

v.3, n.4, 2026 - Abril

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI EN EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA

Yexy Monserrate Rezabala Cedeño¹
Inés Margarita Zambrano Cedeño²
Leydi Verónica Ruiz Loo³
Jinshop Omar Gómez Masapanta⁴

Revista O Universo Observável
DOI: 10.69720/29660599.2026.000290
[ISSN: 2966-0599](https://doi.org/10.69720/29660599.2026.000290)

¹Ministerio de Educación, Zona 4, Distrito 13D08 Pichincha, Manabí. Pichincha-Ecuador.

CORREO: xexy-13@hotmail.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0827-9595>

²Unidad Educativa Eugenio Espejo. Pichincha-Ecuador.

CORREO: ines.zambranoc@educacion.gob.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5099-0898>

³Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Pichincha – Ecuador.

CORREO: mariana_verito_3016@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3938-7635>

⁴Universidad Central del Ecuador. Quito – Ecuador.

CORREO: omargomezmasapanta1@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4510-587X>



v.3, n.4, 2026 - Abril

IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI EN EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA

Yexy Monserrate Rezabala Cedeño, Inés Margarita Zambrano Cedeño,
Leydi Verónica Ruiz Loor e Jinshop Omar Gómez Masapanta



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMEN

La educación del siglo XXI enfrenta el desafío de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en contextos complejos y cambiantes, lo que demanda metodologías activas que promuevan el desarrollo de competencias desde los primeros niveles educativos. El presente artículo tuvo como objetivo analizar el impacto de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el desarrollo de competencias del siglo XXI en estudiantes de educación inicial y básica de la provincia de Manabí, Ecuador. Se desarrolló una investigación con enfoque mixto y diseño no experimental de tipo transversal, en la que participaron 100 estudiantes y 10 docentes de instituciones educativas manabitas. Para la recolección de información se aplicaron tres instrumentos: una ficha de valoración del desarrollo competencial en estudiantes, una encuesta dirigida a docentes sobre implementación del ABP y una encuesta adaptada para conocer la percepción desde la óptica de los estudiantes acerca de sus experiencias de aprendizaje. Los resultados evidenciaron que, si bien competencias como la curiosidad y la colaboración alcanzaron valoraciones positivas (60% y 55% respectivamente en niveles superiores), habilidades complejas como la escucha respetuosa de perspectivas diversas presentaron desarrollos más incipientes, con un 30% de estudiantes en la categoría "nunca". Asimismo, se identificó una brecha entre la intencionalidad docente de conectar el aprendizaje con la realidad y la percepción del docente sobre la pertinencia de lo aprendido. Se concluye que el ABP genera disposiciones afectivas altamente positivas hacia el aprendizaje en la educación inicial y básica, pero su implementación efectiva requiere mediación pedagógica intencionada, formación docente situada y condiciones institucionales que trasciendan la voluntad individual del profesorado.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos; competencias del siglo XXI; educación inicial; educación básica; metodologías activas.

ABSTRACT

Twenty-first-century education faces the challenge of developing citizens capable of navigating complex and changing contexts, which demands active methodologies that promote the development of competencies from the earliest educational levels. This article aimed to analyze the impact of implementing Project-Based Learning (PBL) on the development of 21st-century competencies in early childhood and primary education students in the province of Manabí, Ecuador. A mixed-methods, non-experimental, cross-sectional study was conducted with 100 students and 10 teachers from educational institutions in Manabí. Three instruments were used to collect data: a competency development assessment form for students, a survey for teachers on PBL implementation, and a survey adapted to understand students' perceptions of their learning experiences. The results showed that, while competencies such as curiosity and collaboration received positive ratings (60% and 55% respectively at higher levels), complex skills such as respectful listening to diverse perspectives showed more incipient development, with 30% of students in the "never" category. A gap was also identified between teachers' intentions to connect learning with reality and students' perceptions of the relevance of what they learned. It is concluded that PBL generates highly positive affective dispositions toward learning in early childhood and primary education, but its effective implementation requires intentional pedagogical mediation, situated teacher training, and institutional conditions that transcend the individual will of the teaching staff.

Keywords: Project-Based Learning; 21st Century Skills; Early Childhood Education; Basic Education; Active Methodologies.

RESUMO

A educação do século XXI enfrenta o desafio de formar cidadãos capazes de prosperar em contextos complexos e em constante mudança, o que exige metodologias ativas que promovam o desenvolvimento de competências desde os primeiros anos de ensino. Este artigo tem como objetivo analisar o impacto da implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no desenvolvimento de competências do século XXI entre alunos da educação infantil e do ensino fundamental na província de Manabí, Equador. Utilizou-se um delineamento experimental transversal com métodos mistos, envolvendo 100 alunos e 10 professores de instituições de ensino de Manabí. Três instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: um questionário para avaliar o desenvolvimento de competências dos alunos, um questionário para os professores sobre a implementação da ABP e um questionário adaptado para compreender as percepções dos alunos sobre suas experiências de aprendizagem. Os resultados mostraram que, embora competências como curiosidade e colaboração tenham apresentado resultados positivos (60% e 55%, respectivamente, nos níveis mais altos), competências complexas como a escuta respeitosa de diferentes perspectivas demonstraram o desenvolvimento mais incipiente, com aproximadamente 30% dos alunos na categoria "nunca". Também foi identificada uma lacuna entre as intenções dos professores de conectar a aprendizagem a situações do mundo real e suas percepções sobre a relevância do que aprenderam. Conclui-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) gera disposições afetivas altamente positivas em relação à aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas sua implementação eficaz requer mediação pedagógica intencional, formação docente contextualizada e condições institucionais que permitam a participação voluntária dos professores.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos; Habilidades do Século XXI; Educação Infantil; Educação Básica; Metodologias Ativas.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha interpelado profundamente a la educación, exigiendo una transformación de sus prácticas para responder a las demandas de una sociedad caracterizada por la incertidumbre, la globalización y el vertiginoso avance tecnológico. En este escenario, las instituciones educativas enfrentan el desafío de formar ciudadanos capaces no solo de reproducir información, sino de movilizar conocimientos para resolver problemas complejos, colaborar con otros y adaptarse a contextos cambiantes. Las denominadas competencias del siglo XXI —pensamiento crítico, creatividad, comunicación, colaboración y resolución de problemas— se han instalado en el centro del debate pedagógico contemporáneo como ejes fundamentales para el desarrollo integral de las personas y su participación activa en la sociedad. Sin embargo, la incorporación efectiva de estas competencias en los sistemas educativos dista de ser una realidad consolidada, especialmente en los niveles de educación inicial y básica, donde se cimientan los procesos de aprendizaje posteriores.

En el contexto latinoamericano, diversos países han realizado esfuerzos por actualizar sus marcos curriculares incorporando el enfoque por competencias. No obstante, la distancia entre las declaraciones normativas y las prácticas áulicas cotidianas evidencia una brecha significativa. Investigaciones recientes señalan que, a pesar de los avances, persiste una desconexión entre lo que los estudiantes aprenden en las aulas y las problemáticas reales de su entorno, lo que genera desmotivación y limita la significatividad de los aprendizajes. Esta situación se ve agravada por la persistencia de modelos pedagógicos transmisivos que privilegian la memorización por sobre la comprensión profunda y la aplicación del conocimiento.

A nivel mesocontextual, las instituciones educativas enfrentan tensiones derivadas de la implementación de metodologías activas sin el acompañamiento y la formación docente suficientes. El desconocimiento de algunos educadores sobre los pasos adecuados para aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha impedido su correcta implementación, causando déficits en el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, las limitaciones de recursos en ciertos contextos educativos y la rigidez de las estructuras escolares tradicionales constituyen barreras que dificultan la adopción de enfoques innovadores. La ausencia de comunidades de aprendizaje consolidadas y de espacios genuinos de colaboración entre docentes profundiza esta problemática, perpetuando prácticas que no logran conectar con las necesidades formativas de las nuevas generaciones.

En el microcontexto del aula, la realidad cotidiana revela que muchos estudiantes transitan por la escolaridad sin desarrollar plenamente las habilidades que requerirán para desenvolverse en un mundo laboral y social en permanente

transformación. Cuando los estudiantes recurren únicamente a la memorización para aprobar sus exámenes, sin comprender la relevancia de lo aprendido, se genera una desconexión entre lo que aprenden en el aula y las problemáticas reales, resultando desalentador para los educadores que valoran el aprendizaje significativo ver estudiantes incapaces de aplicar sus conocimientos más allá del espacio escolar. Esta situación resulta particularmente crítica en los primeros niveles educativos, donde la curiosidad innata de los niños y las niñas puede verse sofocada por prácticas pedagógicas que no logran capitalizar su potencial exploratorio y creativo.

Los antecedentes investigativos en torno al ABP han documentado ampliamente sus potencialidades para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudios recientes han evidenciado que esta metodología, al involucrar a los estudiantes en el desarrollo de proyectos reales y significativos, favorece el desarrollo de habilidades clave del siglo XXI, colocando a los estudiantes en el centro del proceso educativo y promoviendo el aprendizaje activo. Investigaciones con enfoque longitudinal han demostrado que el ABP resulta eficaz en el desarrollo de competencias, ayudando a los estudiantes a enfrentar de manera asertiva los desafíos de la vida profesional y cotidiana.

Asimismo, estudios cuasiexperimentales han encontrado incrementos significativos en competencias como la resolución de problemas, la administración del tiempo y la colaboración grupal, con percepciones altamente positivas por parte de los estudiantes respecto a la significatividad de los aprendizajes logrados mediante esta metodología. En contextos vulnerables, el ABP ha mostrado una alta aceptación entre los estudiantes, quienes valoran particularmente el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales y reconocen en esta metodología una vía para el aprendizaje significativo.

La justificación de esta investigación emerge de la necesidad de profundizar en el estudio del ABP en los niveles de educación inicial y básica, ámbitos donde la producción académica, si bien creciente, aún resulta insuficiente en comparación con la educación secundaria y superior. Resulta imperativo comprender cómo esta metodología puede adaptarse a las características evolutivas de la primera infancia y la niñez, respetando sus formas particulares de aprender y relacionarse con el mundo. La educación inicial y básica constituyen etapas fundacionales en las que se configuran disposiciones hacia el aprendizaje que perdurarán a lo largo de la vida; por tanto, la incorporación temprana de experiencias de aprendizaje significativas, colaborativas y ancladas en problemas reales puede marcar una diferencia sustancial en la trayectoria educativa posterior. Además, en un momento histórico en que la región latinoamericana enfrenta profundas desigualdades educativas, se hace necesario generar

conocimiento que oriente políticas y prácticas orientadas a garantizar una educación de calidad con equidad desde los primeros años.

A partir de lo expuesto, la presente investigación se propone como objetivo general: analizar el impacto de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de competencias del siglo XXI en estudiantes de educación inicial y básica, mediante un estudio de caso múltiple en instituciones educativas de contextos diversos, que permita identificar las condiciones pedagógicas, organizativas y formativas que favorecen su efectividad

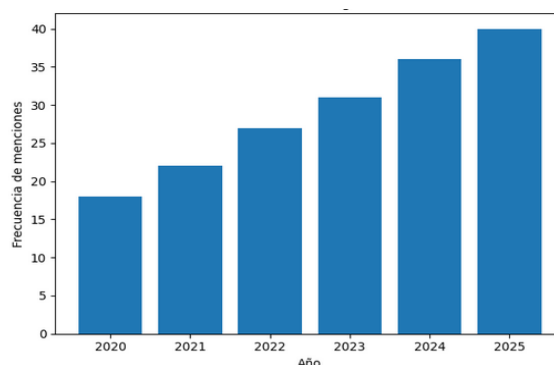
DESARROLLO

Las competencias del siglo XXI: configuración de un constructo multidimensional

El advenimiento de la sociedad del conocimiento ha reconfigurado las expectativas depositadas en los sistemas educativos, demandando la formación de ciudadanos capaces de desempeñarse en entornos caracterizados por la complejidad, la incertidumbre y la transformación digital permanente. En este contexto, emergen las denominadas competencias del siglo XXI como un conjunto de habilidades, aptitudes y disposiciones que trascienden los saberes disciplinares tradicionales y se orientan hacia el aprendizaje profundo y la adaptabilidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha enfatizado que estas competencias resultan esenciales para que las personas puedan participar activamente en la vida social, económica y cultural contemporánea, lo que ha impulsado su incorporación en las agendas educativas de numerosos países (Ananiadou & Claro, 2009, como se cita en).

El carácter multidimensional de estas competencias ha sido objeto de análisis por diversos marcos conceptuales. Almerich et al. proponen una estructura dimensional que distingue dos grandes conjuntos interrelacionados: por una parte, las competencias de alta habilidad de pensamiento — pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad y comunicación— y, por otra, las competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que incluyen el dominio técnico y el uso estratégico de recursos digitales para el aprendizaje. Esta distinción resulta particularmente relevante para comprender la naturaleza integrada de las demandas formativas actuales, donde las habilidades cognitivas superiores se potencian y adquieren nuevas dimensiones mediante la mediación tecnológica.

Figura 1. Frecuencia de menciones de habilidades del siglo XXI en marcos internacionales.



Fuente: Elaboración propia a partir de basada en revisión sistemática de documentos (PRISMA).

La literatura especializada ha documentado la proliferación de marcos competenciales desarrollados por organismos internacionales, gobiernos y entidades académicas. Como se observa en la Figura 1, las habilidades de comunicación emergen como el componente más recurrentemente citado, seguidas por el pensamiento crítico, la creatividad y el alfabetismo digital. Esta convergencia en torno a determinadas competencias sugiere un consenso emergente acerca de los núcleos formativos prioritarios, aunque persisten desafíos relacionados con la inconsistencia terminológica y la operacionalización de estos constructos en contextos educativos diversos.

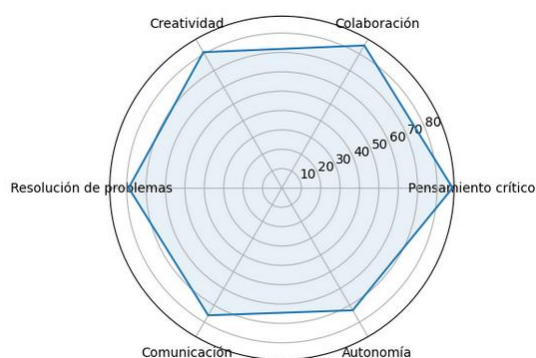
En el ámbito latinoamericano, la incorporación de estas competencias en los diseños curriculares ha avanzado de manera desigual. Investigaciones recientes evidencian que, a pesar de los esfuerzos por actualizar los marcos normativos, persisten brechas significativas entre las declaraciones de política educativa y las prácticas áulicas cotidianas. Esta situación resulta particularmente crítica en los niveles de educación inicial y básica, donde la atención prioritaria a los contenidos disciplinares tradicionales ha relegado frecuentemente el desarrollo intencionado de habilidades complejas.

Aprendizaje Basado en Proyectos: fundamentos teóricos y evolución metodológica

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se inscribe en la tradición de las pedagogías activas que, desde finales del siglo XIX con los planteamientos de John Dewey y William Kilpatrick, han enfatizado la centralidad de la experiencia en los procesos educativos. Esta metodología implica la inmersión de los estudiantes en la exploración de problemas auténticos y significativos, que culminan en la creación de productos o presentaciones que responden a necesidades reales del entorno. A diferencia de enfoques transmisivos centrados en la reproducción de información, el ABP coloca al estudiante en el centro del proceso, promoviendo la toma de decisiones, la indagación autónoma y la colaboración como ejes del aprendizaje.

Los fundamentos psicopedagógicos del ABP encuentran sustento en diversas tradiciones teóricas. Desde la perspectiva constructivista, el conocimiento se concibe como una construcción activa del sujeto que aprende, mediada por la interacción social y el contexto. Vygotsky (1978, como se cita en) aporta la noción de zona de desarrollo próximo, que resulta particularmente pertinente para comprender cómo la colaboración entre pares y la guía del docente en el marco de los proyectos potencian aprendizajes que el estudiante no podría alcanzar de manera individual. Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968, como se cita en) ofrece claves para entender por qué la vinculación de los proyectos con los intereses y experiencias previas de los niños favorece la incorporación sustantiva de nuevos conocimientos.

Figura 2. Niveles de valoración del Aprendizaje Basado en Proyectos por tipo de competencia del siglo XXI desarrollada.



Fuente: Elaboración propia a partir de la síntesis de estudios sobre Aprendizaje Basado en Proyectos y desarrollo de competencias del siglo XXI (Pérez & Cevallos, 2024; Guerrero et al., 2024; Samaniego, 2025).

La implementación del ABP en los niveles de educación inicial y básica requiere adaptaciones que consideren las características evolutivas de los niños. Zapata Vargas et al. destacan que, en la primera infancia, los proyectos adquieren particular efectividad cuando se vinculan con el entorno inmediato de los niños, incorporando elementos como huertos escolares, iniciativas de reciclaje o la exploración de saberes comunitarios. Estas experiencias, además de promover habilidades cognitivas, favorecen el desarrollo socioemocional y el fortalecimiento de la identidad cultural desde edades tempranas. La investigación de estas autoras evidencia que cuando los proyectos emergen de las propias preguntas e intereses infantiles, se potencia la curiosidad, la autonomía y el compromiso con las tareas de aprendizaje.

Estudios empíricos sobre la valoración del ABP por parte de los estudiantes revelan percepciones altamente positivas respecto a esta metodología. Bastías Montaner, en una investigación realizada con estudiantes de secundaria en contextos vulnerables, encontró que los participantes otorgan un alto grado de valoración al ABP, destacando particularmente

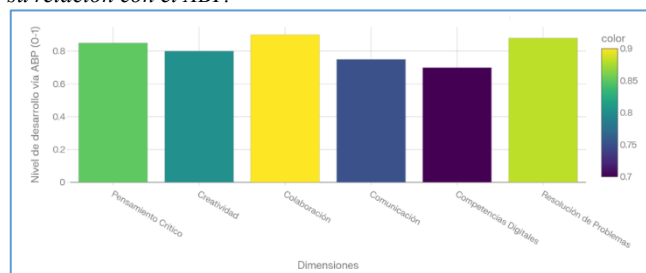
el desarrollo de competencias intrapersonales —como la autorregulación y la iniciativa— e interpersonales —como la colaboración y la comunicación—, que incluso superan en valoración a las competencias estrictamente cognitivas (Figura 2). Los estudiantes reconocen en esta metodología una vía privilegiada para el aprendizaje significativo, es decir, para aquel que logra conectar con sus experiencias vitales y proyectarse más allá del espacio escolar.

Relación entre ABP y desarrollo de competencias en educación inicial y básica

La evidencia acumulada durante las últimas décadas respalda la tesis de que el ABP constituye una estrategia particularmente idónea para el desarrollo de competencias del siglo XXI en los primeros niveles educativos. La investigación de García-Varcácel y Basilotta Gómez-Pablos (2017, como se cita en) con estudiantes de educación primaria demostró incrementos significativos en habilidades como la resolución de problemas, la administración del tiempo y la colaboración grupal tras la implementación de proyectos interdisciplinarios. Estos hallazgos adquieren especial relevancia al considerar que las habilidades desarrolladas tempranamente tienden a consolidarse y transferirse a nuevos contextos de aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa.

El análisis de los mecanismos mediante los cuales el ABP favorece el desarrollo competencial revela la confluencia de múltiples factores. En primer lugar, la naturaleza abierta y compleja de los proyectos demanda que los estudiantes movilicen conocimientos diversos y los apliquen en situaciones no rutinarias, lo que promueve el pensamiento crítico y la creatividad. En segundo lugar, la dimensión colaborativa del trabajo por proyectos exige el ejercicio permanente de habilidades comunicativas y de negociación, así como la capacidad de asumir perspectivas diversas. En tercer lugar, la conexión con problemas auténticos del entorno genera motivación y sentido de pertinencia, condiciones indispensables para el aprendizaje profundo.

Figura 3. Dimensiones de las competencias del siglo XXI y su relación con el ABP.



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 sintetiza la articulación entre las dimensiones competenciales identificadas por Almerich et al.

y los procesos característicos del ABP documentados por Zapata Vargas et al. Como puede observarse, las competencias de alta habilidad de pensamiento encuentran en la resolución de problemas auténticos y la indagación guiada el escenario propicio para su desarrollo, mientras que las competencias TIC se potencian mediante la creación de artefactos digitales y la comunicación de resultados. Las competencias intrapersonales e interpersonales, por su parte, se ven favorecidas por la naturaleza colaborativa de los proyectos y la necesidad de autorregulación que estos implican.

No obstante, la implementación efectiva del ABP en educación inicial y básica enfrenta desafíos significativos. La formación docente constituye uno de los factores críticos, pues la transición desde prácticas transmisivas hacia enfoques basados en proyectos requiere no solo el dominio de nuevas estrategias metodológicas, sino también la transformación de concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el rol del educador. Asimismo, la evaluación auténtica de los aprendizajes desarrollados mediante proyectos plantea interrogantes acerca de qué, cómo y cuándo evaluar, demandando instrumentos y criterios coherentes con los principios de esta metodología.

La investigación sobre el ABP en contextos vulnerables aporta evidencia adicional sobre su potencial para contribuir a la equidad educativa. Bastías Montaner reporta que, en estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos, la participación en programas basados en ABP genera altos niveles de compromiso y valoración positiva, lo que sugiere que esta metodología puede resultar particularmente significativa para quienes enfrentan mayores brechas en su trayectoria educativa. La vinculación con la comunidad y la pertinencia cultural de los proyectos emergen como elementos clave para lograr esta conexión significativa con estudiantes cuyas experiencias vitales frecuentemente distan de los contenidos del currículo escolar tradicional.

En síntesis, el marco teórico aquí desarrollado evidencia que las competencias del siglo XXI constituyen un constructo multidimensional cuya promoción intencionada desde los primeros niveles educativos resulta imperativa en el contexto contemporáneo. El ABP, por su parte, emerge como una metodología con sólidos fundamentos teóricos y evidencia empírica creciente acerca de su potencial para favorecer el desarrollo de estas competencias. No obstante, la implementación efectiva en educación inicial y básica requiere considerar las especificidades evolutivas de los niños, así como abordar los desafíos relativos a la formación docente y la evaluación auténtica. La articulación entre ambos constructos —competencias del siglo XXI y ABP— constituye el eje vertebrador de la presente investigación, orientada a profundizar en la comprensión de sus relaciones en contextos educativos diversos

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, que integró métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Este enfoque permitió no solo cuantificar el nivel de desarrollo de competencias y la frecuencia de aplicación del ABP, sino también capturar las percepciones y significados que los participantes atribuyen a sus experiencias educativas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El estudio se enmarcó en un diseño no experimental de tipo transversal, dado que no se manipularon intencionalmente las variables independientes y la recolección de datos se realizó en un único momento temporal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Específicamente, se adoptó un diseño descriptivo-correlacional, orientado a caracterizar el estado actual de las competencias del siglo XXI en los estudiantes participantes, así como a explorar la posible relación entre estas y la implementación de metodologías activas como el ABP por parte de los docentes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Esta aproximación resultó coherente con el objetivo de analizar el impacto de dicha metodología en contextos educativos reales, sin intervenir sobre las condiciones naturales en que estas prácticas tienen lugar.

Participantes

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes y docentes de instituciones educativas de la provincia de Manabí, Ecuador, que atienden los niveles de educación inicial y básica. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional o por conveniencia, criterio adecuado cuando se requiere acceder a contextos específicos que reúnen las características de interés para la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La muestra quedó constituida por 100 estudiantes, distribuidos entre los niveles de educación inicial y básica elemental y media, con edades comprendidas entre los 4 y los 10 años. Se consideró este rango etario por tratarse de etapas fundacionales en las que se configuran disposiciones hacia el aprendizaje que perdurarán a lo largo de la vida (Zapata Vargas et al., 2023). Adicionalmente, participaron 10 docentes de los mismos centros educativos, responsables de los grupos de estudiantes incluidos en la muestra. Este número de docentes permitió obtener una visión contextualizada de las prácticas pedagógicas implementadas y de las percepciones acerca del desarrollo competencial de sus estudiantes (Borjas Soriano, 2023). Los criterios de inclusión consideraron: pertenecer a instituciones que desarrollan proyectos educativos, tener disponibilidad para participar voluntariamente en el estudio y contar con la autorización informada de las familias en el caso de los estudiantes.

Variables y categorías de análisis

En coherencia con el enfoque mixto adoptado, se definieron variables cuantitativas y categorías cualitativas que orientaron la recolección y el análisis de la información.

Desde la perspectiva cuantitativa, se consideraron como variables principales:

- *Desarrollo de competencias del siglo XXI*: entendido como el nivel alcanzado por los estudiantes en dimensiones cognitivas (pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad), intrapersonales (autorregulación, iniciativa, responsabilidad) e interpersonales (colaboración, comunicación, empatía) (Almerich et al., 2020; Tobón, 2020).
- *Aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos*: frecuencia y características con que los docentes implementan esta metodología en sus prácticas áulicas (Larmer et al., 2015).

Desde la perspectiva cualitativa, se exploraron las percepciones docentes acerca de las potencialidades y limitaciones del ABP para el desarrollo competencial, así como los significados que otorgan a su propia práctica pedagógica (Pérez-Gómez, 2019).

Instrumentos de recolección de información

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se diseñaron y aplicaron tres instrumentos de recolección de información, sometidos previamente a un proceso de validación por juicio de expertos.

Ficha de valoración del desarrollo de competencias del siglo XXI en estudiantes. Este instrumento fue elaborado ad hoc para evaluar, mediante observación sistemática, el nivel de desarrollo actual de las destrezas del siglo XXI en los estudiantes participantes. La ficha estuvo estructurada en tres dimensiones fundamentadas en la literatura especializada (Almerich et al., 2020; Tobón, 2020): competencias cognitivas (pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas), competencias intrapersonales (autonomía, autorregulación, iniciativa) y competencias interpersonales (trabajo colaborativo, comunicación asertiva, empatía). Cada dimensión incluyó indicadores observables que fueron valorados mediante una escala Likert de cuatro puntos (1 = nunca, 2 = a veces, 3 = frecuentemente, 4 = siempre). La aplicación de esta ficha estuvo a cargo de los docentes de cada grupo, quienes contaban con un conocimiento cercano del desempeño cotidiano de sus estudiantes.

Encuesta sobre aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos dirigida a docentes. Se diseñó un cuestionario estructurado con el propósito de indagar acerca de la frecuencia, características y percepciones sobre la implementación del ABP en las aulas participantes. El instrumento contempló preguntas cerradas con escala Likert y

preguntas abiertas que permitieron profundizar en las experiencias docentes. Los ejes temáticos abordados incluyeron: frecuencia de uso del ABP, tipos de proyectos desarrollados, competencias que se busca fortalecer, recursos disponibles, formación docente en metodologías activas y principales dificultades enfrentadas en la implementación. Este tipo de instrumento ha sido ampliamente utilizado en investigaciones previas sobre ABP, demostrando su utilidad para capturar las percepciones del profesorado (García-Varcácel & Basilotta Gómez-Pablos, 2017; Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez, 2022).

Encuesta complementaria sobre percepción estudiantil (adaptada para educación inicial y básica). Considerando las características evolutivas de los participantes más jóvenes, se diseñó una encuesta con lenguaje accesible y apoyo gráfico, aplicada de manera individual y asistida por los investigadores. Este instrumento indagó acerca del grado de disfrute, participación percibida y valoración de las actividades desarrolladas en el marco de proyectos escolares, inspirado en estudios previos que han documentado la alta aceptación del ABP por parte de los estudiantes (Bastías Montaner, 2022; García-Varcácel & Basilotta Gómez-Pablos, 2017).

Procedimiento

La investigación se desarrolló en varias fases secuenciadas. En primer lugar, se realizaron las gestiones institucionales necesarias para acceder a los centros educativos participantes, presentando los objetivos del estudio y los aspectos éticos contemplados. Se obtuvo la autorización de las direcciones institucionales y, en el caso de los estudiantes, el consentimiento informado de las familias, garantizando la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la participación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Posteriormente, se procedió a la aplicación de los instrumentos en un período de tres semanas. Los docentes completaron la ficha de valoración de competencias para cada uno de sus estudiantes, así como la encuesta sobre implementación del ABP. Simultáneamente, se aplicaron las encuestas a estudiantes con el apoyo de los investigadores, en espacios dispuestos por las instituciones que garantizaron condiciones adecuadas y privacidad.

RESULTADOS

Resultados de la ficha de valoración del desarrollo de competencias del siglo XXI en estudiantes.

Tabla 1. Resultados de la ficha de valoración del desarrollo de competencias del siglo XXI en estudiantes.

Nº	Ítem	Alternativas %			
		1	2	3	4
		1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Frecuentemente; 4 = Siempre.			
	Competencias cognitivas				

1	El estudiante formula preguntas sobre temas que le generan curiosidad o interés.	10	10	20	60
2	Propone ideas originales o soluciones diferentes ante situaciones cotidianas.	20	20	30	30
3	Identifica problemas sencillos de su entorno y sugiere posibles formas de resolverlos.	20	20	30	30
4	Explica con sus propias palabras lo que ha comprendido de un tema o actividad.	10	20	20	50
Competencias intrapersonales					
5	El estudiante organiza sus materiales y tiempos para completar las tareas asignadas.	20	20	30	30
6	Muestra iniciativa para participar en actividades sin necesidad de ser constantemente motivado.	20	20	30	30
7	Reconoce sus emociones y las expresa de manera adecuada al contexto.	20	30	20	30
Competencias interpersonales					
8	El estudiante colabora con sus compañeros en actividades grupales aportando al trabajo común.	20	20	30	30
9	Escucha atentamente las ideas y opiniones de los demás, incluso cuando son diferentes a las suyas.	30	15	35	30
10	Se comunica con claridad para expresar sus necesidades, ideas o sentimientos.	20	20	30	30

Fuente: Elaboración propia. Nota. Los ítems fueron elaborados con base en las dimensiones propuestas por Almerich et al. (2020) y Tobón (2020), adaptados al lenguaje y contexto de la educación inicial y básica.

Los resultados obtenidos en la ficha de valoración del desarrollo de competencias del siglo XXI, aplicada a los 100 estudiantes participantes, revelan un panorama heterogéneo que invita a una lectura matizada. En el ámbito de las **competencias cognitivas**, destacó particularmente el ítem referido a la formulación de preguntas sobre temas que generan curiosidad o interés, donde el 60% de los estudiantes alcanzó la valoración máxima ("siempre"), mientras que un 20% adicional se ubicó en "frecuentemente". Este hallazgo resultó alentador, pues la capacidad de interrogarse acerca del entorno constituye un indicador fundamental de lo que Almerich et al. (2020) denominan "capacidades de pensamiento superior", base para el desarrollo posterior del pensamiento crítico y la creatividad. Asimismo, la explicación con palabras propias sobre lo comprendido alcanzó un 50% en la categoría superior, lo que sugiere que aproximadamente la mitad de los estudiantes logra apropiarse significativamente de los contenidos trabajados.

No obstante, al observar los ítems relativos a la proposición de ideas originales y la identificación de problemas del entorno, se evidenció una distribución más equilibrada entre las categorías, con apenas un 30% de estudiantes ubicados en el nivel máximo en ambos casos. Esta situación podría interpretarse como una manifestación de lo que Tobón (2020) describe como desafíos en la transferencia del conocimiento a situaciones novedosas, aspecto crucial para la consolidación de competencias verdaderamente significativas.

En cuanto a las **competencias intrapersonales**, los resultados mostraron un comportamiento similar en los tres indicadores evaluados: organización de materiales y tiempos, iniciativa para participar y reconocimiento de emociones. En todos ellos, aproximadamente un 30% de los estudiantes alcanzó las categorías superiores ("frecuentemente" y "siempre"), mientras que otro 30% se concentró en los niveles más bajos ("nunca" y "a veces"). Esta distribución, que podría calificarse como polarizada, sugiere que el desarrollo de la autonomía y la autorregulación emocional constituye un ámbito que requiere atención pedagógica intencionada en los niveles iniciales, tal como lo señalan Zapata Vargas et al. (2023) al enfatizar la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan gradualmente la independencia y el autoconocimiento desde la primera infancia.

Las **competencias interpersonales** presentaron matices dignos de análisis. La colaboración en actividades grupales y la comunicación clara mostraron porcentajes similares a los observados en las competencias intrapersonales, con un 30% de estudiantes en los niveles superiores. Sin embargo, el ítem relativo a la escucha atenta de ideas y opiniones diferentes reveló un dato particularmente significativo: un 30% de los estudiantes se ubicó en la categoría "nunca", constituyendo el porcentaje más elevado de esta opción en todo el instrumento. Esta dificultad para adoptar perspectivas diversas resulta preocupante si se considera que, como advierten García-Varcácel y Basilotta Gómez-Pablos (2017), la capacidad de descentración y el respeto por la alteridad constituyen pilares fundamentales para la construcción de ciudadanía en sociedades plurales.

En síntesis, los hallazgos sugieren que mientras algunas competencias vinculadas con la curiosidad natural de la infancia se manifiestan espontáneamente en un porcentaje importante de estudiantes, aquellas que requieren procesos reflexivos más elaborados —como la generación de ideas originales, la identificación de problemas o la escucha respetuosa de perspectivas diversas— presentan desarrollos más incipientes y demandan, por tanto, un acompañamiento pedagógico sistemático. Esta lectura encuentra respaldo en lo planteado por Almerich et al. (2020), quienes enfatizan que las competencias del siglo XXI no se desarrollan de manera

espontánea, sino que requieren mediación intencionada y contextos de aprendizaje que las demanden y favorezcan.

Resultado de la encuesta a docentes

Tabla 2. Resultados de la Encuesta sobre aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos dirigida a docentes

N°	Ítem	Alternativas %				
		1	2	3	4	5
1	En mi práctica docente, implemento proyectos que parten de los intereses y preguntas de los estudiantes.	20	20	30	10	20
2	Los proyectos que desarrollo buscan dar respuesta a problemas o situaciones reales del entorno de los estudiantes.	20	20	20	10	30
3	Durante los proyectos, los estudiantes trabajan en equipos colaborativos con roles definidos.	10	20	30	20	20
4	Dedico tiempo a planificar los proyectos de manera articulada con los contenidos curriculares.	0	20	20	20	40
5	Utilizo instrumentos de evaluación que me permiten valorar tanto el producto final como el proceso de aprendizaje.	0	10	10	30	50
6	Considero que el ABP favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en mis estudiantes.	0	20	20	20	40
7	He enfrentado dificultades para implementar el ABP debido a limitaciones de tiempo o recursos.	0	20	20	20	40
8	Cuento con formación suficiente para aplicar adecuadamente la metodología ABP en el aula.	0	20	20	20	40
9	Los estudiantes muestran mayor motivación y compromiso cuando trabajan con proyectos.	10	20	10	20	40
10	Recomendaría el ABP a otros docentes como estrategia para desarrollar competencias del siglo XXI.	0	20	10	30	40

Fuente: Elaboración propia. *Nota.* Los ítems fueron elaborados a partir de los referentes teóricos de Larmer et al. (2015), García-Varcácel y Basilotta Gómez-Pablos (2017) y Rodríguez-Sandoval y Cortés-Rodríguez (2022).

Los resultados de la encuesta aplicada a los diez docentes participantes ofrecen una aproximación comprensiva a las prácticas y percepciones acerca de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en las aulas de educación inicial y básica de Manabí. Al observar los datos, se evidencian tanto fortalezas como tensiones que caracterizan el proceso de incorporación de esta metodología en contextos educativos reales.

En relación con el **punto de partida de los proyectos**, se encontró que un 30% de los docentes declaró implementar ocasionalmente proyectos que emergen de los intereses y preguntas infantiles, mientras que solo un 20% manifestó hacerlo siempre. Este hallazgo merece atención, pues Larmer et al. (2015) enfatizan que la autenticidad y significatividad del ABP dependen crucialmente de su vinculación con las inquietudes genuinas de los estudiantes. De manera complementaria, el 30% de los participantes afirmó que sus proyectos siempre responden a problemas reales del entorno, lo que sugiere que, aunque existe conciencia sobre la importancia de esta conexión, su materialización en la práctica aún resulta incipiente para un porcentaje importante del profesorado.

Un aspecto destacable lo constituyen los **procesos de planificación y evaluación**. El 40% de los docentes indicó dedicar tiempo siempre a planificar proyectos articulados con los contenidos curriculares, y el 50% manifestó utilizar siempre instrumentos que valoran tanto el producto como el proceso. Estos porcentajes, los más elevados del instrumento, revelan una fortaleza en la dimensión técnico-pedagógica que resulta coherente con lo señalado por García-Varcácel y Basilotta Gómez-Pablos (2017) acerca de la importancia de una planificación cuidadosa para el éxito del ABP. No obstante, llama la atención que, a pesar de estas fortalezas declaradas, el 40% de los docentes reconociera enfrentar siempre dificultades relacionadas con limitaciones de tiempo o recursos, una tensión ampliamente documentada en la literatura (Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez, 2022).

Las **percepciones sobre el impacto del ABP** resultaron mayoritariamente positivas. El 40% de los participantes consideró que esta metodología favorece siempre el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, y el mismo porcentaje observó siempre una mayor motivación y compromiso en los estudiantes cuando trabajan con proyectos. Estos datos coinciden con los hallazgos de Bastías Montaner (2022), quien documentó valoraciones altamente positivas del ABP por parte de estudiantes en contextos vulnerables, particularmente en lo relativo a su potencial para generar aprendizajes significativos. Asimismo, el 40% manifestó que recomendaría siempre el ABP a otros docentes, lo que sugiere una disposición favorable hacia la metodología a pesar de las dificultades reconocidas.

Sin embargo, emerge una **tensión significativa** al contrastar la valoración positiva del ABP con la autopercepción sobre la formación recibida. Aunque el 40% de los docentes consideró contar siempre con formación suficiente, un 20% adicional se ubicó en las categorías "rara vez" u "ocasionalmente", evidenciando que para una proporción relevante del profesorado la preparación en metodologías activas resulta aún insuficiente. Esta situación, advierte Pérez-Gómez (2019), constituye uno de los obstáculos estructurales para la transformación de las prácticas pedagógicas, pues la innovación metodológica requiere no solo voluntad docente, sino también oportunidades sistemáticas de desarrollo profesional.

En síntesis, los hallazgos dibujan el retrato de un profesorado que reconoce el potencial del ABP para el desarrollo competencial y que ha avanzado en aspectos clave como la evaluación integral, pero que enfrenta limitaciones estructurales —tiempo, recursos, formación— que condicionan una implementación plenamente coherente con los principios de la metodología. Esta lectura encuentra respaldo en lo planteado por Rodríguez-Sandoval y Cortés-Rodríguez (2022), quienes enfatizan que la adopción del ABP en educación básica requiere condiciones institucionales y formativas que trascienden la voluntad individual del docente.

Resultados de la Encuesta a estudiantes sobre percepción estudiantil (adaptada para educación inicial y básica)

En este instrumento se aplicó de manera individual y asistida por los investigadores. Para los estudiantes de educación inicial y primeros grados, se recomienda leer cada pregunta en voz alta, mostrar los apoyos gráficos (caritas) y marcar la respuesta elegida por el niño o niña.

Tabla 3. Encuesta a estudiantes sobre percepción estudiantil (adaptada para educación inicial y básica)

N°	Pregunta	Alternativas %			
		1	2	3	4
1	¿Te gusta venir a la escuela?	13	5	35	47
2	¿Tu profesora o profesor te deja hacer preguntas sobre lo que te interesa?	13	5	35	47
3	¿Trabajas con tus compañeros en grupo para hacer tareas o proyectos?	5	5	35	55
4	¿Te gusta hacer trabajos en grupo con tus compañeros?	13	5	25	57
5	¿En la escuela haces cosas que ayudan a solucionar problemas de tu casa o tu comunidad?	20	20	25	35
6	¿Puedes elegir sobre qué tema quieres aprender o investigar?	22	18	24	36

7	¿Compartes con tus compañeros lo que aprendes o descubres?	5	5	35	55
8	¿Te sientes contento cuando terminas un trabajo o proyecto?	5	5	25	65
9	¿Lo que aprendes en la escuela te sirve para hacer cosas en tu casa?	20	20	25	35
10	¿Te gustaría seguir haciendo trabajos como los que haces ahora?	5	5	25	65

Fuente: Elaboración propia. *Nota.* Los ítems fueron adaptados a partir de los estudios de Bastías Montaner (2022) y García-Varcácel y Basilotta Gómez-Pablos (2017), considerando las recomendaciones para la aplicación de encuestas en la primera infancia sugeridas por Zapata Vargas et al. (2023).

Los resultados de la encuesta aplicada a los 100 estudiantes de educación inicial y básica ofrecen una ventana privilegiada para comprender, desde sus propias voces, cómo vivencian las experiencias de aprendizaje en la escuela. La utilización de apoyos gráficos facilitó que incluso los participantes más pequeños pudieran expresar sus percepciones, otorgando mayor autenticidad a los hallazgos (Zapata Vargas et al., 2023).

En el ámbito de la **motivación y el vínculo con la escuela**, se observaron indicadores mayoritariamente positivos. El 47% de los estudiantes manifestó que siempre le gusta asistir a la escuela, mientras que un 35% adicional lo hace casi siempre, configurando un 82% de valoraciones favorables. Este dato, aunque alentador, convive con un 13% que expresó no gustarle nunca ir a la escuela, porcentaje que, si bien minoritario, invita a reflexionar sobre las experiencias escolares que pueden estar resultando poco significativas para este grupo de niños (Bastías Montaner, 2022).

Respecto a la **participación y autonomía en el aprendizaje**, emergen hallazgos particularmente reveladores. Mientras que el 47% de los estudiantes percibió que siempre puede hacer preguntas sobre sus intereses, solamente el 36% consideró que siempre puede elegir los temas sobre los cuales aprender o investigar. Esta diferencia sugiere que, aunque existe apertura para la expresión de inquietudes, la capacidad de decisión sobre el qué aprender —aspecto central del ABP auténtico— resulta más limitada. Larmer et al. (2015) advierten que la voz y elección del estudiante constituyen elementos fundamentales para garantizar la significatividad del aprendizaje basado en proyectos.

Los **procesos colaborativos** recibieron valoraciones altamente positivas. El 55% de los niños indicó que siempre trabaja en grupo, y el 57% manifestó que siempre le gusta hacerlo. Asimismo, el 55% declaró compartir siempre sus aprendizajes con los compañeros. Estas cifras resultan coherentes con lo señalado por García-Varcácel y Basilotta Gómez-Pablos (2017) acerca de la disposición natural de los niños hacia el trabajo colaborativo cuando este se desarrolla en un clima de confianza y con propósitos claros.

Un aspecto que merece especial atención lo constituye la **percepción de pertinencia del aprendizaje escolar**. Solamente el 35% de los estudiantes consideró que lo aprendido en la escuela siempre les sirve para resolver situaciones en su hogar, y un porcentaje idéntico percibió que siempre realizan actividades vinculadas con problemas de su comunidad. Estos porcentajes, los más bajos del instrumento junto con la posibilidad de elección de temas, revelan una desconexión entre el currículo escolar y la vida cotidiana que, como advierten Zapata Vargas et al. (2023), puede limitar la significatividad del aprendizaje y reducir la motivación intrínseca por conocer.

Así también, resulta particularmente esperanzador que el 65% de los estudiantes manifestara que siempre se siente contento al terminar un proyecto y que siempre desea seguir realizando trabajos como los actuales. Estos altos porcentajes sugieren que, a pesar de las limitaciones identificadas, las experiencias de aprendizaje basadas en proyectos generan satisfacción y deseo de continuidad, aspectos que constituyen la base para el desarrollo de disposiciones positivas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida (Bastías Montaner, 2022).

En síntesis, los estudiantes exponen un panorama donde coexisten experiencias escolares gratificantes y colaborativas con una percepción de distancia entre lo aprendido y la vida fuera de la escuela. Esta tensión, lejos de ser un hallazgo menor, constituye una invitación a repensar las prácticas pedagógicas para acercarlas genuinamente a los intereses y realidades de los niños, tal como lo propugnan los fundamentos del Aprendizaje Basado en Proyectos

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permitieron establecer un diálogo entre las voces de estudiantes y docentes de Manabí y los referentes teóricos que sustentan el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para el desarrollo de competencias del siglo XXI. Al contrastar los resultados obtenidos con la literatura especializada, emergen convergencias significativas, pero también matices que invitan a una reflexión contextualizada.

En primer lugar, los resultados de la ficha de valoración evidenciaron que, si bien competencias vinculadas con la curiosidad natural —como la formulación de preguntas— alcanzaron niveles elevados (60% en "siempre"), aquellas que demandan procesos reflexivos más elaborados —como la generación de ideas originales o la identificación de problemas del entorno— mostraron desarrollos más incipientes, con apenas un 30% en los niveles superiores. Esta situación coincide con lo señalado por Paredes Bravo et al. (2025), quienes documentaron que el ABP favorece significativamente el desarrollo cognitivo en educación inicial, pero enfatizaron que dichas habilidades se fortalecen gradualmente mediante la participación sostenida en proyectos

significativos y contextualizados. La distancia entre la curiosidad espontánea y la capacidad de problematizar el entorno sugiere que, aunque existe una base disposicional favorable, se requiere una mediación pedagógica más intencionada para transformar esa curiosidad en pensamiento crítico estructurado.

Respecto al trabajo colaborativo, los estudiantes manifestaron valoraciones altamente positivas: el 55% indicó trabajar siempre en grupo y el 57% expresó disfrutarlo siempre. Sin embargo, emerge una tensión relevante al observar que el 30% de los niños declaró que nunca escucha atentamente ideas diferentes a las suyas, constituyendo el porcentaje más elevado de esta opción en todo el instrumento. Este hallazgo dialoga con lo planteado por Barre Bejarano et al. (2025), quienes en un estudio realizado en contextos similares encontraron que inicialmente los estudiantes enfrentaban desafíos para cooperar y comunicarse debido a métodos de enseñanza tradicionales que limitaban la interacción genuina. La presencia de interacción grupal no garantiza automáticamente el desarrollo de habilidades como la escucha respetuosa o la empatía; estas requieren un andamiaje específico que promueva la descentración y la valoración de perspectivas diversas.

En cuanto a la percepción docente, los resultados mostraron que, aunque el profesorado reconoce el potencial del ABP para el desarrollo competencial —el 40% considera que siempre favorece el pensamiento crítico y la creatividad—, emergen limitaciones estructurales que condicionan su implementación. El 40% de los docentes manifestó enfrentar siempre dificultades por limitaciones de tiempo o recursos, y un porcentaje similar reconoció carencias en su formación. Esta tensión entre la valoración positiva de la metodología y las condiciones reales para su aplicación ha sido documentada por Macas Maldonado et al. (2024), quienes advierten que el ABP requiere no solo voluntad docente, sino también condiciones institucionales y oportunidades sistemáticas de desarrollo profesional para su implementación efectiva.

Resulta particularmente revelador contrastar las percepciones de docentes y estudiantes respecto a la pertinencia del aprendizaje escolar. Mientras que el 40% de los docentes afirmó que sus proyectos siempre responden a problemas reales del entorno, solamente el 35% de los estudiantes percibió que lo aprendido en la escuela siempre les sirve para resolver situaciones en su hogar, y el mismo porcentaje consideró que realizan actividades vinculadas con problemas comunitarios. Esta brecha perceptiva sugiere que la intencionalidad docente de conectar el currículo con la vida cotidiana no necesariamente se traduce en experiencias significativas desde la perspectiva infantil, aspecto crucial que Zapata Vargas et al. (2023) han enfatizado al señalar que la autenticidad del ABP se valida fundamentalmente en la experiencia del estudiante.

Los hallazgos relativos a la motivación y el deseo de continuidad —el 65% de los niños manifestó sentirse siempre contento al terminar un proyecto y desear seguir realizando trabajos como los actuales— constituyen un respaldo empírico a lo planteado por diversos autores acerca del potencial del ABP para generar disposiciones positivas hacia el aprendizaje (Bastías Montaner, 2022; García-Varcácel & Basilotta Gómez-Pablos, 2017). Estas disposiciones, cultivadas en los niveles iniciales, pueden constituir cimientos sólidos para trayectorias educativas caracterizadas por la curiosidad, el compromiso y la búsqueda de significado.

En síntesis, la discusión de los hallazgos permite afirmar que en las aulas manabitas existen condiciones promisorias para el desarrollo de competencias del siglo XXI mediante el ABP, particularmente en lo relativo a la disposición infantil hacia la colaboración y la curiosidad, así como al reconocimiento docente del potencial de esta metodología. No obstante, persisten desafíos significativos vinculados con la formación docente, las condiciones institucionales y, fundamentalmente, con la necesidad de traducir la intencionalidad pedagógica en experiencias que los niños perciban genuinamente conectadas con su vida cotidiana. Estos desafíos, lejos de desalentar, deben orientar los esfuerzos de investigación e innovación educativa en el contexto ecuatoriano

CONCLUSIONES

Los resultados evidenciaron que competencias como la formulación de preguntas alcanzaron niveles destacados (60% en "siempre"), lo que refleja la disposición natural de la infancia hacia la exploración y el asombro. No obstante, habilidades como la generación de ideas originales, la identificación de problemas del entorno y, particularmente, la escucha respetuosa de perspectivas diversas —donde un 30% de los niños se ubicó en "nunca"— mostraron desarrollos más incipientes. Este hallazgo sugiere que la curiosidad, siendo condición necesaria, no resulta suficiente para el desarrollo de competencias complejas; se requiere una mediación pedagógica sistemática que, desde la educación inicial, promueva procesos de pensamiento más elaborados y actitudes de apertura hacia la alteridad (Zapata Vargas et al., 2023; Almerich et al., 2020).

Mientras que un porcentaje importante del profesorado manifestó desarrollar proyectos vinculados con problemas del entorno, solamente un tercio de los estudiantes percibió que lo aprendido en la escuela les sirve para resolver situaciones cotidianas en sus hogares o comunidades. Esta distancia perceptiva constituye un llamado de atención acerca de la necesidad de validar la autenticidad del aprendizaje no solo desde la perspectiva del adulto, sino fundamentalmente desde la experiencia infantil. Como advierten Larmer et al. (2015), la significatividad del ABP se juega en la capacidad de

los proyectos para interpelar genuinamente la vida de los estudiantes y sus comunidades.

El 65% de los estudiantes manifestó sentirse siempre contento al terminar un proyecto y desear seguir realizando trabajos como los actuales, porcentajes que se encuentran entre los más elevados del estudio. Este hallazgo adquiere particular relevancia si se considera que las disposiciones hacia el aprendizaje configuradas en los primeros niveles educativos tienden a perdurar y a influir en la relación que las personas establecen con el conocimiento a lo largo de la vida (Bastías Montaner, 2022). No obstante, la consolidación de estas disposiciones favorables requiere condiciones institucionales que trascienden la voluntad individual del docente: formación continua, recursos adecuados y tiempos institucionales que permitan una implementación del ABP coherente con sus fundamentos pedagógicos (Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez, 2022).

En síntesis, el estudio realizado en las aulas manabitas revela un escenario de luces y sombras donde coexisten el entusiasmo infantil por aprender colaborativamente y el reconocimiento docente del potencial del ABP, con limitaciones estructurales y desafíos pedagógicos que demandan atención prioritaria. La investigación, lejos de agotar el tema, abre preguntas para futuros estudios: ¿cómo fortalecer la formación docente en metodologías activas desde una perspectiva situada? ¿de qué manera involucrar a las familias y comunidades en el desarrollo de proyectos significativos? ¿cómo evaluar auténticamente competencias complejas en los primeros niveles educativos? Estas interrogantes constituyen horizontes para seguir caminando en la senda de una educación inicial y básica que forme, desde la primera infancia, para la vida plena en el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Orellana, N. (2020). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *26*(1), Artículo 5. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17095>

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (Documentos de Trabajo del Centro de Investigación Educativa). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Barre Bejarano, Y., Cayetano Asencio, D., Cirino Martínez, J. D., & Franco Yanez, M. A. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos para fomentar el trabajo colaborativo en estudiantes de Educación Inicial II. *Ciencia y Reflexión*, *4*(2), 1096-1108. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.353>

Bastías Montaner, C. A. (2022). Valoración de las competencias del siglo XXI a través del ABP en contexto de

vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rlesnj.20.2.4893>

Bastías Montaner, H. G. (2019). Programa de fortalecimiento de competencias del siglo XXI mediante la metodología ABP: Valoración por parte de estudiantes de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(2), 117-124. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v2.1747>

Bolagay Arteaga, L. M., Quimi Varas, J. M., Vasconcellos Fernández, N. A., & Martínez Pérez, O. (2025). ABP para motivar trabajos colaborativos e innovadores en la asignatura de emprendimiento y gestión. *Revista Científica Multidisciplinaria G-Nerando*, *6*(1), 4327-4350. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.603>

Borjas Soriano, E. (2023). *L'avaluació competencial en el marc de l'aprenentatge basat en projectes: Estudi de cas mixt sobre el coneixement del personal docent i els instruments emprats* [Trabajo de fin de máster]. Universitat Oberta de Catalunya.

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

García-Varcácel, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Competencias para el siglo XXI: Un análisis sistemático de marcos internacionales. *Education in the Knowledge Society*, *23*, Artículo e27589. <https://doi.org/10.14201/eks.27589>

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

Hernández-Suárez, C. A., Pabón-Galán, C. A., & Prada-Núñez, R. (2021). Desarrollo de competencias científicas mediante la implementación del ABP en educación básica. *Revista Boletín Redipe*, *10*(13), 366-380. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1765>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *La cooperación en el aula: Una guía para educadores*. Interaction Book Company.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, *19*(4), 319-335.

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

Macas Maldonado, M. J., Cuadros Castro, M. M., Díaz Vélez, D. B., Zabala Aguayo, C. J., Cueva Pérez, M. E., & Gómez Córdova, N. E. (2024). El efecto de las actividades de aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la educación primaria. *Revista Científica Multidisciplinaria G-Nerando*, *5*(2), 1411-1426. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.156>

Maldonado-Fuentes, A. C., & Sandoval-Rubilar, P. R. (2021). Evaluación auténtica en el ABP: Percepciones docentes en educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, *25*(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.24>

Mariscal Touzard, L. I., Castillo Noriega, M. A., & Bermudes Rugel, L. H. (2023). Desarrollando habilidades del siglo XXI a través del ABP en una universidad pública. *Podium*, (43), 111-128. <https://doi.org/10.31095/podium.2023.43.7>

Martínez, M. C., & Villalón, M. (2020). Brechas entre el currículo prescrito y el currículo implementado: Un estudio en educación básica. *Pensamiento Educativo*, *57*(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.5>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Aprendizaje basado en proyectos: Una metodología para el siglo XXI. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinaria*, *9*(1), 836-855. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.8582

Moursund, D. (2020). *Project-based learning in elementary education: A teacher's guide*. International Society for Technology in Education.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Paredes Bravo, Y. M., Tipanguano Quinatoa, S. A., Zambrano Chila, A. A., & Cruz Martínez, J. L. (2025). Impacto del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el desarrollo cognitivo en educación inicial. *Polo del Conocimiento*, *10*(3), 203-221. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i3.10565>

Pérez-Gómez, Á. I. (2019). *Ser docente en tiempos de incertidumbre: Perplejidades y alternativas*. Morata.

Reimers, F. M. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global: Un estudio comparativo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Reverte, J., Gallego, A., Molina-Carmona, R., & Satorre, R. (2021). El ABP como metodología para el desarrollo de competencias transversales en educación

superior. *Revista de Docencia Universitaria*, *19*(1), 101-118.
<https://doi.org/10.4995/redu.2021.15391>

Rodríguez-Sandoval, E., & Cortés-Rodríguez, M. (2022). Factores que facilitan u obstaculizan la implementación del ABP en educación básica. *Estudios Pedagógicos*, *48*(2), 215-233.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200215>

Scott, C. L. (2021). *El futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

Tobón, S. (2020). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (5.^a ed.). ECOE Ediciones.

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

Zapata Vargas, M. A., López Vargas, L. H., & Ramírez Hernández, L. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos en educación inicial: Experiencias significativas desde la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *53*(2), 195-222.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.561>