, ya que eso les permitirá entenderlos más fácil y profundamente. A ello se suma la necesidad de tener en cuenta el contexto, dimensión tradicionalmente relegada frente al texto o al lector, pero cuya consideración resulta esencial pues condiciona la manera en que el lector percibe e interpreta el texto.

De este modo, atender a los diferentes contextos físicos, sociales y culturales en los que el lector lleva a cabo la práctica lectora constituye una exigencia ineludible para alcanzar una comprensión plena y significativa. En esta misma línea, Solé (1992) enfatiza que la estructura y la organización textual son fundamentales, ya que ayudan al lector a anticipar el contenido y a emplear las estrategias adecuadas para comprenderlo.

1.3.3. El contexto

Tradicionalmente, se ha prestado poca atención a este elemento en comparación con el texto y el lector. Al respecto, Moreno (2003) critica cómo los métodos de análisis textual como el estructuralismo y el formalismo-estilístico se han enfocado casi exclusivamente en el texto, relegando al contexto y al lector a un segundo plano.

Asimismo, argumenta que comprender el contexto es fundamental porque este influye significativamente en cómo se perciben y se interpretan los textos, y afecta incluso el propio contenido que se extrae de la lectura. En este sentido, omitir la incidencia del contexto supone una limitación en la comprensión, al reducir el análisis únicamente al plano estructural del discurso y dejar de lado factores que enriquecen la construcción de significado.

En concordancia con esta idea, Condemarín (2001) sostiene que el contexto social y cultural influye directamente en la comprensión lectora, pues afecta el desarrollo de las habilidades del lector, incluyendo su vocabulario, sus conocimientos previos y su motivación para leer. Además, señala que factores como el nivel socioeconómico, el nivel escolar y las oportunidades de exposición a la lectura son determinantes en la formación de un lector más o menos competente.

1.4. Comprensión lectora en el enfoque comunicativo del Currículo Nacional

En el Currículo Nacional de la Educación Básica, la comprensión lectora es una competencia clave dentro del área de comunicación y se desarrolla a través de esta perspectiva. El enfoque comunicativo se centra en el uso activo del lenguaje para interactuar, comprender y crear una variedad de textos orales y escritos que abarcan distintos formatos, estilos y géneros discursivos. Este enfoque parte de la idea de que las prácticas sociales del lenguaje se desarrollan a través de la participación activa en contextos sociales y culturales específicos.

Dichas prácticas se refieren al uso del lenguaje en diversas situaciones de comunicación, tanto orales como escritas, con el fin de alcanzar objetivos comunicativos concretos. A modo de ejemplo, se leen noticias para formar una opinión, se disfruta de textos literarios con fines recreativos o se interpreta información para tomar decisiones y emprender acciones.

Sin embargo, a veces bajo el nombre de enfoque comunicativo, se aplican en las aulas diferentes propuestas que no siempre coinciden con lo que realmente plantea. En muchos casos, se entiende el enfoque comunicativo de manera superficial. Así, se diseñan actividades para practicar las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), pero sin considerar los procesos mentales que las hacen posibles. También, se aplican técnicas para trabajar con ciertos textos en situaciones de comunicación específicas, sin tomar en cuenta que dichas situaciones forman parte de contextos sociales y culturales más amplios. Cuando no se consideran estas perspectivas, la cognitiva y la sociocultural, el enfoque comunicativo puede reducirse simplemente a un conjunto de técnicas y ejercicios sin un verdadero sentido educativo (MINEDU, 2015).

A partir de los lineamientos curriculares vigentes, el área de Comunicación del Currículo Nacional adopta un enfoque centrado en el desarrollo de competencias que permiten al estudiante comunicarse de manera eficaz. Este enfoque prioriza estrategias y actividades orientadas a una actuación integral, con énfasis en la construcción del sentido del texto dentro del marco de las prácticas sociales del lenguaje bajo una perspectiva sociocultural.

El enfoque comunicativo del área de Comunicación promueve y facilita el desarrollo articulado de competencias fundamentales para el uso efectivo del lenguaje en contextos diversos. En primer lugar, la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”, permite que los estudiantes se expresen de manera clara, coherente y adecuada, fortaleciendo su participación en situaciones comunicativas significativas. Del mismo modo, la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” fomenta la capacidad de comprensión e interpretación crítica de una amplia variedad de textos, lo cual requiere la formación lectora. Finalmente, la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” desarrolla habilidades de redacción orientadas a la producción de textos pertinentes, cohesionados y adaptados a distintos contextos y propósitos comunicativos.

En conjunto, estas competencias orientadas desde el enfoque comunicativo consolidan el lenguaje como una herramienta esencial para la interacción social, la reflexión crítica y la construcción de conocimiento (MINEDU, 2016). De igual manera, el área promueve la reflexión sobre el lenguaje a partir de sus usos, entendiendo que no solo sirve para aprender en diferentes áreas del conocimiento, sino también para crear y disfrutar diversas formas literarias, así como para comunicarse en distintos ámbitos de la vida, teniendo en cuenta la influencia de las tecnologías en la comunicación actual.

1.5. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora

La enseñanza de la comprensión lectora requiere el uso de estrategias específicas que orienten al estudiante en cada fase del proceso lector; por ello, a partir del aporte de diversos autores, se presentan a continuación las principales estrategias.

En este marco, Solé (2010) señala que las estrategias de lectura son procedimientos complejos orientados a cumplir objetivos específicos, y que pueden ser aplicadas tanto por los docentes como por los estudiantes en las distintas fases del proceso lector. En primer lugar, en la etapa previa a la lectura, se fomenta la formulación de anticipaciones basadas en el tipo de texto, el título y otros elementos paratextuales; de este modo, se activan conocimientos y experiencias previas que permiten generar expectativas sobre el contenido. Estas hipótesis iniciales orientan la lectura y, además, se complementan con preguntas que guían la exploración del texto.

Luego, durante la lectura, las anticipaciones se verifican o reformulan conforme se incorpora nueva información, lo que favorece una comprensión progresiva y reflexiva. En esta fase, es fundamental que el lector monitoree su comprensión y, en caso de dudas, recurra a la relectura como estrategia de clarificación. Finalmente, después de la lectura, se construye un significado global del texto; para ello, es necesario identificar la información relevante en función del propósito lector y reflexionar críticamente sobre el contenido. Esta última etapa permite consolidar la comprensión y, en el contexto educativo, orientar a los estudiantes de manera más eficaz en su proceso lector.

Por otro lado, Sanz (2003), retomando la clasificación de Morles, agrupa las estrategias metacognitivas en cinco categorías: organización, elaboración, focalización, integración y verificación. Cada grupo comprende técnicas que pueden ser compartidas por distintos lectores o responder a estilos individuales, dependiendo del contexto en el que se apliquen. En primer lugar, las estrategias de organización permiten reestructurar la información del texto para hacerla más comprensible, a través de métodos como el orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo o de relaciones causa-efecto. A continuación, las estrategias de focalización posibilitan que el lector se concentre en los aspectos más relevantes del texto, superando dificultades como la extensión del contenido o la ausencia de conocimientos previos. Estas estrategias son útiles para cumplir objetivos específicos de lectura, tales como identificar ideas principales, resumir o responder a interrogantes puntuales.

Del mismo modo, las estrategias de integración contribuyen a unir las distintas partes del texto en una comprensión coherente, facilitando la construcción de significados globales. Esta capacidad se ve fortalecida cuando el lector cuenta con conocimientos previos sólidos; por ello, en el caso de estudiantes jóvenes, resulta conveniente anticipar el tema para apoyar el proceso de comprensión. Finalmente, las estrategias de verificación permiten evaluar si la información del texto concuerda con los esquemas mentales del lector y con la lógica interna del contenido.

De manera coherente con esta perspectiva, la comprensión lectora no solo es la decodificación de un texto, sino que implica un proceso de reflexión e interpretación en el que el lector construye significados a partir de sus propias vivencias y conocimientos previos. En esa medida, el ABP se presenta como una estrategia pedagógica eficaz para mejorar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, ya que los sitúa como actores principales de su aprendizaje, promoviendo su participación en actividades que incorpora, entre otros, el análisis crítico del texto con la resolución de problemas reales.

CAPÍTULO II:

LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DEL ABP Y SU APORTE A LA COMPRENSIÓN LECTORA

2.1. Definición de ABP

Según Serna (2022), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se reconoce como una metodología pedagógica efectiva, y una estrategia educativa eficaz para promover el aprendizaje y el desarrollo de habilidades que eleven los niveles de motivación de los estudiantes. La metodología del ABP propone aprendizajes a través de experiencias reales, enmarcadas en escenarios de trabajo específicos, que generen un impacto y con los cuales los estudiantes puedan empatizar. Estas experiencias se convierten en la oportunidad para la construcción de conocimiento, y el desarrollo de habilidades y competencias.

Por otro lado, el Ministerio de Educación (2013) define el proyecto de aprendizaje como:

Una forma de planificación integradora que permite desarrollar competencias en los estudiantes, con sentido holístico e intercultural, promoviendo su participación en todo el desarrollo del proyecto. Comprende además procesos de planificación, implementación, comunicación y evaluación de un conjunto de actividades articuladas, de carácter vivencial o experiencial, durante un periodo de tiempo determinado, según su propósito, en el marco de una situación de interés de los estudiantes o problema del contexto. (p. 15)

Finalmente, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), en su documento El aprendizaje basado en proyectos en PLaNEA. Características, diseño, materiales e implementación, retoma la definición del Buck Institute for Education (BIE), que describe el ABP como un "método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados" (p. 11). En esta línea, los proyectos pueden desarrollarse en torno a temas de interés local, cultural o social, lo que contribuye a aumentar la motivación de los estudiantes para leer y comprender textos.

En conjunto, estas perspectivas evidencian que el ABP es una metodología que puede ayudar a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes, ya que impulsa una enseñanza más dinámica y participativa, lo que permite trabajar la comprensión lectora en todas las áreas y resulta especialmente relevante en la educación primaria. En síntesis, el ABP se basa en la experiencia como fuente de conocimiento y promueve que los estudiantes aprendan resolviendo problemas a través de proyectos; así, esta metodología forma parte del aprendizaje activo y contribuye al pensamiento crítico y reflexivo, competencias fundamentales para la sociedad del siglo XXI.

2.2. Origen del ABP

El aprendizaje basado en proyectos tiene sus cimientos en el constructivismo, una corriente pedagógica influenciada por la psicología, la filosofía y la educación. Esta corriente se consolidó gracias a los aportes de pensadores como Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky y Dewey, quienes promovieron la idea de que el aprendizaje es un proceso activo, en el que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de experiencias directas y la interacción con otros.

Uno de los grandes precursores del ABP fue John Dewey, quien destacó la relevancia de la experiencia directa en el aprendizaje. Para Dewey (1938), los proyectos colaborativos y multidisciplinares eran esenciales, ya que brindaban a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en su educación. Este enfoque estaba estrechamente relacionado con su creencia de que la educación debe estar conectada con la vida real y el entorno social.

Por su parte, William Kilpatrick (1918), considerado el principal creador del aprendizaje basado en proyectos (ABP), propuso su método de proyectos (project method), el cual ponía énfasis en la motivación interna del estudiante y en la interacción social como motores del aprendizaje. Desde su perspectiva, el conocimiento debía surgir del interés genuino del alumno por aprender y no de una imposición externa, lo que transformaba los proyectos educativos en experiencias auténticas, motivadoras y significativas. De hecho, fue Kilpatrick quien empleó por primera vez el término proyecto en su artículo de 1918, *The Project Method*, sentando así las bases teóricas del enfoque que, con el tiempo, se consolidaría como el aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL, Project Based Learning). No obstante, este modelo ha experimentado diversas adaptaciones a lo largo de las décadas.

En particular, su evolución hacia la forma moderna del ABP ha estado determinada por dos factores clave: por un lado, la consolidación del enfoque constructivista como marco pedagógico dominante; y por otro, los profundos cambios sociales y tecnológicos, como la expansión del uso de internet en la educación. Estos elementos han permitido que el ABP se adapte a nuevos contextos, convirtiéndose en una herramienta didáctica eficaz para promover aprendizajes activos, colaborativos y contextualizados.

Según el análisis realizado por Pérez et al. (2021) y Estalayo et al. (2021), el ABP está fuertemente influenciado por esta perspectiva constructivista. De acuerdo con esta teoría, el conocimiento no es una simple copia de la realidad, sino una creación que cada persona construye a partir de lo que ya sabe, es decir, de sus conocimientos previos. En este sentido, el constructivismo explica que cada estudiante forma su propio conocimiento del mundo de manera particular, relacionando cada nueva experiencia o información con lo que ya conoce, lo que le permite comprender y dar sentido a su entorno. Por ello, se considera fundamental que los estudiantes trabajen de manera activa las experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el ABP surge como una metodología destinada a transformar el aprendizaje tradicional, enfocándose en el estudiante como el centro del proceso educativo.

2.3. Principios del ABP

El ABP es una metodología activa que sitúa al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Asimismo, promueve la investigación, la colaboración y la resolución de problemas reales, lo que favorece el desarrollo de competencias y habilidades críticas. Del mismo modo, integra saberes de distintas áreas para que el aprendizaje adquiera sentido y se fortalezca la relación entre la teoría y la práctica. Del mismo modo, sus principios orientan la planificación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje, garantizando que sean significativas y coherentes con los objetivos educativos.

2.3.1. Investigación activa y autónoma

En el aprendizaje basado en proyectos, el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. A través de la formulación de preguntas y la búsqueda activa de respuestas, toma un rol activo en su educación. En lugar de recibir pasivamente la información, el alumno investiga, explora ideas, lee y aplica lo que aprende de manera práctica en un contexto real. Este enfoque fomenta una comprensión más profunda, ya que los estudiantes no solo acumulan información, sino que reflexionan sobre ello y lo utilizan para resolver problemas.

Según Thomas (2000), el ABP involucra a los estudiantes en investigaciones y actividades de resolución de problemas que requieren buscar información, analizarla y reflexionar para construir una comprensión más profunda. Este proceso de exploración activa permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y de resolución de problemas que serán fundamentales en su futuro académico y profesional.

En síntesis, este proceso de investigación activa no solo impulsa la autonomía del estudiante, sino que además mejora su comprensión lectora, pues al leer para responder preguntas reales y tomar decisiones informadas, los alumnos analizan, interpretan y aplican la información de manera más profunda. De este modo, el aprendizaje basado en proyectos se convierte en un recurso valioso para fortalecer la comprensión lectora en la educación primaria, ya que permite que la lectura tenga un propósito claro y significativo dentro del aprendizaje.

2.3.2. Aprendizaje colaborativo

En el aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes no solo trabajan de manera individual, sino que colaboran estrechamente en equipos, con los que intercambian ideas, resuelven problemas juntos y comparten la responsabilidad del proyecto. Este enfoque fomenta el aprendizaje social, ya que cada miembro del grupo tiene un papel activo y desempeña una función crucial para el éxito del proyecto. A través de la colaboración, los estudiantes aprenden a escuchar a sus compañeros, a integrar diversas perspectivas y a aportar sus propias ideas de forma constructiva. Como señala Bell (2010), el trabajo colaborativo favorece el aprendizaje social, ya que cada estudiante participa activamente y aporta al logro del proyecto común. De esta manera, el trabajo en equipo no solo facilita la resolución de problemas complejos, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos colaborativos en su futuro profesional o laboral.

En resumen, el aprendizaje colaborativo en el marco del ABP favorece el desarrollo de competencias sociales, comunicativas y emocionales fundamentales para la formación integral del estudiante. En ese sentido, la interacción constante entre los miembros del grupo propicia la construcción conjunta del conocimiento, a la vez que fortalece la empatía y promueve la responsabilidad compartida en la consecución de metas comunes. Del mismo modo, fomenta el diálogo reflexivo y el pensamiento crítico, aspectos indispensables para la participación activa y comprometida en contextos académicos y sociales. Por consiguiente, la colaboración en el ABP se consolida como un componente esencial para el desarrollo personal y ciudadano del estudiante.

2.3.3. Resolución de problemas

El ABP se enfoca en la resolución de problemas auténticos, desafiando a los estudiantes a pensar críticamente y aplicar soluciones prácticas a situaciones reales. Según Galeana (2023), este enfoque facilita que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades fundamentales, aprendan a resolver problemas complejos, y lleven a cabo tareas exigentes aplicando lo aprendido de manera práctica. De esta manera, el ABP promueve un aprendizaje significativo, con el cual los estudiantes no solo incorporan nuevos conocimientos, sino que también fortalecen su capacidad de análisis, toma de decisiones y trabajo en equipo.

Además, la implementación del ABP contribuye al desarrollo de habilidades esenciales para la resolución de problemas. De acuerdo con Moursund, Bielefeld y Underwood (1997, citado en Galeana, 2023), esta metodología potencia la capacidad de los estudiantes para abordar situaciones desafiantes, fomentando la autonomía en la toma de decisiones y la creatividad en la búsqueda de soluciones. Esto resalta la importancia del ABP como una estrategia efectiva para preparar a los estudiantes frente a los retos del mundo real, con el fomento del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo.

2.3.4. Proyecto final

El resultado final representa el logro de todo el esfuerzo de aprendizaje del estudiante, y sirve como un reflejo concreto de los conocimientos y habilidades obtenidos a lo largo del proyecto (Buck Institute for Education, 2015). Al finalizar el proyecto, los estudiantes deben entregar un producto tangible que refleje los aprendizajes adquiridos. Este producto puede ser un informe, una presentación o un prototipo.

2.3.5. Reflexión continua

El proceso de reflexión es esencial en el ABP, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros, identificando fortalezas y áreas de mejora. En este enfoque, el alumnado juega un papel activo en la creación de nuevos conocimientos, impulsado por actividades reflexivas como la formulación de preguntas y la investigación. Participar en el proceso investigativo fomenta soluciones más creativas y diversas para mejorar las acciones. Además, la involucración de los estudiantes en el diseño del proyecto es clave, ya que mediante la toma de decisiones no solo desarrollan su capacidad reflexiva, sino que también aumentan su motivación al experimentar un mayor sentido de autonomía (Botella y Ramos, 2019).

En conclusión, la reflexión continua dentro del ABP no solo fortalece el aprendizaje autónomo, sino que también impulsa el pensamiento crítico y la autorregulación. Gracias a este proceso, los estudiantes aprenden a evaluar sus propios avances, reconocer sus errores y proponer estrategias de mejora, lo que convierte la experiencia educativa en un proceso dinámico, consciente y orientado al crecimiento personal y académico. En este sentido, la reflexión continua no solo favorece la autonomía del estudiante, sino que también mejora su comprensión lectora, ya que le permite evaluar sus procesos, cuestionar sus interpretaciones y contrastar ideas. Gracias a ello, los estudiantes logran construir significados de manera más consciente y crítica, lo que refuerza su capacidad para comprender, analizar y usar la información presente en los textos.

2.3.6. Evaluación auténtica

En el aprendizaje basado en proyectos, la evaluación es un proceso continuo que no solo se enfoca en los resultados finales, sino también en los diversos aspectos del proceso de aprendizaje, como la colaboración entre los estudiantes y la reflexión crítica. En este enfoque, se subraya la relevancia de una evaluación participativa, a través de la cual el alumnado desempeña un papel activo en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, lo que promueve una mayor conciencia sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Pérez et al., 2021; Bustos et al., 2021). La evaluación en el ABP tiene como objetivo guiar y acompañar el proceso de aprendizaje, así como fomentar la autonomía, la motivación y la capacidad de reflexión en los estudiantes.

2.3.7. Contextualización

El aprendizaje basado en proyectos se caracteriza por su enfoque en la resolución de problemas relevantes y contextualizados en el mundo real. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más significativo, sino también que los estudiantes vean la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en situaciones concretas y cotidianas. Al centrarse en problemas auténticos, el ABP ofrece una experiencia educativa que conecta el contenido académico con los desafíos y necesidades del entorno, lo que genera una mayor motivación y compromiso por parte de los estudiantes. De acuerdo con Dewey (1938), los proyectos deben estar anclados en contextos auténticos que les den a los estudiantes una razón para aprender y un sentido de propósito. Esta visión resalta la importancia de que el aprendizaje se base en contextos reales y significativos, una disposición fundamental para garantizar que los estudiantes encuentren un propósito claro en su aprendizaje y desarrollen competencias valiosas tanto dentro como fuera del aula.

La perspectiva de Dewey sigue siendo esencial en la educación contemporánea, en la cual la contextualización juega un papel crucial para lograr una formación integral y relevante. De esta manera, la contextualización en el ABP potencia la comprensión de los contenidos y promueve en los estudiantes una actitud crítica y comprometida frente a su entorno, lo que favorece el aprendizaje significativo y la formación integral.

2.4. El docente y los estudiantes en el ABP

En la metodología del ABP, tanto el docente como el estudiante asumen roles fundamentales que se complementan para lograr un aprendizaje activo y significativo. El maestro deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un guía y facilitador del proceso, mientras que el alumno adopta un papel protagónico, participando activamente en la investigación, el análisis y la construcción de soluciones. En esta interacción se promueven la autonomía, la colaboración y el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje integral.

De acuerdo con UNICEF (2020), el docente en el ABP actúa como un facilitador del aprendizaje, quien para lograr que los estudiantes sean verdaderos protagonistas de su aprendizaje y obtengan buenos resultados, debe crear herramientas acordes al currículo nacional de educación básica que acompañen su proceso, y promover una cultura donde se reflexione sobre lo aprendido y se ofrezcan oportunidades para mejorar los resultados. En este enfoque, el docente sigue siendo un experto en el contenido, pero ya no es su única función. Ahora su tarea principal es orientar a los estudiantes para que avancen con seguridad, acompañar de cerca su proceso, resolver sus dudas y promover conversaciones que los ayuden a reflexionar sobre lo que hacen. Además, debe incluir momentos de pausa y evaluación formativa para guiarlos y brindarles las herramientas necesarias que fortalezcan su aprendizaje.

En consonancia con esta visión, Díaz (2006) amplía esta perspectiva al destacar que el rol docente implica crear condiciones adecuadas no solo para aprender, sino también guiar de manera intencionada las actividades de los estudiantes, apoyando la construcción de conocimientos significativos, conceptuales, estratégicos y actitudinales, que favorezcan su desarrollo integral. De manera similar, el Ministerio de Educación (2013), señala que la mediación docente consiste en guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes desarrollen las competencias planteadas en el proyecto. Para ello, el docente debe aplicar estrategias adecuadas al nivel de los alumnos y a las características de su entorno sociocultural.

En cuanto al rol de los estudiantes, UNICEF (2020) señala que estos asumen un rol activo y protagónico en su propio proceso de aprendizaje, participando activamente en procesos de alta demanda cognitiva. En ese sentido, son los estudiantes quienes investigan, analizan, proponen y construyen soluciones a problemas reales o significativos. Además, participan en el diseño del proyecto y la toma de decisiones, colaboran con sus compañeros y aplican los conocimientos adquiridos para elaborar un producto final que dé respuesta a la pregunta o reto planteado. Durante todo el proceso y al concluir el proyecto, los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido, evaluando su propio desempeño y el del grupo, desarrollando así habilidades de pensamiento crítico, comunicación, creatividad y trabajo en equipo.

En síntesis, la relación entre docente y estudiante dentro del ABP resulta esencial para lograr un aprendizaje activo y significativo. Asimismo, el docente orienta y guía el proceso, creando condiciones que favorecen la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico del estudiante. A su vez, el alumno asume un rol protagonista en la construcción de su conocimiento, participando de manera colaborativa y responsable. De esta manera, la interacción entre ambos fortalece la dinámica del aula como un espacio de investigación, diálogo y aprendizaje compartido.

2.5. El ABP y su aporte al desarrollo de competencias

El Currículo Nacional de la Educación Básica (2013) define la competencia como:

Un saber actuar en un contexto particular, donde el estudiante selecciona y moviliza de manera pertinente e integrada una diversidad de saberes, conocimientos y habilidades propios y recursos externos, para resolver una situación problemática o lograr un propósito determinado, satisfaciendo ciertos criterios de acción considerados esenciales. (p. 10)

A partir de esta concepción, favorecer una educación que responda a las necesidades de los estudiantes y que, además, promueva el desarrollo de competencias, tal como se plantea en las Rutas de aprendizaje (2015), exige transformar las formas de relación pedagógica, así como las concepciones sobre el aprendizaje, la planificación y la evaluación. Díaz (2016) sostiene que el desarrollo de competencias requiere trabajar a partir de problemas o proyectos y plantear tareas complejas y desafíos que motiven a los estudiantes a movilizar y ampliar sus conocimientos.

Esto, según el autor, presupone una pedagogía activa y cooperativa, abierta al entorno cercano, ya sea urbano o rural, y orientada a diseñar, articular y regular situaciones de aprendizaje coherentes con principios constructivistas. Esta perspectiva coincide con la necesidad de promover en los estudiantes la curiosidad, la indagación y la capacidad investigativa, al tiempo que invita a los docentes a elaborar propuestas curriculares más flexibles e integradoras.

En consecuencia, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se presenta como una estrategia pedagógica, especialmente pertinente para impulsar estas transformaciones, ya que permite que el desarrollo de competencias se produzca mediante la resolución de problemas relevantes y contextualizados. De manera similar, el propio Currículo Nacional es explícito al señalar que el desarrollo de competencias implica necesariamente “la combinación de capacidades al afrontar un desafío” (MINEDU, 2016, p. 179), lo cual se alinea plenamente con los principios que orientan el enfoque del ABP.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente destacar el aporte de Perrenoud (2000a), citado por Díaz (s. f.), quien identifica un conjunto de competencias fundamentales que se fortalecen a través del trabajo por proyectos en el ámbito educativo. Por una parte, se desarrollan competencias para la identificación y afrontamiento de problemas reales, así como para la transferencia y generación de conocimientos de manera consciente. Esta capacidad implica no solo saber qué se sabe, sino también aplicar ese saber en situaciones nuevas y significativas.

Asimismo, se promueven competencias vinculadas a la cooperación y al trabajo en red, tales como la escucha activa, la formulación de propuestas, la negociación de compromisos, la toma de decisiones compartidas y el cumplimiento de acuerdos. También, el ABP enseña a ofrecer o solicitar ayuda, compartir conocimientos y responsabilidades, distribuir tareas de forma equitativa y evaluar en conjunto el progreso del grupo, enfrentando de manera colectiva tanto los logros como las dificultades.

En cuanto a las competencias para la comunicación, se fortalecen habilidades en la expresión escrita, que incluye la elaboración de planes, protocolos, informes, memorandos, entre otros documentos; así como la comunicación oral mediante exposiciones, argumentaciones y procesos de negociación. Finalmente, el ABP impulsa el desarrollo de competencias para la autoevaluación espontánea o solicitada, permitiendo que el estudiante

reflexione críticamente sobre las tareas realizadas, reconozca sus avances y limitaciones personales y de grupo, identifique necesidades de apoyo, y formule nuevos planes de aprendizaje de forma autónoma y responsable.

2.6. Fases del ABP

La metodología ABP no se sustenta en una secuencia lineal ni en un conjunto rígido de pasos previamente definidos; por ello, los autores reconocen variantes en lo que se consideran las fases que conforman la metodología del ABP, incluidas las prácticas o estrategias pedagógicas que las acompañan. Por lo tanto, su implementación admite diversas formas de abordaje, en función de los contextos educativos, los propósitos de aprendizaje y las características del grupo.

Esta flexibilidad metodológica constituye uno de los rasgos distintivos del aprendizaje basado en proyectos, al permitir la adaptación y contextualización del proceso educativo. Según Díaz (2016), en lo que existe consenso es en que el ABP está orientado a proponer a los estudiantes desafíos pertinentes que los motiven a participar activamente en la construcción colectiva del conocimiento y en la generación de aprendizaje significativo. En síntesis, las fases que se pueden distinguir son presentadas a continuación.

2.6.1. Desafío o identificación del problema

La primera fase consiste en plantear una situación problemática significativa, genuina y relevante para los estudiantes, además de estar contextualizada en su entorno. Esta situación debe generar interés y motivación, guardar relación con los contenidos curriculares e involucrar habilidades cognitivas de orden superior, como analizar, argumentar y proponer soluciones. Según UNICEF (2020), esta etapa implica formular una pregunta guía que oriente el desarrollo del proyecto, y que se caracterice por ser desafiante, auténtica, significativa, motivadora y dar comienzo a un proceso de aprendizaje profundo.

Esta fase resulta fundamental porque despierta la curiosidad del estudiante y lo conecta emocionalmente con el aprendizaje, otorgándole un propósito claro a las actividades que realiza. Al conocer y analizar un problema real, el alumno se involucra activamente en la búsqueda de soluciones; de este modo, desarrolla su pensamiento crítico y su capacidad para aplicar los conocimientos en contextos significativos.

2.6.2. Planificación del proyecto

Una vez identificado el problema, se organiza el plan de trabajo. Esta fase incluye la definición de metas de aprendizaje, los productos esperados, los recursos necesarios, la distribución de tareas y los criterios de evaluación. Para Rodríguez (2021), esta etapa es clave por-que permite articular los saberes previos con los nuevos conocimientos, propiciando un aprendizaje significativo.

En síntesis, la fase de planificación constituye un momento crucial dentro del ABP, pues permite a los estudiantes asumir un rol activo en la organización de su aprendizaje. Al participar en la definición de metas, tareas y responsabilidades, desarrollan autonomía, pensamiento estratégico y sentido de corresponsabilidad. De este modo, la planificación no solo orienta el trabajo del grupo, sino que también fortalece competencias esenciales para la gestión y autorregulación del aprendizaje. En esta línea, Díaz (2006) señala que la planificación en contextos de aprendizaje activo favorece la toma de decisiones, la reflexión y la construcción consciente del conocimiento, aspectos centrales para un aprendizaje verdaderamente significativo.

2.6.3. Investigación y desarrollo

Durante esta fase, los estudiantes trabajan de manera colaborativa para investigar, ensayar, buscar información, experimentar y construir conocimiento, a la vez que se promueve la autonomía y la toma de decisiones. En la misma línea, UNICEF (2020) asevera que durante esta fase los estudiantes intentan dar respuesta al desafío planteado, desde diversas fuentes, tales como formular hipótesis, investigar, buscar información, entrevistar, levantar datos y explorar técnicas, con el fin de lograr una comprensión cabal del desafío y dar respuestas. El Ministerio de Educación (2020) destaca que esta etapa es el núcleo del ABP, donde se movilizan competencias como la comprensión lectora, la argumentación, la escritura y la resolución de problemas.

2.6.4. Elaboración del producto final

El producto final es una manifestación concreta del aprendizaje logrado y debe responder a la pregunta guía planteada inicialmente. Puede adoptar diversas formas: una presentación, un informe, una obra artística, una campaña, entre otros. Lo importante es que tenga un propósito comunicativo auténtico y esté dirigido a una audiencia real (UNICEF, 2020).

Esta etapa resulta esencial porque permite a los estudiantes evidenciar de manera concreta lo aprendido y aplicar los conocimientos en situaciones reales. Además, fomenta la creatividad, la responsabilidad y la comunicación efectiva, al propiciar la elaboración de productos con un propósito auténtico. En esta línea, Díaz (2006) sostiene que la producción de un resultado tangible consolida el aprendizaje significativo, pues integra teoría y práctica en una experiencia funcional. De igual modo, el Ministerio de Educación (2016) destaca que la elaboración de productos orientados a resolver problemas reales fortalece las competencias del estudiante al vincular el aprendizaje con su entorno social y cultural.

2.6.5. Socialización y retroalimentación

Los estudiantes presentan sus productos y hallazgos ante la comunidad educativa u otros públicos, lo cual permite desarrollar habilidades comunicativas y reflexivas. Esta instancia también promueve la coevaluación y la autoevaluación, componentes esenciales para la mejora continua. Según Rodríguez (2021), esta etapa favorece la metacognición y la valoración crítica del proceso vivido.

Esta fase es esencial porque consolida los aprendizajes y promueve la reflexión conjunta sobre el proceso realizado. La retroalimentación permite reconocer avances y dificultades, orientando la mejora continua. En este sentido, el MINEDU (2016) destaca que la retroalimentación favorece la toma de decisiones que fortalecen el desarrollo de competencias.

2.6.6. Evaluación del proceso y del aprendizaje

Finalmente, se realiza una evaluación integral del proyecto, considerando tanto el producto final como el proceso de aprendizaje. Tal como sostiene UNICEF (2020), en esta metodología se busca el protagonismo y la participación de los estudiantes, múltiples oportunidades para reflexionar y mejorar, y la comprensión de los instrumentos de evaluación para que se beneficien de ellos. En ese sentido, estos elementos son clave para implementar un sistema de evaluación continuo y participativo con los estudiantes. El Ministerio de Educación (2020) propone utilizar diversos instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y diarios reflexivos, que permitan valorar el desarrollo de competencias y actitudes.

En síntesis, la evaluación en el ABP, según el Ministerio de Educación (2020), trasciende la calificación y se orienta al desarrollo de competencias, al ofrecer espacios de reflexión y mejora continua. De este modo, se consolida como un proceso formativo que acompaña y enriquece el aprendizaje de los estudiantes.

2.7. El ABP como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora

Diversas investigaciones respaldan la efectividad del aprendizaje basado en proyectos como estrategia pedagógica para potenciar la comprensión lectora en la educación primaria. En este sentido, Narváez (2021), en su tesis de enfoque cualitativo titulada El aprendizaje basado en proyectos como estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del 5° grado de educación básica de la Institución de la Educativa La Primavera sede San Joaquín Bajo del municipio de Planadas, Tolima en Colombia, propuso una secuencia didáctica interactiva orientada a fortalecer las competencias lectoras.

La población del estudio estuvo integrada por 20 estudiantes del quinto grado, cuyas edades oscilaron entre los 10 y 12 años, todos pertenecientes a un contexto rural. La muestra seleccionada correspondió a seis estudiantes, quienes fueron elegidos por representar en sus características lo que ocurre en la población universo.

Los resultados de su investigación evidenciaron que los procesos de comprensión lectora son esenciales para el desarrollo académico de los estudiantes y que la mediación docente, la planificación interdisciplinaria y la interacción cooperativa entre pares constituyen factores determinantes para mejorar los niveles de comprensión, especialmente en las lecturas inferenciales y críticas.

De igual modo, Ccanchi (2019), en su estudio Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de competencia lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I. E. Fe y Alegría N° 21 San Jerónimo - Cusco, realizó una investigación de enfoque cuantitativo de diseño cuasiexperimental en la que se propuso determinar la influencia de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La población de estudio estuvo conformada por 62 alumnos divididos en grupo control y grupo experimental, la muestra elegida fue de tipo no probabilístico intencional, cuyas edades oscilaron entre 7 y 8 años.

El estudio demostró una influencia positiva y significativa del ABP en la competencia lectora de los estudiantes, lo que se evidenció en mejoras notables en las dimensiones de comprensión literal, inferencial y criterial. La autora concluye que el ABP favorece un aprendizaje literal y un aprendizaje activo, contextualizado y motivador, lo que repercute en una mayor comprensión, análisis y reflexión sobre los textos trabajados.

Por su parte, Alarcón et al. (2024), en su artículo titulado “La inclusión de estrategias de aprendizaje basado en proyectos (ABP) para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica”, tuvo como objetivo realizar un análisis bibliográfico sobre la efectividad del ABP como estrategia para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. Para llevar a cabo este estudio, se utilizaron fuentes de información primaria y secundaria, como artículos científicos, libros especializados y reportes de organizaciones educativas. A partir del análisis realizado, los autores concluyeron que el ABP tiene un impacto positivo en la comprensión lectora, ya que permite a los estudiantes interactuar activamente con los textos, relacionarlos con su contexto y construir significados más profundos. En esta línea, Vega y Sánchez, citados por Alarcon et al. (2024), sostienen que esta metodología no solo mejora las habilidades de lectura, sino que también fomenta el desarrollo de una lectura crítica y reflexiva, lo cual resulta fundamental para la formación de lectores autónomos y analíticos.

Asimismo, Bastidas (2023), en su estudio de enfoque cuantitativo de diseño cuasiexperimental titulado Aprendizaje colaborativo y las habilidades en comprensión lectora de estudiantes de tercero de bachillerato en una unidad educativa, Ecuador 2023, analizó el impacto del aprendizaje colaborativo en la comprensión lectora de 60 estudiantes, divididos en grupo experimental y grupo control. Los resultados mostraron que el grupo que trabajó con esta metodología alcanzó mejores niveles de comprensión literal e inferencial en comparación con el grupo control, con diferencias estadísticamente significativas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que las metodologías activas y colaborativas, como el ABP, contribuyen de manera significativa al desarrollo de las habilidades lectoras.

De igual manera, Castro y Rivera (2023), en su investigación titulada “Proyecto para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado: experiencia en Santa Ana”, evaluaron el impacto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado. Los resultados evidenciaron un impacto positivo y significativo del ABP en la mejora de habilidades lectoras; se observó que alrededor del 80 % de los docentes notaron avances notables en la lectura de sus alumnos tras la implementación de esta metodología. Entre las estrategias más efectivas, destacaron la investigación guiada y la lectura crítica, que promovieron el análisis activo y reflexivo de los con-tenidos. Además, se comprobó que el ABP contribuyó al desarrollo de habilidades de investigación, trabajo en equipo y colaboración, lo que fortaleció tanto la comprensión lectora

como el crecimiento académico y personal de los estudiantes. En consecuencia, el 75 % de los docentes recomendó continuar aplicando el ABP, al reconocer su eficacia como enfoque pedagógico integral para mejorar la comprensión lectora y fomentar el aprendizaje significativo.

En conjunto, las investigaciones revisadas demuestran que el ABP constituye una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora, al integrar la lectura con procesos de indagación, análisis y reflexión. Los estudios coinciden en que el ABP promueve experiencias de aprendizaje significativas y colaborativas, en las que los estudiantes asumen un papel activo en la construcción del conocimiento y el docente actúa como mediador y orientador del proceso. Asimismo, los hallazgos de Narváez (2021), Ccanchi (2019), Bastidas (2023), y Castro y Rivera (2023) evidencian que esta metodología no solo mejora las habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica, sino que también incrementa la motivación, el trabajo en equipo y el pensamiento reflexivo. De este modo, el ABP es una herramienta integral que articula el desarrollo cognitivo, comunicativo y social de los estudiantes, contribuyendo a una educación más activa, contextualizada y orientada al aprendizaje significativo en la educación primaria.

CONCLUSIONES

1. La presente investigación determinó que el ABP contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la comprensión lectora, al promover un aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado. El tema resulta relevante porque la comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes peruanos. En este contexto, el ABP se presenta como una alternativa innovadora frente a los enfoques tradicionales que han mostrado limitaciones para superar las brechas existentes.
2. El análisis realizado permite afirmar que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) constituye una estrategia metodológica eficaz para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de nivel primaria, ya que promueve aprendizajes activos, motivadores y conectados con situaciones reales, lo que fortalece la construcción de significados y la apropiación crítica de los textos.
3. La revisión bibliográfica evidenció que la comprensión lectora es un proceso complejo y multidimensional, influido por factores internos (conocimientos previos, motivación o estrategias cognitivas) y externos (tipología de textos, contexto cultural, etc.). En este sentido, el ABP contribuye a abordar dicha complejidad al situar la lectura en contextos auténticos que favorecen la reflexión, la interacción y la aplicación del conocimiento.
4. Los fundamentos teóricos y prácticos del ABP demuestran que esta metodología, sustentada en el constructivismo y en enfoques de aprendizaje activo, potencia competencias clave como el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo colaborativo y la autorregulación, todas ellas directamente vinculadas al desarrollo de una comprensión lectora más profunda y significativa.
5. La aplicación del ABP en el aula de primaria no solo fortalece la comprensión literal, inferencial y crítica, sino que también incrementa la motivación por la lectura y la participación activa de los estudiantes, al convertir la lectura en una herramienta útil para investigar, resolver problemas y elaborar productos con un propósito comunicativo real.

6. Finalmente, para lograr un impacto positivo en la comprensión lectora a través del ABP es imprescindible el rol mediador del docente, quien debe diseñar proyectos contextualizados, guiar procesos de indagación, promover el trabajo colaborativo y generar espacios de reflexión que consoliden el aprendizaje lector.

REFERENCIAS

- Alarcón, P., Caicedo, J., Guevara, E. y León, L. (2024). La inclusión de estrategias de aprendizaje basado en proyectos (ABP) para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica. *Ciencia y Educación*, 604-619. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14511228>
- Alcocer, J., Castro, A., Fernández, B., Fernández, M. y Spinola, C. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos ABP. Project-based learning PBL*. <https://masterprofesorado8.wordpress.com/2018/01/08/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp>
- Amaya, A., Tapasco, N. y Toro, J. (2024). *Aprendizaje colaborativo para el favorecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del aula multigrado en la Sede Bermejál de la Institución Educativa San Jerónimo, Territorio Ancestral San Lorenzo, Riosucio – Caldas* [tesis de licenciatura, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio UCP.
- Bastidas, E. (2024). *Aprendizaje colaborativo y las habilidades en comprensión lectora de estudiantes de tercero de bachillerato en una unidad educativa, Ecuador 2023* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Botella, A. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 127-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127
- Buck Institute for Education. (2015). *PBL Works: Gold standard PBL. Essential project design elements*. <https://www.pblworks.org>
- Cassany, D. y García, A. (1999). *Recetas para escribir*. Editorial Plaza Mayor. <http://hum.unsa.edu.ar/letras/002-%20Redactar.%20El%20proceso-%20Daniel%20Casanny.pdf>
- Condemarín, M. y Allende, F. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 2(2), 5-15. <http://surl.li/grxlmc>
- Condemarín, M.,& Medina, A (1999). Taller de lenguaje II: Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de segundo ciclo básico. Dolmen Ediciones.
- D'Avolio, C. (2006). Reseña del libro *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, de D. Cassany. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6(2), 97-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959020>

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Diez, C. (2000). *La oreja verde de la escuela*. Ediciones Octaedro. <https://books.google.hn/books?id=DkiUoi6-nCQC>
- ENLA. (2024). *Evaluación nacional de logros de aprendizaje de estudiantes*. Unidad de Medición de la Calidad Educativa/Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>
- Eulogio, A. (2015). *Aprendizaje cooperativo como estrategia para desarrollar comprensión lectora en estudiantes del primer grado del nivel secundaria, Junín* [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL.
- Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A. y López, M. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En A. Pérez, E. Fonseca y B. Lucas (Coords.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación* (pp. 5–8). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986589>
- Galeana, L. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos*. 500historias.com. <https://500historias.com/lecturas/El-aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Hernández, F. (2002). ¿Qué mueve a las escuelas a cambiar? La función de los proyectos en la transformación de la educación. *Educación*, 26, 11-34. <https://educar.uab.cat/article/view/v26-hernandez/249>
- Kilpatrick, W. (1918). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College. <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog/page/n3/mode/2up>
- Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos* [trabajo de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2C%20RUBEN.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Metodología de aprendizaje basado en proyectos*. Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Rutas de aprendizaje: Los proyectos de aprendizaje para el logro de la competencia. Educación Primaria. Fascículo 1*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3741>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en educación inicial* (1.^a ed.). Dirección General de Educación Básica Regular/Asociación Editorial Bruño. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6517>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2013). *Informe para el docente CL-17-06*. Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/Informe-para-el-Docente-CL-17-06-Web.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Rutas del aprendizaje: ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Comunicación II Ciclo. 3, 4, 5 años de Educación Inicial. Fascículo 1*. <https://es.slideshare.net/slideshow/qu-y-cmo-aprenden-comunicacion-nuestros-nios-de-inicial/236185553>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024, febrero). *El Perú en PISA 2022: Informe nacional de resultados*. Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/10/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-PISA-2022-Per%C3%BA.pdf>
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender* (Colección Bibliotecas Escolares. Blitz, Serie Amarilla). Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/leer.pdf/c5fd70f7-a3e3-4669-b808-2c708b906534>
- Narváez, A. (2021). *El aprendizaje basado en proyectos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 5° de educación básica* [tesis de especialización, Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)]. Repositorio Digital Institucional de CECAR.
- Núñez, M. (2019). Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. *Didacticae*, 6, 180-182. https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/issue/view/2225/pdf_7
- Pérez, A., Fonseca, E. y Lucas, B. (Coords.). (2021). *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos*. Fundación Dialnet.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora* (1.^a ed.). Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10642/Gu%C3%ADa>

%20de%20estrategias%20metacognitivas%20para%20desarrollar%20la%20comprensión%20de%20lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rodríguez, L. (2023). Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de competencias lectoras. *Revista Investigación & Praxis en Ciencias Sociales*, 9(1), 55-70.
- Rodríguez, B. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en la etapa de Educación Primaria: diseño y aplicación de una propuesta didáctica. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48525>
- Rojas, M. y Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 0(9), 337-356. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916/1854
- Sanz, Á. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Serna, E. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45-58. <https://doi.org/10.35362/rie8814931>
- SICRECE. (2024). *Sistema de consulta de resultados de evaluaciones*. Ministerio de Educación del Perú. <https://sicrece.minedu.gob.pe/#/home>
- Solé, I. (2010). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesign Institute.
- UNICEF. (2020). *El aprendizaje basado en proyectos en PLaNEA: Características, diseño, materiales e implementación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.