



IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

[Inicio](#) | [Sobre nosotros](#) | [Publicaciones](#) | [Participa](#)

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia de intervención en la formación del profesorado: la experiencia de la “Aldea de las letras”

Javier López Quintáns 

Universidade de Santiago de Compostela

javier.lopez.quintans@usc.es

To cite this article:

López Quintáns, J. (2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia de intervención en la formación del profesorado: la experiencia de la “Aldea de las letras”. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 35, 59-83. DOI: 10.37261/35_alea/3

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/35_alea/3

Published online: 30 Sept 2025

El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia de intervención en la formación del profesorado: la experiencia de la “Aldea de las letras”

Javier López Quintáns 

Universidade de Santiago de Compostela
javier.lopez.quintans@usc.es

Resumen

El presente trabajo se ocupa de introducir las principales líneas de la metodología conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para, a continuación, plantear una experiencia didáctica implementada en un proceso de formación de futuro profesorado de Educación Infantil, acompañada de una evaluación última que se relaciona específicamente con la detención del grado de aceptabilidad y éxito de la propuesta en un grupo específico, pergeñándolo, por lo tanto, como posible estudio de caso. Se perfilan los elementos básicos del ABP, esto es, un proceso de negociación entre los participantes que debe conducir a la elaboración de un producto final. Se hace desde los textos inaugurales hasta distintas propuestas en el ámbito educativo, en general, y en la Educación Infantil, en particular. Con la propuesta de intervención didáctica se observan algunas líneas de actuación en el ámbito de la educación literaria, y se analizan los resultados recolectados para tratar de detectar los puntos débiles y los fuertes en la aplicación con ese grupo específico.

Palabras clave: ABP, Educación Infantil, metodologías activas, formación del profesorado.

Project-Based Learning as an intervention strategy in teacher training: the experience of the "Village of Letters"

Abstract

This work is concerned with introducing the main lines of the methodology known as Project-Based Learning (PBL), to then propose a didactic experience implemented in a training process for future Early Childhood Education teachers, accompanied by a final evaluation, which is specifically related to determining the degree of acceptability and success of the proposal in a specific group, therefore presenting it as a possible case study. The basic elements of PBL are outlined, that is, a negotiation process between participants that should lead to the development of a final product. This encompasses everything from the introductory texts to various proposals in the field of education in general, and in early childhood education in particular. The proposed didactic intervention identifies some lines of action in the field of literary education, and the collected results are analyzed to identify strengths and weaknesses in its application with this specific group.

Key Words: PBL, Early Childhood Education, active methodologies, teacher training.

1. Introducción

Los retos que plantea la sociedad actual llevan a reflexionar sobre la necesidad de integrar diferentes metodologías en los procesos de aprendizaje desde las edades más tempranas. El marco curricular vigente (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) promueve, de hecho, metodologías activas con las que poner el foco en el aprendizaje en sí mismo, en la búsqueda del éxito personal, en la cooperación y en la diversificación de estrategias que abunden en la atención a la diversidad en el aula. De esta manera, se indica lo siguiente:

Es preciso adecuar a las necesidades del grupo y de cada alumno o alumna la organización de los espacios, los tiempos y las metodologías, proponiendo actividades motivadoras y trabajo en equipo en torno a proyectos vinculados a su vida y al contexto laboral del ciclo; es importante también proporcionar situaciones reales y satisfactorias de aprendizaje, relaciones, refuerzos y expectativas de logro reforzadoras de la autoestima. La tutoría, la orientación educativa y profesional y la colaboración con la familia y el entorno del alumnado serán actuaciones relevantes (p. 10).

El presente trabajo se ocupa de introducir las principales líneas de la metodología conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para, a continuación, plantear una experiencia didáctica implementada en un proceso de formación del futuro profesorado de Educación Infantil. Se acompaña de una evaluación última que se relaciona específicamente con la detención del grado de aceptabilidad y éxito de la propuesta en un grupo específico, pergeñándolo, por lo tanto, como posible estudio de caso.

La metodología por proyectos posee una amplia tradición que se remonta a inicios del siglo XX y a las figuras de John Dewey y, sobre todo, William Kilpatrick. Ambos conforman el planteamiento basal de una perspectiva que pone la lente en la búsqueda de la aplicabilidad y la construcción del conocimiento, ligado a la potenciación de la iniciativa del alumnado.

Constituye, como decíamos, Kilpatrick (1921) un autor pionero en la forja de los planteamientos de la metodología por proyectos, en cuanto que ofrece una clasificación inaugural de los diferentes tipos que nos sirve de inspiración en nuestra propuesta de intervención didáctica. El primero de estos modelos consiste en implementar alguna idea a través de una acción, como puede ser una obra de teatro o la construcción de una maqueta (modalidad que determina parte del caso que después se cita). En la segunda

modalidad se menciona el disfrute de una experiencia estética relacionada con la música, con la literatura o con algún otro estímulo visual; en la tercera de las modalidades que plantea, considera que el fin es la corrección de algún impedimento de carácter intelectual o la resolución de un problema sobre, por ejemplo, alguna circunstancia de nuestro medio, la comprensión de un fenómeno contextual, etcétera. En la modalidad cuatro de los proyectos plantea el fomento de destrezas y conocimientos, en lo que propone ejemplos en conexión con el aprendizaje de contenidos gramaticales de una lengua. También en esta obra inaugural advierte el autor que puede ser frecuente la superposición de estas tipologías y que, en todo caso, se abren a las intenciones didácticas del docente y a las necesidades específicas del aula (Kilpatrick, 1921).

En general, vemos aprovechables los pasos que pergeña en modelos como el primero, alrededor de los momentos de proponer, planificar, ejecutar y juzgar. Además, hay que considerar la importancia de esta obra pionera al hablar de las dificultades de aplicación del método, como por ejemplo en la posible falta de asertividad o implicación del alumnado. Igualmente, en las dificultades para asimilar el proceso por parte de los participantes y en las posibles trabas sobrevenidas para poder avanzar en las distintas fases (en lo que el docente debe tener un papel activo de guía, bajo supervisión y refuerzo continuo).

De igual manera, está sobre la mesa la necesidad de que el alumnado perciba la aplicabilidad de lo aprendido, las posibilidades de avance y la búsqueda del éxito a la hora de realizar una propuesta con miras a su futuro. Teniendo en cuenta que abordamos un caso práctico alrededor de la formación de futuro profesorado en el ámbito de la educación literaria, nos resulta de interés, como Kilpatrick defiende (1921, pp. 16-18), la presencia de proyectos como el del segundo tipo, aquel que propende a una experiencia estética. Importante en tanto que, como el autor indica, fomenta la construcción de valores, desde el crecimiento personal a la hora de forjar el conocimiento estético y cultural. Incluso, resulta relevante aprovechar aquellos proyectos que tienen que ver con el ámbito social, en la medida en la que la escuela no pocas veces ha estado de espaldas a su contexto y, en pleno siglo XXI, parece necesario reforzar la intervención con el entorno inmediato. Kilpatrick (1921) ofrece una propuesta basal y claramente pionera, en el sentido de que ya en los años veinte del siglo pasado se planteaba la necesidad de reorganizar los espacios del aula y la misma arquitectura escolar, de reformular los planes

de estudio y de buscar nuevos procedimientos de evaluación y, específicamente, vías nuevas para alcanzar logros en el aprendizaje.

Se trata de formar una ciudadanía activa, cooperante, autocrítica y autónoma. Existen otros obstáculos que, por desgracia, cien años después, siguen presentes, como la fuerte implementación de una tradición pedagógica decimonónica basada en la clase magistral, la falta de preparación del profesorado en metodologías activas, las carencias en los medios de trabajo o en la misma ejecución competente del proceso. En definitiva, el propio autor señala la importancia de la motivación al resaltar que es esencial la habilidad del maestro como guía y facilitador de estímulos (Kilpatrick, 1921: 18).

A juicio de Parejo y Pascual (2024), el ABP facilita la forja de una iniciativa pragmático-experiencial en el ámbito pedagógico. Enraíza con los planteamientos iniciales del citado Dewey, y Kilpatrick lo amolda en vínculo con el abordaje de determinadas situaciones relacionadas con la vida real, de tal manera que se fomente la participación en unas competencias sociales proyectadas sobre la toma de decisiones.

Cabe decir que nos encontramos con un apuntalamiento de la competencia de aprender a aprender y de la significatividad del aprendizaje. Va en dirección a, como indican Parejo y Pascual (2014, p. 2), un aprendizaje vivencial que tiene en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado, y parte de una formación previa que se fomenta en esa manera de volcar lo aprendido hacia una experiencia o una realidad. Nos parece de interés, en este sentido, recordar la diversidad de proyectos que se pueden enfocar y trasladar en el aula (Parejo y Pascual, 2014), como ocurre con el proyecto ligado a las actitudes, que busca fomentar específicamente valores entre los participantes y, asimismo, tiene en cuenta el contexto inmediato, en lo que parece también de interés involucrar a otros miembros de la comunidad educativa como las mismas familias, o los proyectos de innovación que apuntan hacia diferentes procesos de aprendizaje. También cabe considerar la presencia de proyectos de investigación en torno a una temática específica. Supone una especie de aprendizaje por descubrimiento y un incentivo del elemento motivacional. O los proyectos de creación familiar, que ponen todavía mayor peso en la participación de las familias alrededor de la construcción de los mismos.

Además de las figuras de Dewey y Kilpatrick, para entender los planteamientos de la metodología del trabajo por proyectos hay que aludir a otros nombres pioneros como el de Decroly y sus principios ligados al lema “escuela por la vida y para la vida”, como señalan Sarceda, Barrera, Román y Seoane (2016). De acuerdo con estos autores, este

tipo de planteamiento engarza firmemente con los intereses del alumnado, para determinar una construcción coherente del aprendizaje. Se busca que supere la fragmentación de los planteamientos curriculares (sustituidos por lo que denominan centros de interés, los cuales supondrán la confluencia de áreas divergentes; una convergencia que promoverá el desarrollo de tareas en las que se verá ese equilibrio de formación inter-áreas y que deberá tener en cuenta también las capacidades dispares del alumnado participante).

A su vez, Sarceda, Barrera, Román y Seoane (2016, basándose en Domínguez, 2004) toman en consideración varios criterios que respaldan la implementación de este tipo de metodología. Así, el educativo (bajo los objetivos que se aprovecharán en el ámbito de la Educación Infantil), el de oportunidad (que implica que, a medida que el proceso avanza, aprovecharemos determinadas circunstancias no previstas, pero que favorecen al mismo proceso de aprendizaje) o el de prioridades (que plantea el surgimiento de nuevos intereses y que no hace más que destacar la flexibilidad de la aplicación de esta propuesta).

Como señalan Recalde y García (2015), este tipo de aprendizaje va de la mano del desarrollo competencial y de la construcción del conocimiento a través de procesos interaccionales con su contexto, de tal manera que intervengan distintos miembros de la comunidad educativa (con un papel activo de las familias). Recalde y García (2015) hacen una supervisión de conceptos vertebrados en torno al desarrollo competencial y al aprendizaje autónomo. También se ocupan de la subyacente mecánica de construcción cognitiva (aludiendo a autores de referencia como Dewey o Vigotsky), lo que lleva en definitiva a la importancia del aprendizaje experiencial y al respaldo de los grupos de trabajo colaborativo. Se aspira a potenciar el manejo de las competencias clave hacia la construcción de una escuela plural, diversa y efectivamente inclusiva (Recalde y García, 2015, p. 221).

Elementos como los citados nos permiten comprobar la posibilidad de desarrollar este método en distintos niveles educativos, en tanto que germen de una transformación social y pedagógica (Zambrano, Hernández y Mendoza, 2022; Zamora, et al, 2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos guarda relación con lo que llamamos metodologías activas, las cuales buscan promover la participación del alumnado. A la par, incentivan capacidades para solucionar determinados problemas reflejo de sus contextos sociales y culturales próximos, pero también el empleo de nuevas tecnologías de la información y

la inclusión decidida del pensamiento crítico en las aulas (Zambrano, Hernández y Mendoza, 2022; García, et al., 2024; Delgado y Díaz, 2025).

Estamos hablando de la propulsión de aprendizajes activos cuyo núcleo sea el estudiantado, como indica Holman (2011), el cual, citando a Meyers (2004), plantea tres enfoques posibles desde la aparición del pensamiento constructivista en el aprendizaje en los años sesenta. Esto es, la investigación relacionada con la resolución de problemas en el planteamiento de Bruner, las estrategias de aprendizaje planteadas por Piaget en los 70 y el aprendizaje por descubrimiento en torno a la programación informática de Papert, enfoques que Mayer matiza a favor de un planteamiento que incentive de manera mucho más clara las competencias cognitivas y la resolución de problemas.

La versatilidad del Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Infantil es innegable. Aquí cabe plantearse algunas cuestiones sobre cómo llevarlo a cabo, en la línea de lo que afirman Cascales y Carrillo (2018). Ergo, de qué manera se pueden seleccionar aquellos objetivos y contenidos curriculares que vamos a trabajar, a través de una serie de estrategias en las que podríamos incluir el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Por añadidura, hay que diversificar el mismo funcionamiento del aula hacia nuevas propuestas innovadoras en lo que, añadamos, cabe considerar la formación inicial de profesorado como esencial para poder determinar aquellas destrezas que después se van a trasladar al aula.

Entre los momentos de construcción de los principios definitorios del Aprendizaje Basado en Proyectos, también cabe citar la experiencia, en los años 70, promovida en la Universidad MacMaster de Canadá. Se recurrió a una metodología de carácter activo que pretendía fundamentalmente combatir la desmotivación y desinterés de los discentes, como recoge Fernández-Cabezas (2017). Se menciona, así, el impulso de procedimientos de investigación hacia un proyecto final. Este hecho supone una serie de toma de decisiones constantes que, pensando en la futura aplicación de ese mismo proyecto, respalda no solo la autonomía de ese aprendizaje sino el grado de implicación.

A juicio de Fernández-Cabezas (2017), se debe crear un clima propicio para ese aprendizaje, atendiendo a la diversidad del aula, a sus intereses y motivaciones, sirviendo de guía ante las posibles dificultades y procediendo a una continua retroalimentación que favorezca un ambiente de participación cooperativa. A su modo de ver, el trabajo en pequeños grupos (que nosotros aprovecharemos) es claramente efectivo, pues va a propender al desarrollo de capacidades interpersonales y a la toma de decisiones basadas

en la corresponsabilidad. Se conduce, de tal forma, a la percepción de que no solamente el esfuerzo individual, sino también la implicación grupal, son imprescindibles para lograr la culminación del proceso. Con ello, se tiene en cuenta que se vincula con habilidades necesarias en cualquier futuro profesional (máxime si hablamos de procesos de formación de profesorado como el que aquí se plantea).

Dicho lo cual, Fernando-Cabezas (2017) carga las tintas en los beneficios de este tipo de metodología bajo lo que concierne al desarrollo de habilidades sociales, a los elementos de construcción, mantenimiento y avance de grupos, a presentar la creatividad como elemento de agarre indispensable, o a facilitar un incremento del rendimiento académico ante la manera de impulsar la participación del alumnado. Acorde con su planteamiento, nos parece de gran interés que se aluda al desarrollo de competencias y elementos transversales. A nuestro juicio, son indispensables en la formación de nuestro alumnado, para que se conformen como ciudadanos críticos en sociedades libres pero sometidas a ambientes globalizados y fuertemente digitalizados, desde contextos de transformación constante como es el que caracteriza al siglo XXI (Fernández-Cabezas, 2017, pp. 270-271).

Se trata de encarar una formación integral de aquellas nuevas generaciones que se están instruyendo en contextos de transformación continua, lo que supone un reto innegable para los docentes, en un proceso de adaptación y de preparación permanente (Mora-León, et al., 2019). En el caso concreto español, se debe buscar un cambio transformador que ya tiene su raíz desde finales del siglo XIX, con propuestas que quisieron combatir un sistema tradicional de clase magistral y superar una posición pasiva del alumnado (Martínez, 2023). En ese contexto de transformación, cabe mencionar la Escuela Nueva y la figura del citado Decroly con su enfoque globalizador: albergaba la metodología por proyectos, una táctica que, según indica Martínez (2023, p. 65), ya se puede detectar en otros ámbitos como el de la enseñanza de la arquitectura desde el siglo XVI. Supuso un claro avance hacia la planificación pedagógica y hacia la vertebración curricular, hasta el punto de que llega a planteamientos como los que actualmente emanan del Espacio Europeo de Educación Superior.

Martínez (2023) alude a la importancia que en los años ochenta tienen las figuras de Sylvia Chard y Lilian Katz en lo relativo a la Educación Infantil y al desarrollo de proyectos ligados a la exploración y construcción del conocimiento. Además, menciona la relevancia que en el ámbito italiano tuvo la figura del pedagogo Malaguzzi y sus

proyectos colaborativos. Martínez (2023, p. 66) incide en el peso que las nuevas tecnologías tienen en contextos actuales y de qué forma facilitan el impulso de este trabajo por proyectos. Está en relación no meramente, podemos decir, con el fomento de la competencia digital (indispensable, cierto, en una sociedad fuertemente tecnificada como la nuestra) sino, asimismo, con otras destrezas. Estas últimas tienen que ver con los procesos de investigación, de cribado de datos o de pensamiento crítico ante una sobreexposición a informaciones más o menos veraces o contrastadas.

En el ámbito de la Educación Infantil, hallamos experiencias de largo recorrido como las de Díez (1995), que exemplifica sugestivamente con proyectos como “Queremos un Diplodocus”, “Eran guapos los egipcios”, “¡Ay, qué contentos estamos hoy”, “Música, maestro”, “Me lo dijo Adela”, etc. Se trata de un libro clarificador que décadas después resulta todavía de interés para establecer modelos en torno a este tipo de propuestas.

Díez (1995, p. 34) considera que los temas de trabajo no pueden proponerse de forma artificial por la persona adulta, sino que deben aflorar desde los mismos intereses del alumnado; es decir, tienen que surgir y no deben estar provocados. De igual manera, reafirma la importancia de partir de aquello que niñas y niños conocen y atender también a aquellas otras cuestiones que quieran saber, de tal manera que se establezca una programación que va a ser necesariamente variable y provisional, cimentada en un diseño abierto desde una planificación temporal y flexible, tanto en el corto como en el largo plazo, y bajo un proceso de aprendizaje en el que el fallo y el error se entienden como intrínsecos a la misma evolución del alumnado y, por tanto, aquilatando el progreso y marginando la penalización per se. Es, en definitiva, un interesante planteamiento en el que el proyecto debe ser una experiencia vital y no un elemento de imposición artificial de contenidos. En ello hay que ver la importancia del proceso en sí, mucho más allá de lo que se vaya a lograr, y atender a una evaluación coherentemente vertebrada. Solo así podremos afrontar con cierta soltura los condicionantes de una realidad marcada por los restos del siglo XXI, la globalización y la posmodernidad o la diversidad de oportunidades, pero también por desafíos para el alumnado, atendiendo a una nueva concepción de lo que debe ser una formación integral y observando el combate de las desigualdades en una sociedad cada vez más creciente y competitiva (Balongo y Mérida, 2016; Zamora, et al., 2025). Balongo y Mérida (2016, p. 149) indican la importancia, compartida por nosotros, de trabajar valores democráticos desde la etapa de Educación Infantil, de la mano de las familias y bajo principios de respeto a la diversidad.

El Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Infantil ha experimentado un amplio avance en los últimos años, en la línea de una participación creciente por parte del profesorado ante ciertas pedagogías emergentes en el territorio español, como señalan Cascales-Martínez, et al. (2017). Implica, sin duda, distintos retos para el docente, como la elección adecuada de los materiales de base, el uso razonado y coherente de las tecnologías, el fomento de una participación crítica y también creativa, o la participación grupal en entornos cada vez más marcados por la heterogeneidad.

El abanico de posibilidades que nos ofrecen los espacios virtuales de aprendizaje, los recursos interactivos y audiovisuales y, en general, el apoyo de las TICs, es innegable en este proceso, como señalan Mosconi, Gamino y González (2016). Para una aplicabilidad efectiva de este proceso es necesario un cambio en el papel tradicional del docente. Este debería adquirir, además de su función de guía, un fuerte papel de regulador y orientador. Incluso, el mismo centro educativo tendría que estar implicado en todos estos cambios, para alcanzar un ambiente de aula que integre a su alumnado desde todas sus dimensiones físico-emocionales. De esta forma, se procederá a una construcción del aprendizaje cercana al contexto en fórmulas vivenciales y experienciales (cuyo objetivo es la transformación, el cambio y la delimitación de la experiencia educativa para la construcción del individuo y el abordaje de los retos del siglo XXI, Vergara, 2015, p. 31; Sosa, et al., 2025). Balongo y Mérida (2017) realizan una aproximación al enfoque socio-constructivista (que aquí tomamos como referente), entendiendo que el incremento de la participación supone al mismo tiempo un aumento de la motivación y de la cohesión de los grupos.

No podemos obviar las dificultades que puedan surgir en esta aproximación a la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos. Blumenfeld, et al. (1991) señalan la diversidad de formas de aplicación de este tipo de enfoque, todavía presentes en la actualidad. Nos encontramos ante el riesgo de convertir, como se señalaba previamente, el uso de los proyectos en una manera de imponer determinados contenidos curriculares y de alejarse del proceso vivencial y experiencia. A la par, el profesorado se encuentra con problemas que puedan enlazar con la variable motivación y madurez divergente del alumnado participante, con la diversidad de intereses y la disparidad de puntos de vista, y todo lo que tenga que ver con las dificultades de organización del aula (Blumenfeld, et al., 1991, p. 373; Guaicha, et al., 2024). En definitiva, los proyectos contemporáneos van

de la mano de nuevos enfoques cognitivos que exigen transformaciones esenciales en el pensamiento docente que no serán fáciles de alcanzar (Blumenfeld, et al., 1991, p. 373).

Entendemos la necesidad de partir de unos fundamentos pedagógicos que hacemos nuestros, según recoge Benítez (2008, p. 4): el aprendizaje significativo, la discriminación de la identidad y de la diversidad, el aprendizaje de carácter cooperativo e, intensamente, los procesos de investigación enlazados con la práctica o con la evaluación enfocada al proceso.

En todo ello, como indica Pérez (2017), el profesorado, especialmente en etapas de Educación Infantil como las que aquí están siendo abordadas, debe atender a los momentos evolutivos de la infancia. Se ha de tener en cuenta una perspectiva globalizadora a la hora de acercarse a los contenidos y desarrollar el aprendizaje de carácter significativo y constructivista de la mano de iniciativas de aprendizaje activo alrededor de su realidad inmediata. Además, conviene advertir los procesos de interacción y declaración de un clima seguro en el que se puedan usar distintos instrumentos motivadores, como pueden ser los basados en el juego o los recursos de carácter interactivo, y, en definitiva, mirar también a las familias como referente y apoyo. Elementos que animan el caso práctico que ha sido planteado, en un proceso de formación de profesorado, que explicamos en las siguientes líneas.

2. Objetivos

La propuesta de intervención educativa tenía los siguientes objetivos:

1. Identificar los elementos característicos del Aprendizaje Basado en Proyectos mediante la comparación de ejemplos prácticos, para comprender cómo se aplican en situaciones educativas reales.
2. Examinar el desarrollo de experiencias en Educación Infantil relacionadas con el Aprendizaje Basado en proyectos mediante el análisis de ejemplos concretos, para identificar estrategias que favorecen el aprendizaje significativo y la participación activa del alumnado.

3. Implementar las distintas fases de elaboración de un proyecto didáctico en el contexto de la Educación Infantil mediante el estudio de casos, para reconocer los elementos fundamentales de dicho proyecto.
4. Fomentar el conocimiento de los principios del trabajo colaborativo y su aplicación mediante el trabajo en pequeño grupo, para desarrollar propuestas didácticas propias.
5. Evaluar la experiencia didáctica mediante instrumentos estadísticos, para delimitar sus puntos fuertes y débiles.
6. Promover la educación literaria en la formación del profesorado mediante el trabajo con constelaciones literarias, para desarrollar su aplicación en el ámbito de la Educación Infantil.

3. Metodología

Esta experiencia didáctica se llevó a cabo con un grupo de 30 estudiantes del Grado universitario de Educación Infantil, 15 mujeres y 15 hombres, en una materia de iniciación a la lectura y a la escritura. Los datos recogidos han sido anonimizados y se respetan los criterios éticos exigibles para este tipo de experiencias. La intervención didáctica busca específicamente trabajar la educación literaria, como parte de la formación integral del futuro profesorado de Educación Infantil, y desarrollar metodologías activas de aula. Bajo el nombre de la “Aldea de las letras” el alumnado debía, primero, diseñar itinerarios lectores acordes con un periodo formativo determinado y, segundo, consensuar el diseño de un espacio interactivo de aula, bajo la metodología del trabajo por rincones, y específicamente la creación de un rincón de lectura, mediante el diseño de maquetas relacionadas con un texto literario de base. Se trataba de crear un espacio de interacción entre el docente en preparación y su futuro alumnado de Educación Infantil, para crear rutinas de lectura en el mismo, desarrollando un itinerario lector a lo largo de un curso consistente en el recorrido por cada una de las edificaciones (y sus textos) de la aldea creada. Desde la inspiración del modelo planteado en el apartado de Introducción desarrollamos las siguientes fases:

1. PREPARACIÓN: en esta fase se introducen las características de la metodología y se indaga en diferentes fuentes y experiencias educativas¹.

2. DESARROLLO: se procede a trabajar con varios textos literarios adaptados a las edades de los niveles de educación infantil de 3 a 5 años. Para ello el alumnado debía dividirse en grupos de tres personas y elegir una de las siguientes constelaciones literarias. En cada constelación, partiendo de los textos de referencia ofrecidos por el docente, tenían que componer su propio itinerario lector:

CONSTELACIÓN LITERARIA 1: nivel de 4º de Educación Infantil. Texto de partida: *Nos tratamos bien*, de Lucía Serrano (2023, Editorial Beascoa).

CONSTELACIÓN LITERARIA 2: nivel de 5º de Educación Infantil. Texto de partida: *Los mil colores del hilo invisible*, de Miriam Tirado (2024, Editorial B de Blok).

CONSTELACIÓN LITERARIA 3: nivel de 6º de Educación Infantil. Texto de partida: *Troglodita*, de Paula Merlán (2000, Editorial Triqueta Verde).

Cada grupo debía diseñar una aldea de las letras, enfocada a un rincón de lectura en el aula de Educación Infantil de referencia:

1. Se lee y comenta el texto en pequeño grupo con la supervisión del docente.
2. Se elabora un guion con los elementos clave del texto.
3. Se seleccionan espacios relevantes de la historia.
4. Se diseñan tres maquetas relacionadas con espacios de la historia.
5. Se confecciona un póster enrollable para uso del docente, que contenga el texto con ilustraciones.
6. Se ensaya la lectura dramatizada del texto, para su futuro uso en el rincón de lectura en el aula.
7. Se organiza el aula para ubicar todas las maquetas de los grupos.
8. Se procede a la exposición (lectura dramatizada) de los cuentos.

3. EVALUACIÓN: busca calibrar el grado de dificultad y aceptación de la experiencia.

¹ Véanse, por ejemplo, las propuestas integradas en el siguiente Padlet: <https://padlet.com/INTEFABP/proyectos-de-referencia-en-abp-para-infantil-wt6n9k2d2cm9>

Tabla 1. *Cronograma.*

1. Presentación de las características generales del Aprendizaje Basado en Proyectos.	Elementos definitorios y ejemplos (2 sesiones).
2. Delimitación de los objetivos.	Planteamiento de los objetivos generales del proyecto (1 sesión).
3. Evaluación inicial.	Elaboración del pretest (1 sesión).
4. Conformación de grupos.	Formación de los grupos (de 3 alumnos). Elección consensuada de la constelación literaria. Reparto de textos (1 sesión).
5. Análisis de los textos.	Lectura y análisis grupal de los textos en aula (2 sesiones).
6. Plan de trabajo.	Elaboración del guion de trabajo: líneas generales del contenido del texto, selección de espacios, idea general para la maqueta y organización del rincón de lectura (2 sesiones).
7. Diseño de la “Aldea de las letras”.	Elaboración de las maquetas y de los textos ilustrados (4 sesiones).
8. Preparación de la exposición final.	Preparación de la exposición: ensayo de la lectura dramatizada, disposición del rincón de lectura para la exposición (2 sesiones).
9. Exposiciones finales.	Exposiciones grupales (4 sesiones).
10. Evaluación final.	Realización del postest (1 sesión).

Una vez presentados los elementos clave del Aprendizaje Basado en Proyectos, se elaboró, como se puede observar a partir del cronograma anterior, un pretest. Esas mismas cuestiones fueron abordadas por el alumnado a modo de postest en la fase de Evaluación final, una vez concluida la experiencia. Se trataba de un cuestionario anónimo en Google Forms, con 10 preguntas en escala Likert (Elija una de las siguientes opciones, siendo 1. *Totalmente en desacuerdo*, 2. *En desacuerdo*, 3. *Indiferente*, 4. *De acuerdo*, 5. *Totalmente de acuerdo*):

1. Dinamiza el aula;
2. Promueve el trabajo autónomo;
3. Promueve el trabajo grupal;
4. Es de fácil implementación;
5. Aumenta la motivación;
6. Desarrolla el pensamiento crítico;
7. Fomenta las destrezas comunicativas;
8. Promueve la coevaluación;
9. Promueve la autoevaluación;
10. Satisfacción global.

Se indican en los siguientes apartados los resultados y su valoración.

4. Resultados

En la tabla 2 se recogen los resultados de los cuestionarios pretest y postest:

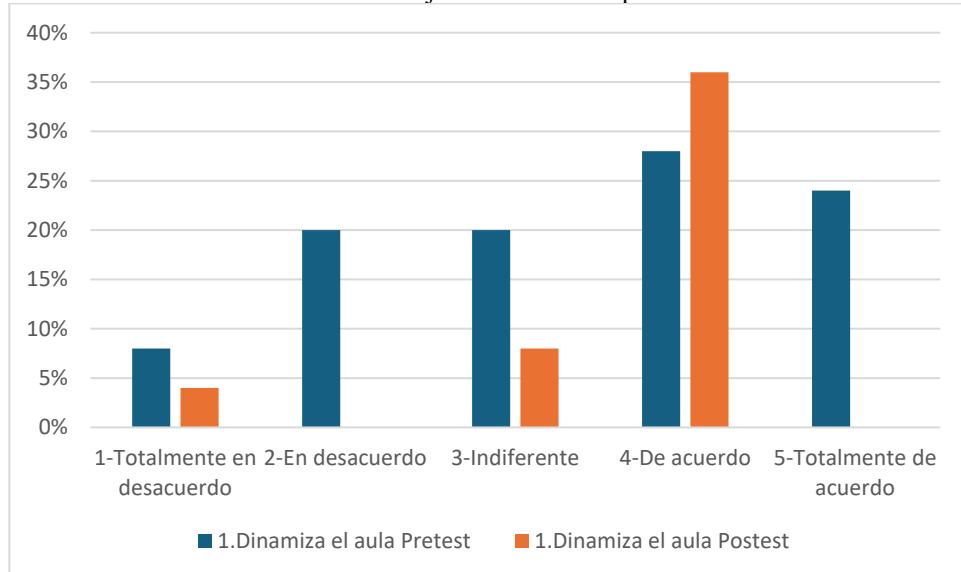
Tabla 2. Frecuencias (%) de las respuestas del alumnado a los ítems de la evaluación inicial y final (pretest → postest)

	1	2	3	4	5
Dinamiza el aula	8 → 4	20 → 0	20 → 8	28 → 36	24 → 52
Promueve el trabajo autónomo	8 → 4	16 → 20	24 → 28	24 → 16	28 → 32
Promueve el trabajo grupal	8 → 0	20 → 0	20 → 8	28 → 32	24 → 60
Es de fácil implementación	12 → 4	12 → 20	20 → 16	28 → 40	28 → 20
Aumenta la motivación	8 → 4	16 → 16	24 → 20	24 → 20	28 → 40
Desarrolla el pensamiento crítico	12 → 0	8 → 16	32 → 24	20 → 20	28 → 40
Fomenta destrezas comunicativas	12 → 0	16 → 16	20 → 24	12 → 20	40 → 40
Promueve la coevaluación	12 → 8	20 → 12	28 → 20	12 → 20	28 → 40
Promueve la autoevaluación	12 → 8	16 → 16	28 → 16	20 → 48	24 → 12
Satisfacción global	16 → 0	12 → 8	24 → 16	28 → 28	20 → 48

1: 'totalmente en desacuerdo' a 5: 'totalmente de acuerdo'

En la Tabla 3 (Anexo) se ofrecen datos complementarios sobre la media aritmética, la mediana y la varianza. De entrada, observamos que el alumnado participante avanza claramente en la percepción favorable de la cuestión que tiene que ver con la dinamización del aula (Figura 1), de tal manera que vemos que se pasa de un 24% en el nivel 5. *Totalmente de acuerdo* del pretest a un 52% en el postest.

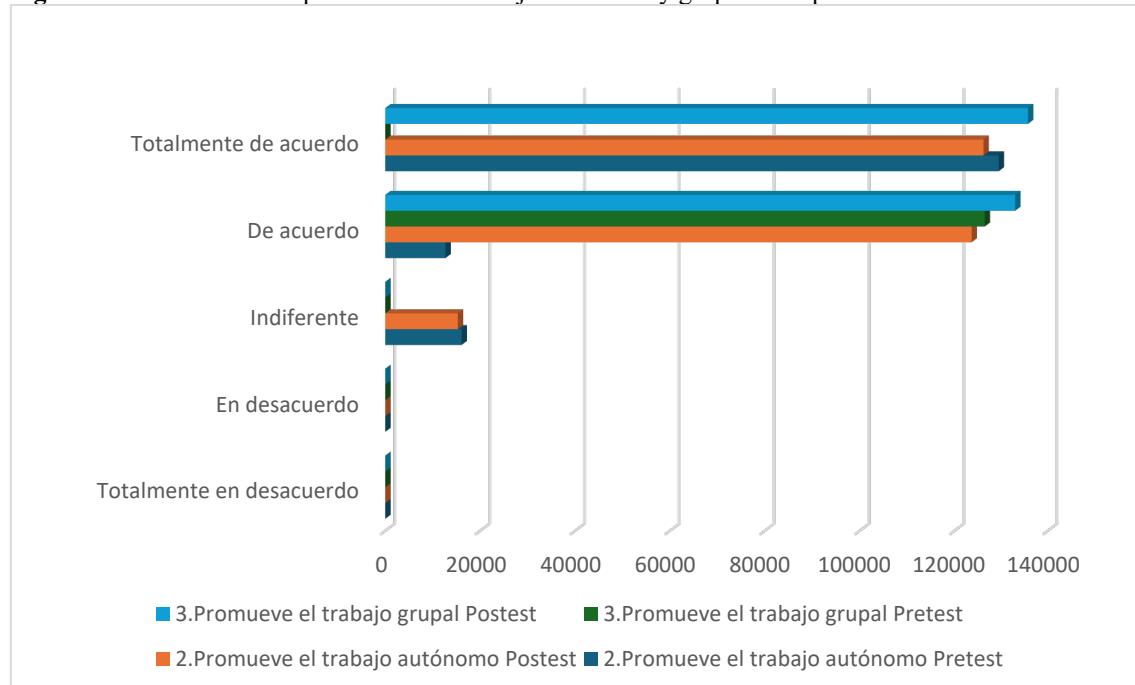
Figura 1. Valoración de las dinámicas de trabajo en el aula. Comparativa Pretest-Postest.



En general, percibimos en la transición de uno a otro la disminución de la presencia de los niveles más bajos de 1. *Totalmente en desacuerdo* y 2. *En desacuerdo* a favor de los niveles 4 y 5, lo que supone reconocer la importancia que se adjudica por parte de los

participantes a este factor de dinamización del aula. Hay también un cambio significativo en la promoción del trabajo autónomo, pero con un leve incremento a favor de las posiciones más altas relacionadas con 4. *De acuerdo* y 5. *Totalmente de acuerdo*. En este sentido, observamos que la posición 3. *Indiferente* pasa de un 24% a un 28%, y todavía se mantienen valores reseñables en el postest en torno al 24% sobre los puntos 1. *Totalmente en desacuerdo* y 2. *En desacuerdo*. Esto nos hace pensar en que en este grupo en concreto la percepción de la promoción del trabajo autónomo es moderada (Figura 2), en comparación con otros tipos de habilidades o destrezas sobre las que han sido encuestados.

Figura 2. Valoración de la promoción del trabajo autónomo y grupal. Comparativa Pretest-Postest.



La diferencia es notable si la ponemos en comparación con la cuestión de que se promueva el trabajo grupal, en la que vemos cómo hay un paso del 24% del pretest en la respuesta 5. *Totalmente de acuerdo* a un 60% del postest, al tiempo que los niveles 1. *Totalmente en desacuerdo* y 2. *En desacuerdo* pasan de un 28% conjunto al 0%. Se ofrecen, además, los resultados en media aritmética, con su mediana y varianza, en Anexos, como dato complementario para el lector.

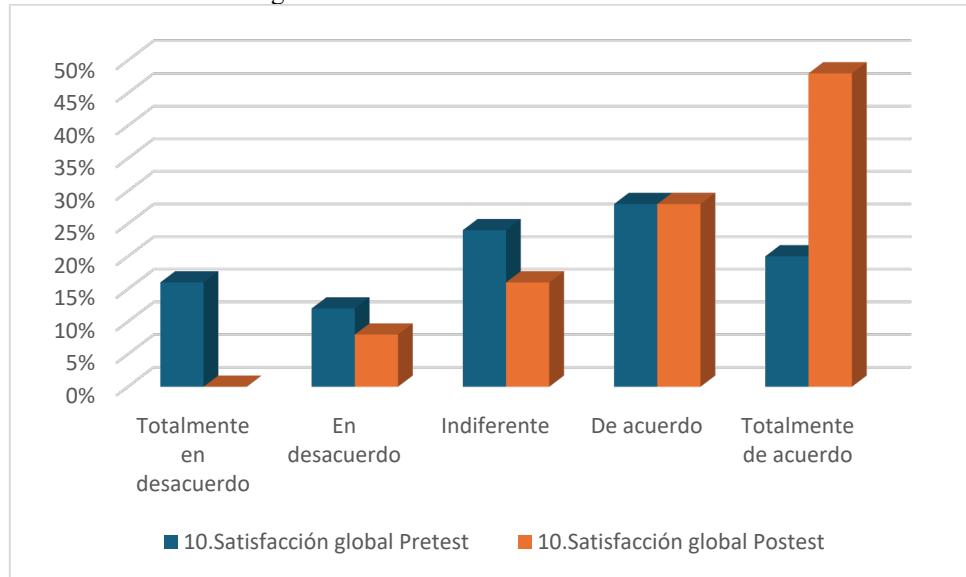
Otra cuestión que nos invita a reflexionar es la relacionada con la implementación del método. A la pregunta de si es fácil su ejecución observamos que todavía en el postest un 40% del alumnado opta por la respuesta de los niveles 1, 2 y 3, y que el incremento de

los niveles 4 y 5 no es muy marcado, pasando de un 56% conjunto a un 60%. Son cifras más apreciables las que tienen que ver con el aumento de la motivación, en lo que el valor 5. *Totalmente de acuerdo* avanza de un 28% a un 40%, y también hay un descenso del 8% al 4% en el nivel 1. *Totalmente en desacuerdo*. En cifras parejas se mueve el desarrollo del pensamiento crítico, de tal manera que el 60% del grupo está de acuerdo o totalmente de acuerdo, aunque debemos reflexionar sobre el hecho de que todavía un 24% se muestra indiferente o un 16% en desacuerdo. Ante estos resultados nuestra reflexión va en el camino de uno de los peligros que señalamos en la introducción, relacionado con que ese tipo de proyectos estén excesivamente marcados por el docente, dirigidos hacia un fin rígido, y que no se modulen según las necesidades del grupo, lo que también nos ofrece un punto de referencia para futuras intervenciones.

En cuanto al fomento de las destrezas comunicativas, observamos que los resultados son muy similares en torno al pretest y al postest, manteniéndose el valor *Totalmente en desacuerdo* constante en el 40%, con una leve mejoría del valor *De acuerdo* de un 12% a un 20%, pero todavía con porcentajes del 24% en la respuesta de 3. *Indiferente* y de 16% en la respuesta de 2. *En desacuerdo* del postest. De nuevo advertimos un posible punto débil que sería necesario reforzar en intervenciones futuras con otros grupos, relacionado especialmente con las destrezas comunicativas en la exposición oral y en la puesta en común desde el pequeño grupo al gran grupo. Sí notamos que se valora el incentivo de la coevaluación, como demuestra que el 60% de las respuestas se muevan entre el de 4. *De acuerdo* y el 5. *Totalmente de acuerdo*, y un descenso de los valores asociados a 1. *Totalmente en desacuerdo* y 2. *En desacuerdo*.

Aun siendo también positivos los valores de *Promueve la autoevaluación*, hay que fijarse que un 48% de las respuestas tienen que ver con 4. *De acuerdo*, con menos valores en 5. *Totalmente de acuerdo*, quizás otro campo de acción posible para mejorar los resultados. En todo caso, es evidente que hay una satisfacción global muy elevada (Figura 3), en la medida que un 76% de los participantes se muestran de acuerdo o totalmente de acuerdo en cuanto a la recepción positiva de la experiencia, y un 0% de respuestas en el nivel 1. *Totalmente en desacuerdo* demuestra que no hay actitudes plenamente contrarias (y solamente un 8% de los participantes manifiestan estar en desacuerdo).

Figura 3. Grado de satisfacción global



Los resultados hacen ver que, en este caso concreto, la experiencia ha sido positiva, y por tanto nos permite pensar en algunas estrategias de intervención que han sido efectivas para proceder a la aplicación en otros grupos diferentes, aprovechar las fortalezas advertidas en este proceso experimental y tratar de reorientar los posibles puntos débiles que hemos percibido, especialmente en lo relacionado con el fomento del trabajo autónomo o las posibilidades de aplicación de esta metodología.

La recopilación de resultados mediante la técnica de pretest-postest nos permite un acercamiento provisional desde este caso práctico determinado. Se aceptan las limitaciones de la muestra desde su misma filosofía de ilustración de una experiencia didáctica con un grupo específico de trabajo. Cabe considerar en el futuro la posibilidad de ampliación de la muestra y el uso de instrumentos como una posible rúbrica de evaluación, así como otras intervenciones usando modelos cualitativos y contemplando la opción de implementar un grupo de control. De momento, así pues, se quiere dar constancia de los resultados de una experiencia de intervención didáctica con un grupo de trabajo concreto.

5. Conclusiones

El Aprendizaje Basado en Proyectos, aun poseyendo una amplia tradición desde comienzos del siglo XX, abre nuevas posibilidades didácticas. Con su aplicación se puede atender a los retos de la globalización, a las transformaciones de la sociedad con los movimientos migratorios y a la presencia innegable y enriquecedora de la multiculturalidad (González-Monteagudo y León, 2020; Zamora, et al., 2025). También se puede abordar la diversidad de usos tecnológicos, bajo la fuerte digitalización de nuestros entornos donde el alumnado tiene acceso a distintos tipos de estímulos para lo que la capacitación digital debe estar presente (Sanga, Hallo y Toapanta, 2024). Las posibilidades que el Aprendizaje Basado en Proyectos ofrece supone, a la luz de este trabajo, advertir las ventajas de un proceso planificado. En este proceso es fundamental la estimulación de la autoestima, la coevaluación y la planificación consensuada en pequeño grupo. Son ingredientes eficaces que facilitan el avance hacia unos determinados objetivos, y que conectan de forma muy rentable para el alumnado con distintos enfoques para la resolución de problemas en su contexto próximo. En consecuencia, se desarrolla la construcción de una ciudadanía responsable, activa y crítica (Barquero, 2020; Malavé, Cáceres y Lolín, 2025). No se desatiende promover la participación en su entorno inmediato, pensando igualmente en su futuro profesional (Tapia, Freire y Hallo, 2025).

El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene, a nuestro modo de ver, una fuerte carga competencial, ligada a destrezas de distinto tipo en torno a la conciencia cultural, el aprender a aprender, la conciencia social y cívica o la misma habilitación digital (Morales y Torres, 2015). La necesidad de iniciar este tipo de metodología en edades tempranas guarda relación con aquellas contribuciones constructivistas en la conformación de estímulos cognitivos durante la etapa infantil. Son momentos de asentamiento del aprendizaje y de aproximación a una realidad plural y cambiante. Se hace evidente la idoneidad de atender a proyectos ligados al desarrollo de metodologías activas y a la promoción de actitudes participativas (Villagrá, et al., 2020). Estos darán la vuelta a intervenciones de carácter pasivo o unidireccional, todavía vigentes en la actualidad, pese a la fuerte afloración de distintas metodologías de enseñanza. El Aprendizaje Basado en Proyectos pone al alumnado en el centro de construcción del aprendizaje. Incide en estimular sus capacidades, en reconocer sus intereses y apuntalar la motivación constante como hilo conductor en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Botella y Ramos, 2020). Maestras y maestros en formación deben conocer las herramientas necesarias para ser

guías e instructores gracias a las metodologías de la información y comunicación. Es preciso que usen de manera práctica sus directrices, consensuen sus procedimientos y alcancen unos resultados pensando en su capacitación docente y en su futura aplicabilidad en el aula de Educación Infantil. Observamos cómo el reconocimiento de unos valores culturales y estéticos y la promoción de la educación literaria encajan idóneamente con este tipo de metodologías, en tanto que favorecen la reflexión, y fomentan la delimitación de espacios de creación y el desarrollo del hábito lector (Rodrigo e Ibarra, 2022; Romero-Castro, et al., 2025).

A lo largo de estas páginas hemos querido realizar un acercamiento al Aprendizaje Basado en Proyectos a partir de sus líneas maestras, para al cabo exponer una experiencia de intervención didáctica determinada en el marco de un grupo específico en formación en el ámbito de la Educación Infantil. Se ha alcanzado, así, la reflexión última sobre los puntos fuertes y débiles de la experiencia. Estos nos permiten identificar la versatilidad de este tipo de metodologías y las amplias posibilidades que se abren en el futuro, tanto en lo concerniente al ámbito de la educación literaria como en su aplicabilidad en el contexto de la Educación Infantil.

Bibliografía

- Balongo González, E., y R. Mérida Serrano (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162.
- Balongo González, E. y R. Mérida Serrano (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 125-142
- Barquero Ruiz, Alejandra (2020). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en el área de formación ciudadana. *Revista perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 21, 1-17. dx.doi.org/10.15359/rp.21.2
- Benítez, A. (2008). El trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 12, 1-12.
- Blumenfeld, P. C., E. Soloway, R. W. Marx, J.S. Krajcik, M. Guzdial y A. Palincsar, (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Botella Nicolás, A.M. y P. Ramos Ramos (2020). Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos: una Investigación-Acción en Educación Secundaria. *Remie. Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 10(3), 295- 320. <http://doi:10.4471/remie.2020.4493>
- Cascales-Martínez, A., M. E. Carrillo-García y A. M. Redondo-Rocamora (2017). ABP y tecnología en Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 201-210.
- Cascales Martínez, A. y M. E. Carrillo-García (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76, 79–98. doi.org/10.35362/rie7602861
- Delgado Carreño, B. C. y M. Díaz Espinoza (2025). Aprendizaje basado en proyectos y su influencia en el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(3), 1–9. doi.org/10.5281/zenodo.14680171
- Díez Navarro, M. C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajando por proyectos en Educación Infantil*. De la Torre.
- Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *Revista*

INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 269–278. doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939

García, M. Macas, M. Remache, P. Cuadros, M. Maldonado, S. Nono, C. (2024). Aprendizaje basado en proyectos en la educación básica: implementación y beneficios para el desarrollo integral del estudiante. *G-ner@ndo, 5(2)*, 1306 – 1314.

González-Monteagudo, J. y M. León Sánchez (2020). Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. *REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, 1(1)*, 23-34.

Guaicha Soriano , K. M. , P. E. Lima Rosero, J. A. Calderón Guzmán y Z.J. Llange Nieves (2024). Implementación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación universitaria: impacto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza, 4(5)*, 1-21. [doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)456](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)456)

Holm, M. (2011). Project-based instruction: A review of the literature on effectiveness in prekindergarten. *River academic journal, 7(2)*, 1-13.

Parejo, J. L. y C. Pascual (2014). La pedagogía por proyectos: clarificación conceptual e implicaciones prácticas. Simposio CIMIE 14, III Multidisciplinary International Conference on Educational Research. <https://goo.gl/vuDWmy>

Kilpatrick, W. (1921). *The Project method: The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College Press.

Ley Orgánica 3 de 2020 (LOMLOE). Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020.

Malavé Tomalá, I. K., L. E. Cáceres Ochoa y G. A. Lolín Párraga (2025). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza en estudiantes de educación básica: revisión sistemática de la literatura. *South Florida Journal of Development, 6(4)*, 1-9. doi.org/10.46932/sfjdv6n4-002

Martínez Enríquez, P. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: Una metodología emergente. *Riaices, 5(1)*, 63–69. doi.org/10.17811/ria.5.1.2023.63-69

Mora-León, E., Salazar-Carranza, L. y C. Palíz-Sánchez (2019). El aprendizaje basado en proyectos: realidad y perspectivas. *Revista Ciencia e Investigación, 4(4)*, 22-33.

- Morales Castro, C. y A. Torres Balcázar (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de Competencias. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-10.
- Mosconi, E., Gamino, A., y González, A. (2016). El aula extendida, un espacio complementario integrador de conocimientos. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. En red: <https://ridaa.unicen.edu.ar:8443/server/api/core/bitstreams/c8c71677-0d62-4568-8de4-6d5228d94d02/content>
- Pérez Hernández, Jeannet (2017). Bases teóricas del método por proyectos en la Educación. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, julio. En línea:<https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/proyectos-educacion.html>
- Rekalde-Rodríguez, I. y J. García-Válchez (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25, 219-234. doi.org/10.15304/ie.25.2304
- Rodrigo Segura, F. e Ibarra Rius, N. (2022). Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 37-60. doi.org/10.6018/educatio.486381
- Romero-Castro, K.A, M.A. Romero-Castro, W.I. Cacoango-Yucta y W. I. Maliza-Cruz (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos y su influencia en la asignatura de Lengua y Literatura para los estudiantes de segundo de bachillerato. *MQRInvestigar*, 9(1), 1-24. doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e235
- Sanga, V. Hallo, E. y Toapanta, M., (2024). Formación docente en educación digital y el desarrollo de competencias tecnológicas en estudiantes de Bachillerato. *Reincisol*, 3(6), 7034-7051. [doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)320-341](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)320-341)
- Sarceda Gorgoso, M. C., S. M. S. Barrera, V. F. Román y D.F. Seoane, (2016). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELADEI. Revista latinoamericana de educación infantil*, 4 (3), 159-176.
- Sosa Cortez, K. R., D. J. Tenorio Ordóñez, B.M. Pico Holguín , S. T. Yuquilema Carrillo, y L.G. Benalcázar Samaniego (2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos (Abp) como Herramienta para el Desarrollo de Habilidades Del Siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 6133-6148. doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16329

- Tapia, D., Freire, L., y Hallo, E., (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque educativo innovador para una enseñanza activa. *Reincisol*, 4(7), 320-341.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)320-341](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)320-341)
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM.
- Villagrá Arnedo, C.J, R. Molina Carmona, F. Llorens Largo, F.J. Gallego Durán. *Aprendizaje Basado en Proyectos grandes: experiencia y lecciones aprendidas*. Octaedro.
- Zambrano Briones, María Auxiliadora, A. Hernández Díaz y K. L. Mendoza Bravo. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.
- Zamora Franco, A. F., W. J. Mendoza Yépez, T. C. Guerrero Cevallos, M. A. Triviño Briones, K. S. Cansiong Guerra, L. Z. Carriel Alava y M. A. Cedeño Aragundi (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos: una metodología para el siglo XXI. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 835-855.
doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15798

Anexo

Tabla 3. Respuestas del alumnado a los ítems de la prueba de evaluación inicial y final. Se presentan los porcentajes correspondientes a la media, a la mediana y a la varianza, indicando primero la frecuencia en el pretest y luego la relativa al postest

		Media	Mediana	Varianza
1.Dinamiza el aula	Pretest	3.4	4	1.6
	Postest	4.32	5	0.85
2.Promueve el trabajo autónomo	Pretest	3.48	4	1.60
	Postest	3.52	3	1.52
3.Promueve el trabajo grupal	Pretest	3.4	4	1.60
	Postest	4.52	5	0.40
4.Es de fácil implementación	Pretest	3.48	4	1.76
	Postest	3.52	4	1.28
5.Aumenta la motivación	Pretest	3.48	4	1.60
	Postest	3.76	4	1.54
6.Desarrolla el pensamiento crítico	Pretest	3.44	3	1.68
	Postest	3.84	4	1.25
7. Fomenta las destrezas comunicativas	Pretest	3.52	4	2.08
	Postest	3.84	4	1.25
8. Promueve la coevaluación	Pretest	3.24	3	1.86
	Postest	3.72	4	1.72
9. Promueve la autoevaluación	Pretest	3.28	3	1.72
	Postest	3.4	4	1.28
10.Satisfacción global	Pretest	3.24	3	1.78
	Postest	4.16	4	0.93