

Tesis de Espinosa y Jibaja. Final

6%
Textos
sospechosos



 4% Similitudes

0 % similitudes entre comillas
1 % entre las fuentes mencionadas

 2% Idiomas no reconocidos

 **29%** Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Tesis de Espinosa y Jibaja. Final.docx
ID del documento: 695ead3d381ea25296729136c92d7566b953ff81
Tamaño del documento original: 2,06 MB

Depositante: Fabrizio Arenas Barchi
Fecha de depósito: 25/11/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 25/11/2025

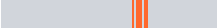
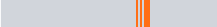
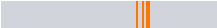
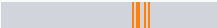
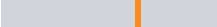
Número de palabras: 35.545
Número de caracteres: 235.723

Ubicación de las similitudes en el documento:



≡ Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	 dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf 5 fuentes similares	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (174 palabras)
2	 hdl.handle.net Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de en... https://hdl.handle.net/11042/3493 3 fuentes similares	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (133 palabras)
3	 dspace.ucuenca.edu.ec Creencias docentes y evaluación en matemática http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/35621/4/Trabajo de titulación.pdf 2 fuentes similares	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (115 palabras)
4	 revistas.usil.edu.pe Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecue... http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/download/155/239 1 fuente similar	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (89 palabras)
5	 scielo.sld.cu http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n2/2308-0132-reds-10-02-e14.pdf	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (85 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	 repositorio.usil.edu.pe https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/edd088ec-f25d-45b3-994d-9a5e98...	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
2	 it.readkong.com Manuale metodologico Il project-based learning in contesti di ... https://it.readkong.com/page/manuale-metodologico-il-project-based-learning-in-contesti-16...	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
3	 www.redalyc.org https://www.redalyc.org/pdf/132/13225611012.pdf	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
4	 repositorio.upch.edu.pe https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9291/Estado_PalominoMerm...	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
5	 doi.org El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primar... https://doi.org/10.5209/rced.79328	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- 1  https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog0304_4
- 2  <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0808220275A.PDF>
- 3  <https://eric.ed.gov/?id=ED539399>
- 4  <https://www.jstor.org/stable/20697896?seq=1>
- 5  https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81968/Benancio_SJF-SD.pdf?sequence=1

LAS CREENCIAS SOBRE LA METODOLOGÍA DEL ABP DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA ESCUELA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Beliefs about the PBL Methodology Among Teachers in the Fifth Cycle of Primary Education at a Private School in Metropolitan Lima

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Presentado por
Katherinne Espinosa Kauer
<https://orcid.org/0009-0007-3214-397X>

Estrella Jibaja Burneo
<https://orcid.org/0009-0004-9109-4184>

Asesor
Fabrizio Arenas Barchi
<https://orcid.org/0009-0005-9361-6588>

Lima,



noviembre, 2025
DEDICATORIA

Manolo, gracias por tu amor incondi

cional. Seb, Gabo, Lucía e Isabel, ustedes son mi mayor motivación para esforzarme cada día y alcanzar mis metas.
Estrella, agradezco tu apoyo y comprensión, y espero seguir compartiendo juntas muchos más logros.
Katherinne Espinosa Kauer

A mis hijos Mate y Luca, por ser mi constante inspiración y motivación a lo largo de este viaje.
A Kathy, por ser parte de este y de innumerables procesos que hemos recorrido juntas desde siempre.
Estrella Jibaja Burneo
RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo caracterizar las creencias que tienen los docentes de educación primaria de una escuela privada de Lima Metropolitana sobre la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso y de tipo básico para describir las creencias y experiencias de tres docentes de primaria con distintos niveles de familiaridad con el ABP.



La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, validadas por especialistas y analizadas según tres categorías: creencias generales, beneficios y retos del enfoque. Los hallazgos evidencian creencias coherentes con los principios constructivistas y socioconstructivistas, que reconocen el potencial del ABP para promover autonomía, pensamiento crítico y colaboración. Entre los beneficios destacan el aprendizaje significativo, la motivación intrínseca y el trabajo interdisciplinario; entre los retos, la planificación, la evaluación, la gestión del tiempo y la necesidad de formación continua. Se concluye que las creencias docentes inciden directamente en la implementación del ABP: su alineación con los fundamentos del enfoque favorece prácticas más reflexivas e innovadoras, aunque persisten tensiones entre las intenciones pedagógicas y las condiciones institucionales. Por ello, se propone fortalecer espacios de acompañamiento y reflexión que articulen teoría y práctica, fomenten comunidades profesionales de aprendizaje y consoliden una cultura de mejora continua.

En este marco, las creencias docentes configuran al ABP como una filosofía educativa integral que impulsa aprendizajes auténticos, reflexivos y socialmente relevantes, orientados hacia una educación más humana, participativa y transformadora.
Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos; creencias docentes; educación primaria; práctica pedagógica; metodología activa
ABSTRACT

This research aims to characterize the beliefs held by primary school teachers from a private institution in Metropolitan Lima regarding the Project-Based Learning (PBL) methodology.



A qualitative approach was adopted, using a basic case study design to describe in detail the beliefs and experiences of three teachers with varying levels of familiarity with PBL. Data were collected through semi-structured interviews, validated by experts, and analyzed according to three categories: general beliefs, perceived benefits, and challenges of the approach. The findings reveal beliefs consistent with constructivist and socioconstructivist principles, recognizing PBL's potential to foster autonomy, critical thinking, and collaboration. Among the main benefits, teachers highlight meaningful learning, intrinsic motivation, and interdisciplinary work; among the challenges, they identify planning, assessment, time management, and the need for continuous professional development. The study concludes that teachers' beliefs directly influence the implementation of PBL: when aligned with the principles of the approach, they promote more reflective and innovative teaching practices, although tensions persist between pedagogical intentions and institutional conditions. Therefore, it is essential to strengthen spaces for support and reflection that bridge theory and practice, encourage professional learning communities, and consolidate a culture of continuous improvement. In this context, teachers' beliefs position PBL not merely as a methodology, but as a comprehensive educational philosophy that promotes authentic, reflective, and socially relevant learning aimed at fostering a more human, participatory, and transformative education.

Keywords: Project-Based Learning; teacher beliefs; primary education;



teaching practice; active methodology
ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	13
1.1. Antecedentes	13
1.2. Bases teóricas	18
1.3. Marco conceptual	20
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	34
2.1. Enfoque, diseño y tipo	34
2.2. Categorías y subcategorías	35
2.3. Participantes	35
2.4. Técnicas e instrumentos	36
2.5. Procedimiento	38
CAPÍTULO III: RESULTADOS	39
3.1. Categoría 1: Creencias generales sobre el ABP	40
3.2. Categoría 2: Creencias sobre los beneficios del ABP	42
3.3. Categoría 3: Creencias sobre los retos del ABP	44
3.4. Categoría 4: Cambios en la visión del ABP	46
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	47
4.1. Categoría 1: Creencias generales sobre el ABP	48
4.2. Categoría 2: Creencias sobre los beneficios del ABP	52
4.3. Categoría 3: Creencias sobre los retos del ABP	55
4.4. Categoría 4: Cambios en la visión del ABP	58
4.5. Conclusiones	61
4.6. Recomendaciones finales	63
REFERENCIAS	65
ANEXOS	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Matriz de categorización apriorística 34

ÍNDICE DE A

NEXOS

Anexo 1: Carta de presentación: validación de instrumentos a través de juicio de experto	74
Anexo 2: Ficha de Validación de Instrumento	75
Anexo 3: Matriz de consistencia	78
Anexo 4: Matriz de Categorización	83
Anexo 5: Instrumento de Investigación	84
Anexo 6: Carta de presentación al colegio Áleph	87
Anexo 7: Formato de consentimiento informado	88
Anexo 8: Ficha de datos de las docentes entrevistadas	91
Anexo 9:	



Transcripción de las entrevistas 94

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la naturaleza de los empleos ha experimentado grandes cambios, mientras que la metodología educativa sigue siendo mayormente tradicional y no satisface las demandas del siglo XXI.



Ante esta situación, es crucial contar con profesionales capaces de comunicarse, colaborar, explorar ideas, así como buscar, sintetizar y analizar información, tal como lo afirman Barron y Darling-Hammond (2008). Para Scott (2015b), es necesario contar con planes de estudio que no solo tengan un enfoque interdisciplinario, sino que también combinen eficazmente el aprendizaje formal e informal. Además, la resolución de problemas, la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico, la asunción de riesgos, la innovación y la capacidad de emprendimiento se han convertido en competencias clave para el éxito en el siglo XXI (Scott, 2015a). Herreras e Isoard (2014) señalan que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se inscribe en el ámbito de las metodologías activas. Estas metodologías tienen sus raíces en los primeros conceptos establecidos por Dewey (1938/1975), quien afirmaba que la información y la reflexión son inseparables, y por Kilpatrick (1918), quien destacaba que el método de proyectos fomenta la interacción entre estudiantes, la resolución de problemas y el espíritu creativo.

De acuerdo con estos autores, el ABP resulta altamente motivador e interesante para los estudiantes, lo que favorece un aprendizaje más efectivo y auténtico. Además, estudios como los de Bergadá (2015), Pozuelos (2007) y Tippelt y Lindemann (2001) mencionan beneficios como el fomento del trabajo interdisciplinario en contraste con las metodologías tradicionales. Thomas (2000) añade que los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en la creación de proyectos que les interesen y que tengan un propósito

significativo. Drain (2010) y Martí et al. (2010) coinciden en que el ABP es un método eficiente para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para mejorar el aprendizaje, ya que se desarrolla en contextos de la vida real. Por lo tanto, diferentes autores concluyen que el ABP permite a los estudiantes seleccionar y utilizar, según su propio criterio, diversas estrategias para proponer soluciones a problemas reales y auténticos (Molina-Torres, 2019; Vergara, 2015). En Latinoamérica, el Centro de Innovación del Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2019) coincide con lo expuesto por Vergara, al mencionar que el ABP es una metodología de aprendizaje que desarrolla dichas competencias, ayudando a los estudiantes a enfrentar los desafíos que heredarán. Esta metodología fomenta el desarrollo de las llamadas competencias del siglo XXI. “Dígame y olvido; muéstreme y recuerdo; involúcrame y comprendo”. Este proverbio chino inspira la metodología del ABP, que introduce a los estudiantes en una aventura grupal donde no solo fijan conocimientos del currículo escolar, sino también aprenden del trabajo colaborativo, investigan a través de tecnologías de la información y comunican lo aprendido a la comunidad escolar mediante eventos creativos (Educar Chile, 2019). A nivel nacional, Trahtemberg (2022) explica que investigaciones recientes sugieren que los estudiantes formados en la metodología del ABP tienen resultados superiores a los de sus pares instruidos bajo la educación tradicional, pues el método centrado en tareas motiva el desarrollo de estudiantes más comprometidos y competitivos en el contexto actual. Sumado a esto, el Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2018) menciona que el desarrollo de competencias requiere condiciones que permitan a los estudiantes aprender haciendo, en situaciones auténticas, reflexionando sobre lo que hacen y resolviendo problemas. El Minedu propone diez metodologías alternativas para desarrollar competencias, entre las que se incluye el ABP. Además, señala que estas metodologías alternativas permiten aprender en situaciones reales o similares a la realidad, de manera que los estudiantes puedan aprovecharlas para solucionar problemas o alcanzar objetivos en diversos ámbitos de la vida (Minedu, 2015). Al comenzar esta investigación, surgió la dificultad de encontrar centros educativos peruanos que declararan el uso de la metodología ABP como enfoque pedagógico. Se hallaron algunos centros, como el Colegio Peruano Alemán Max Uhle (2023), que comunica a través de su portal web lo siguiente:



www.cmu.edu.pe | ABP - Colegio Peruano Alemán Max Uhle, Deutsche Schule, In Bewegung, Arequipa - Perú
<https://www.cmu.edu.pe/es/enfoque-pedagogico/abp>

El ABP se focaliza en el proceso de adquisición de conocimientos mediante un enfoque transdisciplinar o multidisciplinar, cuyo punto de partida es un problema o una situación problematizada creada de su entorno mediante una pregunta retadora que va a permitir a nuestros estudiantes desarrollar hipótesis explicativas e identificar necesidades de aprendizaje que acceden a la comprensión del problema y alcanzar los objetivos deseados, desarrollando un conjunto de habilidades cognitivas, interpersonales e instrumentales.

Por otro lado, en Lima, el Colegio Áleph (2022) afirma en su portal web que su comunidad educativa aprende a través del ABP, lo que les permite diseñar experiencias significativas de aprendizaje que consolidan competencias según la edad de cada estudiante, cumpliendo e incluso superando las metas del Currículo Nacional. Estas posturas representan algunos de los pocos casos hallados en la realidad nacional. Dado que se encontraron pocos ejemplos de aplicación de esta metodología, se concluye que la gran mayoría de estudiantes en nuestro país no están preparados para enfrentar los desafíos e incertidumbres del siglo XXI, ya que en la mayoría de los centros educativos privados nacionales predominan las metodologías tradicionales.

Por definición, las creencias docentes constituyen una parte importante del saber del docente, pues le permite percibir nueva información, procesarla y actuar en función de ella (De Vicente, 2000). Según Vosniadou (1994), estas creencias actúan como un filtro a través del cual el docente interpreta e interioriza la experiencia de los individuos, de modo que las primeras interpretaciones de la realidad se convierten en un punto de partida para interpretaciones posteriores cada vez más complejas. Abelson (1979) define las creencias como el conocimiento que los docentes poseen para alcanzar un propósito particular o bajo una circunstancia determinada. Para Rokeach (1968), las creencias son simples proposiciones, conscientes o inconscientes, que se infieren de lo que una persona manifiesta. Se consideran, por lo tanto, como los saberes previos que los docentes tienen sobre un tema específico. Clark y Peterson (1986) desarrollaron un modelo que establece una línea directa de investigación entre las conductas del docente y sus efectos en los estudiantes, lo que resulta de vital importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según estos investigadores, las creencias docentes son comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones que determinan la conducta, la toma de decisiones y la construcción de juicios sobre las prácticas pedagógicas.

Durante la revisión de la literatura, se observó que existe escasa información, tanto a nivel internacional como nacional, sobre las creencias docentes vinculadas al ABP en educación primaria.



Aunque se encontraron algunas investigaciones, la mayoría se centraban en percepciones de docentes, creencias de docentes en formación universitaria o estudios en el nivel secundario o universitario (Cintang et al., 2017; Guntur y Retnawati, 2020; He y Qi, 2022; Safei y Salmah, 2022).



A pesar de esta limitada información, algunas investigaciones puntuales han revelado aspectos importantes sobre las creencias docentes. Por ejemplo, la investigación realizada por Zhukova (2017) en la República Checa mostró una discrepancia entre el pensamiento y las acciones de los docentes. Aunque más de la mitad de los docentes encuestados tenían fuertes creencias sobre los beneficios de metodologías constructivistas como el ABP y eran conscientes de la importancia de usar prácticas innovadoras centradas en los estudiantes, la mayoría continuaba empleando prácticas tradicionales debido al sistema educativo en el que estaban inmersos, creyendo que debían continuar de esa manera. Se concluyó que los docentes necesitan capacitaciones específicas en el uso de métodos y enfoques innovadores. Esta conclusión fue reforzada por la investigación de Nxasana et al. (2023) en Sudáfrica, donde se reconoció que los docentes con más experiencia usando la metodología del ABP tendían a ser más abiertos al cambio y al uso de metodologías activas. En este caso, se concluyó que las capacitaciones influyen considerablemente en el cambio de creencias docentes.

Como menciona Solis (2015), estudiar las creencias docentes permite identificar de qué modo las percepciones, juicios e ideas de los docentes se manifiestan en el aula, con el fin de evaluar los efectos que dichas creencias tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de las creencias docentes es esencial para mejorar continuamente el desempeño docente, fomentar enfoques pedagógicos más centrados en el estudiante y, consecuentemente, optimizar su aprendizaje (Aguado et al., 2008). No obstante, cambiar las creencias docentes también implica modificar



www.redalyc.org
<https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871442003.pdf>

las prácticas pedagógicas tradicionales en las escuelas, conjuntamente con los esfuerzos realizados para implementar capacitaciones en innovaciones pedagógicas

(Blázquez y Tagle, 2010). Por ello, las creencias docentes constituyen un tema de investigación relevante.

Esta investigación sobre las creencias docentes vinculadas al aprendizaje basado en proyectos (ABP) en un centro educativo privado de Lima Metropolitana a nivel de primaria es fundamental para comprender el modo en que los docentes perciben e implementan esta metodología.



La propuesta educativa del centro seleccionado para este estudio de caso se enfoca en el ABP, aplicado para promover el trabajo en equipo, el aprendizaje activo y colaborativo, y la realización continua de proyectos interdisciplinarios. Dado que el ABP fomenta estas cualidades, es crucial identificar las creencias docentes que facilitan o dificultan su correcta aplicación, lo que permitirá detectar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

De esta manera, se propone contribuir a la mejora de la práctica docente, a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y alentar a otros centros educativos a nivel nacional a implementar el ABP como metodología educativa activa.

A partir de lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cuáles son las creencias de los docentes del caso de estudio sobre la metodología del ABP? Esta problemática lleva a plantear el siguiente objetivo general: comprender las creencias que tienen los docentes de educación primaria de una escuela privada de Lima Metropolitana sobre la metodología del ABP. Para alcanzar este objetivo general, se abordarán los siguientes objetivos específicos: caracterizar las creencias generales sobre el ABP, describir las creencias sobre los beneficios del ABP para el aprendizaje y la enseñanza, e identificar las creencias sobre los retos que plantea el ABP para el aprendizaje y la enseñanza.

CAPÍTULO I:

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

A nivel internacional, Nxasana et al. (2023) realizaron una investigación con el objetivo de explorar las creencias pedagógicas de los docentes sobre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en una escuela de Sudáfrica.



Se analizó cómo los docentes equilibran las perspectivas constructivistas y tradicionales en su práctica. Se utilizó un diseño mixto, que incluyó encuestas para recolectar datos cuantitativos y preguntas abiertas para obtener información cualitativa; se recogieron datos de 83 docentes que trabajan en una institución privada que ha implementado el ABP durante seis años. Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes sostenían creencias constructivistas alineadas con el enfoque ABP, especialmente aquellos con mayor experiencia en el desarrollo pedagógico, quienes tendían a utilizar más interacciones en el aula y métodos de evaluación formativa. Sin embargo, persistían algunas creencias tradicionales, particularmente en los docentes con menos experiencia en el enfoque ABP. El análisis factorial confirmó la estructura de cuatro factores en el cuestionario utilizado. A pesar de los avances, el estudio identificó una brecha significativa entre las creencias pedagógicas de los maestros y su implementación en la práctica real, lo que destaca que el cambio hacia prácticas más constructivistas requiere de un proceso a largo plazo y de esfuerzos continuos, tanto en formación profesional como en el apoyo institucional.

El estudio de Zhukova (2017) tuvo como objetivo investigar las creencias pedagógicas y los desafíos que enfrentan los profesores novatos de inglés como lengua extranjera (EFL) al implementar la metodología del ABP en el aula. Se utilizó un enfoque cualitativo, para lo que se recopiló datos mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones en clase a 25 docentes en Letonia. Los resultados mostraron que, aunque la mayoría de los profesores tienen creencias constructivistas o mixtas sobre la enseñanza y reconocen la importancia del ABP para desarrollar competencias lingüísticas y habilidades de pensamiento crítico, sus prácticas en el aula tienden a ser más tradicionales. Esto se debe a diversas limitaciones, como la falta de experiencia, la presión de los exámenes, las expectativas de los estudiantes y la falta de recursos y apoyo institucional. Solo el 28 % de los docentes implementa regularmente el enfoque ABP. Este estudio destaca una discrepancia significativa entre las creencias de los docentes y sus prácticas reales, y subraya la necesidad de una formación profesional más específica y un mayor apoyo institucional para la adopción de métodos innovadores centrados en el estudiante.

En Indonesia, el estudio de Cintang et al. (2017) tuvo como objetivo analizar y evaluar la percepción de los docentes de educación primaria sobre la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP), y el modo en que estas percepciones influyen en su diseño y ejecución. Mediante un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, se recopiló datos de siete maestros de cuarto y quinto grado, a través de entrevistas, observaciones, cuestionarios y análisis de documentos, los cuales se analizaron utilizando la técnica de triangulación y el análisis interactivo de Miles y Huberman. Los resultados mostraron que los docentes reconocen los beneficios del ABP para fomentar habilidades como la resolución de problemas y la creatividad, destacando su valor en el aprendizaje activo y contextual. Sin embargo, también se señalaron desafíos significativos, como la falta de tiempo, recursos y guías adecuadas para los estudiantes, lo que afecta su capacidad para completar proyectos de manera autónoma. Se observó que el enfoque de los docentes tiende a ser más orientado al producto que al proceso, por lo cual se limita en cierta medida la independencia de los estudiantes.

En conclusión, aunque el ABP es percibido positivamente y los docentes están de acuerdo en que esta metodología debería implementarse en las escuelas primarias, se considera que para lograr una implementación efectiva se requiere un mayor apoyo institucional, capacitación docente y el desarrollo de guías específicas para los estudiantes, con el fin de facilitar una mayor autonomía en su aprendizaje.

Habók y Nagy (2016) analizaron las percepciones de los docentes en servicio sobre la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en comparación con la instrucción tradicional en aulas de primaria y secundaria, en Hungría.



A través de un enfoque cuantitativo, se aplicaron 109 cuestionarios que evaluaron los métodos de enseñanza utilizados, los roles de los docentes, las características de proyectos exitosos y la participación de los estudiantes en la evaluación. Los resultados mostraron que los docentes, en su mayoría, prefieren el ABP y se ven a sí mismos como facilitadores que reconocen la motivación y la transmisión de valores como aspectos centrales en su trabajo.

Sin embargo, se observó que el uso de herramientas tecnológicas y emocionales no es aprovechado de manera óptima. Además, los docentes principiantes tienden a centrarse en controlar a los estudiantes en el ABP; mientras que, en la enseñanza tradicional, priorizan el orden y la disciplina. Se identificó que los factores clave para el éxito del ABP son la alta actividad de los estudiantes y un buen ambiente de aprendizaje, mientras que en la instrucción tradicional se destaca la variedad metodológica.



La participación de los estudiantes en la evaluación, principalmente a través de la evaluación oral, es más notable en el ABP. Además, se sugiere que se desarrollen herramientas de evaluación más efectivas para esta metodología, como también explorar más a fondo las percepciones de los estudiantes sobre el rol de los docentes en este contexto. Se concluyó que, aunque el ABP es valorado positivamente, su implementación requiere una mayor integración de las TIC y un enfoque más estructurado en la evaluación y el uso de habilidades emocionales.

El estudio de Molina-Torres (2022) tuvo como objetivo analizar el impacto del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la adquisición de conocimientos sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales entre los estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, España. Mediante un diseño no experimental y la aplicación de una encuesta con escala Likert a 290 estudiantes, se evaluaron aspectos como el rol de los estudiantes en el uso de metodologías activas y tradicionales, los recursos didácticos empleados, las dificultades en la adquisición de competencias metodológicas y la evaluación de contenidos teórico-prácticos. Los resultados mostraron que los estudiantes valoran positivamente el ABP, reconociendo que esta metodología fomenta habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y el aprendizaje autónomo, aunque se identificaron carencias en su formación para aplicar el ABP de manera efectiva. El estudio concluyó que es necesario reformar la enseñanza tradicional y mejorar la formación metodológica de los futuros docentes, resaltando la importancia del ABP como una herramienta clave para su desarrollo profesional, siempre que se acompañe de una formación más sólida en recursos didácticos y planificación de proyectos.

Corica (2021) realizó una investigación cuyo objetivo era explorar las condiciones y limitaciones que enfrentan los docentes de escuelas secundarias en Argentina al implementar el aprendizaje basado en proyectos (ABP). A través de entrevistas grupales en profundidad, se recolectaron datos de docentes que participaron en un proyecto sobre alimentación saludable en una escuela secundaria que promueve el ABP. Los resultados mostraron que, aunque los docentes reconocen los beneficios del ABP para desarrollar habilidades como el trabajo en equipo y la resolución de problemas, su implementación efectiva se ve limitada por la fragmentación del currículo escolar y la formación monodisciplinar de los profesores, lo que dificulta la colaboración interdisciplinaria. Además, la falta de tiempo y espacio para la planificación conjunta entre los docentes también limita la ejecución óptima de los proyectos. Sin embargo, los docentes enfatizan que el ABP permite conectar los contenidos con situaciones reales y promueve aprendizajes significativos en los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables. Se concluyó que para que el ABP sea efectivo, es necesario cambiar tanto la formación docente como el diseño curricular, para promover una enseñanza más integrada y centrada en la realidad de los estudiantes. A pesar de los desafíos, el ABP puede enriquecer el aprendizaje al fomentar habilidades críticas y adaptativas.

A nivel nacional, la investigación realizada por Farfán (2021) tuvo como objetivo diseñar una propuesta de innovación curricular basada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria en una institución privada de Cusco, Perú. El estudio, de enfoque cualitativo, se basó en el paradigma interpretativo y socio-crítico. Se realizaron entrevistas a cinco docentes de primaria y juicios de expertos para recolectar datos sobre el estado actual del pensamiento crítico en sus prácticas pedagógicas. Los resultados revelaron que, aunque los docentes reconocen la importancia del ABP para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, enfrentan dificultades debido a la falta de formación metodológica y de una secuencia didáctica clara. Asimismo, se identificaron ocho estructuras fundamentales del pensamiento crítico que son esenciales para emitir juicios sólidos y razonar adecuadamente.

En respuesta a estos desafíos, se diseñó una guía metodológica que ofrece orientaciones pedagógicas y una secuencia clara para la implementación del ABP. El estudio concluyó que la integración efectiva del ABP en el currículo contribuiría significativamente al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El estudio titulado



repositorio.une.edu.pe | Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de la Competencia Lectora de los Estudiantes de Segundo Grado de Primaria de la I.E. Fe y A...
<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/6f0cd88e-98b1-498d-871e-c419820cb64f>

Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E Fe y Alegría N°21 San



repositorio.upch.edu.pe
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9291/Estado_PalominoMerma_Sara.pdf

Jerónimo, Cusco de Cchanchi (2019) tuvo como objetivo determinar el efecto de la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el desarrollo de competencias lectoras en 62 alumnos de segundo grado de primaria.



Se utilizó un diseño cuasiexperimental y se aplicaron instrumentos de recolección de datos, incluidos dos cuadernillos de pruebas objetivas, organizados según la teoría y la operacionalización de variables. Los resultados demostraron que la implementación del ABP contribuyó significativamente al desarrollo de la competencia lectora, mejorando las dimensiones de comprensión literal, inferencial y criterial. Además, el estudio resalta la importancia de seguir investigando el uso del ABP en contextos educativos con deficiencias en comprensión lectora, lo que sugiere que esta metodología puede ser una herramienta eficaz para mejorar los aprendizajes.

Otro estudio a nivel nacional es el de Benancio (2021), que se llevó a cabo durante el contexto de la pandemia global y tuvo como objetivo interpretar la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) desde la percepción de los docentes de educación básica regular de una institución educativa en Lima. El enfoque metodológico fue cualitativo, con un diseño hermenéutico, y la recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas.

Los participantes fueron seis docentes de diversas áreas y niveles de educación básica, quienes eran referentes, capacitadores y consultores en temas de enseñanza con la metodología ABP. Estos docentes trabajaban en instituciones educativas que habían adoptado el ABP como estrategia de enseñanza. Los resultados del estudio destacaron que, en tiempos de confinamiento, el uso de recursos digitales fue esencial para la continuidad educativa y permitió la promoción de un clima digital favorable para el aprendizaje.



Asimismo, se identificaron las habilidades tecnológicas desarrolladas por los docentes, así como la necesidad de promover la enseñanza mediada por tecnología para garantizar la construcción de aprendizajes significativos. Los resultados indicaron que el ABP es una metodología valorada por su capacidad para desarrollar habilidades críticas, creativas y comunicativas, así como para fomentar la socialización y la autonomía, sobre todo en la enseñanza en entornos tecnológicos, y debe ser tomada en consideración para adaptarse a las nuevas realidades educativas. Se destacaron los beneficios para estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general, sugiriendo la integración del ABP en el currículo y la necesidad de más investigación en el área.

El objetivo principal del estudio realizado por Rivera (2019), en una institución educativa privada de Lima, fue determinar la influencia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la producción de textos expositivos de estudiantes de primer año de secundaria. El estudio utilizó un diseño preexperimental de corte longitudinal y un enfoque cuantitativo. Se aplicaron instrumentos de evaluación antes y después de la implementación del ABP para medir las dimensiones de planificación, textualización y revisión en un grupo de 45 estudiantes. Los resultados mostraron que el ABP tuvo un impacto positivo y significativo en la mejora de las habilidades de redacción expositiva, lo que confirmó la hipótesis de investigación.

Se observó una mejora en la capacidad de los estudiantes para resumir ideas y evitar digresiones, aunque persistieron dificultades en la redacción de conclusiones. En resumen, el estudio destacó que el ABP es una metodología efectiva para mejorar las competencias de escritura expositiva en los estudiantes de secundaria.

Bases teóricas



El aprendizaje basado en proyectos (ABP) se origina en los movimientos educativos progresistas de Estados Unidos a finales del siglo XIX,

bajo la influencia de pensadores como John Dewey y su discípulo William Heard Kilpatrick. Estos pedagogos se oponían al sistema educativo conservador de la época, que consideraban ineficaz para preparar a los ciudadanos en una democracia. Como alternativa, propusieron el método por proyectos, un enfoque educativo más activo y participativo.



Kilpatrick definió y popularizó el concepto a través de su influyente artículo "The Project Method" (1918), estableciendo las bases para su implementación en el aula. Aunque algunos estudiosos, como Knoll (1997), sugieren que los proyectos como método de enseñanza tienen raíces en la Italia del siglo XVI, donde se aplicaban en las escuelas europeas de arquitectura, Kilpatrick es reconocido como el principal promotor del ABP en la educación moderna. Su enfoque estuvo influenciado por la filosofía de Dewey, quien sostenía que los estudiantes aprenden mejor a través de la experiencia y la resolución de problemas reales. Además, Kilpatrick también fue influenciado por Edward Thorndike, quien afirmaba que las acciones que generan satisfacción y motivación tienden a repetirse. Así, en el ABP, la motivación y la resolución de problemas son elementos esenciales para el aprendizaje (Thorndike, 1932).

El ABP está fundamentado en las teorías constructivistas y socioconstructivistas. El constructivismo, liderado



planeacion.online | Explorando los modelos educativos propuestos por diferentes autores
<https://planeacion.online/educativa/explorando-los-modelos-educativos-propuestos-por-diferentes-autores/>

por Jean Piaget, sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los individuos construyen conocimiento a través de su interacción con el entorno. Piaget propuso que el aprendizaje ocurre mediante dos mecanismos clave: la asimilación y la acomodación. La asimilación permite que el individuo integre nueva información en esquemas cognitivos existentes, mientras que la acomodación modifica esos esquemas para adaptarse a nuevos conocimientos (Piaget, 1970).

Por otro lado, el socioconstructivismo, representado principalmente por Lev Vygotsky, enfatiza la importancia de las interacciones sociales y culturales en el proceso de aprendizaje. Vygotsky introdujo el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un facilitador o de compañeros más experimentados. Este apoyo externo, conocido como andamiaje, es esencial para que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades y conocimientos de manera más profunda (Vygotsky, 1978).

El socioconstructivismo destaca varios elementos clave que también son fundamentales en el ABP. En primer lugar, la interacción social es un aspecto crucial, ya que los estudiantes aprenden mejor cuando colaboran con otros. El ABP fomenta esta interacción mediante el trabajo en equipo, lo que facilita la coconstrucción del conocimiento. En segundo lugar, el

aprendizaje en el ABP está contextualizado en problemas reales, lo que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones que están vinculadas a su entorno cultural, lo cual también es un principio del socioconstructivismo. Asimismo, el concepto de andamiaje se refleja en el apoyo que los profesores y compañeros brindan a los estudiantes durante el desarrollo de los proyectos, para que superen sus limitaciones cognitivas presentes.

Otro componente importante es el aprendizaje significativo. Este concepto fue desarrollado por David Ausubel. Este tipo de aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se conectan de manera significativa con la estructura cognitiva previa del estudiante, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera. En el contexto del ABP, los proyectos están diseñados para aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes, lo que promueve la integración de nuevos conceptos de manera significativa (Ausubel, 1968).

El ABP, por tanto, se alinea estrechamente con los principios del socioconstructivismo.

Esta metodología promueve un enfoque centrado en el estudiante, donde el aprendizaje es activo, contextualizado y colaborativo. Los estudiantes, en lugar de ser receptores pasivos de información, participan activamente en la creación de conocimiento a través de la planificación, ejecución y evaluación de proyectos. Según Thomas (2000), el ABP estimula el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico, el análisis y la síntesis, además de fomentar la creatividad.

Un aspecto fundamental del ABP es que el aprendizaje se construye a través de la acción y la reflexión. Los estudiantes son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y este enfoque no solo mejora su comprensión de los contenidos, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades para resolver problemas complejos. La colaboración con compañeros y el apoyo de los profesores, que se vincula con el concepto de la ZDP de Vygotsky, es esencial para alcanzar estos objetivos.

Además, el ABP facilita el aprendizaje significativo al permitir que los proyectos se diseñen de manera que se conecten con los intereses y conocimientos previos de los estudiantes. Esto no solo refuerza el aprendizaje, pues los estudiantes ven relevancia en lo que están aprendiendo y en cómo lo aplican a situaciones del mundo real (Krajcik y Blumenfeld, 2006).

Esta conexión con el conocimiento previo es un pilar del constructivismo, que refuerza la idea de que el aprendizaje efectivo ocurre cuando los nuevos conceptos se integran con lo que ya se conoce.

Marco conceptual

1.3.1. Creencias docentes



Las creencias docentes, como menciona Pajares (1992), son estructuras mentales utilizadas para interpretar de manera personal la realidad educativa, desde el proceso de aprendizaje hasta la metodología de enseñanza, que impactan en las prácticas pedagógicas de los docentes (Moreno, 2005). Son proposiciones subjetivas creadas individualmente para comprender (Pajares, 1992), explicar y justificar las decisiones y acciones personales y profesionales (Moreno, 2001). Estas creencias funcionan como filtros que afectan la percepción y aceptación de la información del entorno, así como la forma en que se almacena, recupera y utiliza el conocimiento (Marcelo, 2005; Catalán, 2011).

Sumado a esto, las creencias son consideradas sistemas cognitivos, es decir, construcciones mentales, interconectadas y organizadas,



revistas.umce.cl

<https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/download/1039/2621/9494>

cuya validación o justificación puede poseer distintas fuentes: la propia experiencia, el conocimiento científico dominante y/o divulgado, consensos culturalmente aceptados, inferencias lógicas, entre otras (Van Dijk,

1999; como se citó en Martínez et al., 2009).

Por eso, coincidimos con Kember (2001) al sostener que las creencias docentes se refieren a un sistema de constructos que guían el pensamiento, la evaluación, la clasificación y la acción pedagógica, por lo que suelen estar arraigadas en el sentido común y tienen una naturaleza implícita, aunque no son estáticas, sino dinámicas y susceptibles de cambio gradual. Así, las decisiones de los docentes están influenciadas por lo que consideran conveniente hacer. A pesar de su dinamismo, es poco común que un docente reformule sus creencias a menos que se enfrenten a desafíos directos o sean invalidadas por experiencias previas (Solis, 2015; Pintor y Vizcarro, 2005).

1.3.1.1. Definiciones y características

Según Murillo (2019), las creencias docentes pueden ser determinadas por los conocimientos que adquieren o han adquirido, lo que plantea que los conocimientos “contienen” a las creencias, o que, las creencias son las que “determinan” los conocimientos que los docentes son capaces de adquirir. Es decir, que, aunque las creencias de una persona pueden estar determinadas por los conocimientos que adquiere, sus creencias previas también pueden influir en qué conocimientos acepta y cuáles rechaza.

Garritz (2014), en su artículo sobre las creencias docentes, su importancia y cómo obtenerlas, afirma que no se ha alcanzado una definición consensual del concepto de creencia. Dentro de las definiciones expuestas por algunos investigadores, se menciona que las creencias son pensamientos individuales (Southerland et al., 2001, como se citó en Garritz, 2014). En la misma línea, las creencias son consideradas entendimientos, premisas o proposiciones acerca del mundo que son sostenidos psicológicamente y se sienten verdaderos (Richardson, 1961, citado por Garritz, 2014). Sumado a esto, también pueden ser proposiciones consideradas como ciertas por un individuo (Luft et al., 2003 citado por Garritz 2014). Para Pajares (1992), las creencias se definen bajo sinónimos como actitudes,



juicios, opiniones, percepciones, concepciones, teorías implícitas, teorías personales, expectativas,

entre otros. Esta visión más integradora da lugar a una noción global de las creencias, a través de las cuales los docentes priorizan acciones y toman decisiones, y de las que incluso es posible predecir su comportamiento.

Por la naturaleza de las creencias, otros autores las ven como un sistema de cognición influido o mediado por las ideas previas del docente (Jiménez, 2006), así como por su contexto sociocultural y las interacciones de este con dicho entorno. Se reconoce que las creencias docentes pueden cambiar con el tiempo, sin embargo, presentan dos características que complican su modificación. Catalán (2011) menciona que estas tienden a tener un carácter universal, al ser concebidas como producto de pensamientos considerados verídicos. Rodrigo et al. (1993) agrega que, además, suelen ser implícitas, ya que las personas no están constantemente conscientes de ellas. Suelen desarrollarse a través de la interacción con el entorno y con otras personas, por eso, quienes pertenecen a un mismo grupo comparten creencias muy parecidas. Este fenómeno no solo aumenta la validez y veracidad de las creencias, sino que también refuerza la percepción de su



www.redalyc.org

<https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871442003.pdf>

idoneidad para explicar el entorno y adaptarse a él (Ferreira,

2012); no obstante, no necesitan ser consensuadas para tener validez (Carr & Kemmis, 1998). Las creencias se forman como verdades idiosincráticas, identitarias, personales y definitorias de origen sociocultural, que no dependen de una verificación contrastada, ya que reflejan datos, suposiciones y opiniones, u opiniones transmitidas por otros que emergen del sentido común (Martínez, 2013).

Resulta complejo simplificar las nociones, definiciones y características de las creencias docentes que presentan los diversos autores mencionados, pero coincidimos con Solis (2015, citando a Pajares, 1992) que enumera algunas de las características o rasgos más importantes de las creencias, las cuales se pueden resumir según su aparición en etapas tempranas y su tendencia a persistir, aunque puedan surgir contradicciones por la razón, el paso del tiempo, la educación o la experiencia. Asimismo, la conexión entre el conocimiento y las creencias es estrecha, aunque no son conceptos idénticos. En suma, la significativa dimensión afectiva, evaluativa y episódica de las creencias actúa como un filtro o matiz a través del cual se interpretan los nuevos conocimientos, así como también influyen en los conocimientos previos y recuerdos que se mantienen presentes en la memoria del docente.

1.3.1.2. Relación entre creencias y práctica docente



Pajares (1992) argumenta que las creencias de los docentes influyen en sus percepciones y juicios, lo cual impacta en su conducta dentro del aula. Esto implica que los docentes no solo cumplen de forma refleja con un proyecto o currículo, sino que tienen un rol de mediadores entre el currículo y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Salazar (2005) destaca que las creencias son un componente fundamental para la toma de decisiones pedagógicas dentro y fuera del aula.

Por otro lado, Wanlin (2009) afirma que las creencias docentes se movilizan tanto de forma automática como reflexiva dentro de la práctica docente, y que, a diferencia de la planificación de la enseñanza expresada por escrito de manera discursiva, las creencias inciden de forma profunda y decisiva en dicha planificación, a pesar de no haber sido incluidas allí de forma escritas. Estas decisiones influyen en la motivación de los estudiantes para aprender, ya que las creencias están vinculadas a las estrategias didácticas implementadas en cada sesión, lo que repercute en la calidad de los aprendizajes (Mansilla y Beltrán, 2013). Dada su importancia, se sugiere que, para instigar cambios en las prácticas pedagógicas, es esencial que tanto los docentes como los estudiantes de educación expliciten sus creencias y logren integrar los nuevos conocimientos con sus ideas y concepciones previas (Rosales, 2009).

Para Abric (2001), las creencias docentes son representaciones sociales o constructos que se basan en los contextos socioculturales donde se gestan, es decir, en el contexto social del docente. Rojas (2014) explica que tanto la socialización escolar temprana como la socialización laboral del docente influirán en las acciones y procesos que desarrolle en su actual práctica pedagógica. La primera se define como ciertas creencias profundas sobre el funcionamiento de la escuela y lo que significa aprender en ella según lo vivido por el docente; la segunda lo introduce en un sistema de rutinas compartidas con sus pares, con menor arraigo en sus estructuras cognitivas y en las cuales aplica las creencias flexibilizadas o reforzadas durante su formación universitaria.

Según Boudon (2003), resulta importante tomar en cuenta el concepto de racionalidad, ya que las decisiones que toman los docentes en su práctica se explican según el valor que presentan sus creencias, las cuales justifican sus acciones pedagógicas en el aula y son consideradas como adecuadas o válidas. En esta misma línea, según Halkes y Deijkers, citado en Rojas (2014), la configuración de las creencias docentes se estructura sobre situaciones previas efectivas en el aula, y construyen sus estrategias pedagógicas a futuro basándose en experiencias pasadas donde mantuvieron el control en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En orden de buscar la productividad y eficacia escolar, los docentes ajustan y adecuan lo que sucede en el aula a sus creencias validadas por el éxito en situaciones similares. De forma contradictoria, podría considerarse en las creencias docentes un componente de irracionalidad en su caracterización (Murillo, 2019), ya que algunas creencias pueden carecer de coherencia interna y no alterarse ante argumentos racionales.

Por otro lado, Berrios (2019) nos menciona que una situación de riesgo en esta relación se puede dar si los docentes no desarrollan creencias que estén alineadas con las prácticas pedagógicas constructivistas y socioconstructivistas. Esto debido a una falta de desarrollo de conceptos y conocimientos que le permitan al docente comprender lo que ocurre en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en los procesos vinculados al aprendizaje basado en proyectos. Berrios también indica que otro riesgo podría manifestarse al perpetuar prácticas pedagógicas que el docente asume como lógicas debido a las creencias que ha ido adquiriendo a lo largo de su experiencia. En esta línea, el estudio sobre las creencias resulta relevante debido a que ellas orientan la acción y comprensión de lo que ocurre en el aula.

En resumen, coincidimos con Fabris (2014) sobre la preocupación de que las creencias docentes presentan dilemas y desafíos en la práctica, donde, finalmente, su intención debería ser promover los aprendizajes pertinentes. En la realidad, sin embargo, se toman decisiones regidas por la obligación de enseñar el currículo establecido, con limitaciones de tiempo, programaciones y secuencias, y resistiéndose al cambio. Así, se podrían generar frustraciones y contradicciones, porque mientras exista una mayor estandarización en los sistemas educativos y evaluativos escolares, los docentes radicalizarán su postura por no desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que represente y exprese sus creencias más profundas. Por esto, nos parece pertinente revisar en el siguiente subcapítulo de qué modo se construyen y modifican las creencias docentes.

1.3.1.3. Construcción y modificación de creencias docentes

Debido a la naturaleza adaptativa de las creencias, estas pueden cambiar: las creencias evolucionan, se modifican o fortalecen en función de los entornos laborales y profesionales de los docentes. Las creencias se adaptan a los lugares donde los docentes ejercen su labor; a las interacciones en las que participan; a las relaciones con la autoridad, los estudiantes y la comunidad; así como a los resultados de enseñanza y aprendizaje que resulten o se consideren adecuados a esos contextos que influyen en las creencias o percepciones de los docentes (Rojas, 2014).

Por eso, el valor que los docentes otorgan



[www.redalyc.org](https://www.redalyc.org/pdf/6678/66781442003.pdf)

<https://www.redalyc.org/pdf/6678/66781442003.pdf>

a sus creencias determina el significado que la educación tiene para

ellos, y estas moldean tanto sus acciones como su práctica profesional. En el ámbito educativo, las creencias docentes no solo transmiten conocimientos teóricos, sino también



[www.redalyc.org](https://www.redalyc.org/pdf/6678/66781442003.pdf)

<https://www.redalyc.org/pdf/6678/66781442003.pdf>

experiencias personales y sociales (De Vicente, 2000). Según Kagan (1992), las creencias y concepciones ayudan a los profesores a

manejar la incertidumbre y la ambigüedad en su práctica, y se construyen en base a tres factores: sobre los estudiantes, considerando las características del grupo y el contexto; sobre los contenidos fundamentales que deben enseñar y la disciplina correspondiente; y sobre sus propias experiencias previas como estudiantes.



Sin embargo, algunas creencias resultan más difíciles de modificar que otras. En esta línea, Solís (2015), citando a Pajares (1992), explica que las creencias docentes, arraigadas en su naturaleza y origen, exhiben una resistencia variable frente a la refutación. Aquellas basadas en información o conocimientos arraigados suelen persistir tenazmente, desafiando incluso la evidencia contundente que las contradice. Este fenómeno revela que nuestras acciones están intrínsecamente moldeadas por nuestras convicciones, que ejercen una influencia significativa sobre las decisiones y comportamientos en el aula.

En cuanto a la modificación de las creencias, es fundamental comprender primero que, desde un enfoque sociocognitivista, una representación social es entendida como un sistema de creencias, opiniones y actitudes (Abric, 2001), que se organiza en función a un núcleo central.



Este alberga las creencias fundamentales en torno a una representación, y es estable y duradera.

Desde esta perspectiva, en esta estructura cognitiva central se hallan las creencias que están arraigadas en el docente de forma temprana, incluso desde su propia experiencia escolar. Alrededor de este centro se organizan las creencias periféricas, las cuales son más flexibles y, por lo tanto, modificables. Dada la comprensión de este sistema, es posible intuir que las decisiones que tome un docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden estar vinculadas a sus creencias más profundas o a otras más recientes y maleables.

En definitiva, como explica Murillo (2019), es posible transformar una determinada práctica pedagógica modificando las creencias de los docentes involucrados en ellas, para lo cual es importante comprender el lugar que poseen dentro del proceso de formación del docente, antes o durante su actividad o ejercicio profesional. De este modo, posteriormente, este puede ser parte de alguna innovación o aceptar cambios dentro del sistema o proceso educativo donde está inmerso. Desde esta perspectiva, es posible “operacionar” o alterar las creencias para modificarlas, pero teniendo en consideración que algunas primarán sobre otras. Mientras más temprano se adquiera la creencia, será más difícil modificarla y, de igual forma, las creencias formadas recientemente podrían ser más susceptibles al cambio.

aprendizaje. Estas creencias son cruciales en la reforma educativa; cuando los docentes participan en reformas, cambios o modificaciones curriculares consideran su visión personal de la enseñanza, lo que promueve una reflexión sobre su práctica pedagógica, adaptación al cambio y capacidad de mejora (Ferreira, 2012).

1.3.2. La metodología del ABP

1.3.2.1. Definición y características del ABP

El aprendizaje basado en proyectos, abreviado como ABP, ha sido interpretado según distintos autores. Algunos lo conceptualizan como una metodología, otros lo describen como una estrategia didáctica, mientras que algunos lo consideran un enfoque o modelo de enseñanza. A continuación, se presentan algunas definiciones destacadas.

Según Trujillo (2015), el aprendizaje basado en proyectos se define como una metodología que permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias clave del siglo XXI a través de la realización de proyectos que abordan problemas de la vida real. Esta metodología se sitúa dentro del ámbito del aprendizaje activo.

Vergara (2015) sostiene que el ABP es una estrategia didáctica que se ajusta a un modelo de enseñanza comprometido con las necesidades formativas reales de los estudiantes. Esta estrategia vincula el currículo con los intereses de los alumnos, utiliza su estilo de aprendizaje y desarrolla habilidades de pensamiento de orden superior. Además, no excluye el aprendizaje cooperativo ni la conectividad, y compromete a los estudiantes con el contexto contemporáneo en el que viven. La enseñanza se concibe como un acto intencional que crea experiencias educativas más allá de la mera transmisión de contenidos.

Desde otra perspectiva, el ABP es considerado un enfoque innovador de aprendizaje (Bell, 2010), por el cual los estudiantes asumen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje a través de la indagación y el trabajo colaborativo, y crean proyectos que reflejan su comprensión de los temas. Este enfoque facilita la enseñanza de contenidos curriculares de diversas áreas a través del proyecto en desarrollo.

Martí (2010) sostiene que el ABP es un modelo de aprendizaje en el cual los estudiantes trabajan activamente al planificar, implementar y evaluar proyectos con aplicaciones en el mundo real. Considera que esta estrategia forma parte de las metodologías activas, y requiere acciones, interacciones y recursos para alcanzar los objetivos.

Por otro lado, Holm (2011) define el ABP como la enseñanza centrada en el estudiante, que se extiende a lo largo de un periodo prolongado durante el cual los estudiantes seleccionan, planifican, investigan y elaboran un proyecto, presentación o producto en respuesta a una pregunta o problema de investigación.



Según lo mencionado, creemos que el ABP podría clasificarse como una metodología, puesto que, según la Real Academia Española, este término alude a los métodos empleados en una investigación. Esta perspectiva se alinea con las posturas de Trujillo (2015) y Barron y Darling-Hammond (2016), quienes consideran al ABP como una forma de aprendizaje centrada en la indagación. En resumen, aunque las definiciones de ABP varían, se observa una convergencia en características comunes.

Thomas (2000) destaca cinco características fundamentales que deben estar presentes en los proyectos, haciendo hincapié en que estos deben ocupar un lugar central en el currículo y no ser considerados periféricos. La actitud indagadora debe guiar a los estudiantes en la formulación de preguntas que orienten el desarrollo de un proyecto, lo que da lugar a investigaciones constructivas. De esta manera, el proyecto se lleva a cabo de manera autónoma por los estudiantes y se basa en situaciones reales para aumentar su autenticidad.

Barron y Darling-Hammond (2016) añaden que el ABP implica abordar tareas complejas que culminan en la creación de un producto o presentación realista destinado a una audiencia.

Bell (2010) afirma que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) debe surgir de las preguntas generadas por los estudiantes a través de la indagación, en un proceso en el que el docente desempeña el papel de supervisor. Un componente esencial es la autonomía concedida a los estudiantes en la ejecución del proyecto, facilitando que, de manera colaborativa, plasmen sus conocimientos en situaciones relacionadas con la realidad. Es esencial compartir los descubrimientos obtenidos durante el desarrollo del proyecto.

En relación con el concepto de colaboración, según Vergara (2015), este es el aspecto más distintivo del aprendizaje basado en proyectos (ABP), pues todo proyecto surge y se desarrolla gracias a las interacciones del grupo participante. Sin embargo, destaca que es esencial evitar la rigidez en las actividades, porque no todas las contribuciones son de carácter colectivo y los agrupamientos son flexibles. Hmelo-Silver y Barrows (2006) respaldan esta característica al afirmar que el aprendizaje se lleva a cabo en grupos pequeños que conforman una comunidad de investigación. En ella, los participantes se escuchan mutuamente y se mantienen abiertos a diversas perspectivas, lo que facilita una colaboración efectiva que culmina en resultados o conclusiones razonables.

Martí et al. (2010) identifican las características del ABP desde las perspectivas tanto del docente como del estudiante. Desde el punto de vista del docente, el ABP tiene sus fundamentos en el constructivismo y está concebido para que el profesor adquiera conocimientos. Además, incorpora contenido y objetivos auténticos, asigna al docente el papel de facilitador u orientador, utiliza una evaluación real y establece metas explícitas. En esta línea, Llontop (2022) afirma que el docente se transforma en varios aspectos: actúa como tutor proporcionando supervisión y orientación; se convierte en facilitador guiando hacia posibles soluciones según surjan los problemas; luego es asesor y brinda consejos sobre el desarrollo y la eficacia del proyecto en curso; y, finalmente, asume el papel de evaluador al analizar el producto final con un enfoque académico riguroso en busca de la excelencia. Esta dinámica promueve que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y se comprometa a mejorar en proyectos futuros.

Por otro lado, desde la perspectiva del estudiante, el ABP se centra en él al impulsar el aprendizaje colaborativo y cooperativo, fomentar la motivación intrínseca y posibilitar mejoras continuas en sus productos y presentaciones. Se estructura de manera que el estudiante se involucre activamente en la resolución de la tarea, que es desafiante y está orientada hacia habilidades de orden superior. Esta metodología activa permite que los estudiantes aprendan por descubrimiento, lo cual se vincula directamente con sus necesidades e inquietudes, y según diferentes ritmos y tiempos de aprendizaje (Kilpatrick, 1918).

En síntesis, el ABP se enfoca en la solución de problemas auténticos, significativos y relevantes a través de la formulación autónoma pero colaborativa de preguntas. En esta metodología, el docente funge como guía, acompañando a los estudiantes en la exploración y descubrimiento de nuevos conocimientos.

En esta línea, los autores citados nos permiten acercarnos a una definición y caracterización del ABP, desde una perspectiva mayoritariamente constructivista, para comprender la forma en que estas cualidades benefician tanto al docente como al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estas ventajas se explorarán en el siguiente subcapítulo.

1.3.2.2. Principales beneficios del ABP

Existen varios autores que resaltan los beneficios que la implementación del ABP aporta al proceso educativo. Entre estos beneficios para los estudiantes, destacan el aprendizaje significativo, la colaboración en el trabajo, la motivación, la indagación, la autonomía, el desarrollo de habilidades sociales, la utilización de nuevas tecnologías, el pensamiento crítico y la oportunidad de trabajar de manera interdisciplinaria.

Los beneficios se presentan a diferentes niveles, incluso en la educación superior. La investigación de Díaz y Suñén (2013), centrada en el ámbito de la educación superior en universidades alemanas, confirma que el ABP, al darle solución a un problema tomado de un contexto real a través de la realización de un producto concreto, es un modelo de aprendizaje eficaz, motivador y de alto involucramiento. A nivel nacional, investigaciones como la de Luy-Montejo (2019) evidencian que el uso del ABP influye significativamente en la inteligencia emocional de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada, en quienes motiva un mayor desarrollo de los aspectos emocionales en comparación con el método tradicional de enseñanza y contribuye a la capacidad para establecer relaciones positivas en el ámbito personal y profesional, un rasgo fundamental en la sociedad actual.

Regalado (2019) agrega que la aplicación de una propuesta ABP contribuye al fortalecimiento de las habilidades de investigación y acerca al estudiante de pedagogía a situaciones problemáticas reales. Además de lo mencionado, según Cobo y Valdivia (2017), aunque el trabajo colaborativo de los estudiantes implica la necesidad de autonomía para la organización interna, es crucial que el docente dirija los procesos y brinde intervención cuando sea requerida.

A continuación, nos centraremos en analizar más detalladamente el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico como beneficios en la educación básica. Con relación al aprendizaje significativo, Martí et al. (2010) señalan que el ABP no se limita a la adquisición de conocimientos sobre un tema, sino que se fundamenta en la ejecución de tareas destinadas a resolver problemas cercanos a la realidad. En esta línea, Bell (2010) añade que esta metodología brinda a los estudiantes la oportunidad de descubrir cómo aprenden, haciendo referencia a la afirmación de Dewey de que los estudiantes retienen más información cuando participan en actividades de *learn by doing*. Bergadà (2015) identifica entre los quince beneficios del ABP, el favorecimiento del aprendizaje significativo al permitir que los estudiantes integren los contenidos, contextualicen sus aprendizajes y establezcan conexiones más sólidas con su entorno. Siguiendo esta perspectiva, Drain (2010) sostiene que el ABP es un método eficaz que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades al desarrollarse e interactuar en contextos de la vida real, ofreciendo soluciones a problemáticas reales, según agrega Molina-Torres (2019).



Arpí et al. (2012) considera que el trabajo colaborativo o aprendizaje cooperativo en el ABP es un componente esencial. Al distribuir las tareas entre pequeños grupos, se facilita la distribución equitativa de la carga cognitiva entre los participantes, aprovechando la experiencia individual de cada uno para abordar un problema que sería desafiante resolver de manera individual. Además, esta metodología fomenta la flexibilidad cognitiva al permitir que los estudiantes adopten diferentes perspectivas.

De manera similar, Bell (2010) señala que, al trabajar en equipo, los estudiantes exploran y descubren intereses compartidos, intercambian diversos estilos de aprendizaje, organizan su trabajo, investigan y comparan información, generando propuestas y compartiendo sus hallazgos.



La colaboración se posiciona como una habilidad fundamental para el siglo XXI, según lo destaca Scott (2015a), quien concuerda en que, para resolver problemas de manera satisfactoria, una destreza básica del aprendizaje contemporáneo es la colaboración efectiva y creativa entre los estudiantes.



En cuanto al rol del estudiante, uno de los principales beneficios de esta metodología radica, según Trujillo (2017), en que este no se limita únicamente a la escucha activa, sino que se espera que participe de manera activa en diversos procesos cognitivos de nivel superior. Estos procesos incluyen la identificación de problemas, la priorización, la recopilación de información, la comprensión e interpretación de datos, así como el establecimiento de relaciones lógicas, entre otros.

Para Morales (2018), el desarrollo del pensamiento crítico en el ABP permite que el estudiante genere juicios fundamentados y proponga múltiples soluciones a los problemas planteados, basándose en la interpretación, análisis y manipulación de la información relacionada con el proyecto. En este sentido, dirigirse hacia una meta específica impulsa a los estudiantes a planificar y tomar decisiones. De acuerdo con Bell (2010), el ABP compromete a los estudiantes a establecer conexiones con problemas del mundo real, más allá de las situaciones presentadas en el aula, lo que los prepara para ser mejores investigadores y solucionar problemas. La transferencia de estas habilidades al contexto real, como plantea Morales (2018), se relaciona directamente con el aprendizaje de habilidades de pensamiento. En cuanto al rol del docente, Morales (2018) destaca que este no tiene la responsabilidad de simplemente proporcionar información, sino también de asumir el papel de dirigir y orientar a los estudiantes en sus investigaciones. Su labor consiste en facilitar oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades y pensamientos superiores, contribuyendo a la formación de estudiantes autónomos. En cuanto a los beneficios, el ABP permite a los docentes adaptar sus enfoques pedagógicos de manera individualizada y ampliar la posibilidad de atender las necesidades específicas de estos estudiantes, con el fin de lograr una mayor personalización de la educación (Yañez et al., 2023). En ocasiones, otro aspecto beneficioso puede ser considerar que el docente aprenda de las soluciones y ejecuciones propuestas por sus estudiantes.



La implementación del ABP beneficia a los docentes porque facilita la colaboración interdisciplinaria al integrar diversas asignaturas.



Esta colaboración entre docentes de diversas disciplinas es considerada una ventaja significativa porque permite establecer conexiones y vínculos entre las materias relacionadas con los contenidos abordados en el proyecto. Además, simplifica la labor del docente y brinda a los estudiantes una perspectiva más holística del contenido. Esto se traduce en un ahorro de esfuerzo para el profesor y una comprensión más completa por parte de los alumnos (Pozuelos, 2007).

Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña (2017) señalan que facilita la capacidad de conectar e incorporar diferentes materias o disciplinas académicas al desarrollar un proyecto vinculado a una problemática particular. Esto posibilita que los estudiantes apliquen conocimientos adquiridos en diversas asignaturas, a la vez que fomenta la crucial integración de saberes y conocimientos. En consecuencia, se promueve el desarrollo de la competencia para aplicar el conocimiento en un contexto específico. Sin embargo, en cuanto a las dificultades expresadas por los docentes, algunos de los principales obstáculos encontrados en el ABP incluyen la elevada carga

11

www.estuaria.es

https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

de trabajo y la dificultad para evaluar y organizar la

diversidad de proyectos (Van den Berg et al. 2006). El estudio realizado por Marx et al. (1997) demostró que los docentes que implementan el ABP enfrentan dificultades en aspectos como el

12

www.estuaria.es

https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

tiempo, manejo de la clase, control, apoyo al aprendizaje de los alumnos, uso de la tecnología y

evaluación. En cuanto al tiempo, se destacó que los proyectos suelen tomar más tiempo del previsto. El manejo de la clase es

13

www.estuaria.es

https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

uno de los problemas más comunes en el ABP, ya que

los docentes deben encontrar un equilibrio entre permitir a los alumnos trabajar de manera autónoma y mantener cierto orden. Otra dificultad para el docente, observada por Grant (2011), sería el desafío sobre su nuevo rol, sobre todo al momento de elegir el tema y el diseño del proyecto.

Algunos estudios, como el de Rekalde y García (2015), sobre la aplicación de la metodología del ABP en la educación primaria detectaron retos para el docente. Desde lo personal, como las inseguridades por una debida integración con los contenidos establecidos en los currículos escolares; pasando por cuestionamientos sobre lo didáctico por la poca formación inicial sobre dicha metodología; hasta la forma de evaluación e incluso los desafíos vinculados al alto nivel de coordinación institucional y colaboración del equipo, requerido para aplicar el ABP con éxito. Igualmente, surgen reflexiones para mejorar la práctica docente respecto a esta metodología.

CAPÍTULO II:

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque, diseño y tipo

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso y de tipo básico, lo que permite una descripción detallada de las creencias docentes sobre el aprendizaje basado en proyectos (ABP). La investigación cualitativa se caracteriza por el uso de técnicas que posibilitan la recolección de datos que reflejan la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y profunda de la realidad concreta objeto de estudio (Rodríguez et al., 1996).



Los estudios de enfoque cualitativo se ajustan con mayor facilidad al diseño de estudio de caso, ya que suelen abordar fenómenos únicos con características específicas que requieren un análisis detallado y un acercamiento directo al contexto en el que se desarrollan. Según Yin (1994), el estudio de caso constituye una metodología adecuada para investigar fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real, especialmente cuando no existen límites claramente definidos entre el fenómeno y su entorno.

Al ser de tipo básico, este diseño no busca desarrollar teorías complejas ni realizar comparaciones generalizadas, sino describir e interpretar fielmente las creencias docentes, atendiendo a la experiencia particular de las participantes.

El objetivo general de esta investigación es caracterizar las creencias que poseen los docentes de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana respecto a la metodología ABP. En consonancia con lo señalado por Stake (2005), se considera que el estudio de caso, por sus características únicas y específicas, ofrece una estructura propicia para llevar a cabo una investigación profunda y contextualizada. En este sentido, el caso no se selecciona por su representatividad ni por ilustrar un problema determinado, sino porque resulta de interés en sí mismo.

Categorías y subcategorías

La categoría se entiende como los distintos valores u opciones, y constituye una forma de organizar, conceptualizar o codificar un término o palabra de manera clara y precisa, lo que define los objetivos de la investigación (Conejero, 2020).

Tabla 1: Matriz de categorización apriorística

Categoría	Subcategoría
Creencias generales sobre el ABP	Características generales del ABP Rol del docente Rol del estudiante
Creencias sobre los beneficios del ABP	Beneficios para los docentes Beneficios para los estudiantes
Creencias sobre los retos del ABP	Retos para el docente Retos para el estudiante

Fuente: Elaboración propia.

Participantes

En este estudio participaron tres docentes de educación primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana que implementa la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) como enfoque pedagógico principal. La elección de este centro educativo responde al interés por analizar las creencias docentes en un contexto donde dicha metodología se aplica de manera sistemática y transversal en los distintos niveles escolares.



Las docentes participantes tienen entre 37 y 39 años de edad y cuentan con más de diez años de trayectoria profesional en el ámbito educativo. Antes de incorporarse a la institución donde actualmente laboran, se desempeñaron en colegios con enfoques pedagógicos más tradicionales. Esta trayectoria les permite contrastar ambas experiencias y reflexionar sobre las implicancias del ABP en su práctica docente.

Asimismo, presentan distintos niveles de experiencia específica en la aplicación del aprendizaje basado en proyectos, que varían entre tres y once años. Esta diversidad en su grado de familiaridad con la metodología enriquece el análisis al ofrecer perspectivas complementarias sobre los procesos de implementación, los desafíos y las transformaciones en su quehacer pedagógico.

La participación de las docentes fue voluntaria y estuvo respaldada por la firma de un consentimiento informado, en el cual se detallaron el objetivo de la investigación, el carácter libre y voluntario de su colaboración, la confidencialidad de su identidad, el uso exclusivamente académico de la información recolectada y la autorización para grabar las entrevistas.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información sobre las creencias docentes, se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal. Este tipo de entrevista resulta especialmente adecuada, ya que, como señala Patton (1982), permite explorar en profundidad las creencias y perspectivas de los participantes. En la misma línea, Stake (1998) sostiene que el entrevistador cualitativo debe contar con una breve lista de temas o preguntas orientadoras, evitando las respuestas cerradas de “sí” o “no”, y fomentando en su lugar descripciones detalladas de episodios, relaciones y explicaciones.



De acuerdo con Latorre y Sans (1995), esta técnica facilita la exploración de aspectos subjetivos como opiniones, creencias, valores y preferencias, lo cual resulta particularmente relevante en el marco de esta investigación. La entrevista semiestructurada implica una interacción directa con los participantes y se configura como un espacio conversacional que permite profundizar en los fundamentos de sus respuestas y posibilita una interpretación más amplia de la información obtenida.

El instrumento consistió en una guía de preguntas organizada según las categorías y subcategorías previamente definidas. Dicha guía brindó al investigador la flexibilidad de incorporar preguntas adicionales con el propósito de clarificar conceptos o ampliar información sobre temas específicos de interés (Hernández et al., 2014). Cabe precisar que, dentro de las tipologías de entrevista, la estructurada se limita a un cuestionario fijo; la abierta otorga plena libertad para orientar la conversación; y la semiestructurada —empleada en este estudio— combina ambos enfoques, a partir de una guía temática y permitir, a la vez, la formulación de preguntas complementarias (Creswell, 2009). Esta elección metodológica responde al enfoque cualitativo descriptivo de la investigación y se sustenta en la necesidad de garantizar la validez, confiabilidad y pertinencia de los instrumentos de recolección de datos.

La guía de entrevista se estructuró en tres apartados, alineados con los objetivos específicos del estudio:

Caracterizar las creencias generales sobre el ABP: indagar en las creencias docentes acerca de las principales características de la metodología, así como del rol del docente y del estudiante.

Describir las creencias sobre los beneficios del ABP en los procesos de enseñanza y aprendizaje: explorar las creencias sobre las ventajas que ofrece esta metodología tanto para los estudiantes como para los propios docentes.

Identificar las creencias sobre los retos del ABP en los procesos de enseñanza y aprendizaje: recoger información sobre las dificultades y desafíos que perciben los docentes en la implementación de esta metodología.

Complementariamente, se empleó una ficha de datos sociodemográficos para recopilar información básica y relevante de los participantes.

2.4.1. Validación de instrumento

Para la validación del instrumento, se solicitó la opinión profesional de tres especialistas:
María de los Ángeles Sánchez Trujillo, doctora en Ciencias de la Educación con más de veinte años de experiencia profesional.
Mayli Zapata Loayza, magíster, investigadora en políticas educativas internacionales con más de diez años de trayectoria.
Rosa María de Belén Fernández Chávez, licenciada en Educación Primaria y formadora de docentes en el enfoque por competencias y en proyectos de aprendizaje.
El propósito de la validación fue confirmar que las preguntas del instrumento fueran pertinentes y adecuadas para recolectar la información necesaria que permitiera dar respuesta a la pregunta de investigación. Las tres profesionales encargadas de la validación coincidieron en que el instrumento resultaba aplicable para los fines del estudio. Del mismo modo, se informó a las participantes acerca de los objetivos de la entrevista y, una vez firmado el consentimiento informado que incluía la autorización para grabar las sesiones, se programaron las entrevistas entre el 27 de junio y el 3 de julio de 2025.

Procedimiento
Se realizó una entrevista individual a cada una de las tres docentes participantes, con una duración aproximada de entre 40 minutos y una hora. Las entrevistas fueron videograbadas a través de la plataforma Microsoft Teams y posteriormente transcritas con el apoyo de la aplicación Read Assistant, siguiendo la guía previamente elaborada. Este procedimiento permitió asegurar la fidelidad de los datos y garantizar un análisis riguroso y sistemático de la información obtenida.
A partir de la matriz de categorización, se realizó el análisis de las respuestas, considerando el cumplimiento de los objetivos de investigación:
Caracterizar las creencias generales sobre el ABP.
Describir las creencias sobre los beneficios del ABP

**14**

www.scielo.cl | Creencias epistémicas, metacognición y cambio conceptual
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000200129

en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Identificar las creencias sobre los retos del ABP en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**15**

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

También

se tuvo en consideración una posible modificación de las categorías establecidas, mediante la incorporación o eliminación de categorías y subcategorías. Finalmente, se buscaron relaciones entre la información obtenida en las entrevistas y los elementos descritos en el marco conceptual.
CAPÍTULO III:
RESULTADOS

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a tres docentes de educación primaria de una escuela privada de Lima Metropolitana. El propósito es dar respuesta a la pregunta central de la investigación: ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes de educación primaria de una escuela privada de Lima Metropolitana sobre la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP)? Asimismo, se busca atender a los objetivos específicos: caracterizar las creencias generales sobre el ABP, describir las creencias sobre sus beneficios e identificar los retos que plantea esta metodología en la enseñanza y el aprendizaje.



Esta escuela privada, ubicada en el distrito de Chorrillos, es una institución bilingüe e innovadora, cuyo modelo educativo se fundamenta en la filosofía del aprendizaje activo (active learning philosophy).



Su propuesta, como se menciona en su página web, combina neurociencia, pensamiento de diseño y metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para formar personas competentes, autónomas y críticas, capaces de resolver problemas con creatividad, rigor y un fuerte sentido comunitario. Las aulas están diseñadas para fomentar el trabajo colaborativo, la investigación contextualizada y el desarrollo socioemocional, lo que posiciona al colegio como un auténtico taller de aprendizaje para sus estudiantes.

Asimismo, se trata de una institución de carácter exclusivo, con una cuota de ingreso que asciende a S/ 30 000 y pensiones mensuales en el nivel primaria de S/ 3370. Estos costos la ubican entre las diez escuelas con las pensiones y matrículas más elevadas de Lima, según el ranking publicado por La República (2025). La información recogida se ha organizado en categorías y subcategorías derivadas de la guía de entrevista y de los objetivos planteados. La información presentada se ha construido a partir de entrevistas realizadas a los docentes, recogiendo tanto citas textuales de sus intervenciones como paráfrasis de las ideas que compartieron, con el fin de mantener la fidelidad a sus experiencias y creencias. La presentación de los resultados no solo enfatiza las coincidencias entre los participantes, sino también los matices y diferencias que se manifiestan en torno a la práctica docente, los beneficios y desafíos identificados, en el contexto educativo específico en el que se desempeñan.
De manera complementaria, se presenta una cuarta categoría emergente durante las entrevistas, vinculada a los desajustes en la visión del ABP a lo largo de la experiencia profesional. Aunque esta no formaba parte de los objetivos iniciales de la investigación, su inclusión permite comprender que las creencias docentes evolucionan y se transforman con el tiempo, lo que aporta una mirada más integral a la problemática investigada.

Categoría 1: Creencias generales sobre el ABP

En relación con las creencias sobre las características generales del ABP, las tres docentes coinciden en que se trata de una metodología activa que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la reflexión y el trabajo colaborativo. D1 lo define como “una metodología que busca darle fuerza al trabajo colaborativo. Para que los estudiantes puedan enfrentar retos, problemas a través de la construcción de proyectos [...], considerando sus intereses, pero también las intenciones docentes y pedagógicas para llevar a cabo un camino de investigación en un tiempo determinado y con objetivos comunes”. De manera similar, D2 señala que “el ABP coloca al estudiante como protagonista. Ellos son los protagonistas. Ellos son los encargados de los proyectos de investigación. Estos proyectos salen a partir del estudiante [...]”. Los contenidos que tenemos en la partitura se ven reflejados con la realidad del estudiante”. Por su parte, D3 describe el ABP como “una metodología de trabajo, que pone en el centro el aprendizaje del estudiante, y el punto de partida es una pregunta o un concepto inicial [...] que acerque a los estudiantes al entorno o a problemáticas que ellos observan alrededor”. Todas las docentes reconocen que el ABP combina pensamiento y acción, promoviendo un aprendizaje significativo. D1 sostiene que “combina mucho el mundo de las ideas con el hands-on; es el pensar pero también es el hacer”, mientras que D2 subraya que “fomenta el pensamiento crítico y una construcción colectiva”. En esa misma línea, D3 enfatiza que incorpora “la interdisciplinariedad [...], el trabajo colaborativo [y] las metodologías activas”.



En conjunto, sus respuestas muestran una comprensión compartida del ABP como un enfoque que integra teoría y práctica, y que fomenta aprendizajes relevantes y contextualizados a partir de la participación activa de los estudiantes.
Respecto a las creencias sobre el rol del docente dentro del ABP, las tres entrevistadas coinciden en que este deja de ser una figura transmisora de conocimiento para convertirse en un guía, mediador y acompañante del aprendizaje.

D1 resalta la importancia de la escucha activa y reflexiva, señalando que el docente debe mantener “la escucha guardando todos tus sesgos y todos tus prejuicios [...] para que puedas proyectar y responder a necesidades más reales e intereses reales de los estudiantes y no a tus propios intereses únicamente”. D2 también se reconoce en este rol de acompañante al afirmar: “Bueno, yo soy una guía. Actúo como mediadora, o sea, yo acompaño al estudiante, los ayudo a formular preguntas y seguir sacando preguntas relanzadas de lo que hayamos hablado anteriormente”. Por su parte, D3 considera que su rol implica “acompañar a los chicos, pero también diseñar experiencias [...] que los reten, experiencias que de alguna manera los enganchen [...]”; el diseño de las estrategias, de las propuestas que les traemos a los chicos; y el acompañar ese proceso. Eso creo que viene a ser parte de mi rol”. En estas creencias se evidencia una visión constructivista del proceso de enseñanza, en la que el docente orienta, motiva y propone experiencias desafiantes, creando las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen su propio conocimiento de manera activa y significativa. En cuanto a las creencias sobre el rol del estudiante, las tres docentes coinciden en señalar que el ABP promueve la autonomía, la responsabilidad y la participación activa en el proceso de aprendizaje. D1 explica que los estudiantes “trabajan en equipo, toman decisiones, cocrean y codiseñan sus productos, se hacen cargo de todo su proceso, son los que proponen las ideas, formulan preguntas, se asignan roles entre ellos, asumen responsabilidades, gestionan el tiempo y demuestran autonomía”. De manera similar, D2 sostiene que “son investigadores [...] toman decisiones. En pocas palabras, ellos aprenden a planificar, evalúan sus avances y buscan soluciones. Yo soy más que todo una guía, una mediadora, porque lo que buscamos es que sea el niño el responsable de su proyecto”. D3 coincide en esta visión y explica que el rol del estudiante es “muy activo [...], se apropia de su propio aprendizaje, pero él mismo lo gestiona [...], él mismo es quien busca. Si bien es cierto, nosotras les podemos dar fuentes [...], pero son ellos quienes finalmente toman las decisiones”. En conjunto, las tres docentes comparten la convicción de que el ABP transforma el papel del estudiante, otorgándole un rol protagónico y reflexivo en su propio proceso formativo. Esta metodología, desde sus creencias, no solo impulsa la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas y socioemocionales esenciales para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Categoría 2: Creencias sobre los beneficios del ABP

En relación con las creencias sobre los beneficios del ABP para los docentes, las tres entrevistadas reconocen que esta metodología transforma profundamente la práctica pedagógica, generando oportunidades de aprendizaje profesional y renovación constante. D1 afirma que “nunca repito lo mismo. Creo que eso es algo que para mí es un gran beneficio porque me mantiene actualizada. Mis estudiantes me mantienen con nuevos conceptos, con nuevos intereses, me mantienen súper al día con todo lo que está pasando”. Esta docente también valora que el ABP le exige investigar y aprender de manera continua: “Me permite aprender más de un concepto que antes, de repente, no había contemplado”. De modo similar, D2 explica que “me he convertido en una investigadora y esto me ha desafiado bastante [...], tengo que ser un poco más investigadora y dialogar”. A ello agrega que el ABP le ha ayudado a “flexibilizarme y trabajar el proceso del aprendizaje de cada niño”. Por su parte, D3 coincide al afirmar que, en comparación con la enseñanza tradicional, “en estos casos, el proceso se evidencia más [...], cómo van los chicos avanzando, cuál es el punto de partida, cómo es que ellos van sosteniendo el aprendizaje en el tiempo [...], creo que ese proceso es lo que yo valoro más”. Para ella, esta metodología la ha llevado a reflexionar sobre su propia práctica, a asumir una actitud más flexible y a valorar la observación del progreso de sus estudiantes como parte del aprendizaje docente.



En conjunto, estas experiencias evidencian que el ABP se constituye como una metodología que no solo beneficia a los estudiantes, sino también al desarrollo profesional de los docentes, fomentando su capacidad investigadora, su adaptación y su compromiso con procesos pedagógicos en constante cambio.

Respecto a las creencias sobre los beneficios del ABP para los estudiantes, las tres docentes coinciden en señalar que esta metodología potencia el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales que van más allá del aprendizaje académico tradicional.

D1 destaca que el ABP promueve el desarrollo de sus habilidades blandas al mencionar “el hecho de ser capaz de gestionar tus tiempos para lograr tus objetivos. El trabajo en equipo [...], el que seas comunicativo, el que puedas rendir cuentas de manera oral de tus aprendizajes [...] y el pensamiento creativo”. En esta misma línea, D2 subraya que el ABP favorece la curiosidad y el pensamiento crítico, señalando que “desarrollan mucho su curiosidad [...] y un pensamiento activo y profundo. También hay un desarrollo de las habilidades sociales [...] y mucho del pensamiento crítico”. Además, considera que el trabajo por proyectos fomenta la empatía y la escucha activa. Finalmente, D3 resalta la autonomía, la organización y el desarrollo de habilidades blandas en sus estudiantes: “El hecho de gestionar su propio aprendizaje de alguna manera los ayuda a que ellos sean más autónomos [...] y al mismo tiempo es un trabajo colaborativo [...]”. Esto hace que también las habilidades blandas se estén reforzando todo el tiempo”. Asimismo, menciona que “el pensamiento crítico, reflexivo [...] es algo que todo el tiempo estamos trayendo, sesión a sesión”, y que el ABP genera aprendizajes significativos y diferenciados, pues “quizás no todos tienen el mismo aprendizaje, pero sí se da en todo el proceso muchas demandas cognitivas”. En síntesis, las docentes entrevistadas coinciden en que el ABP representa una oportunidad para repensar la enseñanza desde una perspectiva reflexiva y flexible, y para potenciar en los estudiantes el pensamiento crítico, la autonomía, la creatividad y la colaboración. Esta metodología, según sus creencias, fortalece tanto la labor docente como los procesos de aprendizaje, promoviendo experiencias auténticas, interdisciplinarias y profundamente humanas dentro del aula.

Categoría 3: Creencias sobre los retos del ABP

Las docentes entrevistadas coinciden en que la implementación del ABP conlleva diversos retos tanto para el rol del docente como para el del estudiante. Aunque reconocen el valor de la metodología, consideran que su aplicación práctica exige un proceso de ajuste constante y una alta demanda de organización, planificación y acompañamiento pedagógico. En cuanto a las creencias sobre los retos vinculados al rol del docente, las tres participantes destacan que el ABP representa una carga de trabajo mayor y una complejidad superior respecto a las metodologías tradicionales.



D1 señala que uno de los principales desafíos del ABP es la percepción externa, ya que al compararlo con métodos tradicionales, algunos padres tienden a restarle valor al enfoque práctico y a los procesos formativos que este promueve. Esta comparación constante con modelos tradicionales, según la docente, genera la necesidad de defender y explicar el valor formativo de los aprendizajes logrados mediante los proyectos. Además, considera que la metodología exige un cambio profundo en la identidad del docente, al pasar de un rol centrado en la transmisión de conocimientos a otro que promueve la autonomía y la exploración del estudiante. En la misma línea, D2 enfatiza que el trabajo docente en el ABP requiere una dedicación intensa, afirmando que

“la carga es mayor [...] en la planificación. La documentación, como te decía, era mi parte retadora y la evaluación constante”

. Aunque reconoce las exigencias que implica el proceso, D2 destaca que al concluir los proyectos experimenta una gran satisfacción al evidenciar los logros de sus estudiantes y la profundidad de los aprendizajes alcanzados a lo largo del trabajo realizado. Por su parte, D3 coincide en la demanda organizativa del enfoque al señalar que “documentamos mucho lo que se trabaja en las sesiones y creo que demanda mucha organización, mucha práctica [...] para que esa documentación te sirva como herramienta para darle continuidad al proyecto”

. Asimismo, considera que el ABP exige

“estar todo el tiempo no solamente escuchando a los chicos, sino revisando lo que ellos han ido conectando para seguir avanzando en el proyecto”

, lo que supone una atención sostenida y una planificación flexible. En conjunto, las tres docentes coinciden en que la carga laboral, la documentación y la evaluación continua son los principales retos de la práctica docente bajo el ABP, ya que requieren una planificación colaborativa, una gestión del tiempo eficiente y una disposición constante a la reflexión.

En relación con las creencias sobre los retos vinculados al rol del estudiante, las docentes concuerdan en que uno de los principales desafíos es el desarrollo de la autonomía y la autorregulación.

D1 explica que algunos alumnos, especialmente aquellos habituados a métodos más directivos, “pueden pensar que no saben qué hacer o no están haciendo ni aprendiendo nada, porque hay trabajos que son en equipo y que necesitan tu participación y tu responsabilidad autogestionada”. Esta situación revela que el paso hacia un aprendizaje más independiente implica un proceso de adaptación que requiere acompañamiento docente y confianza progresiva. D2 profundiza en esta dificultad al mencionar que los estudiantes enfrentan obstáculos al momento de colaborar y asumir roles equitativos dentro del grupo: “tiene sus puntos de vista y todo lo demás, pero trabajamos mucho esa parte porque sí les cuesta. Tener un rol que de alguna forma el otro sí desea tener o cuando no tienen una instrucción clara [...] deben buscar información de un libro, de una revista, de internet; pero qué fuente estoy utilizando para que la información sea verídica”.



Además, destaca la necesidad de personalizar el trabajo en función de los ritmos y estilos de aprendizaje, indicando que el ABP

“requiere adaptaciones [...], roles diversos a los chicos, o tiempos diferenciados y apoyos más que todo personalizados”

. Por su parte, D3 reflexiona sobre la importancia de mantener claridad en los objetivos del proyecto para evitar que los estudiantes se desorienten, afirmando que el éxito del ABP depende de

“tener mapeado bien hacia dónde vamos”

. Reconoce que al inicio le resultaba difícil mantener la continuidad, señalando que

“me resultaba muy frustrante [...] sentir que quizás me estaba tomando demasiado tiempo para terminar algo”

, pero que con la experiencia comprendió la importancia de establecer metas claras y flexibles.

En síntesis, las docentes coinciden en que los principales retos del ABP se relacionan con la reorganización del rol docente y el fortalecimiento de la autonomía del estudiante. En el caso del docente, el desafío radica en asumir una labor más reflexiva, flexible y colaborativa, mientras que para el estudiante implica aprender a gestionar su propio proceso de aprendizaje, asumir responsabilidades y mantener la motivación a lo largo del proyecto. A pesar de estas dificultades, las docentes perciben que dichos retos representan oportunidades de mejora profesional para ellas y de desarrollo personal para los estudiantes, ya que contribuyen a consolidar aprendizajes más significativos, críticos y contextualizados, coherentes con los propósitos del ABP.

Categoría 4: Cambios en la visión del ABP

Las docentes D1, D2 y D3 coinciden en que su visión del aprendizaje basado en proyectos (ABP) ha evolucionado significativamente desde sus primeros acercamientos teóricos hasta su aplicación práctica en el aula, lo que evidencia una transformación marcada por una comprensión más profunda de su flexibilidad, riqueza y potencial formativo.

D1 reconoce: “Es que creo que empecé sin saber mucho. No es que haya tenido otra experiencia, más bien lo que hice fue tratar de meterme en todos los cursos de dinámica y de la Casa Amarilla para poder enterarme, ver en dónde me había metido”, mostrando que al inicio desconocía la metodología y necesitó formarse. D2 señala que sus creencias pasaron de ser una teoría aprendida en la universidad a convertirse en una experiencia viva que la transformó como docente, al valorar la investigación conjunta con los estudiantes y la construcción del aprendizaje a partir de sus propias ideas. Por su parte, D3 explica que en la universidad entendía el proyecto como una estructura rígida con objetivos, producto final y sesiones planificadas de antemano, pero en la práctica descubrió que el ABP es un proceso abierto y flexible, donde los aportes de los estudiantes resultan esenciales y no todo puede estar estrictamente planificado.

Estos resultados permiten cerrar el presente capítulo con una visión clara y consistente sobre las creencias docentes en torno al ABP, estableciendo las bases para la discusión crítica y el contraste con la teoría y los antecedentes en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente capítulo expone la discusión e interpretación de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las tres docentes participantes (D1, D2 y D3), con el propósito de responder a la pregunta central de la investigación: ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes de educación primaria de una escuela privada de Lima Metropolitana sobre la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP)?



Para ello, se contrastan los hallazgos empíricos con los planteamientos teóricos y antecedentes revisados en el marco conceptual, lo que permite identificar coincidencias, divergencias y matices entre las creencias de los docentes y el marco teórico planteado.

El análisis se organiza en torno a cuatro categorías. Las tres primeras —(i) creencias generales sobre el ABP, (ii) creencias sobre los beneficios para la enseñanza y el aprendizaje, y (iii) creencias sobre los retos para la enseñanza y el aprendizaje— se derivan de los objetivos específicos planteados en la investigación. La cuarta categoría, correspondiente a los cambios en la visión del ABP, que emergió durante el trabajo de campo y aporta una mirada complementaria, al evidenciar el carácter dinámico y en construcción de las creencias docentes respecto a esta metodología.

En este sentido, el capítulo no se limita a describir las creencias de las docentes, sino que busca interpretarlas a la luz de los marcos teóricos revisados, con el fin de mostrar cómo dichas creencias se configuran, se transforman y se proyectan en la práctica pedagógica.

Finalmente, se presentan las conclusiones generales del estudio, en las que se sintetizan los principales aportes de la investigación y se plantean reflexiones útiles tanto para la práctica docente como para futuras indagaciones en el campo educativo.

Categoría 1: Creencias generales sobre el ABP

Las tres docentes coinciden en considerar al ABP como una metodología activa y centrada en el estudiante, en la que este se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y la enseñanza se orienta hacia la resolución de problemas significativos. Esta visión se refleja claramente en sus testimonios: D1 afirma que se trata de “una metodología que busca darle fuerza al trabajo colaborativo, a que los estudiantes puedan enfrentar retos y problemas a través de la construcción de proyectos [...] considerando sus intereses, pero también las intenciones docentes y pedagógicas”.



En la misma línea, D2 sostiene que

“el ABP coloca al estudiante como protagonista [...]; los contenidos se reflejan en la realidad del estudiante”

, mientras que D3 lo describe como

“una metodología que pone en el centro el aprendizaje del estudiante, partiendo de una pregunta o concepto inicial que los acerque al entorno”

.

Estas creencias se alinean con los planteamientos de Thomas (2000) y Holm (2011), quienes sostienen que el ABP es una metodología constructivista que promueve un aprendizaje activo y prolongado a través de la investigación, la colaboración y la producción significativa. Asimismo, las participantes destacan que el ABP combina el pensamiento con la acción, lo que D1 denomina

“el mundo de las ideas con el hands-on”

, y D2 interpreta como un enfoque que

“fomenta el pensamiento crítico y la construcción colectiva”

. Esta articulación entre reflexión y práctica responde a las ideas de Dewey (1938/1975) y Kilpatrick (1918), para quienes el aprendizaje se origina en la experiencia y en la interacción constante entre el pensar y el hacer.

De igual manera, D3 subraya que el ABP promueve la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo, aspectos que reflejan el principio del aprendizaje significativo formulado por Ausubel (1968), quien sostiene que los nuevos conocimientos se construyen de manera duradera cuando se relacionan con las experiencias previas y la realidad del estudiante. Además, la importancia otorgada a la indagación y la cooperación refuerza la visión socioconstructivista de Vygotsky (1978), según la cual la interacción y el diálogo son elementos esenciales para el desarrollo cognitivo dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). En conjunto, las creencias expresadas por las docentes evidencian que, en la práctica, el ABP se configura como una metodología que integra reflexión, acción, colaboración e interdisciplinariedad, pilares fundamentales del constructivismo.

A nivel formativo y pedagógico, las creencias expresadas por las docentes reflejan que el aprendizaje activo y significativo potencia la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, permitiendo que los contenidos escolares se vinculen con situaciones reales y relevantes. Tal como afirma Ausubel (1968), el aprendizaje cobra sentido cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las experiencias previas, favoreciendo la construcción de saberes profundos y duraderos. En esta misma línea, Dewey (1938/1975) y Kilpatrick (1918) destacan que la experiencia práctica constituye el núcleo del aprendizaje reflexivo, mientras que Vygotsky (1978) enfatiza que la interacción social y el diálogo son condiciones indispensables para el progreso cognitivo y social. Así, la reflexión, la indagación y la cooperación destacadas por las docentes no solo facilitan la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales fundamentales, como la comunicación, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. En consonancia con lo expuesto por Thomas (2000) y Vergara (2015), el ABP favorece la formación de estudiantes críticos, creativos y socialmente comprometidos, en coherencia con las demandas de una educación orientada al pensamiento, la acción y la autonomía.

En relación con el rol del docente dentro del ABP, las tres entrevistadas coinciden en que el docente deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un guía, mediador y acompañante del aprendizaje. Esta visión compartida se traduce en una práctica pedagógica basada en la observación, la escucha activa y el diseño de experiencias significativas. D1 resalta la importancia de

“mantener la escucha guardando todos tus sesgos y prejuicios [...] para responder a necesidades reales de los estudiantes”

. D2 se reconoce también en este papel mediador al afirmar:

“Yo soy una guía, actúo como mediadora [...], los ayudo a formular preguntas y seguir sacando preguntas relanzadas”

; mientras que D3 enfatiza una dimensión más diseñadora y estratégica, al afirmar que su función implica

“acompañar a los chicos, pero también diseñar experiencias que los reten y los enganchen”

.

Si bien las tres docentes comparten una visión mediadora del rol docente, difieren en la forma de concebir ese acompañamiento. D1 pone el acento en la actitud del docente frente al estudiante, priorizando la escucha empática; D2 subraya la mediación del diálogo y la formulación de preguntas como motor del pensamiento crítico; mientras que D3 destaca la importancia del diseño pedagógico y la planificación de experiencias retadoras. Estas diferencias revelan distintos niveles de apropiación del ABP, desde la reflexión personal hasta la estructuración estratégica del proceso de enseñanza.

Las creencias de las docentes se vinculan estrechamente con los planteamientos de Bell (2010) y Martí et al. (2010), quienes describen al docente en el ABP como un facilitador del aprendizaje, responsable de guiar la indagación y fomentar la autonomía. De manera complementaria, Morales (2018) plantea que este rol requiere una actitud reflexiva y flexible, basada en la observación y la orientación sin imposición, lo que coincide con las visiones de D1 y D2. Asimismo, la perspectiva de D3 se relaciona con la teoría socioconstructivista de Vygotsky (1978), según la cual el docente actúa como mediador entre el conocimiento y el estudiante, ofreciendo andamiajes que promueven el avance dentro de la ZDP. En conjunto, estas visiones reflejan una práctica coherente con los fundamentos del ABP: orientar, facilitar y acompañar el aprendizaje mediante la reflexión, la escucha activa y el diseño intencionado de experiencias.

En relación con el desarrollo integral de los estudiantes, el modo en que las docentes conciben su rol tiene un impacto directo, pues un docente mediador no solo transmite información, sino que crea las condiciones para el aprendizaje autónomo, reflexivo y colaborativo. En este sentido, lo descrito por las entrevistadas se alinea con las ideas de Vygotsky (1978) sobre la mediación y la interacción como pilares del aprendizaje, así como con las de Dewey (1938/1975) y Kilpatrick (1918), quienes subrayan que la enseñanza significativa surge de experiencias de acción y reflexión. Como señalan Bell (2010) y Vergara (2015), un docente que asume este rol impulsa la formación de estudiantes críticos, creativos y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje. De este modo, las creencias expresadas revelan que el ABP transforma la práctica docente, fortaleciendo una educación centrada en el pensamiento, la autonomía y la experiencia.

En cuanto al rol del estudiante, las tres docentes coinciden en que el ABP fomenta la autonomía, la responsabilidad y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Esta coincidencia refleja una comprensión común del estudiante como protagonista que toma decisiones y participa de manera reflexiva en todas las etapas del proyecto. D1 resalta que los estudiantes

“trabajan en equipo, toman decisiones, cocrean y codiseñan sus productos, gestionan su tiempo y demuestran autonomía”

; D2 afirma que

“son investigadores, toman decisiones, planifican, evalúan sus avances y buscan soluciones”

; y D3 enfatiza que el estudiante

“se apropia de su propio aprendizaje [...]; él mismo lo gestiona y toma las decisiones”

.

A pesar de la coincidencia general, se observan diferencias en la forma de entender el protagonismo del estudiante. D1 destaca la colaboración y organización grupal; D2, el carácter investigativo y reflexivo del proceso; mientras que D3 pone énfasis en la autonomía individual y la autogestión. Estas variaciones evidencian cómo cada docente adapta la metodología según su contexto y la madurez de sus estudiantes, mostrando que la autonomía se construye gradualmente a través de la interacción y la práctica.

Las creencias expresadas se relacionan con lo propuesto por Thomas (2000) y Krajcik y Blumenfeld (2006), quienes afirman que el ABP otorga al estudiante un papel protagónico en la construcción del conocimiento, al involucrarlo en la investigación, la resolución de problemas y la colaboración. Asimismo, la autonomía y la reflexión mencionadas por las docentes se vinculan con el principio del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), según el cual los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando conectan los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y con la realidad. Por su parte, Vergara (2015) destaca que el ABP potencia la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento crítico, al promover que los estudiantes planifiquen, evalúen y ajusten sus procesos.

Desde una perspectiva educativa, el rol del estudiante descrito por las docentes resulta clave para su desarrollo integral, ya que el aprendizaje basado en la acción, la reflexión y la colaboración fortalece competencias esenciales para la vida en sociedad.

Tal como sostienen Dewey (1938/1975) y Kilpatrick (1918), la experiencia práctica promueve el pensamiento crítico y la comprensión del mundo; mientras que Vygotsky (1978) resalta que el trabajo conjunto es base del desarrollo cognitivo y social. En consonancia, Ausubel (1968) subraya que la relación entre los nuevos conocimientos y las experiencias previas genera aprendizajes significativos y duraderos. Así, las creencias de las docentes reflejan una comprensión integral del ABP como una metodología que forma ciudadanos críticos, creativos y colaborativos, capaces de aprender de manera autónoma y aplicar sus saberes en contextos reales, en relación con los principios del constructivismo y las exigencias de la educación contemporánea.

Categoría 2: Creencias sobre los beneficios del ABP

Las docentes entrevistadas coinciden en que el ABP representa una metodología transformadora que modifica la práctica pedagógica y promueve el aprendizaje profesional continuo.

Para ellas, enseñar mediante proyectos no solo implica acompañar el aprendizaje del estudiante, sino también aprender junto a él, actualizando constantemente los saberes y reflexionando sobre los procesos educativos.



D1 destaca este dinamismo al afirmar:

“nunca repito lo mismo [...], mis estudiantes me mantienen con nuevos conceptos, con nuevos intereses, me mantienen súper al día con todo lo que está pasando”

. Asimismo, resalta que el ABP le exige investigar y aprender de manera permanente:

“Me permite aprender más de un concepto que antes, de repente, no había contemplado”

. D2 coincide en esta mirada, señalando que se ha convertido en

“una investigadora de su propia práctica”

, lo que la desafía a “dialogar y flexibilizarse” según las necesidades de los estudiantes. En una línea similar, D3 valora el énfasis del ABP en los procesos de aprendizaje más que en los resultados, afirmando que

“el proceso se evidencia más [...], cómo van los chicos avanzando, cuál es el punto de partida [...], creo que ese proceso es lo que yo valoro más”

.

Estas creencias se relacionan con lo planteado por Morales (2018), quien sostiene que el ABP convierte al docente en un agente reflexivo que aprende junto con sus estudiantes, construyendo conocimiento a partir de la observación, el diálogo y la investigación pedagógica. De igual forma, Llontop (2022) subraya que esta metodología exige al profesor asumir múltiples roles —facilitador, asesor, evaluador e investigador—, fortaleciendo su desarrollo profesional y su capacidad de adaptación. Según Vergara (2015) y Martí et al. (2010), el ABP contribuye a la profesionalización docente porque impulsa la reflexión crítica sobre la enseñanza y promueve el diseño de experiencias significativas vinculadas a contextos reales. Desde esta perspectiva, las creencias de las docentes reflejan una comprensión profunda del docente como aprendiz permanente, en constante diálogo con la práctica, los estudiantes y el contexto educativo.

Aun cuando las tres maestras coinciden en reconocer los beneficios de la metodología, sus énfasis varían según su experiencia. D1 resalta la actualización constante y la conexión con los intereses del grupo; D2 enfatiza la investigación y la reflexión sobre la propia práctica; y D3 subraya la observación y valoración del proceso de aprendizaje. Estas diferencias confirman que el ABP no produce un modelo único de enseñanza, sino que favorece la construcción de identidades docentes diversas, basadas en la reflexión y la mejora continua. Como señalan Dewey (1938/1975) y Kilpatrick (1918), la práctica pedagógica se enriquece cuando el maestro aprende mediante la acción y la experiencia. Asimismo, en coherencia con Vygotsky (1978), esta interacción docente-estudiante fortalece el crecimiento mutuo dentro de la zona de desarrollo próximo, generando entornos de aprendizaje colaborativo. En síntesis, las creencias expresadas evidencian que el ABP no solo transforma la enseñanza, sino también la identidad profesional del docente, a quien consolida como investigador, guía y aprendiz crítico.

Del mismo modo, las docentes identifican en el ABP beneficios significativos para los estudiantes, al reconocer que esta metodología potencia competencias cognitivas, sociales y emocionales que trascienden el aprendizaje académico. D1 resalta el desarrollo de habilidades blandas, indicando que el ABP fomenta

“la gestión del tiempo, el trabajo en equipo, la comunicación y el pensamiento creativo”

. D2 pone el acento en la curiosidad y el pensamiento crítico, afirmando que

“desarrollan mucho su curiosidad [...] y un pensamiento activo y profundo”

, y añade que el trabajo por proyectos fortalece la empatía y la escucha activa. Por su parte, D3 subraya la autonomía, la organización y la reflexión constante de sus estudiantes:

“El hecho de gestionar su propio aprendizaje los ayuda a ser más autónomos [...] y al mismo tiempo es un trabajo colaborativo [...]; el pensamiento crítico, reflexivo [...], lo estamos trayendo sesión a sesión”

. Además, reconoce que el ABP genera aprendizajes diferenciados y significativos, ya que “quizás no todos tienen el mismo aprendizaje, pero sí se da en todo el proceso muchas demandas cognitivas”

. Los testimonios de las docentes coinciden con los aportes de Thomas (2000), quien señala que el ABP promueve la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico

16

doi.org | Relación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento.
[https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)615](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)615)

al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas

reales. De acuerdo con Ausubel (1968), el aprendizaje es más profundo cuando los nuevos conocimientos se integran con las experiencias previas del estudiante, generando significados duraderos. En sintonía, Vergara (2015) y Trujillo (2017) sostienen que el ABP favorece la autorregulación y el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, como la reflexión, la priorización de información y la resolución de problemas. Asimismo, Bell (2010) y Holm (2011) destacan que la metodología potencia la creatividad y la motivación intrínseca, al conectar el aprendizaje escolar con la realidad cotidiana.

Aunque las tres docentes reconocen beneficios comunes, también presentan matices relevantes. D1 enfatiza la dimensión práctica y comunicativa, D2 subraya la curiosidad y la empatía, mientras que D3 prioriza la autonomía y la reflexión. Estas diferencias confirman que el ABP ofrece múltiples rutas de aprendizaje que se adaptan a las características y ritmos de cada grupo, generando una enseñanza personalizada y flexible. Según Barron y Darling-Hammond (2016), este enfoque permite atender la diversidad del aula mediante la personalización de las experiencias, y Rekalde y García (2015) agregan que su carácter abierto promueve la participación activa de todos los estudiantes, fortaleciendo la equidad educativa. A ello se suma lo expresado por Yañez et al. (2023), quienes afirman que el ABP contribuye a la personalización del aprendizaje, al exigir que el docente adapte sus estrategias a los distintos ritmos, intereses y estilos de aprendizaje.

En un plano más amplio, las creencias de las docentes muestran que los beneficios del aprendizaje basado en proyectos (ABP) trascienden el ámbito metodológico y se proyectan como una vía para la mejora integral de la educación, al articular el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes con el crecimiento profesional y humano del docente.

En los docentes, esta metodología impulsa la actualización constante, la flexibilidad y la investigación pedagógica, elementos que favorecen una enseñanza más reflexiva, crítica y contextualizada. En los estudiantes, en cambio, el ABP promueve la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de transferir el conocimiento a situaciones reales, competencias esenciales para desenvolverse en una sociedad cambiante y compleja.



Tal como sostiene Llontop (2022), este doble impacto fortalece la enseñanza y el aprendizaje, al convertir el aula en un espacio de construcción compartida del saber, donde ambos actores se transforman a través del diálogo, la cooperación y la experiencia.

La relevancia de estos beneficios radica en que el ABP rompe con la lógica de la enseñanza tradicional y propone una relación pedagógica basada en la colaboración, la reflexión y la acción conjunta. En este sentido, Dewey (1938/1975) y Kilpatrick (1918) sostienen que la educación alcanza su sentido más profundo cuando el pensamiento se une con la acción, es decir, cuando el aprendizaje se experimenta en la práctica y se vincula con la vida cotidiana. Asimismo, Vygotsky (1978) enfatiza que la interacción social constituye la base del desarrollo cognitivo y afectivo, de modo que el aprendizaje colaborativo y la mediación docente permiten a los estudiantes avanzar dentro de su zona de desarrollo próximo. Por su parte, Ausubel (1968) reafirma que el aprendizaje significativo se consolida cuando el estudiante participa activamente en su proceso, integrando los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y otorgándoles sentido personal.

En consecuencia, los beneficios descritos por las docentes no solo validan la eficacia pedagógica del ABP, sino que revelan su valor formativo, ético y social, al promover una educación que reconoce al estudiante como sujeto activo y al docente como acompañante de un proceso de transformación recíproca.

Esto coincide con los principios del constructivismo, según el cual enseñar y aprender son actos interdependientes que se enriquecen mutuamente. Así, el ABP favorece aprendizajes profundos, auténticos y duraderos, y contribuye a la construcción de comunidades educativas reflexivas y solidarias, orientadas a la vida, la participación democrática y la transformación social.

Categoría 3: Creencias sobre los retos del ABP

En lo referido a los retos vinculados al rol docente, las tres participantes reconocen que el ABP supone una carga de trabajo superior y una mayor exigencia organizativa. D1 considera que uno de los principales desafíos radica en la percepción externa de la metodología, pues algunos padres tienden a valorar menos el aprendizaje práctico que los métodos tradicionales, lo que genera tensiones en la comunidad educativa.



Además, señala que el ABP exige un cambio profundo en la identidad profesional del maestro, quien debe pasar de un rol centrado en la transmisión de conocimientos a otro que promueve la autonomía y la exploración del estudiante. En la misma línea, D2 enfatiza la alta demanda de planificación y documentación, indicando que “la carga es mayor [...] en la planificación. La documentación era mi parte retadora y la evaluación constante” , aunque reconoce que este esfuerzo se ve recompensado cuando observa los aprendizajes logrados por sus estudiantes. Por su parte, D3 coincide en la necesidad de una organización rigurosa, al afirmar que el ABP requiere “mucho práctica y mucha organización [...] para que la documentación te sirva como herramienta para darle continuidad al proyecto” , añadiendo que este proceso implica “estar todo el tiempo no solo escuchando a los chicos, sino revisando lo que ellos van conectando para seguir avanzando”

. Estas experiencias reflejan lo planteado por Rekalde y García (2015), quienes sostienen que los docentes enfrentan tensiones al implementar el ABP, tanto por las demandas de planificación y documentación como por las expectativas externas de padres e instituciones.

Del mismo modo, lo expresado por D1 se vincula con lo señalado por Vergara (2015), quien indica que los cambios metodológicos requieren procesos de adaptación frente a las resistencias culturales y a la valoración social de la enseñanza tradicional. Por su parte, las reflexiones de D2 y D3 coinciden con lo descrito por Grant (2011), quien advierte que los retos del ABP no se limitan al tiempo de planificación, sino que incluyen la evaluación constante, la gestión de información y la organización de evidencias.



Además, Cobo y Valdivia (2017) subrayan que el ABP exige un acompañamiento continuo y una mediación intencionada para orientar el aprendizaje sin restar autonomía al estudiante. En este sentido, los testimonios de las docentes confirman que el ABP demanda una práctica docente flexible, reflexiva y comprometida, en la que el maestro asume múltiples roles — planificador, investigador, mediador y evaluador—, reorganizando constantemente su práctica según las necesidades del grupo.

No obstante, cada entrevistada aporta un matiz que amplía la comprensión de estos desafíos. D1 enfatiza la presión social que surge al comparar el ABP con metodologías tradicionales; D2 se enfoca en la personalización y adaptación constante de los proyectos según los ritmos de aprendizaje; y D3 pone el acento en la evaluación y documentación sistemática, como herramientas clave para sostener la continuidad pedagógica. Estas diferencias coinciden con las observaciones de Rekalde y García (2015), quienes advierten que la evaluación en el ABP constituye uno de los aspectos más complejos del proceso y requiere de una coordinación institucional sólida. En conjunto, las creencias de las docentes evidencian que la implementación del ABP no solo implica una sobrecarga laboral, sino que también requiere transformaciones estructurales e institucionales, al demandar tiempo, colaboración entre pares y apoyo organizacional.

En cuanto a los retos asociados al rol del estudiante, las tres docentes coinciden en que el desarrollo de la autonomía y la autorregulación constituye el desafío más significativo. D1 observa que algunos estudiantes, especialmente aquellos acostumbrados a métodos más directivos, “pueden pensar que no saben qué hacer o no están aprendiendo nada, porque hay trabajos que son en equipo y necesitan tu participación y tu responsabilidad autogestionada” . D2 amplía esta idea al señalar que muchos presentan dificultades para colaborar y asumir roles equitativos, indicando que

“les cuesta tener un rol que el otro también desea [...] o cuando no tienen una instrucción clara deben buscar información [...]; pero qué fuente estoy utilizando para que la información sea verídica”

. Asimismo, destaca la necesidad de personalizar los apoyos según los ritmos y estilos de aprendizaje, señalando que el ABP “requiere adaptaciones [...] roles diversos, tiempos diferenciados y apoyos personalizados”

. D3, por su parte, considera que la autonomía estudiantil también depende de la claridad en los objetivos del proyecto, afirmando que “me resultaba muy frustrante [...] sentir que quizás me estaba tomando demasiado tiempo para terminar algo”

, pero que con la experiencia aprendió la importancia de establecer metas flexibles y realistas para mantener la motivación y el sentido del trabajo.

Estas creencias coinciden con lo planteado por Cobo y Valdivia (2017), quienes sostienen que el ABP requiere intervenciones docentes estratégicas para fomentar la autonomía, ya que esta no surge de manera espontánea. En el mismo sentido, Barron y Darling-Hammond (2016) argumentan que el aprendizaje basado en proyectos exige del estudiante una participación activa en la gestión de su proceso, implicando reflexión metacognitiva y acompañamiento constante. A su vez, Ausubel (1968) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno logra vincular los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y asume una actitud consciente y reflexiva ante su propio aprendizaje. Esta mirada se complementa con lo expresado por Vergara (2015), quien destaca que la autorregulación y la responsabilidad individual son elementos centrales para que el ABP logre su propósito formativo de desarrollar aprendices autónomos, críticos y socialmente comprometidos.

Si bien las tres docentes coinciden en identificar la autonomía como el principal reto, sus testimonios reflejan distintos enfoques en su abordaje: D1 enfatiza la dificultad inicial de adaptación de los estudiantes a un modelo participativo; D2 resalta la importancia de la colaboración y la selección crítica de información; y D3 subraya la planificación y claridad de objetivos como condiciones para sostener la motivación. Estas diferencias evidencian que la autonomía no es un punto de partida, sino un proceso progresivo que se construye mediante la mediación docente y la experiencia compartida, lo que reafirma la interdependencia entre el rol del profesor y el del estudiante dentro del ABP.

Desde una mirada educativa más amplia, los retos descritos por las docentes no deben entenderse únicamente como limitaciones, sino como oportunidades de crecimiento y transformación para ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como plantean Dewey (1938/1975) y Kilpatrick (1918), los desafíos que surgen de la práctica son esenciales para construir una educación activa y reflexiva, en la que el error y la revisión se convierten en parte del aprendizaje.

A su vez, Vygotsky (1978) recuerda que la mediación y la interacción social son los motores del desarrollo cognitivo, mientras que Ausubel (1968) destaca que el aprendizaje significativo requiere tiempo, acompañamiento y contextualización. En este marco, los retos que enfrentan docentes y estudiantes se revelan como parte inherente de un proceso formativo que se dirige a aprender haciendo, reflexionando y transformando. En suma, las creencias de las docentes confirman que, aunque el ABP demanda una alta exigencia de planificación, acompañamiento y autonomía, también impulsa una educación más humana, colaborativa y orientada al pensamiento crítico, según la cual tanto docentes como estudiantes aprenden a aprender y a reinventar su práctica desde la experiencia compartida.

Categoría 4: Cambios en la visión del ABP

Una categoría emergente en las entrevistas fue la evolución en la visión del aprendizaje basado en proyectos (ABP) a lo largo de la trayectoria profesional de las docentes. Las docentes entrevistadas relatan una transformación que va de un entendimiento inicial limitado o rígido hacia una concepción más flexible y centrada en el estudiante.

En el caso de D1, inició su práctica con poco conocimiento sobre el ABP, lo que la llevó a buscar formación docente adicional para comprender en qué consistía esta metodología.



D2, por su parte, describe un tránsito desde una comprensión teórica adquirida en la universidad hasta su puesta en práctica en el aula, lo que convirtió el ABP en una experiencia viva y transformadora que modificó su manera de enseñar. D3 relata que inicialmente concebía el ABP como una estructura rígida y predeterminada, con objetivos y productos finales planificados de antemano, pero que con la experiencia descubrió su carácter abierto, flexible y receptivo a los aportes de los estudiantes.

Esta evolución coincide con lo señalado por diversos autores como Nxasana et al. (2023) y Zhukova (2017), quienes muestran que las creencias docentes sobre el ABP se transforman con la práctica continua y con la formación profesional, como también que muchas veces existe una brecha entre la teoría aprendida y la implementación real en el aula. De igual manera, este cambio refleja el carácter dinámico y modificable de las creencias docentes, tal como señalan Rojas (2014) y De Vicente (2000).



Según Rojas, las creencias se adaptan a los contextos laborales, a las interacciones con la comunidad educativa y a los resultados de enseñanza y aprendizaje que el docente considera adecuados. En ese sentido, la transformación observada en las docentes evidencia que el contacto con nuevas experiencias pedagógicas —como la aplicación del ABP— genera un proceso de revisión y reajuste de las creencias previas sobre la enseñanza. De Vicente (2000) complementa esta idea al afirmar que las creencias docentes no solo transmiten conocimientos teóricos, sino también experiencias personales y sociales, lo que explica por qué cada docente vive esta transformación de manera singular.

Asimismo, Kagan (1992) sostiene que las creencias se construyen a partir de tres fuentes: la concepción que el docente tiene de sus estudiantes, los contenidos que enseña y sus propias experiencias escolares. Este marco permite comprender que las docentes entrevistadas reinterpretan el ABP en función del contexto de sus aulas y de sus experiencias previas. La transición desde un enfoque rígido hacia uno más abierto se explica, por tanto, por la interacción entre la práctica reflexiva y la experiencia vivida, que impulsa la reconfiguración de sus creencias iniciales.

Mansilla y Beltrán (2013) y Ferreyra (2012) destacan que las creencias docentes orientan las decisiones pedagógicas y la disposición al cambio. Cuando las docentes asumen el ABP desde una perspectiva flexible, no solo transforman su práctica, sino que también favorecen la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. La evolución de sus creencias, por tanto, trasciende lo metodológico y se traduce en una reconfiguración de su identidad profesional, confirmando que las creencias constituyen el motor de la innovación y la mejora educativa. Las docentes entrevistadas afirman que, aunque las tres coinciden en que su visión del aprendizaje basado en proyectos (ABP) cambió con el tiempo, cada una acentuó un aspecto distinto de esa transformación. D1 evidencia la importancia de la capacitación y la autoformación para superar la falta de conocimiento inicial; D2 subraya el paso de lo teórico a lo vivencial, mostrando cómo la práctica concreta ressignifica los aprendizajes académicos previos; y D3 destaca el descubrimiento de la apertura y flexibilidad del método, en contraste con su idea inicial de rigidez del ABP. Estas diferencias confirman que la modificación de las creencias docentes no siguen un camino lineal, sino que están mediadas por las trayectorias personales, formativas y profesionales de cada maestra.

Este proceso de cambio se relaciona con lo expuesto por Solís (2015), quien, citando a Pajares (1992), sostiene que las creencias docentes presentan una resistencia variable al cambio: las más arraigadas, formadas en etapas tempranas o basadas en experiencias significativas, tienden a persistir incluso frente a la evidencia contraria, mientras que las más recientes o periféricas son más modificables. En las docentes entrevistadas, la transformación de su visión del ABP parece haberse producido justamente en estas zonas periféricas, lo que les permitió ajustar su práctica pedagógica sin alterar sus convicciones más profundas.

En esta misma línea, Murillo (2019) plantea que la transformación pedagógica es posible cuando se modifican las creencias que sustentan la práctica docente y se comprende su papel dentro del proceso formativo. En este estudio, la experiencia con el ABP actuó como un catalizador de cambio e impulsó a las docentes a pasar de concepciones teóricas o rígidas a una práctica más reflexiva, flexible e innovadora, ajustada a las necesidades reales de sus estudiantes.

En síntesis, los resultados evidencian que el cambio en la visión del ABP de las docentes constituye una reconfiguración progresiva de sus creencias pedagógicas, impulsada por la reflexión, la práctica y la formación continua. Según las docentes entrevistadas, la experiencia con esta metodología favoreció el cuestionamiento de concepciones previas y la construcción de enfoques más centrados en el estudiante y en el aprendizaje activo. Este proceso confirma que, aunque las creencias docentes pueden mostrar resistencia, son susceptibles de transformación cuando se vinculan con experiencias significativas y una práctica reflexiva.

De este modo, el ABP se consolida no solo como estrategia metodológica, sino también como espacio de desarrollo profesional e innovación educativa que renueva la identidad pedagógica del docente.

Conclusiones

El presente apartado reúne las conclusiones generales de nuestra investigación, elaboradas a partir de la interpretación de los resultados obtenidos y su contraste con el marco teórico revisado. Estas conclusiones buscan dar respuesta a nuestra pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes de educación primaria de una escuela privada de Lima Metropolitana sobre la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP)?



Las docentes conciben el ABP como una metodología activa, centrada en el estudiante y orientada a la resolución de problemas reales, con la que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia, la colaboración y la indagación.

Consideran que el rol del docente se transforma radicalmente, pasando de la transmisión de contenidos a la mediación, el acompañamiento y el diseño de experiencias significativas que conectan el conocimiento con la realidad del estudiante.

Coinciden en que el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, capaz de investigar, tomar decisiones, organizar su tiempo y reflexionar sobre sus procesos, desarrollando autonomía y responsabilidad de manera progresiva.

Reconocen que el ABP impulsa en los docentes una mejora profesional continua, fomentando la actualización, la flexibilidad, la observación sistemática y la investigación pedagógica, lo que fortalece su identidad profesional y su compromiso con la innovación educativa.

Afirman que esta metodología genera beneficios profundos en los estudiantes, al promover la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad, la empatía y la capacidad de transferir lo aprendido a contextos diversos, lo que fortalece las competencias para la vida y la ciudadanía.

Identifican, sin embargo, importantes desafíos en la implementación del ABP, como la planificación compleja, la carga de documentación y evaluación, la coordinación institucional y las tensiones derivadas de las expectativas externas, lo que exige tiempo, reflexión y trabajo colaborativo.

Desde la perspectiva del estudiante, reconocen que el desarrollo de la autonomía, la gestión del tiempo y la colaboración efectiva constituyen los mayores retos, los cuales demandan acompañamiento sostenido y una mediación docente equilibrada entre guía y libertad.

Las docentes sostienen que sus propias creencias sobre el ABP han evolucionado con la experiencia, pasando de visiones rígidas o teóricas a concepciones más flexibles, centradas en el aprendizaje activo y en el desarrollo integral del estudiante, lo que demuestra que las creencias docentes son dinámicas y se transforman a través de la práctica reflexiva.

En conclusión, respondiendo a la pregunta central de investigación, las creencias que tienen las docentes de educación primaria de una escuela privada de Lima Metropolitana sobre el aprendizaje basado en proyectos reflejan una visión profundamente constructivista y transformadora de la enseñanza y el aprendizaje. Consideran que el ABP constituye una metodología que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su autonomía, pensamiento crítico y capacidad para aprender de manera significativa a través de la acción, la indagación y la colaboración. A su vez, reconocen que el rol del docente se redefine hacia la mediación, la investigación y el acompañamiento reflexivo, en una práctica que exige flexibilidad, planificación y compromiso con la innovación. Aunque reconocen desafíos relacionados con la organización, el tiempo y la autonomía estudiantil, las docentes valoran el impacto positivo del ABP tanto en el desarrollo integral de los estudiantes como en su propio crecimiento profesional.

En suma, sus creencias evidencian que el ABP no solo es una estrategia metodológica eficaz, sino también una filosofía educativa que impulsa una educación más humana, activa y contextualizada, capaz de formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

Recomendaciones finales

Fortalecer la formación docente y el acompañamiento institucional para la implementación sostenible del ABP. A partir de los hallazgos del estudio, se recomienda desarrollar programas de formación continua que fortalezcan las competencias docentes en el diseño, planificación y evaluación de proyectos. Esta capacitación debería promover comunidades profesionales de aprendizaje donde los docentes compartan experiencias, materiales y estrategias, a fin de consolidar una cultura de innovación pedagógica basada en el intercambio y la mejora continua.



De igual modo, es necesario que las instituciones educativas brinden apoyo estructural y organizativo para la implementación del ABP, atendiendo los desafíos identificados en la planificación, la documentación y la evaluación. Se sugiere la creación de equipos de trabajo interdisciplinarios que coordinen los proyectos, elaboren instrumentos de evaluación comunes y articulen los esfuerzos entre docentes y áreas curriculares. Asimismo, debe garantizarse tiempo institucional destinado a la planificación conjunta, al seguimiento de procesos y a la reflexión pedagógica. Esto permitirá reducir la carga laboral percibida, fortalecer la coherencia metodológica y consolidar el aprendizaje basado en proyectos como una práctica sostenible, significativa y transformadora dentro de la comunidad educativa.

Promover una implementación más democrática e inclusiva del ABP como parte de una educación de calidad para todos. Dado que el estudio se desarrolló en una escuela privada con recursos y condiciones institucionales favorables, resulta fundamental impulsar políticas y programas que permitan llevar el ABP a contextos educativos públicos y con mayor diversidad sociocultural. Democratizar el acceso a metodologías activas como el ABP implica reconocer su valor para todo tipo de institución educativa, independientemente de su nivel socioeconómico, y asegurar los recursos, la capacitación y el acompañamiento necesarios para su implementación equitativa. Para ello, se sugiere que las instancias gubernamentales y las instituciones formadoras de docentes promuevan programas piloto, asesorías y acompañamientos que faciliten la incorporación del ABP en escuelas públicas y en zonas rurales o vulnerables, adaptando los recursos y tiempos a sus realidades.

Profundizar en futuras investigaciones sobre el ABP. Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en contrastar los logros de aprendizaje de estudiantes que trabajan bajo esta metodología con los de aquellos formados en modelos tradicionales, pero en contextos similares, a fin de evidenciar con mayor precisión el impacto del ABP en los resultados educativos, el desarrollo socioemocional y la motivación. Estas investigaciones permitirían sustentar con mayor fuerza la validez del ABP como una vía efectiva para lograr aprendizajes profundos y equitativos, aportando evidencia relevante para la toma de decisiones en políticas educativas y en la formación inicial y continua de los docentes.

REFERENCIAS

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog0304_4
- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). Ediciones Coayacán.
- Acaso, M. (2017).



doi.org | El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad
<https://doi.org/10.5209/rceid.79328>

Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós Educación

- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0808220275A.PDF>
- Arpi, C., Avila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M., Orts, M., Rigall, R. y Rostán, C. (2012). La implementación y transferibilidad del ABP. *Aula de innovación educativa*, (216), 24-28.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barrera J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.



doi.org | Impact of PBL on arithmetic polynomials in eighth grade students
<https://doi.org/10.37117/s.v25i2.1109>

Barron, B., & Darling-Hammond,



Documento de otro usuario
Viene de otro grupo

- L. (2008). Teaching for meaningful learning: a review of research on inquiry-based and cooperative learning. In L. Darling-Hammond, B. Barron, P. Pearson, A. Schoenfeld, E. Stage, T. Zimmerman, G. Cervetti y J. Tilson (Eds), *Powerful Learning: What We Know About Teaching for*

Understanding. Jossey-Bass/John Wiley y Sons. <https://eric.ed.gov/?id=ED539399>

Barron, B. y Darling-Hammond, L. (2016). Perspectivas y desafíos de los enfoques del aprendizaje basados en la indagación. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica (pp. 159-183). OECD, OIE-UNESCO y UNICEF LACRO.



doi.org | El Impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Estudiantes de Bachillerato
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14325

Bell, S. (2010).



Documento de otro usuario
Viene de otro grupo

Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2),

39-43. <https://www.jstor.org/stable/20697896?seq=1>

Benancio, J. (2021). Metodología Aprendizaje Basado en Proyectos desde la percepción de los docentes de la educación básica [tesis doctoral, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81968/Benancio_SJF-SD.pdf?sequence=1

Bergadà, N. (2015, 17 de mayo). 15 avantatges indiscutibles de treballar per projectes. Nati Bergadà. <https://natibergada.cat/15-avantatges-indiscutibles-de-treballar-per-projectes/>

Berrios, C. (2019). Creencias epistémicas, metacognición y cambio conceptual. Revista de Estudios y Experiencias en educación. 18(37). 129-149

Blázquez, F. y



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Revista Iberoamericana de Educación, 54(4), 1-12.

Boudon, R. (2003). Raisons, bonnes raisons. Presses universitaires de France.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Editorial Martínez de Roca.

Casa, M., Huatta, S. y Mancha, E. (2019) Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación secundaria. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 10(2), 111-121. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v10n2/a02v10n2.pdf>



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En



revistas.usil.edu.pe | Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa
<http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/download/155/239>

J. Catalán y J. Redondo (Eds.), Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones (pp.

187-216). Editorial Universidad La Serena.

Cintang, N., Setyowati, D., & Dewanti, S. (2017). Perception of Primary School Teachers towards the Implementation of Project Based Learning. Journal of Primary Education, 6(2), 81-93. <https://doi.org/10.15294/jpe.v6i2.17552>

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 255-296). Macmillan.

Cobo, G. y Valdivia, S (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Colegio Áleph (2022). Propuesta educativa. <https://colegioaleph.edu.pe/propuesta-educativa/>

Colegio Peruano Alemán Max Uhle. (2023). Enfoque pedagógico: Aprendizaje basado en proyectos (ABP). <https://www.cmu.edu.pe/es/enfoque-pedagogico/abp>

Corica, A. (2021).



doi.org
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43084>

Aprendizaje Basado en Proyectos en la escuela secundaria argentina: un estudio exploratorio sobre la experiencia de profesoras y profesores en servicio. Revista Educación, 45(1),

1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43084>

Cruz, E. y Salazar, C. (2018) Programa Indaga Kids, basado en el ABP, para desarrollar la actitud científica en estudiantes de sexto grado de una Institución Educativa – Alto Trujillo, 2018 [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/14174>

Cchanchi,



repositorio.une.edu.pe | Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de la Competencia Lectora de los Estudiantes de Segundo Grado de Primaria de la I.E. Fe ...
<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/6f0cd88e-98b1-498d-871e-c419820cb64f>

M. (2019). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de la

I. E. Fe y Alegría N° 21 San Jerónimo – Cusco [tesis de postgrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/6f0cd88e-98b1-498d-871e-c419820cb64f>

De Vicente, P. (2000). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. Lorenzo et al., Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal. Grupo Editorial Universitario.



scielo.sld.cu
<http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n2/2308-0132-reds-10-02-e14.pdf>

Dewey, J. (1975). Democracia y educación. Ediciones Morata.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Kappa Delta Pi.

Díaz, E. y Súañen, M. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada

a la Enseñanza de las Lenguas, (13), https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5320412ce1d0a.pdf

Drain, M. (2010). Justification of the dual-phase project-based pedagogical approach in a primary school technology unit. Design and Technology Education: an International Journal, 15(1), 7-14.

EDUCAR Chile (2019). Aprendizaje Basado en Proyectos: una metodología que abarca varias dimensiones. <https://www.educarchile.cl/aprendizaje-basado-en-proyectos-una-metodologia-que-abarca-varias-dimensiones-0>

Farfán, C. (2021).



28

repositorio.uarm.edu.pe

<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7d465993-b87e-4e26-ba7f-baaa4720d429/content>

Propuesta de innovación curricular: Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria

[tesis de maestría. Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7d465993-b87e-4e26-ba7f-baaa4720d429/content>



29

dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Ferreira, A. (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario

[tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/4be77105-f5a6-4340-9a9c-f558aa80dd13>



30

dspace.ucuenca.edu.ec | Creencias docentes y evaluación en matemática

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/35621/4/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf>

García, M. (2010). Efecto de la formación inicial docente sobre la transformación de las creencias epistemológicas y de las creencias acerca de la buena enseñanza, de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile



31

doi.org | Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente

<https://doi.org/10.15517/revedu.v4i2.40197>

[tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]

J.

Garrit, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. Educación Química, 25(2), 88-92.

Grant, M. (2011). Learning, Beliefs, and Products: Students' Perspectives with Project-based Learning. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 5(2), 37-69.

<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1254>

Guntur, M., & Retnawati, H. (2020). Beginner Teacher's Perception of Application of Project-Based Learning in Mathematics Learning. JIPM (Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika), 8(2), 108-121. <https://e-journal.unipma.ac.id/index.php/jipm/article/view/5048>

Gutiérrez, M. (2016).



32

repositorio.une.edu.pe | Aprendizaje basado en problemas y su influencia en el logro de aprendizaje en el área de ciencia tecnología y ambiente en los alumnos del 1e...

<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/03ad27cf-a987-49dd-a88c-800d97ed6c9f/full>

Aprendizaje basado en problemas y su influencia en el logro de aprendizaje en el área de ciencia tecnología y ambiente en los alumnos del 1er año de secundaria de la I. E. N° 0013 Bernardo

O' Higgins - Pueblo Libre en el año 2016 [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]

<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2016>

Habók, A., & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. SpringerPlus, 5(83), 1-14



33

doi.org

<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43084>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación

(6.ª Edición). Mc Graw-Hill.

Herrera, M. (2015). Estrategias didácticas investigativas que usan los docentes en la enseñanza de las ciencias en el V ciclo de la Institución Educativa San Ignacio - Arequipa [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/261>

Herrerías, C. y



34

scielo.sld.cu

<http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n2/2308-0132-reds-10-02-e14.pdf>

Isaord, V. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. Revista Sinéctica,

(43) https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2014000200014&script=sci_abstract



35

doi.org | The perceived impact of PBL program learning on shifting prospective teachers' beliefs: A case study in China - Eurasia Journal of Mathematics, Science and Tec...

<https://doi.org/10.29333/ejmste/12693>

He, S., & Qi, C. (2022). The perceived impact of PBL program learning on shifting prospective teachers' beliefs: A case study in China. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18(12), em2195. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12693>

Hmelo-Silver, C., & Barrows, H. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(1), 21-39.



36

www.scielo.cl | Implementación del aprendizaje basado en proyectos en centros de educación media uruguayos

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092022000200110

Holm, M. (2011).



37

www2.rivier.edu

<https://www2.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2011/J575-Project-Based-Instruction-Holm.pdf>



www.scielo.cl | Implementación del aprendizaje basado en proyectos en centros de educación media uruguayos
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092022000200110

through 12th grade classrooms.

InSight Rivier Academic Journal, 7(2),1-13. <https://www2.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2011/J575-Project-Based-Instruction-Holm.pdf>
Jiménez, A. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. Revista Española de Pedagogía, 64(233), 105-122.



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. Educational Psychologist, 27(1), 65-90.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. Studies in Higher Education, 26, 205-221.

<http://doi.org/10.1080/03075070120052116>

Kilpatrick, W. (1918). The projet method. Teachers college record, 19(4), 319-335. <https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>



repositorio.usil.edu.pe
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/edd088ec-f25d-45b3-994d-9a5e98a20961/content>

Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. Journal of Industrial Teacher Education, 34(3),



it.readkong.com | Manuale metodologico Il project-based learning in contesti di apprendimento non formali Risorse
<https://it.readkong.com/page/manuale-metodologico-il-project-based-learning-in-contesti-1649151>

59-80. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

Krajcik, J., & Blumenfeld, P.

(2006). Project-based learning. In The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 317-334). Cambridge University Press.

La República. (2025, 22 de mayo). Los 10 colegios con mensualidades y matrículas más caras: conoce dónde quedan y sus cuotas de ingreso.

<https://larepublica.pe/sociedad/2023/03/09/los-10-colegios-con-mensualidades-y-matriculas-mas-caras-conoce-donde-quedan-y-sus-cuotas-de-ingreso-ranking-minedu-ano-escolar-409464>

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Interdisciplina, 1(1), 51-86.

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46514>

Llontop-Castillo, M. (2022).



scielo.sld.cu
<http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n2/2308-0132-reds-10-02-e14.pdf>

Resultados de la implementación de estrategias del aprendizaje orientado en proyectos para la gestión de la calidad de la redacción de un texto funcional.

Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 10(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200014&lng=es&tlng=es

López, I. y Rodrigo,



doi.org | El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad
<https://doi.org/10.5209/rced.79328>

F. (2023). El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad. Revista Complutense de Educación, 34(2), 389-400.

Luy-Montejo, Carlos.



doi.org | Relación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento.
[https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)615](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)615)

(2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones, 7(2),

353-383. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. Perfiles Educativos, 35(139), 25-39.

Marcelo, C. (2005).



www.journalusco.edu.co | Las prácticas pedagógicas: Un lugar cultural de resistencia
<https://www.journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/download/1035/2012>

La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar.

En G. Perafán y A. Adúriz (Comps.), Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales (2.ª edición). Universidad Pedagógica Nacional.

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., y



Documento de otro usuario
♥ Viene de de otro grupo

Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente.

Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11-21. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/16812>



dspace.ucuenca.edu.ec | Creencias docentes y evaluación en matemática
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/35621/4/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf>

Martínez, R., Montero, Y. y Pedrosa, M. (2009). Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de Internet. Revista Iberoamericana de Educación, (51), 1-15.

Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. Diálogos, 7(12), 45-66.

Marx, R., Blumenfeld, P., Krajcik, J., & Soloway, E. (1997). Enacting project-based sciences: Challenges for practices and policy. Elementary School Journal, 94, 517-538.

Medina-Nicolalde, M., y Tapia-Calvopiña,



hdl.handle.net | Motibazioa Haur Hezkuntzan adimen anitzen teoriaren eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntzaren bidez
<http://hdl.handle.net/10810/54115>

M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos. Una oportunidad para

trabajar interdisciplinariamente. Revista científica Olimpia, 14(46), 236-246. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6220162.pdf>

Mendocilla, M. (2019). "ECOREFLEX" en la conciencia ambiental de los estudiantes de Primaria, I.E.P "Señor De La Misericordia" Trujillo [tesis de licenciatura, Universidad de San Pedro]. http://repositorio.usanpedro.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/13007/Tesis_63314.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Centro de Innovación Aprendo por Proyectos (ABP). <https://www.innovacion.mineduc.cl/proyectos-2019/aprendo-por-proyectos>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2018). Metodologías alternativas para desarrollar competencias. Minedu. <https://www.minedu.gob.pe/2018/12/metodologias-alternativas-para.html>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2015). 10 metodologías alternativas para desarrollar competencias y dinamizar el aprendizaje. Minedu.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10700>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Molina-Torres, M.



hdl.handle.net | Ikasleen parte-hartzetik, Proiektuen Bidezko Metodologiara: ikastetxe baten azterketa
<http://hdl.handle.net/10810/53840>

(2019).



hdl.handle.net | El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria.
<http://hdl.handle.net/10366/142863>

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del grado de educación primaria. Enseñanza

y Teaching, 37(1), 123-137. <https://doi.org/10.14201/et2019371123137>

Molina-Torres, M.



doi.org | Project-Based Learning for Teacher Training in Primary Education
<https://doi.org/10.3390/educsci12100647>

(2022). Project-Based Learning for Teacher Training in Primary Education. Education Sciences, 12(10), 647. <https://doi.org/10.3390/educsci12100647>



repository.uaeh.edu.mx
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/4709>

Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2),

91-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>

Moreno, M. (2001). El profesor universitario de matemáticas: Estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131625>

Moreno, M. (2005).



www.elsevier.es | Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas | Perfil...
<https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-coherencia-entre-estrategias-didacticas-creencias-50185269813718075>

El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En G. Perafán y A. Adúriz (Eds.), Pensamiento y conocimiento de los profesores

(pp. 63-80). Nomos.

Murillo, L. (2019). Transformar la práctica educativa mediante la modificación de las creencias de los docentes. El lugar de las creencias en la formación de docentes. En M. Cárdenas, C. Cáceda y L. Murillo, Formación de docentes en universidades latinoamericanas (pp. 35-69). Editorial Uniagustiniana.

Nxasana, S., Chen, J. Du, X., & Hasan, M. (2023). Teachers' Pedagogical Beliefs in a Project-Based Learning School in South Africa. Education Sciences, 13(2), 1-17.

<https://doi.org/10.3390/educsci13020140>



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.

Piaget, J. (1970). Genetic Epistemology. Columbia University Press.

Pintor, M. y Vizcarro, C. (2005). ¿Cómo aprenden los profesores? Un estudio empírico basado en entrevistas. Revista Complutense de Educación, 16(2), 623-644.



hdl.handle.net | Motibazioa Haur Hezkuntzan adimen anitzen teoriaren eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntzaren bidez
<http://hdl.handle.net/10810/54115>

Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y

experiencias. Morón de la Frontera. https://www.researchgate.net/publication/328382816_Trabajo_por_proyectos_en_el_aula_Descripcion_investigacion_y_experiencias
Regalado, L.



repositorio.une.edu.pe | Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de la Competencia Lectora de los Estudiantes de Segundo Grado de Primaria de la I.E. Fe ...
<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/6f0cd88e-98b1-498d-871e-c419820cb64f>

(2019). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la



repositorio.usil.edu.pe
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/edd088ec-f25d-45b3-994d-9a5e98a20961/content>

investigación formativa en los estudiantes de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima

[tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/edd088ec-f25d-45b3-994d-9a5e98a20961/content>



doi.org
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43084>

Rekalde, I. y García, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. Innovación educativa,

(25), 219-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334206>

Rivera, L. (2019).



hdl.handle.net | Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educ...
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/7768>

Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada

[tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7768>

Rodrigo, M. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. Rodrigo y A. Rodríguez (Coords.), Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano (pp. 95-117). Visor.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología e la investigación cualitativa. Aljibe.

Rokeach, M.



www.redalyc.org | Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar
<https://www.redalyc.org/journal/447/44746861018/html/>

(1968).



it.readkong.com | Manuale metodologico Il project-based learning in contesti di apprendimento non formali Risorse
<https://it.readkong.com/page/manuale-metodologico-il-project-based-learning-in-contesti-1649151>

Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.

Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/2007-02135-011>



hdl.handle.net | Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje
<https://hdl.handle.net/11042/3493>

Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. Revista electrónica Diálogos Educativos, 14(27), 89-112.
<http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039/2621>



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Rosales, E. (2009). Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación Integral

[tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/422>

Safei, N., & Salmah, S. (2022). Teacher Perception on EFL Students' Engagement in Project-Based Learning. AL LUGHAWIYAAT, 3(1),
<https://ejournal.iainkendari.ac.id/index.php/allughawiyaat/article/view/2753>



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación, 5(2), 1-18.

Salido, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Educación Artística. Revista de curriculum y formación del profesorado, 24(2), 120-143.

Scott, C. (2015a).



repositorio.uarm.edu.pe
<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7d465993-b87e-4e26-ba7f-baaa4720d429/content>

El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el

siglo XXI? https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

Scott, C. (2015b). El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa



hdl.handle.net | Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje
<https://hdl.handle.net/11042/3493>

Solis, C. (2015).



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos



hdl.handle.net | Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje
<https://hdl.handle.net/11042/3493>

estudios. Propósitos y



dspace.ucuenca.edu.ec | Creencias docentes y evaluación en matemática
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/35621/4/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf>

Representaciones, 3(2),



revistas.usil.edu.pe | Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa
<http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/download/155/239>

227-260.

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Stake, R. (2005) Investigación con estudio de casos. Morata



doi.org
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43084>

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

The Autodesk Foundation. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf

Thorndike, E. (1932). The Fundamentals of Learning. Columbia University.

Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). El método de proyectos. <https://docs.google.com/document/d/1VuusHQD1QuyUtyMFiATV6bQUW2nkFpNo6LO3CCFuRCM/edit>

Trathemberg, L. [Colegio Áleph].



(2022, 5 de agosto). ¿Qué significa Project Based Learning (PBL)?

[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DwlulSVizyU>



repositorio.its.edu.pe
[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/85/10_Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20\(PDF\)%20\(22\).pdf?sequence=1](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/85/10_Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20(PDF)%20(22).pdf?sequence=1)

Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación y Ciencia.

Trujillo, F. (2017) Aprendizaje basado en proyectos. Líneas de avance para una innovación centenaria. Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, (78), 42-48.



es.slideshare.net | Argumentos a favor y en contra de la instrucción directa y el ABP | PPT
<https://es.slideshare.net/DboraRodrigo/argumentos-a-favor-y-en-contra-de-la-instruccin-directa-y-el-abp>

Van den Berg,V., Mortermans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbels, D., & Vanthournout, G.

(2006). New assesment modes within project-based education the stakeholders. Studies in Educational Evaluation, 32, 345-368.

Van Lier, L. (2002).



La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas. En J. Cots, y L. Nussbaum (Eds.), Pensar lo dicho.



La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas (pp. 33-54). Editorial Milenio.

Vergara,



repositorio.its.edu.pe
[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/85/10_Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20\(PDF\)%20\(22\).pdf?sequence=1](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/85/10_Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20(PDF)%20(22).pdf?sequence=1)

J. (Ed.). (2015). Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos

(ABP), paso a paso. Editorial SM: Biblioteca Innovación Educativa.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society:

The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. Learning and Instruction, 4(1),



45-69.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de la Pédagogie*, (166), 89-128.

Yáñez, D., Salvatierra, J., Estrada, X., Paredes, W. y Montiel, S.



ciencialatina.org

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8006>

(2023).

Beneficios del aprendizaje basado en proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con NEE. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 3978-3996.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8006>

Zhukova, O. (2017). Novice teachers' beliefs about problem-based learning approach, and teaching practices. *CBU International Conference on Innovations in Science and Education*, 5, 901-909. <https://doi.org/10.12955/cbup.v5.1046>

ANEXOS

Anexo 1: Carta de presentación: validación de instrumentos a través de juicio de experto

□

Anexo 2: Ficha de Validación de Instrumento

□

□

□

Anexo 3: Matriz de consistencia

Objetivo general Pregunta general Objetivo específico Pregunta de investigación Categoría Subcategoría Instrumento Preguntas



Comprender las creencias



repository.unad.edu.co | Estudio de caso representaciones sociales sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje en la Institución Educativ...

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64245>

de los docentes de educación primaria sobre



ciencialatina.org

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8006>

la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos en una escuela privada de Lima Metropolitana. ¿Cuáles son las creencias de los docentes de educación primaria sobre la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos

(ABP) en una escuela privada de Lima Metropolitana? Caracterizar las creencias generales sobre el ABP ¿Cómo describen los docentes el ABP y su rol sobre esta metodología?

Creencias generales sobre el ABP Características generales del ABP Entrevista semi-estructurada ¿Cómo describiría el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en sus propias palabras? ¿Cuáles considera que son las principales características del ABP en comparación con otras metodologías? ¿Qué tipo de proyectos ha utilizado o desarrollado bajo esta metodología? ¿Podría darnos un ejemplo?

Rol del docente ¿Cómo percibe su rol como docente en el contexto del ABP? ¿Cómo cree que el ABP influye en la dinámica entre el docente y el estudiante?

Rol del estudiante ¿Cómo describiría el rol de los estudiantes en un proyecto de ABP? ¿Cómo cree que el ABP influye en la autonomía de los estudiantes durante el aprendizaje?

Describir las creencias sobre los beneficios del ABP para el aprendizaje y enseñanza ¿Qué beneficios creen los docentes que obtienen al aplicar el ABP para la enseñanza y aprendizaje? Creencias sobre los beneficios del ABP Beneficios para los docentes Entrevista semi-estructurada ¿Cuáles son los beneficios de implementar el ABP desde el punto de vista del docente? ¿Ha mejorado su práctica educativa? ¿Cómo cree que el ABP ha afectado su propia metodología de enseñanza? ¿Considera que el ABP le ofrece oportunidades para desarrollar nuevas habilidades en su práctica pedagógica? ¿Considera que el ABP le ofrece oportunidades para realizar colaboraciones y trabajos interdisciplinarios entre docentes?



¿Cuáles considera que son las disciplinas más fáciles de integrar?

Beneficios para los estudiantes ¿Cuáles cree que son los principales beneficios del ABP para el aprendizaje de los estudiantes? Desde su experiencia, ¿cómo afecta el ABP en el trabajo colaborativo entre los estudiantes? ¿Qué habilidades cree que desarrollan los estudiantes al participar en proyectos basados en ABP? ¿Ha notado alguna diferencia en el aprendizaje significativo que desarrollan los estudiantes al aplicar el ABP?

Si es así, ¿cómo lo ha observado? ¿Considera que el ABP fomenta el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico en los estudiantes? ¿De qué manera?

Identificar las creencias sobre los retos del ABP para el aprendizaje y enseñanza ¿Cuáles son los desafíos que creen los docentes que enfrentan ellos y los estudiantes al implementar el ABP? Creencias sobre los retos del ABP Retos para el docente Entrevista semi-estructurada ¿Cuáles cree que son los principales desafíos o dificultades que enfrenta al aplicar el ABP en su enseñanza? ¿Ha tenido alguna dificultad en la planificación o implementación de proyectos bajo el ABP?



¿Cómo las ha manejado? En su experiencia,

¿considera que el implementar y desarrollar los proyectos le toman más tiempo? ¿Aumenta su carga de trabajo? ¿Qué tipo de apoyo (recursos, formación, etc.) considera que necesita el docente para aplicar de manera efectiva el ABP? ¿Qué retos encuentra en la evaluación del aprendizaje dentro del ABP? ¿Cómo se asegura de que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje?

Retos para el estudiante ¿Qué obstáculos cree que enfrentan los estudiantes cuando trabajan en proyectos basados en ABP? ¿Considera que la metodología ABP es adecuada para todos los estudiantes, independientemente de su nivel académico o habilidades? ¿Por qué? ¿Cómo afronta los desafíos que presentan algunos estudiantes en términos de participación y compromiso en proyectos basados en ABP?



Anexo 4: Matriz de Categorización

Categoría Subcategoría Descripción

Creencias generales sobre el ABP Características generales del ABP Creencias sobre los aspectos fundamentales y distintivos del ABP en comparación con otras metodologías

Rol del docente Creencias sobre el papel que debe desempeñar el docente en un entorno de ABP, incluyendo su rol como facilitador y guía

Rol del estudiante Creencias sobre el rol activo, la autonomía y responsabilidad del estudiante en el ABP

Creencias sobre los beneficios del ABP Beneficios para el docente Creencias docentes sobre los beneficios al aplicar el ABP, como el desarrollo profesional y la colaboración interdisciplinaria.

Beneficios para el estudiante Creencias docentes sobre los beneficios que el ABP aporta al aprendizaje y habilidades de los estudiantes, tales como trabajo colaborativo y pensamiento crítico.

Creencias sobre los retos del ABP Retos para el docente Creencias sobre las dificultades que enfrentan los docentes en la implementación del ABP, como la planificación y carga de trabajo

Retos para el estudiante Creencias sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes en la metodología ABP, como desigualdades en la participación y el desafío propio de un trabajo colaborativo.

Anexo 5: Instrumento de Investigación

Guía de Entrevista

Categoría 1: Creencias generales sobre el ABP

Subcategoría: Características generales del ABP

¿Cómo describiría el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en sus propias palabras?

¿Cuáles considera que son las principales características del ABP en comparación con otras metodologías?

¿Qué tipo de proyectos ha utilizado o desarrollado bajo esta metodología?



¿Podría darnos un ejemplo?



Subcategoría:

Rol del docente

¿Cómo percibe su rol como docente en el contexto del ABP?

¿Cómo cree que el ABP influye en la dinámica entre el docente y el estudiante?

Subcategoría: Rol del estudiante

¿Cómo describiría el rol de los estudiantes en un proyecto de ABP?

¿Cómo cree que el ABP influye en la autonomía de los estudiantes durante el aprendizaje?

Categoría 2: Creencias sobre los beneficios del ABP para la enseñanza y el aprendizaje

Subcategoría: Beneficios para los docentes

¿Cuáles son los beneficios de implementar el ABP desde el punto de vista del docente? ¿Ha mejorado su práctica educativa?

¿Cómo cree que el ABP ha afectado su propia metodología de enseñanza?

¿Considera que el ABP le ofrece oportunidades para desarrollar nuevas habilidades en su práctica pedagógica?

¿Considera que el ABP le ofrece oportunidades para realizar colaboraciones y trabajos interdisciplinarios entre docentes? ¿Cuáles considera que son las disciplinas más fáciles de integrar?

Subcategoría: Beneficios para los estudiantes

¿Cuáles cree que son los principales beneficios del ABP para el aprendizaje de los estudiantes?

Desde su experiencia, ¿cómo afecta el ABP en el trabajo colaborativo entre los estudiantes?

¿Qué habilidades cree que desarrollan los estudiantes al participar en proyectos basados en ABP?

¿Ha notado alguna diferencia en el aprendizaje significativo que desarrollan los estudiantes al aplicar el ABP? Si es así, ¿cómo lo ha observado?

¿Considera que el ABP fomenta el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico en los estudiantes? ¿De qué manera?

Categoría 3: Creencias sobre los retos del ABP para la enseñanza y el aprendizaje

Subcategoría: Rol del docente

¿Cuáles cree que son los principales desafíos o dificultades que enfrenta al aplicar el ABP en su enseñanza?

¿Ha tenido alguna dificultad en la planificación o implementación de proyectos bajo el ABP?



¿Cómo las ha manejado?

En su experiencia,

¿considera que el implementar y desarrollar los proyectos le toman más tiempo? ¿Aumenta su carga de trabajo?

¿Qué tipo de apoyo (recursos, formación, etc.) considera que necesita el docente para aplicar de manera efectiva el ABP?

¿Qué retos encuentra en la evaluación del aprendizaje dentro del ABP? ¿Cómo se asegura de que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje?



Subcategoría: Rol del estudiante

¿Qué obstáculos cree que enfrentan los estudiantes cuando trabajan en proyectos basados en ABP?

¿Considera que la metodología ABP es adecuada para todos los estudiantes, independientemente de su nivel académico o habilidades? ¿Por qué?

¿Cómo afronta los desafíos que presentan algunos estudiantes en términos de participación y compromiso en proyectos basados en ABP?

Anexo 6: Carta de presentación al colegio Áleph

□

Anexo 7: Formato de consentimiento informado

□

□

□

Anexo 8: Ficha de datos de las docentes entrevistadas

□

□

□

Anexo 9: Transcripción de las entrevistas

Entrevista Docente 1

Categoría 1: Creencias generales sobre el ABP

Subcategoría: Características generales del ABP

Jibaja Burneo, Estrella: “Mira, te anticipamos la guía de entrevista y básicamente está dividida como en tres partes que vamos a ir pautando, tratando de que el tiempo nos dé, de los 45 a 60 minutos nos puedan dar, para poder hablar de estas tres partes. La primera parte es sobre las creencias generales que tú puedas tener sobre el ABP o el aprendizaje basado en proyectos. Entonces, una de las primeras preguntas es acerca de las características generales que tú tienes como idea que tiene el ABP. Entonces, la primera pregunta sería, ¿cómo describirías tú el aprendizaje basado en proyectos, digamos, no desde la parte de vista académica, sino con tus propias palabras?”

Naleya Gozalo: “Bueno, es una metodología que busca, darle fuerza al trabajo colaborativo. A que los estudiantes puedan enfrentar retos, problemas, a través de la construcción de proyectos, bueno, de la co-construcción de proyectos entre ellos y los maestros, considerando sus intereses, pero también las intenciones docentes y pedagógicas para poder llevar a cabo un camino de investigación en un tiempo determinado y con objetivos comunes en el que haya disfrute, pero también haya aprendizaje necesario para la edad.”

Jibaja Burneo, Estrella: “Si tuvieras que enumerar alguna de las características del aprendizaje basado en proyectos, ¿cuáles crees que serían estas características principales? Y un poco comparándolas con las otras metodologías que puedas conocer o que hayas tenido experiencia.”

Naleya Gozalo: “Bueno, primero creo que es la co-construcción de un proyecto docente más estudiante. El nivel de escucha y respeto a la voz de los niños. Creo que es el único espacio en el que yo he podido dejar de hablar y ponerme a escuchar. Es el único espacio en el que conozco cómo piensan, qué sesgos tienen, qué intereses traen y qué propuestos también quieren plantear para poder realizar una investigación. Creo que combina mucho el mundo de las ideas con el hands-on, es el pensar pero también es el hacer, porque buscamos que los chicos estén involucrados, activamente, desde la mente pero también desde las manos. Se valora mucho el proceso de construcción de los estudiantes y también teniendo claro el norte, es decir el producto final.”

Jibaja Burneo, Estrella: “¿Qué tipo de proyectos has podido realizar, como ejemplificando, bajo esta metodología del ABP? ¿Podrías contarnos alguna experiencia cercana que hayas tenido?”

Naleya Gozalo: “En estos 10 años he hecho un montón de proyectos, desde proyectos de largo aliento, o sea que podíamos empezar en marzo y terminar en diciembre, hasta proyectos cortos por bimestre, ahora que hacemos por semestre. Hemos hecho de distintos conceptos, por ejemplo ayer hemos hecho una presentación a los padres sobre el proyecto de sexualidad integral. Y ha sido un proyecto con estudiantes de sexto grado de primaria. Un proyecto interdisciplinario que ha buscado justo acompañar a los chicos en esta etapa del desarrollo que es la pubertad. Están teniendo 11, 12 años. Entonces, considerando los cambios que tienen en su cuerpo, los cambios emocionales, queremos tener un espacio para poder recoger cómo es que se sienten y como es que también ampliamos el concepto de sexualidad para entendernos como sociedad, los roles de género que están detrás, la lucha con los estereotipos, cuáles son las presiones que sienten, que reciben del entorno, desde las matemáticas viendo las estadísticas de Perú y también del mundo con respecto al matrimonio infantil, a la participación política de hombres y mujeres, a cuántos presidentes ha habido a lo largo de la historia, y así un montón de áreas conectadas.”

Jibaja Burneo, Estrella: “Y digamos, ¿todas estas conexiones las plantean, o sea, las orientan ustedes, esperan que ellos propongan?”

Naleya Gozalo: “Lo que pasa es que tenemos unas primeras semanas de indagación, entonces, y ahí hacemos un proceso de diagnóstico para saber qué cosas es lo que traen los chicos, qué es lo que saben y cuáles son sus preguntas. En función a lo que vemos que les interesa es que nosotros proyectamos cuáles son los contextos que vamos a trabajar. Mi grupo en particular relacionaba sexualidad integral con cuerpo, todo relacionado con lo biológico y no estaba contemplando ningún concepto social o psicológico o sociológico detrás, así que les devolví sus primeros dibujos o representaciones que habían hecho, sus primeros mini exámenes de test de lo que sabían y nos dimos cuenta que habían más conceptos que no habían, que si los decíamos visibles pero que no les poníamos nombres, y les comenzamos a poner nombres juntos. Que además del cuerpo estaban hablando de igualdad, estaban hablando de derechos, estaban hablando de estereotipos. Hicimos todo como un mapa de conceptos que fuimos trabajando en contextos que nos tocaba pensar como maestros, pero respondiendo a todos estos conceptos iniciales que ellos no se habían dado cuenta. Por ejemplo, uno muy bonito que fue de dónde vienen los estereotipos y ellos respondieron que desde muy chiquitos desde las películas infantiles que ven. Comenzamos a comparar las princesas de Disney, los príncipes de antes con los de ahora y decían cómo es que antes sólo tenía que esperar que el príncipe venga y te de un beso y con eso todo se iba a solucionar. En cambio, ahora, Moana, Valiente, ¿qué es lo que hacen? Son mujeres guerreras, líderes que salvan a un pueblo. Y hemos tenido entonces que ver los cambios de los estereotipos también generados en las películas. Y fue un contexto aparte que les encantó, porque era recordar las películas de niños, pero mirándolos desde el lente de adolescente ahora.”

Subcategoría Rol del Docente

Espinosa Kauer, Katherine: “Teniendo eso en cuenta, ¿cómo percibes el rol, tu función en esos proyectos?”

Naleya Gozalo: “Bueno, primero mucha escucha. Una escucha guardando todos tus sesgos y todos tus prejuicios y todas tus creencias para que sea lo más limpio posible, de modo que

puedas proyectar y responder a necesidades más reales e intereses reales de los estudiantes y no a tus propios intereses únicamente. Tu rol aparte es muy activo creo que en cuanto a pensamiento porque tienes que encontrar relaciones para poder proyectar lo que dicen los chicos pero también lo que necesitan. Un pensamiento abierto, flexible, tienes que pensar creativamente para poder abrir espacios de interés de los chicos para hacer cosas que verdaderamente disfruten. Ellos han hecho un podcast para poder hablar de sexualidad. Han hecho publicidad, si pudiesen hacer una nueva portada de revista, cómo es que a través de la fotografía podemos dar un mensaje lo menos cargado de estereotipos y así nuevas formas de lenguajes que los pueda conectar a los chicos y creo que además un rol también importante es el trabajo colaborativo entre maestros, o sea, yo no trabajo sola. Tengo que trabajar con talleristas, con mi coordinadora y con otros profesionales que me ayuden a ampliar también mi lente.”

Jibaja Burneo, Estrella: “¿Cómo crees que el aprendizaje basado en proyectos influye, de una manera más concreta, en la dinámica entre docente y estudiante? Comparándolo siempre con la experiencia anterior que has podido traer de la educación más tradicional.”

Naleyá Gozalo: “Bueno, creo que te da cercanía con los estudiantes, confianza. Ellos sienten que es un trabajo en equipo, entre tú y ellos. Creo que la escucha permite que se refuerce mucho el vínculo. Tú también generas empatía con ellos porque tú estás ya en una etapa distinta la de ellos de crecimiento y el hecho de que los llegues a conocer tanto y puedas organizar y diseñar tus contextos en función a lo que ellos verdaderamente disfrutan y solamente lo puedes saber si pasas tiempo con ellos y los escuchas y cosa que antes no hacía. O sea, escribía en la pizarra y era escribir y copien.”

Subcategoría: Rol del estudiante

Jibaja Burneo, Estrella: “Y digamos, ahora llevando la mirada hacia el estudiante, ¿cómo podrías resumir el rol que tiene dentro del proyecto?”



Naleyá Gozalo:

“Ellos son confrontadores. Trabajan en equipo, toman decisiones, co-crean y co-diseñan sus productos, se hacen cargo de todo su proceso, son los que proponen las ideas, formulan preguntas, se asignan roles entre ellos, asumen responsabilidades, gestionan el tiempo y demuestran autonomía.”



Jibaja Burneo, Estrella:

“Ahorita que mencionas autonomía, ¿cómo crees que el ABP influye en que esta autonomía se desarrolle en el proceso de aprendizaje?”

Naleyá Gozalo: “Bueno, como lo que señalé antes, es que si ellos saben que es su proyecto, porque se escuchan sus ideas y esas luego se llevan a cabo y se organizan para lograrlo manejando los tiempos, cumpliendo las metas, diseñando las preguntas, que son luego propuestas para la siguiente sesión. Creo que en cuanto su voz es escuchada, ellos logran abrazar sus proyectos y que sean suyos y que cualquier persona que viene al colegio, que vienen un montón a ver las sesiones o a ver qué están haciendo, son capaces de comunicarlo y decirte, oye, estamos investigando tal cosa y estamos elaborando tal otra. Entonces, creo que esa es la máxima demostración del compromiso que han estado teniendo a lo largo de una investigación, que sean capaces de comunicarlo.”

Categoría 2: Creencias sobre los beneficios del ABP para el aprendizaje y enseñanza

Subcategoría: Beneficios para los docentes

Espinosa Kauer, Katherinne: “Ahora vamos a entrar a la segunda parte, que tiene que ver con las creencias sobre los beneficios, tanto para el aprendizaje como para la enseñanza del ABP. Empezaremos con los beneficios para los propios docentes. ¿Tú qué beneficios has encontrado utilizando el ABP o implementando el ABP? ¿Crees que tu práctica educativa ha mejorado? ¿Sientes que es una mejor manera de enseñar?”

Naleyá Gozalo: “Sí, de todas maneras. Nunca repito lo mismo. Creo que eso es algo que para mí es un gran beneficio porque me mantiene actualizada. Mis estudiantes me mantienen con nuevos conceptos, con nuevos intereses, me mantienen súper al día con todo lo que lo que está pasando a su edad y creo que eso me reta constantemente a rediseñar lo que corresponde para estos niños de 12 años del 2025, que no son los mismos que yo tuve hace cinco años o hace diez. Entonces creo que me invita además a mirar un concepto desde otra perspectiva porque este por ejemplo de sexualidad integral lo he hecho también hace unos tres años con otro grupo pero el lente ha sido completamente diferente y eso me ha retado a que he tenido que investigar, he tenido que buscar referentes, he tenido que preguntarle a otros especialistas para poder devolverle a mis alumnos contextos acordes a lo que ellos me piden o me deslizan.”

Espinosa Kauer, Katherinne: “Digamos que ¿cada proyecto es como una oportunidad para que tú puedas desarrollar nuevas habilidades?”

Naleyá Gozalo: “Sí, y también aprender. Me permite aprender más de lo que de un concepto de lo que antes, de repente, no lo había contemplado.”

Jibaja Burneo, Estrella: “Y, enfocándonos a lo que has mencionado, repetidas veces desde que estamos, es el tema, digamos, te lo pongo como afirmación, pero debería ser en modo de pregunta, es que, efectivamente, el ABP te permite realizar colaboraciones y continuamente trabajos interdisciplinarios con tus compañeros. Pero ¿cuáles consideras dentro de las disciplinas las más fáciles de integrar desde tu experiencia?”

Naleyá Gozalo: “Sí, y no solamente con mis compañeros de trabajo maestros, sino también con mis padres de familia, porque ellos tienen distintas profesiones y yo al saberlas los invito a trabajar conmigo. Les proyectamos sesiones con los chicos por ejemplo he tenido una abogada laboralista y estábamos hablando justo del derecho a la licencia de maternidad y paternidad. Entonces yo no soy erudita en el tema, pero ella sí. Entonces generamos un equipo para poder invitar también a nuestros padres de familia y que sean parte de justo este camino de construcción de una investigación. Lo más fácil de integrar es la literatura, o sea, comunicación, el curso completo, porque leen, hay comprensión lectora, hay producción de textos y expresión oral y comprensión oral. Creo que esas son las competencias que directamente están presentes en todos los proyectos. Luego el arte, porque aprecian arte y también producen. Siempre lo llevamos al lado sociológico para poder entender los temas de acuerdo al contexto, cuál es la realidad en función a una zona determinada. También la historia, porque creo que todo lo que estamos viviendo ahora podemos entenderlo si es que vamos un poquito más atrás. Entonces sí nos es fácil preguntarnos cómo era antes. Y la psicología, cuando hacemos que las investigaciones nos hagan finalmente mirarnos a nosotros mismos. Creo que esas siempre están presentes. Matemáticas es un poquito más difícil. Depende y tampoco hay que presionarnos para que aparezcan todas. Y así como geografía. Pero creo que las más grandes son las que ya mencioné.”

Subcategoría: Beneficios para los estudiantes

Espinosa Kauer, Katherinne: “Y ahora mirándolo desde el punto de vista de los estudiantes, ¿qué beneficios crees que son los que obtienen ellos al trabajar con ABP versus la educación tradicional?”

Naleyá Gozalo: “Bueno, claramente el desarrollo de sus habilidades blandas. El saber que la información está con un clic y ahora muchísimo más rápido. El que puedan organizarse, ser autónomos para saber qué hacer con la información. El hecho de que todo proyecto tenga un reto que resolver y que lo puedas llevar tranquilo a tu vida. El hecho de poder gestionar tus tiempos para lograr tus objetivos. El trabajo en equipo, ya que donde sea que vayas vas a poder aplicar en tu universidad, en tus trabajos. El que seas comunicativo, el que puedas rendir cuentas de manera oral de tus aprendizajes y también el que seas confrontador, que siempre dudes y preguntes para que no solamente aceptes lo que te da el mundo y el pensamiento creativo siempre hay un producto que demuestra en síntesis lo trabajado. El pensar fuera de la caja para que cada producto sea una representación única es creo que también otro beneficio que sería.”

Categoría 3: Creencias sobre los retos del ABP para el aprendizaje y enseñanza

Subcategoría: Rol del docente

Espinosa Kauer, Katherinne: “Bueno, hemos hablado un poco sobre la parte buena, pero también creemos que puede traer bastantes retos, retos tanto para el docente como para los estudiantes. ¿Cuál es el principal desafío o la dificultad más grande que enfrentas cuando trabajas en base al ABP?”

Naleyá Gozalo: “Bueno, creo que el hecho que lo comparen con lo tradicional, y que sobre todo los papás digan, no, mi hijita de tercer grado que está en el colegio está haciendo, no sé, raíces cuadráticas y aquí estoy hablando sobre cómo los incas encontraron el color. Creo que eso hace que algunos le quiten valor a lo procedimental y el hacer un proyecto versus las áreas repartidas individualmente con un montón de carga de contenido. Yo creo que eso le quita valor bajo la mirada externa. Otro desafío es que no todos los maestros pueden trabajar por proyectos. Hay ciertas características de un maestro para que pueda soltar y co-construir con los chicos y que no es fácil cambiar el chip de ser el sabelotodo a dejar que los chicos también compartan lo que saben. Y desde los estudiantes creo que si has crecido como que en este camino sabes cómo funciona y que hay mucha responsabilidad, autonomía y autogestión de las cosas. Pero cuando vienen niños de otro colegio y ven que no está el profesor detrás tuyo diciéndote que tienes que hacer a cada paso, pueden pensar que no saben que hacer o no están haciendo ni aprendiendo nada, porque hay trabajos que son en equipo y que necesitan tu participación y tu responsabilidad autogestionada. Y que al esperar que uno como docente esté detrás cada segundo diciéndote copia, escribe, habla no pueden darle el valor de esta nueva metodología.”

Espinosa Kauer, Katherinne: “Cuando vas a hacer un proyecto, teniendo en cuenta la planificación del proyecto, ¿es que ya tienes decidido desde el inicio los tiempos o los cursos que vas

a tratar de integrar? ¿Cómo es que se maneja eso y qué dificultades de repente encuentras durante la planificación e implementación?”

Naleyá Gozalo: “Sí, sí tenemos el tiempo. Hacemos un proyecto semestral y tenemos los conceptos detonadores. Por ejemplo, sexualidad integral en el concepto de cultura. Y lo que hacemos es una partitura donde tomamos el concepto y lo miramos en equipo en febrero, cuando todavía no vienen los estudiantes, para poderlo verlo de todas las aristas posibles. Entonces, en equipo vemos, este tema lo podemos manipular desde la psicología, desde la sociología, desde la geografía, desde la historia, y hacemos como un gran mapa. Y ese mapa nos permite como que ampliar y buscar diferentes referentes, pero no nos permite cerrar, sino nos permite tener un momento de divergencia, de abrir todo y cuando ya nos enfrentemos a los estudiantes, cuando vengan y tengamos esa semana sin tareas y de discusión, podamos tomar las primeras decisiones. O sea, de todo lo que hemos pensado, vamos a hacer esto, esto, y esto porque responde a las demandas de estos chicos. Y ahí hacemos el corte y comenzamos a proyectar los contextos que le darían continuidad a la investigación.”

Jibaja Burneo, Estrella: “¿Consideras que implementar este tipo de proyectos te toman a ti más tiempo? ¿Te demandan más carga de trabajo?”



Naleyá Gozalo:

“Como soy maestra de investigación, no es que tenga que dictar más cursos. Yo dicto sólo dos cursos. Entonces, no es que necesite o requiera más tiempo. El año pasado enseñé dos investigaciones nada más entonces a dos salones y era el mismo concepto si bien cada uno fue para distinto lado, la carga está creo en tu propia investigación, porque si los chicos te traen un tema o una pregunta que no sé, tengo que buscar información, mirar 50 vídeos o leer diferentes referentes para decidir que me gustaría compartir con mis niños de 12 años, pero si está en un lenguaje para un adulto, entonces comenzar a elaborar de repente el texto que sí, o los fragmentos que sí quisiera que analicen. Creo que la elaboración de material a medida, ya que, a pesar de que es el mismo tema, la mirada es distinta cada año y eso sí toma tiempo. También la proyección de qué más o qué propuestas le podemos dar a los chicos que sean divertidas, que les guste. Eso también es un tiempo de pensar y ver qué nos están queriendo decir, cómo los podemos conectar para que sean enganchados con el tema. Por ahí nos hacemos dado cuenta que son superactores que les encanta el teatro. Entonces pensamos qué tal si los llevamos a ver esta obra de teatro. Para poder hacerlo tenemos que investigar qué obras hay, en qué horario, definir el tema logístico, cuánto va a costar y todo eso es tiempo. Entonces si, no es tan fácil como ya tener tu ficha del año pasado que le sacas copia y se la entregas a los chicos o les hablamos a hablar de este tema. Yo te cuento todo lo que sé y ya está. Es bastante retador en cuanto creo que a la investigación docente y a los materiales, lo que hay que hacer.”

Jibaja Burneo, Estrella: “Claro, y esto no es solamente al inicio, sino conforme se va desarrollando el proyecto. Tienes que ir viendo lo que se va necesitando.”

Naleyá Gozalo: “Sí, es constante. Y necesitas organizarte súper bien para que puedas tener como que el momento de innovación clave, el momento del desarrollo y también el momento del cierre con sus producciones finales, ya que nosotros siempre tenemos presentación de proyectos y los chicos son los que los presentan. Entonces esa es la muestra final hacia los papás en el que pueden compartir todo el viaje que han realizado hasta sus productos finales.”

Espinosa Kauer, Katherine: “Y justamente esa parte final en donde ya tienes que evaluar y evaluar además según las competencias que nos pide el MINEDU en diferentes áreas y con capacidades específicas por competencia. ¿Cómo es que se hace en el ABP? ¿Al final? ¿Durante? ¿En qué momento deciden la evaluación?”

Naleyá Gozalo: “La evaluación es constante, o sea, es permanente. O sea, todos los contextos tienen un objetivo y hacemos que haya autoevaluación, o sea, que ellos empiecen con su rúbrica, que sepan se va a evaluar. Por ejemplo, si estamos haciéndonos un visual thinking sobre la participación política en el mundo, saben que ese producto y ese proceso se evalúa y tienen ya las rúbricas listas. Entonces ellos ven que esperamos de los chicos. Luego viene otro producto como un podcast. Vamos a construirlo la rúbrica y así sabe lo que voy a evaluar. A medida que van haciendo distintos productos tienen una evaluación desde su propia voz desde su voz en equipo y también la propia docente. Además, también hacemos como pequeños check-up (controles o revisiones) en el proceso porque hay información que están teniendo que recurrir para poder entender o saber qué cosas lo que van a decir o plasmar en un trabajo y lo decidimos también nosotras, por ejemplo si ha pasado un mes y medio que hemos estado hablando de estereotipos, y que lo hemos investigado desde la publicidad, desde las películas, desde las redes, entonces vamos a ver cómo está la construcción de conclusiones argumentadas de los chicos y hacemos también una prueba escrita en ese momento. Otro momento es reuniones de reflexión, donde de manera oral discutimos un tema y también podemos evaluar la comprensión oral, la expresión oral y también la argumentación. Nosotros tenemos, sobre todo en investigación, las competencias de personal social y las de arte. Entonces, a esas son las que les doy el punche, porque yo me encargo de esas dos áreas. Las otras áreas las ven otros maestros, pero veo cuáles son mis desempeños desde el principio y me aseguro de que estos se desarrollen a lo largo de la investigación, no solamente al final. Al final tienen una muestra, pero todo el proceso ha tenido constantes evaluaciones.”

Subcategoría: Rol del estudiante

Jibaja Burneo, Estrella: “¿Y consideras, digamos, que esta metodología de la que hemos estado, digamos, hablando y detallando, es adecuada para todos? O sea, desde el punto de vista de los estudiantes, o sea que es adecuado para todos los estudiantes independientemente de su nivel académico, de las habilidades que tengan de manera independiente.”

Naleyá Gozalo: “Creo que es un espacio riquísimo para todos, pero así como en el colegio este es un curso, también tiene otros cursos complementarios e individuales. Pero creo que si todos tienen la oportunidad de tener en su colegio un curso que se dedique a hacer proyectos, van a poder ver las distintas habilidades que tienen sus estudiantes. Mientras más personas juntas piensen diferente, los proyectos salen muchísimo más ricos. Y te das cuenta que de repente el que es bajísimo en matemáticas es un artista dibujando. Te das cuenta el que en comprensión de lectura no lo logra te das cuenta que es un excelente filmador y crea vídeos alucinantes y ayuda desde sus habilidades. También para los chicos de inclusión que de repente por el lado académico no es que resalten pero si por los otros lenguajes que ponemos en disposición y de repente le das la arcilla y te hace una escultura increíble y es una forma de demostrar que él aprendió. Entonces creo que un espacio que a todos les suma. Sí, seguramente algunos estudiantes podrían vivir haciendo solo proyectos y para otros un curso, basta con que tengan un curso de proyectos y otros individuales les jugaría también mejor. Sobre todo si hay temas de atención o de conducta que no les conviene porque no han desarrollado tanta autonomía para poder manejar su libertad y que no sea libertinaje.”



Jibaja Burneo, Estrella:

“¿Y te ha pasado, que algunos estudiantes no respondan bien a esta participación o a este compromiso o a esta autonomía que se espera de ellos, y eso es un desafío, o sea, tanto para el docente como para el estudiante que no se haya y no está participando como se espera de él?”

Naleyá Gozalo: “Sí, sobre todo creo que en esta edad, en lo que están transitando la adolescencia, hay un gran conflicto entre el deber y el querer, entre tus emociones que están ahorita en full evolución y las responsabilidades. Si bien es más fácil cuando los chicos han crecido desde kinder en la metodología y ya saben cómo funciona y que hay muchísima confianza y ellos se hacen cargo a cuando son niños que vienen recién de otro y que se dan cuenta que pueden sacar la vuelta súper rápido. Y que no es que vayan a llevar una papeleta inmediata o una suspensión, sino que es su imagen lo que se está poniendo en juego. Y ahí es donde también es importante decirles que la evaluación es constante, o sea, la evaluación es permanente. Entonces son chicos están en sexto grado y que entienden muy bien de que tienen que construir sus evidencias, porque además nosotros tenemos nuestras entregas de informes que son con las evidencias que han hecho a lo largo del semestre. Entonces, si las evidencias no son prolijas, o demuestran más bien que no hubo el compromiso en la profundidad, también tienes clarísimo tu evaluación. Y no es ninguna sorpresa. Pero sí, hay por supuesto desafíos en cuanto a algunos estudiantes que hay que invitarlos a la reflexión y decirles qué es lo que se espera de cada uno y cuáles son las reglas claras y también cuáles son sus consecuencias. Y seguir también, si son temas disciplinarios, seguir con la partida de conducta, si es que ya hemos hablado, si es que ya hemos tenido compromisos y se rompieron. Si hemos hablado con sus papás, si es que de repente ha llevado alguna amonestación. Las cosas siguen también por su camino dependiendo de la causa. Si es que hay un tema más bien de dificultad que es académica, y si es por alguna condición, se maneja obviamente diferente. Pero sí, siempre hay dificultades en todo.”

Categoría 4: otros

Espinosa Kauer, Katherine: “Y para terminar, si piensas de tus inicios trabajando con el ABP y los comparas ahora que ya tienes más años de experiencia, tu visión de cómo era lo que tenías que hacer versus ahora que ya tienes años haciéndolo, ¿ha cambiado lo que pensabas del ABP?”

Naleyá Gozalo: “Es que creo que empecé sin saber, sin saber mucho. No es que haya tenido otra experiencia y más bien lo que hice fue tratar de meterme todos los cursos de dinamia o de la Casa Amarilla para poder enterarme, a ver, ¿dónde me he metido? Porque además era un colegio que acababa de abrir las puertas el año anterior. Y mi referente era León Tratenberg, entonces era trabajar con él.”

Jibaja Burneo, Estrella: “¿Ellos tienen dinámicas en el colegio para capacitarte?”

Naleyá Gozalo: “Sí, tienen dinámicas de formación docente. Entonces era desde muy intuitivo, y exploratorio y tratando de aprender lo máximo que se pueda de la filosofía de Reggio (Reggio Emilia), cuando fui a Italia fue lo máximo, poder verlo con mis propios ojos y a lo que es ahora, que ya también hemos comenzado a tener nuestros bancos de información de cómo lo hemos hecho año tras año, ahora ya sabemos los procesos, los tiempos, que tenemos como colegio ya decisiones de conceptos que van a pasar por cada uno de los años y eso te da un soporte. No estás ya nuevita en un colegio nuevito en el que estás empezando a construir cosas, sino que ya sabemos que si no funcionaron un año, el año siguiente se reajusta.

Creo que ya después de 10 años, tenemos la experiencia de saber qué decisiones han sido buenas y cómo lo vamos a organizar y lo vamos a mantener para que podamos tener también nosotros, una mayor facilidad en el manejo del tiempo, mayor facilidad en la búsqueda de información, en acudir a referentes. Creo que nos da también más calma cuando ya un camino está más o menos dibujado a que cuando recién lo estás empezando a dibujar.

Entrevista docente 2

Categoría 1: Creencias generales sobre el ABP

Subcategoría: Características generales del ABP

Espinosa Kauer, Katherine: "Vamos a empezar con la entrevista, que tiene tres partes. La primera parte tiene que ver con las creencias generales sobre el ABP y sobre las características generales de esta metodología. ¿Cómo la describirías con tus palabras? ¿Para ti cómo describirías el ABP?"

Maribel Quispe Huauya: "Bueno, al formar parte del ALEPH, lo veo así, el ABP coloca al estudiante como protagonistas. Ellos son los protagonistas. Ellos son los encargados de los proyectos de investigación. Estos proyectos salen a partir del estudiante. Claro, tenemos una partitura con lo que vamos a trabajar el metaconcepto, pero el niño siempre es el protagonista del aprendizaje. Los contenidos que tenemos en la partitura se ven reflejados con la realidad del estudiante."

Espinosa Kauer, Katherine: "Entonces considerarías que esa es como su principal característica, es decir, el hecho de poner al estudiante como centro, como protagonista del aprendizaje."



Maribel Quispe Huauya: "Exacto. Sí."
Jibaja Burneo Estrella:

"¿Y qué otra característica resaltante podrías mencionar en comparación con tu experiencia con la educación tradicional?"

Maribel Quispe Huauya: "He trabajado en el Innova School, he trabajado en ENSEÑA y en el Antares. En estas escuelas, he notado de que el ABP es muy activo. Promueve la autonomía. Es algo que vamos viendo y es un trabajo muy activo. Al utilizar el ALEPH una metodología socioconstructivista, yo veo que, más allá de las metodologías, fomenta el pensamiento crítico y una construcción colectiva, es decir que el proyecto no es una construcción individual, sino colectiva, un trabajo entre todos."

Espinosa Kauer, Katherine: "¿Y nos podrías mencionar algún proyecto que hayas trabajado últimamente para entender un poco cómo has utilizado o desarrollado esta metodología?"
Maribel Quispe Huauya: "Mira, en este último proyecto que presentamos, hablamos sobre la migración. El metaconcepto era cultura. Partimos de historias familiares, ya que nos dimos cuenta de que muchos de los chicos venían de familias extranjeras, o sea, de su árbol genealógico. Investigamos las causas, las consecuencias. Vimos videos de personas que habían emigrado. Además, teníamos docentes que habían emigrado. Ellos formaron y crearon sus entrevistas. Decidieron a qué maestro iban a entrevistar. Empezaron a empatizar con ellos del cómo fue recibimiento de algunos, ya que en algunos casos las migraciones fueron forzadas y en otras voluntarias. Teníamos migrantes de Italia. Fue bastante interesante el descubrir los registros migratorios. Esto nos llevó a abrir disciplinas de sociología, de historia, hablar de disciplinas de geografía, de literatura, y digamos con una contribución creativa donde se pone en pie realizar una escultura que refleje la migración."

Espinosa Kauer, Katherine: "Entendimos que estaban hablando sobre historias familiares y sobre las migraciones. También que aprovechaban este tema para interconectar diferentes áreas como comunicación, sociales, geografía y arte."



Maribel Quispe Huauya:

"Sí, lo que sucede además es que en mis colegios anteriores yo no veía sociología, antropología, estas otras disciplinas. En un proyecto, puedes ver matemática con estadística, o sea, puedes encontrar cuántas personas han migrado en el año tal, por ejemplo, en sociología. Ellos se preguntan, llegan personas aquí en el Perú, ¿hay alguna organización o institución que los ayude? Entonces, en mi caso, invité a una persona que formaba parte de "World Vision", ella nos explicó un poco más sobre cómo es esta ayuda, por ejemplo, de la migración japonesa. Así más allá de tener una partitura que viene a ser una guía, escuchamos las voces de los estudiantes. Hubo preguntas como, ¿qué te gustaría saber sobre inmigración? Ellos mismos querían saber cuáles eran los movimientos migratorios más importantes, a dónde migraban nuestros antepasados. ¿Cuáles son los derechos del migrante? Entonces, todas esas preguntas nos permiten abrir más las disciplinas."

Subcategoría: Rol del docente

Espinosa Kauer, Katherine: "Y en ese proyecto, por ejemplo, ¿cuál era tu rol? O sea, ¿qué era lo que tú como docente sentías que tenías que hacer?"

Maribel Quispe Huauya: "Bueno, yo soy una guía. Actúo como mediadora, o sea, yo acompaño al estudiante, los ayudo a formular preguntas y seguir sacando preguntas relanzadas de lo que hayamos hablado anteriormente."

Espinosa Kauer, Katherine: "Y en ese sentido, ¿cómo crees que influye el ABP en esta dinámica docente-estudiante? ¿Cómo ves la relación entre el docente y el alumno?"

Maribel Quispe Huauya: "Hay una relación mucho de confianza. Acá se escucha la voz de los niños. No pasa desapercibido. Vamos recogiendo este diálogo que puede haber, en una reunión de encuentro, en una clase. Siempre está la voz del niño. Así nos permite construir lo que ellos quieren saber."

Subcategoría: Rol del estudiante

Espinosa Kauer, Katherine: "Y en cuanto a los estudiantes, ¿cómo describirías cuál es el rol que ellos deben tener en un proyecto?"

Maribel Quispe Huauya: "Son investigadores, y yo me he convertido en una maestra investigadora. Yo no me veía así, me convertí en una maestra investigadora porque yo tenía que ir al museo, tenía que buscar a una persona, que se sea socióloga o antropología. Y ellos a la par se convertían en esos investigadores también. Por ejemplo, en el proyecto sobre la migración que vimos el año pasado, invitamos a papas que nos pudieran apoyar. Entonces yo veía como trabajaban en equipo. Hacen preguntas y tomamos decisiones sobre que ruta tomamos que nos permita trabajar sobre el proyecto."

Espinosa Kauer, Katherine: "¿Cómo crees que influye en la autonomía de los estudiantes? ¿Son ellos mismos los que tienen que organizarse, encontrar las ideas?"

Maribel Quispe Huauya: "Como te mencionaba, yo siento y veo que ellos toman el proyecto como propio. Toman decisiones. En pocas palabras, ellos aprenden a planificar, evalúan sus avances y buscan soluciones. Yo soy más que todo una guía, una mediadora, porque lo que buscamos es que sea el niño el responsable de su proyecto."

Categoría 2: Creencias sobre los beneficios del ABP para el aprendizaje y enseñanza

Subcategoría: Beneficios para los docentes

Jibaja Burneo, Estrella: "Y un poco cambiando a la siguiente parte, que es acerca de las creencias sobre los beneficios del ABP desde tu perspectiva como docente, ¿cuáles crees que son los beneficios de implementar el ABP en la escuela, o sea, de tener el ABP en las escuelas? ¿Y si crees que ha mejorado tu práctica educativa desde que lo aplicas?"

Maribel Quispe Huauya: "Yo, como te decía, me he convertido en una investigadora y esto me he desafiado bastante. Porque no es que tengamos un programa anual como se trabaja en otros colegios, o sea, como que ya tienes preparado de alguna manera lo que vas a realizar en la semana o en el día. No, aquí es la clase que se documenta, se conversa con el atelierista y se relanza para la siguiente clase. Es un trabajo que a mí me ha desafiado, o sea, lo he visto como una mirada donde tengo que ser un poco más investigadora y dialogar."

Jibaja Burneo, Estrella: "Y digamos, aparte del tema que lo has mencionado de que te has vuelto una investigadora, o sea, ¿hay algún beneficio de que haya mejorado, que haya digamos afectado tu propia metodología de enseñanza, la manera como tú enseñas, el hecho de implementar el ABP?"

Maribel Quispe Huauya: "Yo de alguna forma siempre he planificado según el avance de los niños y no guiándome tanto por los contenidos. Siempre ha sido la pregunta de los niños la guía, por los que que el ABP me ha ayudado a flexibilizarme y trabajar el proceso del aprendizaje de cada niño."

Jibaja Burneo, Estrella: "¿Y consideras que el ABP o los proyectos ofrecen oportunidades para desarrollar nuevas habilidades en tu práctica? Aparte de la de ingresar ¿Alguna otra habilidad?"

Maribel Quispe Huauya: "Mira, lo que me retó también aquí fue la documentación. Yo nunca en mi vida he usado documentaciones. O sea, tener tu propio cuaderno de investigación y documentar. Tienes la clase y al día siguiente ya tienes que estar colocando las voces de los niños, una interpretación a lo que han dicho y que esto este puesto en el aula para que para que ellos estén observando de cómo ha sido el proceso, la ruta de lo que estamos. Como te digo, para mí hasta ahorita es un reto la documentación, pero creo que te ayuda a ver las habilidades de los estudiantes."

Jibaja Burneo, Estrella: "¿Consideras que el ABP te ofrece oportunidades para realizar colaboraciones o trabajos interdisciplinarios entre docentes? Y si es así, ¿cuáles consideras que son las disciplinas que se vinculan o se integran más fácilmente?"

Maribel Quispe Huauya: "Sí, o sea, yo creo que el ABP nos invita a eso, es decir, está colocado ya dentro de sí, que es de una manera interdisciplinaria. O sea, como te decía, están las

áreas de arte que trabajamos con el atelierista, que puede ser el collage, puede ser una escultura, puede ser metáfora visual. Vemos cómo hemos logrado integrar las matemáticas, porque también la maestra de matemáticas busca como integrar, igual con los maestros de ciencia y tecnología. O sea, yo veo que en una forma, este tipo de áreas de maestros y los invitamos porque de alguna forma alimentan el proyecto.”

Jibaja Burneo, Estrella: “Ahí nos estamos escuchando. Sí, te escuchamos hasta que invitaban a otros profesores.”

Maribel Quispe Huauya: “Sí, es que como tenemos docentes que, por ejemplo, son netos de historia, o literacidad, o robótica, antropología, arquitectura, los invitábamos al proyecto para que nos expliquen un poco más desde su perspectiva o área sobre lo que estábamos investigando.”

Subcategoría: Beneficios para los estudiantes

Jibaja Burneo, Estrella: “Y partiendo desde la perspectiva de los estudiantes, ¿cuáles crees que son los principales beneficios para ellos? ¿De llevar, digamos trabajar con proyectos?”

Maribel Quispe Huauya: “Yo creo que desarrollan mucho su curiosidad. Son bastante curiosos, metiéndose en querer saber un poco más, o sea, desarrollando un pensamiento activo y profundo. También hay un desarrollo de las habilidades sociales, ya que hay una mayor conexión de lo que aprenden y se desarrolla mucho el pensamiento crítico.”

Jibaja Burneo, Estrella: “Y digamos en cuanto al trabajo colaborativo entre los estudiantes, o sea, ¿crees que es realmente un beneficio el trabajar por proyectos?”

Maribel Quispe Huauya: “Sí, porque les promueve la escucha, tanto por las ideas de otros, o sea, los aportes diversos y el trabajo en equipo.”

Jibaja Burneo, Estrella: “Y ¿qué habilidades puntualmente crees que los estudiantes desarrollan al participar en ABP?”

Maribel Quispe Huauya: “Bueno, lo primero es la autonomía. Lo segundo el pensamiento crítico. tercero la empatía, cuarto la creatividad y quinto la comunicación.”

Categoría 3: Creencias sobre los retos del ABP para el aprendizaje y enseñanza

Subcategoría: Rol del docente

Espinosa Kauer, Katherine: “Ahora sí vamos a ir a la última categoría que tiene que ver ahora más bien con los retos o dificultades. Y justamente para ti, ¿cuál crees que la principal dificultad o desafío que tú como docente enfrentas cuando tienes que hacer un proyecto?”

Maribel Quispe Huauya: “La verdad que es un proceso largo. No es como que lo terminas en un mes, no. O sea, puede durar tres meses, pero son tres meses de mucho acompañamiento. Son tres meses donde de alguna forma se requiere mucho proceso. He notado que seguir el proceso es fundamental para que el proyecto funcione. Les pedimos por ejemplo a los papás que los chicos les comenten sobre su proceso, sobre cómo han ido trabajando ese proyecto de investigación.”

Espinosa Kauer, Katherine: “Ok, y en cuanto a la planificación del proyecto. Por ejemplo, ¿tú ya tienes claro desde el inicio cuánto va a durar? ¿Cómo es esa planificación? ¿O qué tan retadora puede ser la parte de planificación e implementación?”



Maribel Quispe Huauya:

“De alguna forma, depende del ritmo de cada grupo, te podría decir. O sea, somos cuatro quintos. Yo soy el quinto C. Y empezamos con el contexto de indagación. Y de alguna forma, puede ser que en el A y en mi caso en el C podríamos alargarnos un poco más porque de alguna forma nos permite ser bastante flexibles. Claro, ajustamos los tiempos también, ¿no? Pero siempre estamos con los objetivos según las necesidades que puedan surgir en cada aula.”

Espinosa Kauer, Katherine: “Ok. ¿Y eso requiere más tiempo, más carga de trabajo para ti, comparando con la manera tradicional de enseñanza?”

Maribel Quispe Huauya: “Sí. Yo he notado que este año en el ALEPH la carga es mayor. O sea, desde que he empezado, en la planificación, la documentación. La documentación, como te decía, era mi parte retadora y la evaluación constante. Yo creo que más allá de que es bastante carga, salen aprendizajes muy ricos que yo, cuando se finaliza el proyecto, dices, wow, mira toda esta ruta que los chicos han aprendido. Me sorprende, de verdad.”

Espinosa Kauer, Katherine: “¿Y consideras que necesitas algún tipo de apoyo, por ejemplo, algún tipo de formación continua, cursos, talleres, para poder aplicar de forma efectiva el ABP?”

Maribel Quispe Huauya: “En realidad, acá en el Aleph tenemos espacios de formación, en donde se realizan talleres. Esto nos permite de alguna forma conocer un poco más sobre la metodología. A la par, en nuestras reuniones de todos los viernes se presentan proyectos desde los distintos grados y esto nos permite de alguna forma, observar los materiales distintos o variados que han utilizado. Entonces, tenemos tiempo para poder planificar también en equipo, pero es un equipo atelierista, docente y si hay algún otro maestro de otra disciplina. Yo creo que eso siempre ha sido el trabajo.”

Espinosa Kauer, Katherine: “Y en cuanto a la evaluación, nos mencionaste que la evaluación es constante, pero ahora que en el Minedu se evalúa por competencias, ¿cómo integras o cómo puedes lograr que se evalúen las competencias dentro de un proyecto?”

Maribel Quispe Huauya: “Nosotros trabajamos con rúbricas. Hacemos autoevaluaciones, co-evaluaciones. En este caso, hacemos registros también. Acompañamos de cerca a los estudiantes que necesitan también más apoyo. O sea, al ser un colegio inclusivo, buscamos la forma de, en nuestros desempeños, cómo hacemos desempeños adaptados. Entonces, yo veo que el ABP requiere mucho proceso, no solamente son resultados. Por eso la evaluación se ve en el proceso.”

Subcategoría: Rol del estudiante

Espinosa Kauer, Katherine: “Y ahora en cuanto al rol del estudiante, o sea, los retos más bien dicho para el estudiante, ¿qué obstáculos ves que enfrentan los estudiantes cuando les pones un proyecto?”

Maribel Quispe Huauya: “Ah, este, el trabajo en equipo. O sea, claro, tiene sus puntos de vista y todo lo demás, pero trabajamos mucho esa parte porque sí les cuesta. Tener un rol que de alguna forma el otro sí desea tener o cuando no tienen una instrucción clara de lo que queremos trabajar, tareas que nos permitan indagar un poco más. Por ejemplo con el uso de diversas fuentes. Ellos, por primera vez, deben buscar información de un libro, de una revista, del internet, pero qué fuente estoy utilizando para que la información sea verídica. A eso le hacemos bastante hincapié.”

Espinosa Kauer, Katherine: “Y crees, considerando sobre todo que el Aleph también es un colegio inclusivo. ¿Que el ABP se adecua a todos los estudiantes? ¿O ves que hay problemas que los propios estudiantes pueden presentar?”

Maribel Quispe Huauya: “Sí, pero requiere adaptaciones, no te quiero mentir. El ABP es flexible, eso yo lo que sí he notado, y que, o sea, permite a cada uno de los estudiantes participar dentro de sus posibilidades, pero tratamos en lo posible de darle, o sea, roles diversos a los chicos, o tiempos diferenciados y apoyos más que todo personalizados.”

Espinosa Kauer, Katherine: “Y justamente el hecho de que de repente no todos participen de la misma manera o con la misma intensidad o tiempos, ¿cómo afrontan ellos mismos, los estudiantes, este desafío?”

Maribel Quispe Huauya: “Yo lo que he ido trabajando desde que he ingresado ha sido asumir roles. Y he notado que eso me ha funcionado bastante bien. Y donde se han, de alguna forma, luego han intercambiado de roles. O sea, porque eso les permite ponerse en el lugar y hacer la al propósito de cada rol, y además de eso es trabajar mucho con la escucha, mucho con la escucha y la contención emocional. Yo creo que eso también es parte de los desafíos que pueden presentar algunos estudiantes.”

Categoría 4: otros

Espinosa Kauer, Katherine: “Una última pregunta, ¿cómo crees que ha cambiado tu visión del ABP desde que empezaste o cuando recién salías de la universidad y te habían contado o habías aprendido qué era, versus ahora que ya llevas unos años trabajando en eso. O sea, ¿cambió tú antes y después un poco de lo que pensabas que era o de la visión que tenías del ABP?”

Maribel Quispe Huauya: “Sí, muchísimo. Muchísimo, de verdad. Me abrió mucho la mente de un colegio tradicional. El ver cómo se trabajan los proyectos desde pequeños. Yo me convertí en investigadora, o sea, no me veía de esa manera donde tenía que ir a museos y yo misma aprender y todo lo demás, invitar a personajes que nos puedan alimentar con el tema del proyecto. Ver cómo cada niño va aprendiendo desde las distintas disciplinas y que todo sale a partir de lo que ellos mencionan y dicen en una reunión. O sea, tú haces la pregunta, ¿qué entendemos por migración? Y salen infinidad de ideas, pero ¿cómo llegas a escoger una que es la que parte a seguir dando esa mirada para la investigación? Como te decía, ha sido retador, pero en eso me he convertido. Siento que soy una más de ellos. O sea, investigar, porque de alguna forma ellos también copian eso. Y eso es bastante bueno, porque no solamente yo soy la investigadora, sino que ellos también son esos investigadores, también parte del proyecto.”

Entrevista Docente 3

Categoría 1: Creencias generales sobre el ABP

Subcategoría: Características generales del ABP

Espinosa Kauer, Katherine: Ahora sí vamos a empezar con las preguntas de la Guía. Son tres partes, la primera parte tiene que ver con tus creencias sobre el ABP, y sobre, justamente, las características generales del ABP. Ahora que tú ya has trabajado y has tenido unos años ya trabajando con ABP, ¿cómo describirías qué cosa es ABP para ti?

Carla Sofía Puente Durand: Yo lo describiría como una metodología de trabajo, que pone en el centro el aprendizaje del estudiante, y el punto de partida es una pregunta o un concepto

inicial. En este caso nosotros partimos desde un concepto, que acerque a los estudiantes al entorno o a problemáticas que ellos observan alrededor. Sí, bueno, básicamente eso es lo que podría...

Espinosa Kauer, Katherine: ¿Y cuáles consideras que son las características principales del ABP en la práctica?

Carla Sofia Puente Durand: Como te decía, yo creo que poner al estudiante en el centro, la interdisciplinariedad creo que también es importante porque se pueden, o sea, el proyecto puede abordar o puede abordarse desde diferentes disciplinas, ¿no? También me parece que el trabajo colaborativo, las metodologías activas, también conforman o forman parte de esta metodología, ¿no? ABP. Como características principales, yo creo que va por ahí, ¿no? O sea, te hablo desde lo que ejecuto aquí en clase, básicamente.

Espinosa Kauer, Katherine: ¿Puedes mencionarnos, por ejemplo, algún proyecto que hayas hecho últimamente? ¿Algún ejemplo de algún proyecto?

Carla Sofia Puente Durand: El último proyecto que nosotros hemos hecho es el de Migración. O sea, hemos partido de este concepto, migración, para explorarlo desde diversos lentes. Y hemos profundizado a partir de la historia, a partir de la geografía, de la sociología, cómo es que los movimientos migratorios van cambiando, se sostienen en el tiempo, y cómo se dan en la actualidad. Y cómo impactan directamente en nuestra vida cotidiana. Entonces, ese es el último proyecto que hemos trabajado.

Subcategoría: Rol del docente

Espinosa Kauer, Katherine: Y en ese proyecto, por ejemplo, ¿qué sentías que era, o qué es lo que tú tenías como rol? ¿Cuál era tu función en ese proyecto?

Carla Sofia Puente Durand: Como maestra, básicamente acompañar a los chicos, pero también diseñar experiencias. Creo que eso es lo más demandante, que es diseñar experiencias que los reten, experiencias que de alguna manera los enganchen, a que ellos puedan darle continuidad a este concepto, porque nuestro proyecto es básicamente, es de cuatro meses más o menos aproximadamente, entonces tenemos como enganchados todo este tiempo, ¿no? Entonces, el diseño de las estrategias, de las propuestas que les traemos a los chicos, y el acompañar ese proceso, creo que viene a ser parte de mi rol.

Espinosa Kauer, Katherine: ¿Y qué dinámicas has visto que se establecen entre tú como docente y los alumnos? O sea, cuando dices, por ejemplo, “acompañándoles” o “dándoles”, o dices “diseñándoles”, ¿Cómo ves esa dinámica docente-estudiante?

Carla Sofia Puente Durand: Bueno, aquí la dinámica es bastante horizontal y se le da bastante espacio al diálogo abierto. Entonces, la circularidad de ideas es súper importante. Todas las sesiones empezamos con una reunión en círculo y ahí los chicos responden a la pregunta que traemos para esa sesión, ¿no? Y sobre esa pregunta es que relanzamos la siguiente sesión, porque grabamos, documentamos esas sesiones, y nos permite un poco escuchar las voces de los chicos, saber por dónde se están inclinando, qué intereses están trayendo, y de alguna manera creo que todo este espacio de conversación, ese espacio de mucha apertura, al escuchar, genera más confianza y más vínculo en los chicos, o sea, son más cercanos, porque creo que no solamente se dan espacios de escucha en momentos libres, como recreo, patio, o almuerzo, sino también en clase. En el día a día ellos lo pueden tener, ¿no?

Subcategoría: Rol del estudiante

Espinosa Kauer, Katherine: Y teniendo eso en cuenta, el rol que ves en los estudiantes, ¿cómo lo describirías? O sea, ¿cuál es como el papel que ellos tienen que tener dentro de un proyecto?

Carla Sofia Puente Durand: El rol que ellos tienen que tener... Yo creo que algo que es o puede ser muy retador para ellos es la autonomía. Porque si el hecho de investigar, de gestionar su propio aprendizaje, el hecho de organizar su tiempo, gestionar bien ese tiempo que se le da para concluir la experiencia, creo que los reta bastante, ¿no? En esta parte. Entonces yo creo que el rol del estudiante es como muy activo, como muy ¿Qué palabra le podría dar? Como que él se apropia de su propio aprendizaje, pero él mismo lo gestiona. O sea, él mismo es quien busca. Si bien es cierto, nosotras les podemos dar fuentes, les podemos proporcionar distintos recursos, son ellos quienes finalmente toman las decisiones, y eso de alguna manera puede, en algunos casos, como les decía, ser retador.

Categoría 2: Creencias sobre los beneficios del ABP para el aprendizaje y enseñanza

Subcategoría: Beneficios para los docentes

Jibaja Burneo, Estrella: Y un poco, digamos, pasando como a otra categoría acerca de los beneficios que tú puedes ver del Aprendizaje Basado en Proyectos, tal vez inclusive contrastándolo con tu experiencia previa de una escuela tradicional. O sea, ¿tú consideras que implementar proyectos desde el punto de vista de docente te trae beneficios, ventajas? ¿Y si entre ellas, digamos, ha mejorado tu práctica educativa?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, si es que hago la comparación entre una metodología tradicional con metodología por proyectos, yo creo que sí. En estos casos, el proceso se evidencia más, ¿no? Quizás en una sesión de clase tradicional, ese proceso es demasiado para evidenciarlo. En cambio, aquí, como tenemos las experiencias que pueden durar varias sesiones, se ve, de alguna manera, cómo van los chicos avanzando, cuál es el punto de partida, cómo es que ellos van sosteniendo el aprendizaje en el tiempo, quizás tienen algunas dificultades, les damos herramientas, andamiajes para poder ayudarlos a llegar al objetivo, y creo que ese proceso es lo que yo valoro más. Porque quizás en otras metodologías no es tan marcado, es como inmediato, o sea, tienes tu sesión de clase, se hace esto, esto, y cerramos esa clase. Entonces el proceso para mí ahí es como que cortito, como que no me deja ver mucho, en cambio en esto, en los procesos de investigación, de proyectos de investigación, sí se ven más habilidades en juego, puestos en juego. Bueno, creo que eso básicamente es lo que más valoro.

Jibaja Burneo, Estrella: Y digamos que tú, cuando has entrado al Aleph y has empezado con esto de proyectos, has tenido como que ajustar tu propia práctica, tu propia metodología de enseñar. ¿Cómo te afectó? ¿Crees que el ABP afectó con lo que venías?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, o sea, creo que sí es distinto en el sentido de que tú empiezas, o sea, en una metodología tradicional empiezas con ya mapeado qué vas a hacer, qué contenidos vas a hacer, qué actividades vas a hacer, cuáles son todas las experiencias que tienes planificadas, ¿no? Creo que acá es mucho más abierto, pero al mismo tiempo es más rico, porque como que vas conectando aprendizajes que los mismos chicos están interesados en saber. Entonces creo que por ese lado sí me costó al comienzo, ¿no? Me costó adaptarme a eso, porque como que siempre buscaba el objetivo y a dónde tengo que llegar o qué es lo que me toca hacer ahora. Pero el proyecto muchas veces no te lleva por el camino que tú habías pensado. Entonces esa flexibilidad también es importante tenerla.

Jibaja Burneo, Estrella: En realidad, eso un poco va con lo siguiente. Esa flexibilidad, esa habilidad de ser más flexible, digamos, ¿podrías considerarlo o crees que el ABP te ha ofrecido a ti como docente la oportunidad de ser más flexible?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, yo creería que sí. Sí, es como que te abre la mente, como me dijeron al llegar aquí, ¿no? Es el retarte a salir de la caja, ¿no? Y al pensar distinto, al no quedarte una sola respuesta, sino explorar muchas otras. Creo que todo eso lo he ido aprendiendo aquí en Aleph.

Espinosa Kauer, Katherine: Ya, se está cortando un poquito, no se escuchó lo último. ¿Podrías, por favor, solo repetir lo último, que no sé si lo voy a escuchar bien?

Carla Sofia Puente Durand: Perdón, lo que pasa es que me entró una llamada. Decía que el hecho de pensar en que no hay una sola respuesta para todo, sino explorar múltiples respuestas o estar todo el tiempo cuestionándote y cuestionar a los chicos, creo que es algo que sí me ha parecido retador, pero al mismo tiempo me gusta. Me gusta, porque es todo el tiempo estar activa. No es que voy a seguir el mismo plan que seguí el año pasado o que seguí hace dos años o el que ya está establecido. Sino es que todo el tiempo es distinto, porque depende de la característica de mi grupo de chicos, depende de lo que ellos me traen o del objetivo que queremos plantear para esa investigación, ¿no?

Jibaja Burneo, Estrella: Y en cuanto, digamos, al equipo de trabajo o las colaboraciones interdisciplinarias con otros docentes, ¿consideras que el ABP te ofrece la oportunidad de explorar eso, de que haya colaboraciones y trabajos interdisciplinarios entre ustedes?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, yo creo que ese es un punto súper importante, porque le da mayor profundidad a lo que estamos abordando. O sea, si es que ellos están, no sé, por ahí que se interesaron en alguna... o tuvieron alguna inclinación por algo que se pueda responder a través de la biología o a través de las ciencias, entonces recurrir a la maestra de ciencias y ayudar a los chicos a que puedan profundizar en eso, me parece súper provechoso, ¿no?

Espinosa Kauer, Katherine: ¿Y cuáles son las áreas que son más fáciles de integrar?

Carla Sofia Puente Durand: En esta experiencia, o sea, en toda esta experiencia, Historia es como la que de todas maneras tenemos que ver, ¿no? Como la que tenemos que integrar, de todas maneras. Ciencias también, pero también Antropología, Sociología, creo que es muy común que la integremos, ¿no? Y también Literacidad, o sea, trabajamos la parte de Comunicación, de Literacidad tanto fuera del proyecto como dentro del proyecto, ¿no? Y es distinto. O sea, lo trabajamos de manera distinta.

Jibaja Burneo, Estrella: Lo que pasa es que se estaba cortando. ¿Nos dijiste cómo comunicación?



¿Comunicación, con Ciencias? Nos dijiste Comunicación,

creo, dentro de las áreas que era mejor conectar.

Carla Sofia Puente Durand: Sí, sí, sí, sí. Dentro de las áreas que conectamos más, bueno, son Historia, que de todas maneras siempre las conectamos, Ciencias también, y Literacidad que es Comunicación, ¿no? Que lo trabajamos dentro del Proyecto de investigación, la mayoría parte de veces, ¿no? Ahí son las disciplinas como que más comunes de integrar.

Subcategoría: Rol del estudiante

Jibaja Burneo, Estrella: Ya, y en cuanto a los beneficios para los estudiantes, ¿Cuáles crees tú que son los principales beneficios que el ABP les da?

Carla Sofia Puente Durand: Como les comenté en algún momento, creo que el hecho de gestionar su propio aprendizaje de alguna manera los ayuda a que ellos sean más autónomos, a que puedan tener mayor organización, y al mismo tiempo es un trabajo colaborativo el aprendizaje. Entonces, esto hace que también las habilidades blandas se estén reforzando todo el tiempo. Entonces, en ese aspecto creo que se ayuda un montón.

Jibaja Burneo, Estrella: Y digamos, además de las habilidades blandas, ¿algo más que tú creas que realmente se desarrolla a diferencia de la educación tradicional?

Carla Sofia Puente Durand: El pensamiento crítico, reflexivo. Me parece que es algo que todo el tiempo lo estamos trayendo, sesión a sesión, porque los retamos a hacerse preguntas, puedan argumentar sus ideas a que puedan traer ideas bien fundamentadas y explicar por qué están pensando eso, entonces creo que el pensamiento crítico-reflexivo es también bastante crucial en esta metodología.

Jibaja Burneo, Estrella: Y digamos, ¿podrías considerar o creer que a través del ABP realmente tienen un aprendizaje significativo?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, yo consideraría que sí. Quizás al ser amplio, porque en este caso los chicos ven distintas disciplinas y algunos se interesan más por profundizar en las que tienen mayor interés. Quizás no todos tienen el mismo aprendizaje, pero sí se da en todo el proceso muchas demandas cognitivas, mucho desarrollo de otras habilidades en el camino. Entonces, yo creería que sí, que sí es significativo para ellos. O sea, por más que el resultado final no es igual en todos, el proceso tiene un valor para cada uno de ellos.

Categoría 3: Creencias sobre los retos del ABP para el aprendizaje y enseñanza

Subcategoría: Rol del docente

Espinosa Kauer, Katherinne: Bien, y ahora vamos a entrar ya a la tercera categoría, y eso tiene que ver un poco más con los retos que los debes de haber experimentado, sobre todo pasando de una tradicional a trabajar por proyectos. ¿Cuál crees que ha sido tu principal desafío o dificultad cuando has empezado a trabajar por proyectos?

Carla Sofia Puente Durand: A mí, o sea, de hecho, creo que hasta ahora lo sigo aprendiendo y es el tema de documentar, porque aquí documentamos mucho lo que se trabaja en las sesiones y creo que demanda de mucha organización, de mucha práctica, creo. Para que se pueda dar efectiva esa documentación y esa documentación te sirva como herramienta para darle continuidad al proyecto. Entonces eso fue y hasta ahora es lo más retador para mí.



Jibaja Burneo, Estrella: ¿Y esa documentación es tipo video o tipo diario de trabajo?

Carla Sofia Puente Durand: Sí. Podría decirse que es como que hacemos el análisis de las ideas que traen los chicos, de los procesos por los que están pasando, y eso nos sirve como insumo para relanzar la siguiente experiencia o planificar.

Espinosa Kauer, Katherinne: Y justamente sobre esta planificación, ¿consideras que el planificar es un reto? O sea, el saber, por ejemplo, cuánto va a durar el proyecto y que de repente veas que hay partes que por momentos se alargan o al contrario, no pasan muy rápido. ¿Qué dificultades has visto en esta planificación de proyectos, y cómo lo has manejado o cómo lo manejas?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, efectivamente. Sí me ha pasado. A veces hay procesos que ya son muy largos y creo que la experiencia te ayuda mucho a ver hasta dónde llegar, en qué momento encaminar o en qué momento cerrar un proceso. Porque al inicio sí era muy era muy complejo para mí justamente eso, ¿no? El hecho de sentir que no cerraba algo, o el sentir que quizás me estaba tomando demasiado tiempo para terminar algo, me resulta muy frustrante. Pero creo que ahora es importante tener claridad de cuál va a ser el reto final, por más que nosotros tomamos los intereses de los chicos, las primeras semanas de cuando empezamos el proyecto tenemos contextos de indagación, que es un poco para recoger todos los intereses con respecto a este concepto, en este caso fue Migración, y más o menos pensar en dónde podría recaer el proyecto o en dónde podría, cuál sería el reto final, ¿no? Respetando lo que ellos nos traen. Entonces creo que eso ayuda mucho. Porque todo el tiempo lo tenemos ahí, todo el tiempo sabemos que tenemos que llegar a ese gran producto, sabemos que nos tenemos que encaminar ahí. Cuando nos vamos por la tangente, regresamos, ¿no? Al darnos cuenta. Entonces, yo creo que eso es bien importante, ¿no? Tener mapeado bien hacia dónde vamos.

Espinosa Kauer, Katherinne: ¿Y en general crees que los proyectos, o el trabajo de ABP, te toma más tiempo que enseñar bajo lo tradicional?

Jibaja Burneo, Estrella: O sea, sobre tu carga laboral, ¿tú tienes más carga en planificar proyectos que en lo tradicional?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, yo creería que sí es más demandante, ¿no? Es más demandante porque exige estar todo el tiempo no solamente escuchando a los chicos sino revisando lo que ellos han ido conectando para seguir avanzando en el proyecto. Y el diseñar experiencias que respondan a eso también suele tomar más tiempo de lo que quizás te tome diseñar una clase en una metodología tradicional.

Espinosa Kauer, Katherinne: ¿Y qué tipo de recursos consideras que son necesarios para los docentes que aplican o que enseñan en la BP?



¿O formación, no? ¿Necesitas asistir a algún taller?

¿Qué tipo de apoyo sientes que necesitas para poder realizarlo bien?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, yo creo que siempre hay que capacitarse, actualizarse. De hecho, creo que esta metodología te anima a aprender y a leer y a seguir indagando por tu cuenta incluso. Entonces, creo que estar abiertos a eso también es importante, al saber que no lo sabemos todo, lo por más que somos maestros, y que tenemos experiencia, quizás estamos en un camino de aprendizaje todavía. Entonces, el tener esa apertura creo que también es importante.

Espinosa Kauer, Katherinne: Y en cuanto a la evaluación, ¿qué tienen que hacer, por ejemplo, si trabajan de forma interdisciplinaria, que tienen varias competencias en diferentes cursos? ¿Cómo se maneja esto con el ABP? ¿Lo consideras como algo fácil de lograr la evaluación de las competencias o quizás consideras que es más bien difícil lograr y asegurar que todos los estudiantes alcancen todos los objetivos de las diferentes competencias que se necesitan evaluar?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, es algo complejo. Es algo complejo porque no todos permanecen enganchados en el mismo contexto, nosotros le decimos contexto, y no puedes evaluar todos los procesos igual en todos los niños. Entonces sí, a veces puede resultar complicado el terminar de evaluar las competencias, pero por eso es que tratamos de elegir competencias generales, bueno no competencias, sino desempeños generales, que puedan ser evaluados a través de distintos procesos.

Subcategoría: Rol del estudiante

Jibaja Burneo, Estrella: Y digamos, en cuanto al rol del estudiante y las dificultades, ¿qué obstáculos crees que enfrentan tus estudiantes cuando trabajan los proyectos y los comienzan a desarrollar?

Espinosa Kauer, Katherinne: O sea, ¿para todos es fácil el trabajo con proyectos o ves que hay algún tipo de dificultad común en varios estudiantes, no?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, quizás alguna dificultad que se puede dar por ahí. Es el hecho de que se desmotiven o que se dejen de enganchar con el gran concepto que estamos teniendo y ahí tenemos que ver la manera de reengancharlos. Y creo que sí, el hecho de demandar bastante autonomía y bastante trabajo colaborativo también, eso hace que no para todos sea fácil, ¿no? No para todos los chicos. Sobre todo, algunos chicos tienen habilidades distintas, habilidades diferentes.

Jibaja Burneo, Estrella: O sea, ¿tal vez justamente la falta de autonomía es lo más inadecuado para el ABP?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, o sea, yo creo que hay algunos niños, algunos estudiantes es que necesitan estructura, entonces la ABP, el trabajo por proyectos, a veces la estructura no es tan evidente para ellos, entonces eso los puede movilizar o los puede de alguna manera dejar atrás.



Jibaja Burneo, Estrella: En cuanto a la participación,

o a qué tan comprometidos, ¿te parece un desafío el lograr que al menos todos participen de manera equitativa en el proyecto? ¿Eso lo consideras como una dificultad, el tema de la participación?

Carla Sofia Puente Durand: No, yo creo que no es una dificultad, pero sí, o sea, no te sabría decir, ¿no? O sea, yo creo que sí podría ser una dificultad en cuanto no se pueda sostener o no se pueda lograr ninguna habilidad, que no sea parte de ningún proceso, ahí yo creo que podría ser complicado. Por ejemplo, si hablamos de un niño con TDAH que de alguna manera necesita estructura y en la sesión no encuentra esa estructura, se puede desbordarlo. Ahí sí vendría a ser una dificultad.

Categoría 4: otros

Espinosa Kauer, Katherine: Para terminar la entrevista, ¿cómo crees que han cambiado tus creencias o tu visión del ABP desde lo que sabías antes de realmente trabajar con el ABP? O sea, tus nociones de lo que te enseñaron de repente en la universidad de lo que era el ABP y ahora que ya lo has puesto en práctica, ¿crees que hay diferencias entre lo que creías antes versus lo que ahora con la práctica ya sabes cómo es?

Carla Sofia Puente Durand: Sí, de hecho en la universidad recuerdo que un proyecto también era igual o muy parecido a una sesión de clases, tenía sus objetivos claros, tenía cuál iba a ser el producto final y se desarrollaban tantas sesiones, y era todo muy esquematizado, todo muy pauteado, ¿no? Entonces, quizás, sí, eso para mí ha sido como muy nuevo, ¿no? El dejar sorprenderme de lo que los chicos traen, creo que fue nuevo, ¿no? Siempre creo que salir de la universidad con la idea de que todo tenía que estar planificado, y todo tenía que estar como bien cronometrado, pero la realidad en el ABP no necesariamente.