

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE FUNDAMENTOS, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS EMERGENTES

Criss Dahiana Laverde Torres¹

crissdayis@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0853-2079>

**Institución Educativa
Megacolegio El Progreso
Yopal, Casanare
Colombia**

Recibido: 05/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 13/04/2026

RESUMEN

En América Latina, las transformaciones culturales, tecnológicas e institucionales han presionado a los sistemas educativos a revisar sus modelos de enseñanza, especialmente ante problemas persistentes como la fragmentación curricular, el bajo sentido de relevancia del aprendizaje escolar y la desconexión entre escuela y contexto. En este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido posicionado como una metodología activa que busca reorganizar la enseñanza alrededor de problemas auténticos y productos significativos. Sin embargo, aunque la producción académica regional sobre ABP ha crecido en los últimos años, sus hallazgos aparecen dispersos, con énfasis heterogéneos y con tensiones de implementación poco sistematizadas. El propósito de este artículo es analizar críticamente la producción científica reciente sobre ABP en educación latinoamericana, identificando tendencias de conceptualización, modalidades de implementación y desafíos emergentes. Metodológicamente, se desarrolló una revisión bibliográfica descriptivo-analítica, con enfoque cualitativo-documental, que examinó 14 publicaciones (2019–2025) recuperadas en repositorios regionales y revistas indexadas. El análisis se organizó en tres ejes temáticos: (1) fundamentos y conceptualización del ABP, (2) prácticas pedagógicas situadas y (3)

¹ Docente de secundaria en la Institución Educativa Megacolegio El Progreso de Yopal, Casanare (Colombia). Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación (UDES). Doctoranda en Educación, UPEL.

tensiones, límites y obstáculos. Los hallazgos muestran que el ABP es comprendido predominantemente desde marcos constructivistas, socioculturales y competenciales, pero su aplicación se ve condicionada por brechas de formación docente, tensiones evaluativas, restricciones de tiempo escolar y rigidez curricular, en diferentes contextos incluyendo los rurales y pospandemia. Se concluye que el ABP mantiene potencial pedagógico para articular aprendizaje significativo e integración curricular, pero su viabilidad depende de condiciones institucionales, acompañamiento docente y coherencia evaluativa.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Metodologías Activas, Educación latinoamericana, Prácticas Pedagógicas, Desafíos Educativos.

PROJECT-BASED LEARNING IN LATIN AMERICAN EDUCATION: A LITERATURE REVIEW OF FOUNDATIONS, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND EMERGING CHALLENGES

ABSTRACT

In Latin America, cultural, technological, and institutional transformations have pressured educational systems to revise their teaching models, especially in the face of persistent problems such as curriculum fragmentation, a low sense of relevance in school learning, and a disconnect between school and context. Within this framework, Project-Based Learning (PBL) has been positioned as an active methodology that seeks to reorganize teaching around authentic problems and meaningful products. However, although regional academic production on PBL has grown in recent years, its findings appear scattered, with heterogeneous emphases and poorly systematized implementation challenges. The purpose of this article is to critically analyze recent scientific production on PBL in Latin American education, identifying conceptual trends, implementation modalities, and emerging challenges. Methodologically, a descriptive-analytical literature review was conducted, with a qualitative-documentary approach, examining 14 publications (2019–2025) retrieved from regional repositories and indexed journals. The analysis was organized around three thematic axes: (1) foundations and conceptualization of PBL, (2) situated pedagogical practices, and (3) tensions, limitations, and obstacles. The findings show that PBL is predominantly understood from

constructivist, sociocultural, and competency-based frameworks, but its application is conditioned by teacher training gaps, assessment tensions, school time constraints, and curricular rigidity in different contexts, including rural and post-pandemic settings. It is concluded that PBL maintains pedagogical potential for articulating meaningful learning and curricular integration, but its viability depends on institutional conditions, teacher support, and assessment coherence.

Keywords: Project-based Learning, Active Methodologies, Latin American Education, Pedagogical Practices, Educational Challenges.

INTRODUCCIÓN

La educación latinoamericana se desarrolla hoy en un escenario atravesado por transformaciones culturales, tecnológicas e institucionales que han reconfigurado tanto las expectativas sociales sobre la escuela como las formas en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. En este contexto, la enseñanza enfrenta el desafío de sostener su pertinencia en medio de cambios acelerados: nuevas dinámicas de comunicación, mayor circulación de información, mutaciones en las prácticas culturales juveniles y demandas crecientes por aprendizajes aplicables a problemas reales. Estas condiciones han tensionado el sentido de la escolaridad y han visibilizado límites históricos de los modelos centrados en la transmisión de contenidos o tradicionales.

Uno de los rasgos persistentes del sistema escolar es la fragmentación curricular, expresada en la organización por asignaturas, horarios rígidos y evaluación centrada en resultados parciales, una configuración históricamente asociada a modelos de enseñanza de corte enciclopédico y transmisivo (Díaz Barriga Arceo, 2006; Tedesco,

2012). En muchos casos, esta estructura favorece aprendizajes episódicos y desconectados, donde el estudiante cumple tareas sin comprender su propósito formativo o su relación con la realidad. A ello se suma la dificultad de construir experiencias de aprendizaje que articulen conocimiento, vida cotidiana y el entorno sociocultural, especialmente en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades, diversidad territorial y brechas de acceso a recursos educativos (UNESCO, 2021). De esta manera, la escuela se ve presionada a responder simultáneamente a exigencias de cobertura, estándares, rendición de cuentas y necesidad de formación integral.

Ante estas tensiones, las metodologías activas han adquirido relevancia como alternativas para reorganizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la participación del estudiante, la construcción situada del conocimiento y la resolución de problemas significativos (Coll, 2014). Dentro de este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido promovido en la literatura como una estrategia orientada a integrar saberes disciplinares, movilizar competencias transversales y conectar el aprendizaje escolar con situaciones auténticas (Buck Institute for Education, 2008; Ferrero et al., 2021). En términos generales, el ABP propone que el aprendizaje se estructure alrededor de proyectos que demandan indagación, toma de decisiones, trabajo colaborativo y producción de resultados comunicables, desplazando el foco desde la memorización hacia la comprensión y la aplicación.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Sin embargo, la expansión del ABP no implica necesariamente claridad conceptual ni coherencia pedagógica. Con frecuencia, su adopción aparece asociada a discursos de innovación que pueden reducirlo a un “formato” de actividad o a una secuencia metodológica, sin transformaciones profundas en el currículo, el tiempo escolar o la evaluación (Fullan, 2002). En otros casos, el ABP es presentado como solución general a problemas complejos —como el bajo rendimiento, la desmotivación o el rezago educativo—, lo cual puede generar expectativas desproporcionadas frente a condiciones institucionales que no siempre permiten sostener procesos prolongados, interdisciplinarios y evaluativamente coherentes. Así, el ABP se convierte en un campo de debate donde convergen promesas de renovación pedagógica y desafíos estructurales de implementación.

En este escenario, aunque existe un aumento visible de publicaciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos, el conocimiento disponible se encuentra disperso en estudios de distinto alcance, niveles educativos y enfoques metodológicos. Esta dispersión dificulta comprender, de manera integrada, cómo se ha conceptualizado el ABP, de qué formas se implementa en los contextos latinoamericanos y cuáles son las tensiones más recurrentes que condicionan su viabilidad (Botella Nicolás & Ramos Ramos, 2019); lo que hace necesaria una revisión que no solo describa hallazgos, sino que los organice en claves interpretativas para identificar tendencias, contradicciones y vacíos. En este sentido, la revisión se centra en un conjunto acotado de estudios seleccionados a partir de criterios rigurosos de relevancia académica, impacto y

pertinencia temática, priorizando investigaciones publicadas en revistas indexadas y con desarrollos empíricos o analíticos sustantivos sobre el ABP en contextos latinoamericanos.

El propósito de este artículo es analizar críticamente la producción científica reciente sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la educación latinoamericana, identificando tendencias de conceptualización, modalidades de implementación y desafíos emergentes. En este sentido, el estudio se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido conceptualizado e implementado el Aprendizaje Basado en Proyectos en los contextos educativos latinoamericanos y cuáles son las principales tensiones y limitaciones que condicionan su desarrollo y sostenibilidad? A partir de una revisión bibliográfica de carácter temático–analítico, el texto organiza su discusión en tres ejes: fundamentos y conceptualización del ABP, prácticas pedagógicas situadas y tensiones o límites de implementación. De este modo, se busca aportar una lectura integradora que permita comprender el ABP como un fenómeno pedagógico en expansión, pero atravesado por condiciones históricas y estructurales que definen sus posibilidades reales en los contextos educativos latinoamericanos.

2. METODOLOGÍA DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La presente investigación se desarrolló a partir de una revisión bibliográfica de carácter temático–analítico, orientada por un enfoque cualitativo–documental, cuyo propósito no fue cuantificar resultados ni establecer relaciones causales, sino interpretar críticamente la producción científica reciente sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la educación latinoamericana. Este tipo de revisión permite identificar regularidades, tensiones, vacíos y desplazamientos conceptuales en el campo de estudio, superando la mera descripción de antecedentes.

La metodología adoptada se diseñó para garantizar rigurosidad, transparencia y coherencia analítica, atendiendo tanto a la diversidad de enfoques presentes en la literatura como a la necesidad de construir categorías interpretativas que dieran cuenta del fenómeno en su complejidad contextual.

2.1 TIPO Y ENFOQUE DE ESTUDIO

El estudio se inscribe en el marco de una revisión bibliográfica descriptivo–analítica, con enfoque cualitativo, orientada al análisis de documentos académicos. A diferencia de las revisiones sistemáticas de carácter cuantitativo, centradas en la medición de efectos o en la agregación estadística de resultados, esta revisión privilegia

una lectura interpretativa y comparativa de los estudios, atendiendo a sus supuestos pedagógicos, contextos de aplicación y problematizaciones explícitas e implícitas.

Desde esta perspectiva, la revisión asume un carácter crítico–interpretativo, en tanto se interesa no solo por lo que los estudios reportan como resultados, sino también por cómo conceptualizan el ABP, desde qué marcos teóricos lo legitiman, qué condiciones de implementación reconocen y qué tensiones emergen entre el discurso innovador y la práctica educativa real. Este enfoque resulta pertinente para el análisis de una metodología pedagógica cuya aplicación está profundamente mediada por factores institucionales, culturales y curriculares.

Asimismo, la revisión adopta un enfoque documental, entendiendo los artículos científicos como productos culturales situados, que expresan posiciones teóricas, decisiones metodológicas y lecturas particulares del sector educativo latinoamericano. De este modo, los documentos no se consideran fuentes neutras de información, más bien textos que requieren interpretación y contraste.

2.2 ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LA LITERATURA

La búsqueda de información se realizó de manera intencionada y progresiva, priorizando la identificación de estudios relevantes para el objeto de análisis. Se consultaron repositorios y bases de datos académicas de amplio uso en el contexto latinoamericano, tales como SciELO, Redalyc, Google Scholar y revistas científicas

regionales de acceso abierto, con el fin de garantizar la inclusión de producción académica contextualizada.

El proceso de búsqueda se llevó a cabo **entre noviembre de 2025 y enero de 2026**, aplicando filtros por año de publicación (2019–2025), acceso a texto completo y tipo de documento (artículos científicos). Se utilizaron palabras clave y descriptores en español, combinados de manera flexible y ajustados según los criterios de cada base, entre los que se incluyeron: Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP, metodologías activas, innovación pedagógica, interdisciplinariedad, aprendizaje significativo, competencias y educación latinoamericana. Estas categorías permitieron recuperar estudios empíricos, revisiones y artículos teóricos directamente vinculados con la temática.

La delimitación temporal de la revisión comprendió el período 2019–2025, con énfasis en publicaciones recientes, con el propósito de analizar el estado actual del conocimiento y las discusiones emergentes en torno al ABP, especialmente en escenarios atravesados por transformaciones educativas, como los contextos pospandemia.

Aunque el período de análisis abarca seis años (2019–2025), la revisión se delimitó a un conjunto acotado de estudios como resultado de la aplicación de criterios de selección estrictos, orientados a garantizar la calidad, pertinencia y profundidad analítica de los trabajos incluidos —priorizando claridad metodológica, contextualización del estudio y desarrollo analítico suficiente para alimentar los ejes de discusión—, en

consonancia con los criterios propuestos para revisiones narrativas y analíticas que privilegian la profundidad interpretativa sobre la exhaustividad cuantitativa (Botella Nicolás & Ramos Ramos, 2019).

PARA LA SELECCIÓN DE LOS DOCUMENTOS

SE ESTABLECIERON LOS SIGUIENTES CRITERIOS DE INCLUSIÓN:

- Artículos científicos publicados en revistas académicas.
- Estudios centrados explícitamente en el Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Investigaciones desarrolladas en contextos educativos latinoamericanos. Publicaciones correspondientes a distintos niveles educativos (educación inicial, básica, media y superior).
- Acceso al texto completo.

COMO CRITERIOS DE EXCLUSIÓN, SE DESCARTARON:

- Documentos que mencionaban el ABP de forma tangencial o sin desarrollo analítico.
- Publicaciones sin respaldo académico verificable.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Estudios duplicados o versiones preliminares de investigaciones ya publicadas.
- Textos centrados exclusivamente en contextos no latinoamericanos.

En el proceso de depuración se eliminaron registros duplicados y, posteriormente, mediante lectura de título/resumen y revisión de texto completo, se descartaron aquellos documentos que no cumplían los criterios establecidos, conformando un corpus final de 14 artículos. Con el fin de caracterizar este corpus y evidenciar su distribución temática, se presenta la **Tabla 1**, que sintetiza las categorías de análisis, los estudios incluidos y los principales hallazgos asociados, lo cual aporta trazabilidad al proceso de selección y sirve de base para la organización de los ejes temáticos desarrollados en la sección 3.

Tabla 1

Síntesis del corpus analizado por categorías temáticas (n = 14)

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ESTUDIOS INCLUIDOS (AUTOR/AÑO)	ENFOQUE / HALLAZGO PRINCIPAL
Educación Superior y Profesional	Domínguez-Amorocho et al. (2021); Martínez Valdés (2022); Sánchez Trujillo & Rodríguez Flores (2022); Treviño Villalobos (2023)	Vinculación teoría-práctica, desarrollo de competencias investigativas y simulación de entornos profesionales auténticos.
Educación Básica, Media y Postpandemia	Villanueva Morales et al. (2022); Puenayan et al. (2024); Zambrano Muñoz et al. (2025)	Estrategia para mejorar el rendimiento académico y mitigar el rezago escolar mediante la motivación y autonomía.
Contextos Rurales e Interculturales	Añazco Martínez et al. (2025)	Fortalecimiento de la identidad cultural y saberes locales (ej.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ESTUDIOS INCLUIDOS (AUTOR/AÑO)	ENFOQUE / HALLAZGO PRINCIPAL
Habilidades Sociales e Inicial	Ordoñez Reino et al. (2025)	Lengua Aymara) a través de la interdisciplinariedad. Enfoque lúdico para la adquisición de habilidades sociales y autorregulación emocional en etapas tempranas.
Innovación Tecnológica (IoT)	Bonilla Hernández et al. (2025)	Integración de competencias digitales para la resolución de problemas cotidianos mediante prototipado.
Análisis Crítico y Formación Docente	Martínez Salcedo (2022); Pérez Aguirre et al. (2022); Cabrera Sánchez & González Carrión, (2025)	Identificación de brechas formativas, rigidez curricular y la necesidad de liderazgo institucional para la sostenibilidad.
Teoría y Sociocultura	Reboredo (2021)	Reflexión sobre la competencia sociocultural y los marcos constructivistas que sustentan la metodología.

2.3 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

El análisis de la literatura se desarrolló en varias fases articuladas, orientadas a garantizar coherencia entre los objetivos del estudio y el tratamiento de los documentos seleccionados.

En una primera fase, se realizó una lectura exploratoria de los artículos, con el fin de identificar su enfoque general, objetivos, contextos de aplicación y tipo de estudio. Esta aproximación inicial permitió reconocer patrones recurrentes y delimitar el campo de análisis.

En una segunda fase, se llevó a cabo una lectura analítica en profundidad, centrada en la extracción sistemática de información relevante asociada a categorías previamente definidas, tales como: conceptualización del ABP, fundamentos pedagógicos, prácticas pedagógicas reportadas, niveles educativos, áreas disciplinares, resultados señalados y desafíos o limitaciones identificados por los autores. La información obtenida fue registrada en una matriz de análisis bibliográfico, lo que facilitó la comparación entre los estudios.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de categorización temática, mediante el cual los hallazgos de los distintos estudios fueron organizados en ejes analíticos transversales. Este proceso no se limitó a una clasificación temática, sino que implicó la construcción de categorías interpretativas surgidas del diálogo entre los estudios, permitiendo contrastar enfoques, experiencias y problematizaciones.

A partir de este procedimiento emergieron tres ejes centrales de análisis: (1) conceptualización y fundamentos del ABP, (2) prácticas pedagógicas situadas y (3) tensiones, desafíos y límites de implementación.

Finalmente, se realizó una interpretación crítica de los ejes analíticos, poniendo en diálogo los estudios seleccionados, con el propósito de identificar convergencias, divergencias y vacíos en la literatura. Esta etapa permitió trascender el nivel descriptivo y construir una lectura integradora del ABP como fenómeno pedagógico en la educación latinoamericana contemporánea.

3. EJES TEMÁTICOS DE ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN

El análisis de la producción científica latinoamericana revisada muestra que el Aprendizaje Basado en Proyectos no se configura como un concepto homogéneo ni cerrado, antes bien como un campo pedagógico en disputa, atravesado por distintas comprensiones teóricas, niveles de profundidad metodológica y expectativas formativas. Aunque los estudios coinciden en atribuirle al ABP un carácter activo y centrado en el estudiante, las formas en que es conceptualizado revelan matices significativos que inciden directamente en su implementación y en los resultados que se le atribuyen.

De manera consistente, el ABP reorganiza el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de proyectos significativos que articulan la indagación, la resolución de problemas y la producción de resultados con sentido formativo. En tal sentido, el estudiante deja de ocupar un rol predominantemente receptivo para asumir una participación activa en la toma de decisiones, la planificación del trabajo y la construcción del conocimiento (Puenayan et al., 2024; Villanueva Morales et al., 2022), mientras que el tránsito del docente hacia funciones de mediación y acompañamiento pedagógico es desarrollado de manera más explícita en algunos estudios (Villanueva Morales et al., 2022).

Sin embargo, un examen comparativo más detenido de los estudios revisados permite identificar diferencias sustantivas en el estatuto pedagógico que se le asigna al ABP. En algunos trabajos, este es comprendido principalmente como una estrategia didáctica, orientada a mejorar determinados resultados académicos o a fortalecer habilidades específicas en contextos educativos concretos. En estas aproximaciones, el proyecto se integra de manera acotada al proceso de enseñanza, generalmente circunscrito a una asignatura o a un período determinado, sin que se problematice de forma explícita la organización curricular ni los sistemas de evaluación vigentes. Este uso instrumental del ABP se observa en estudios empíricos que privilegian su efectividad puntual más que su alcance pedagógico integral (Puenayan et al., 2024; Zambrano Muñoz et al., 2025).

En contraste, otros desarrollos analíticos proponen una comprensión del ABP que trasciende su uso como actividad aislada y lo sitúan como una estrategia metodológica con capacidad articuladora. Desde esta perspectiva, el proyecto no se reduce a una acción puntual, sino que puede constituirse en un recurso organizador del aprendizaje, capaz de integrar contenidos, competencias y procesos formativos en torno a problemáticas contextualizadas. En este sentido, el ABP es concebido como una estrategia interdisciplinar que favorece la articulación curricular y la conexión entre escuela y contexto, particularmente en la formación docente y en la enseñanza de las ciencias (Martínez Salcedo, 2022). No obstante, la literatura también muestra que, en otros escenarios, el ABP continúa siendo implementado como una estrategia

metodológica focalizada dentro de marcos disciplinares específicos, sin alcanzar necesariamente niveles sostenidos de integración pedagógica (Reboredo, 2021).

En cuanto a los fundamentos teóricos, la revisión muestra que una parte significativa de la literatura sobre ABP se apoya en enfoques constructivistas, complementados en algunos casos por aportes socioculturales. En estos trabajos, el ABP es justificado como una metodología que favorece el aprendizaje significativo, en la medida en que promueve la construcción del conocimiento a partir de experiencias contextualizadas, la interacción entre pares y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Domínguez-Amorocho et al., 2021; Villanueva Morales et al., 2022). Desde este ángulo, el conocimiento se entiende menos como una acumulación de contenidos y más como un proceso dinámico de construcción situada, que adquiere sentido en relación con prácticas educativas y situaciones sociales específicas.

De forma complementaria, varios estudios enmarcan el ABP dentro del enfoque por competencias, destacando su capacidad para integrar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en situaciones auténticas de aprendizaje. Manifestando así que, el valor del ABP se asocia a su potencial para movilizar habilidades transversales como el trabajo colaborativo, la comunicación, la toma de decisiones y el pensamiento crítico, particularmente en escenarios de formación profesional y educación superior (Martínez Valdés, 2022; Treviño Villalobos, 2023; Sánchez Trujillo & Rodríguez Flores, 2022). Al contrario, algunos autores advierten que esta orientación competencial puede

generar desafíos y tensiones al momento de articular los procesos formativos propios del ABP con criterios de evaluación tradicionales, lo que abre interrogantes sobre la coherencia entre metodología y evaluación.

Un aporte relevante de la literatura latinoamericana es la incorporación de perspectivas sociocríticas en la conceptualización del Aprendizaje Basado en Proyectos. Desde este enfoque, se señala que las metodologías activas, incluido el ABP, pueden perder su potencial transformador cuando se implementan de manera acrítica o se alinean con lógicas de eficiencia y control propias de sistemas educativos altamente normativizados. En esta línea, el ABP no es concebido como intrínsecamente emancipador; su sentido pedagógico depende de las intenciones formativas que lo orientan y de las condiciones institucionales que hacen posible —o limitan— su desarrollo (Martínez Salcedo, 2022).

En este sentido, el análisis muestra que el ABP es conceptualizado, en muchos casos, como una respuesta pedagógica a la fragmentación curricular, al proponer la integración de saberes disciplinares en torno a problemas complejos. Esta característica se observa en diversas experiencias interdisciplinarias desarrolladas tanto en educación básica como en educación superior, donde el proyecto actúa como un dispositivo de articulación entre áreas tradicionalmente separadas (Martínez Salcedo, 2022; Añazco Martínez et al., 2025). En paralelo, la literatura revisada sugiere que estos procesos de integración suelen desplegarse de manera parcial y contextual, con una fuerte

dependencia de iniciativas docentes o institucionales específicas, más que de políticas curriculares sistemáticamente consolidadas.

Desde una lectura transversal de la literatura revisada, puede sostenerse que el Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación latinoamericana se configura como un continuo conceptual, que abarca desde su comprensión como técnica didáctica puntual hasta su formulación como enfoque pedagógico con implicaciones curriculares, evaluativas y organizativas. Esta diversidad de aproximaciones no constituye necesariamente una debilidad del campo; por el contrario, permite explicar la heterogeneidad de resultados reportados en los estudios y las dificultades para establecer consensos en torno a su alcance y sentido pedagógico.

En síntesis, la revisión evidencia que el ABP es concebido en la literatura latinoamericana como una propuesta con fuerte anclaje en enfoques constructivistas, socioculturales y competenciales, orientada a promover aprendizajes significativos y contextualizados. No obstante, la coexistencia de visiones instrumentales y perspectivas integrales condiciona tanto sus formas de implementación como su potencial transformador. Este panorama conceptual constituye el punto de partida para analizar, en el siguiente eje, cómo dichas concepciones se materializan —o se tensionan— en las prácticas pedagógicas situadas.

3.2 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA SITUADA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS

El análisis de la literatura revisada en este estudio muestra que el Aprendizaje Basado en Proyectos adquiere sentido pleno cuando se examina desde su carácter situado, es decir, desde las condiciones concretas en las que se implementa. Lejos de operar como una metodología neutra o universal, el ABP se configura de manera diferenciada según el nivel educativo, el área del conocimiento, el contexto institucional y las particularidades socioculturales de cada escenario. Esta diversidad de aplicaciones permite comprender tanto su potencial pedagógico como las limitaciones que emergen cuando se traslada del plano conceptual a la práctica cotidiana.

En educación básica y media, los estudios analizados reportan una implementación del ABP orientada principalmente al fortalecimiento de aprendizajes significativos y al desarrollo de habilidades transversales. En estos niveles, los proyectos suelen estructurarse en torno a problemas del entorno cercano del estudiante, favoreciendo la conexión entre contenidos curriculares y experiencias de la vida cotidiana. Diversas investigaciones coinciden en señalar que esta modalidad incrementa la motivación, la participación activa y el compromiso con el aprendizaje, al permitir que los estudiantes asuman un rol protagónico en la planificación y ejecución de las actividades (Villanueva Morales et al., 2022; Puenayan et al, 2024). Aun cuando, también

se evidencia que, en varias ocasiones, el ABP se implementa de manera parcial o acotada a ciertas asignaturas, sin lograr una integración curricular sostenida.

En contextos pospandemia, el ABP ha sido presentado como una estrategia pedagógica para atender el rezago educativo y reactivar los procesos de aprendizaje. Algunos estudios destacan su potencial para promover la autonomía estudiantil, el trabajo colaborativo y la recuperación del sentido de pertenencia escolar, especialmente tras periodos prolongados de educación remota o híbrida (Zambrano Muñoz et al., 2025). Aun así, la literatura también señala que estas experiencias se desarrollan en escenarios marcados por restricciones de tiempo, presión por cubrir contenidos y desigualdades en el acceso a recursos, lo que condiciona la profundidad y continuidad de los proyectos.

En educación inicial, el ABP aparece asociado al desarrollo de habilidades sociales y socioemocionales, más que a la adquisición de contenidos académicos específicos. Las prácticas pedagógicas reportadas incluyen actividades lúdicas, juegos cooperativos y proyectos de aula orientados a la interacción social, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional. Aquí, el ABP se presenta como una metodología que favorece procesos de socialización temprana y aprendizaje colaborativo, aunque con desafíos particulares en la evaluación individual del progreso de los niños dentro de dinámicas grupales (Ordoñez Reino et al., 2025). Este enfoque amplía la comprensión del ABP más allá de su uso tradicional en niveles superiores.

En el ámbito de la educación superior, la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos se orienta principalmente hacia la formación profesional y la vinculación

con contextos reales de intervención. Los estudios revisados describen experiencias desarrolladas en carreras técnicas, científicas y de la salud, en las que los proyectos permiten abordar problemas reales, simular situaciones propias del ejercicio profesional o diseñar propuestas aplicables a lo productivo y lo social (Domínguez-Amorocho et al., 2021; Treviño Villalobos, 2023; Martínez Valdés, 2022). En estos escenarios, el ABP es valorado por su capacidad para articular teoría y práctica, así como por favorecer el desarrollo de competencias profesionales asociadas al trabajo colaborativo, la comunicación y la toma de decisiones en entornos auténticos.

No obstante, diversos estudios advierten que la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos implica una demanda considerable de tiempo y dedicación por parte del profesorado, tanto en la fase de diseño como en el seguimiento y valoración de los procesos formativos. El acompañamiento continuo de los estudiantes, la provisión de retroalimentación sistemática y la articulación con agentes externos amplían significativamente las responsabilidades docentes, lo que puede comprometer la sostenibilidad del enfoque cuando no existen condiciones institucionales que lo respalden adecuadamente (Sánchez Trujillo & Rodríguez Flores, 2022; Treviño Villalobos, 2023). Al respecto, el desarrollo del ABP en la educación superior se configura como una práctica atravesada por tensiones entre su reconocido aporte formativo y las condiciones concretas en las que se ejerce la labor docente.

Un conjunto de investigaciones desarrolladas en contextos rurales e interculturales aborda la implementación del ABP desde una mirada situada,

problematizando su aplicación en escenarios no urbanos. En estas experiencias, el ABP se articula con salidas pedagógicas, exploración del entorno natural y reconocimiento de saberes locales, integrando áreas como educación física, lenguas extranjeras y lenguas originarias. Los resultados destacan el potencial del ABP para fortalecer la identidad cultural, la integración curricular y el vínculo escuela–comunidad (Añazco Martínez et al., 2025). Por otro lado, también se observan limitaciones asociadas a las condiciones materiales, la disponibilidad de recursos y la necesidad de apoyos externos para sostener los proyectos en el tiempo.

Asimismo, algunos estudios incorporan el uso de tecnologías emergentes dentro del ABP, particularmente en educación básica y media, donde se desarrollan proyectos orientados al diseño de prototipos o soluciones tecnológicas. Estas prácticas muestran que el ABP puede articularse con el desarrollo de competencias digitales y científicas; teniendo en cuenta que, su implementación se encuentra fuertemente condicionada por la disponibilidad de recursos tecnológicos y por la formación docente específica para su integración pedagógica (Bonilla Hernández et al., 2025). En ausencia de estas condiciones, el potencial innovador del ABP tiende a expresarse de manera limitada o a concentrarse en experiencias aisladas

Desde una lectura transversal, la revisión permite identificar que las prácticas pedagógicas basadas en ABP en América Latina comparten rasgos comunes, como el énfasis en el trabajo colaborativo, el uso de problemas contextualizados y la producción de aprendizajes con sentido. No obstante, también se revela una marcada

heterogeneidad en la profundidad de las experiencias, que oscila entre proyectos puntuales de aula y propuestas más integrales con articulación institucional.

En síntesis, el ABP como práctica pedagógica situada se manifiesta en los escenarios educativos latinoamericanos como una metodología flexible y adaptable a necesidades formativas diversas; sin embargo, su implementación efectiva se encuentra condicionada por factores estructurales, organizativos y formativos que inciden en su alcance y sostenibilidad. Esta constatación conduce al siguiente eje de análisis, en el que se abordan de manera explícita las tensiones, desafíos y límites que atraviesan la implementación del ABP en Latinoamérica.

3.3 TENSIONES, DESAFÍOS Y LÍMITES DEL APRENDIZAJE

BASADO EN PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

El análisis crítico de la literatura revisada permite afirmar que el Aprendizaje Basado en Proyectos, pese a su potencial pedagógico, se implementa en América Latina en medio de tensiones estructurales persistentes que condicionan su alcance y sostenibilidad. Estas tensiones no se derivan únicamente de decisiones metodológicas individuales, sino que se inscriben en marcos institucionales, curriculares y culturales que, en muchos casos, resultan poco compatibles con la lógica procesual, interdisciplinaria y flexible que caracteriza al ABP.

Uno de los desafíos más recurrentes identificados en los estudios es la insuficiente formación docente para el diseño, implementación y evaluación de proyectos. Diversas investigaciones coinciden en señalar que, aunque los docentes reconocen el valor del ABP como enfoque pedagógico, carecen de preparación específica para planificar proyectos integradores, acompañar procesos de indagación prolongados y diseñar instrumentos de evaluación coherentes con este tipo de aprendizaje (Puenayan et al., 2024; Cabrera Sánchez & González Carrión, 2025; Pérez Aguirre et al., 2022). Esta brecha formativa se traduce, en la práctica, en implementaciones parciales, superficiales o dependientes de iniciativas individuales, lo que limita la consolidación del ABP como práctica institucional.

Asociado a lo anterior, la literatura evidencia una alta exigencia sobre el rol docente, que se intensifica especialmente en educación superior y en trabajo con proyectos complejos. El ABP demanda tiempo adicional para la planificación, seguimiento individualizado, retroalimentación constante y coordinación con actores externos, lo que incrementa la carga laboral del profesorado y dificulta la sostenibilidad de la metodología en ausencia de apoyos institucionales (Sánchez Trujillo & Rodríguez Flores, 2022; Treviño Villalobos, 2023; Martínez Valdés, 2022). De este modo, el ABP no solo implica un cambio metodológico, más bien una reconfiguración del trabajo docente que no siempre es reconocida ni respaldada por las estructuras escolares y universitarias.

Otro eje crítico ampliamente documentado corresponde a las dificultades en los procesos de evaluación. Los estudios revisados señalan tensiones persistentes entre la lógica evaluativa tradicional —centrada en la medición de resultados individuales y productos finales— y la naturaleza procesual, colaborativa y formativa del ABP. En múltiples contextos se reportan problemas para valorar de manera justa el trabajo en equipo, reconocer los aportes individuales y evaluar competencias complejas sin reducirlas a calificaciones fragmentadas (Ordoñez Reino et al., 2025; Domínguez-Amorocho et al., 2021; Pérez Aguirre et al., 2022). Esta disonancia evaluativa genera, en numerosas ocasiones, resistencias docentes y estudiantiles, y termina por desvirtuar el sentido formativo del trabajo por proyectos.

La organización del tiempo escolar y curricular constituye otra limitación estructural señalada de manera reiterada. La implementación del ABP requiere períodos prolongados para el desarrollo de las distintas fases del proyecto —indagación, planificación, ejecución, revisión y socialización—, lo cual entra en tensión con cronogramas rígidos, horarios fragmentados y presiones institucionales por “cubrir” contenidos curriculares preestablecidos (Bonilla Hernández et al., 2025; Zambrano Muñoz et al., 2025; Villanueva Morales et al., 2022). En este escenario, el ABP suele quedar relegado a experiencias aisladas o concentradas en determinados momentos del año académico, perdiendo su potencial como eje articulador del currículo.

Desde una perspectiva crítica, algunos autores advierten sobre el riesgo de instrumentalización del Aprendizaje Basado en Proyectos cuando su adopción se realiza

sin una reflexión pedagógica profunda sobre sus fundamentos y condiciones de implementación. En estos casos, el ABP puede ser incorporado como una exigencia institucional o como parte de discursos de innovación educativa, sin cuestionar las lógicas de estandarización, control y eficiencia que estructuran muchos sistemas educativos.

Bajo estas condiciones, la metodología tiende a reducirse a un formato técnico o procedimental, perdiendo su potencial para promover procesos formativos integrales y críticos. Desde esta mirada, el ABP no es concebido como intrínsecamente transformador; su sentido pedagógico depende de las intenciones formativas que lo orientan y de las condiciones institucionales que posibilitan —o limitan— su desarrollo efectivo (Martínez Salcedo, 2022).

De manera complementaria, otros trabajos señalan que la ausencia de una apropiación pedagógica sólida puede derivar en implementaciones superficiales del ABP, centradas en el cumplimiento de actividades más que en la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Reboredo, 2021).

Las condiciones materiales e institucionales también emergen como factores determinantes en la viabilidad del ABP. En entornos rurales e interculturales, los estudios señalan limitaciones relacionadas con la infraestructura, la conectividad y la disponibilidad de recursos didácticos, lo que condiciona la replicabilidad y ampliación de las experiencias (Añazco Martínez et al., 2025). De manera similar, en proyectos que integran tecnologías emergentes, la falta de equipamiento y de formación tecnológica

docente se constituye en un obstáculo significativo, profundizando brechas entre instituciones con distintos niveles de acceso a recursos (Bonilla Hernández et al., 2025).

En contextos pospandemia, estas tensiones se ven intensificadas por la presión institucional por recuperar aprendizajes perdidos, lo que conduce, en algunos casos, a priorizar la cobertura de contenidos por sobre la profundización pedagógica. Si bien el ABP es presentado como una estrategia para enfrentar el rezago escolar, la literatura muestra que su implementación efectiva se ve limitada por las mismas condiciones estructurales que la pandemia dejó al descubierto: desigualdad, sobrecarga docente, rigidez curricular y debilidad de los sistemas de apoyo pedagógico (Zambrano Muñoz et al., 2025).

En síntesis, la revisión permite concluir que las principales tensiones del Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación latinoamericana no se explican por deficiencias inherentes a la metodología, sino por la incompatibilidad entre la lógica del ABP y las estructuras escolares dominantes. La persistencia de modelos curriculares fragmentados, sistemas evaluativos tradicionales y condiciones institucionales limitadas configura un escenario en el que el ABP opera más como excepción que como práctica consolidada. Reconocer estos límites resulta fundamental para evitar lecturas idealizadas del enfoque y para avanzar hacia propuestas de implementación que contemplen transformaciones estructurales, y no solo innovaciones metodológicas aisladas.

4. DISCUSIÓN INTEGRADORA

La revisión de la producción científica sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación latinoamericana permite sostener la existencia de un campo pedagógico en expansión, caracterizado por una tensión constante entre su potencial formativo y las condiciones reales de implementación. Al poner en diálogo los tres ejes analizados — conceptualización, prácticas pedagógicas situadas y tensiones estructurales— emerge una comprensión más compleja del ABP, que trasciende tanto los enfoques celebratorios como las críticas simplificadoras.

Desde el punto de vista conceptual, el ABP es presentado en la literatura como una alternativa sólida frente a la fragmentación curricular y a los modelos de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos. Los estudios coinciden en atribuirle la capacidad de articular saberes, promover aprendizajes significativos y movilizar competencias transversales, lo que explica su creciente presencia en distintos niveles y contextos educativos (Villanueva Morales et al., 2022; Martínez Salcedo, 2022). No obstante, la discusión muestra que esta potencialidad depende en gran medida del estatuto pedagógico que se le asigne: cuando el ABP es entendido como estrategia puntual, su impacto es limitado; cuando se concibe como enfoque integral, exige transformaciones más profundas que no siempre son asumidas por las instituciones.

En este sentido, las prácticas pedagógicas situadas dejan claro una brecha significativa entre el discurso innovador que acompaña al ABP y su traducción efectiva

en el aula. Si bien numerosas experiencias reportan mejoras en motivación, participación y sentido del aprendizaje, dichas experiencias suelen desarrollarse en condiciones excepcionales, apoyadas en el compromiso individual de docentes o equipos específicos, más que en políticas curriculares consolidadas (Puenayan et al., 2024; Zambrano Muñoz et al., 2025). Esta dependencia de iniciativas aisladas explica la heterogeneidad de resultados y la dificultad para sostener el ABP como práctica regular.

La discusión se vuelve especialmente relevante al considerar los desafíos estructurales identificados en el eje crítico. La formación docente insuficiente, las tensiones evaluativas, la rigidez del tiempo escolar y las limitaciones institucionales configuran un escenario en el que el ABP se enfrenta a lógicas organizativas que le son, por lo general, incompatibles. La literatura revisada muestra que estas tensiones no solo afectan la implementación técnica del ABP, además inciden directamente en su sentido pedagógico, al forzar adaptaciones que pueden vaciarlo de su carácter procesual y reflexivo (Cabrera Sánchez & Gozalez Carrión, 2025; Pérez Aguirre et al., 2022).

Un aspecto clave que emerge de la discusión es que el ABP suele ser presentado como solución metodológica a problemas que tienen un origen estructural. En contextos pospandemia, por ejemplo, se espera que el ABP contribuya a la recuperación del rezago educativo, sin que necesariamente se modifiquen las condiciones que produjeron dicho rezago: sobrecarga curricular, desigualdad de recursos y debilitamiento de los sistemas de acompañamiento pedagógico (Zambrano Muñoz et al., 2025). Esta expectativa puede derivar en frustración institucional y desgaste docente, además de favorecer lecturas que

atribuyen a la metodología limitaciones que, en realidad, responden a condiciones sistémicas. En consecuencia, el ABP tiende a operar como una innovación “acotada” o excepcional dentro de una cultura escolar predominantemente tradicional, lo que restringe su capacidad de sostener transformaciones pedagógicas de mayor alcance.

Asimismo, la discusión revela que el potencial más consistente del ABP se manifiesta cuando este se articula con contextos significativos, especialmente en experiencias rurales, interculturales y de formación profesional. En estos escenarios, el ABP no solo reorganiza la enseñanza, sino que resignifica la relación entre escuela, territorio y comunidad, permitiendo integrar saberes locales, lenguas y problemáticas sociales en el currículo (Añazco Martínez et al., 2025; Martínez Valdés, 2022) Aun así, incluso en estos casos, la sostenibilidad de las experiencias depende de apoyos institucionales que no siempre están garantizados.

Desde una lectura integradora, puede afirmarse que el Aprendizaje Basado en Proyectos opera en la educación latinoamericana como una práctica pedagógica tensionada, cuyo valor formativo es ampliamente reconocido, pero cuya implementación efectiva se encuentra condicionada por marcos normativos, culturales y organizativos que responden a paradigmas escolares tradicionales. Esta tensión explica por qué el ABP convive, a menudo, con prácticas transmisivas y sistemas de evaluación estandarizados, dando lugar a modelos híbridos que tienden a diluir su potencial transformador.

En este sentido, la presente revisión aporta una lectura integradora que permite comprender el ABP no como una metodología aislada ni como una solución técnica a problemáticas educativas complejas, más bien como una práctica pedagógica profundamente condicionada por las estructuras institucionales en las que se inscribe. Desde esta perspectiva, el debate sobre el ABP no debería centrarse únicamente en su eficacia metodológica, sino en las condiciones sistémicas que posibilitan —o restringen— su despliegue. Avanzar hacia una implementación más coherente del ABP implica repensar el currículo, la evaluación, la formación docente y la organización del tiempo escolar, reconociendo que las metodologías activas no pueden operar como innovaciones aisladas dentro de sistemas educativos estructuralmente rígidos.

5. CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica temática–analítica realizada permite sostener que el Aprendizaje Basado en Proyectos se ha consolidado en la educación latinoamericana como una propuesta pedagógica ampliamente difundida, pero conceptualmente diversa y atravesada por tensiones persistentes en su implementación. El análisis integrado de la literatura evidencia que el ABP no puede entenderse como una metodología homogénea ni como una solución universal, sino como un enfoque cuya eficacia y sentido dependen de las condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales en las que se desarrolla.

En términos de conceptualización, los estudios revisados coinciden en situar el ABP dentro de marcos constructivistas, socioculturales y competenciales, resaltando su potencial para promover aprendizajes significativos, contextualizados e interdisciplinarios. Sin embargo, esta coincidencia convive con desplazamientos conceptuales relevantes: mientras algunos trabajos lo conciben como una estrategia didáctica puntual, otros lo asumen como un enfoque pedagógico integral con implicaciones curriculares y evaluativas. Esta diversidad conceptual explica, en parte, la heterogeneidad de prácticas y resultados reportados en la región.

Respecto a las prácticas pedagógicas, la revisión muestra que el ABP se implementa en una amplia variedad de niveles educativos y áreas disciplinares, con especial presencia en educación básica, media y superior. Las experiencias analizadas destacan mejoras en motivación, participación estudiantil, desarrollo de competencias transversales y articulación entre teoría y práctica, particularmente cuando los proyectos se vinculan con ambientes reales, territoriales o profesionales. No obstante, también se evidencia que muchas de estas prácticas se desarrollan de forma parcial, dependientes de iniciativas individuales y con escasa articulación institucional, lo que limita su sostenibilidad y alcance transformador.

Uno de los aportes más significativos del artículo se concentra en la identificación sistemática de tensiones y límites que atraviesan la implementación del ABP en la educación latinoamericana. La literatura revisada señala de manera reiterada la insuficiente formación docente, las dificultades en los procesos de evaluación, la rigidez

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

del tiempo escolar, la fragmentación curricular y las desigualdades en el acceso a recursos como factores que condicionan la viabilidad del enfoque. Estas tensiones ponen de relieve que los obstáculos del ABP no se derivan de la metodología en sí misma, sino de su inserción en sistemas educativos estructuralmente organizados bajo lógicas tradicionales.

Desde esta perspectiva, uno de los principales aportes de esta revisión radica en desplazar el debate desde la eficacia metodológica del ABP hacia el análisis de las condiciones sistémicas que permiten o restringen su implementación significativa. Al organizar la producción científica en ejes conceptuales, prácticos y críticos, el artículo contribuye a una comprensión más compleja del ABP como fenómeno pedagógico, evitando tanto visiones idealizadas como lecturas reduccionistas.

En cuanto a las implicaciones para la práctica docente, los hallazgos sugieren que la adopción del ABP requiere algo más que cambios metodológicos en el aula. Resulta necesario avanzar hacia procesos de formación docente continua, diseño curricular flexible, evaluación formativa coherente y respaldo institucional que reconozca la carga pedagógica que implica el trabajo por proyectos. Sin estas condiciones, el ABP corre el riesgo de convertirse en una innovación superficial, desarticulada de sus fundamentos pedagógicos.

Finalmente, como líneas futuras de investigación, se identifica la necesidad de profundizar en estudios que analicen: (a) modelos de evaluación coherentes con el ABP en distintos niveles educativos; (b) condiciones institucionales para la sostenibilidad del

enfoque; (c) experiencias de ABP en escenarios educativos rurales, interculturales y de alta vulnerabilidad; y (d) articulaciones entre ABP, políticas curriculares y formación docente. Estas líneas permitirían fortalecer el campo desde una perspectiva situada y crítica, contribuyendo a que el ABP se consolide como una práctica pedagógica significativa y contextualizada en la educación latinoamericana.

REFERENCIA

- Añazco Martínez, L., Menares Quiroz, D., Mamani Gómez, S., Espinoza Pinto, V., & Patiño Saldaña, F. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto rural. Una experiencia educativa desde las asignaturas de Educación Física, Inglés y Lengua Aymara. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 356-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.3061>
- Bonilla Hernández, P., Ruíz Menéndez, N., Chacha German, N., Tinoco Apolo, D., Agualongo Gavilanes, J., & Calle Andrade, J. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos con Internet de las Cosas (IoT) para la Creación de Prototipos Escolares que Solucionen Problemas Cotidianos. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 216-230. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.91>
- Botella Nicolás, A., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 109-122. doi:10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923
- Buck Institute for Education. (2008). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. Buck Institute for Education. Obtenido de https://knilt.arcc.albany.edu/images/4/45/Project-Based_Learning_for_the_21st_Century_-_Skills_for_the_future.pdf
- Cabrera Sánchez, C., & González Carrión, E. (2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia en la Formación de Competencias Docentes en la Universidad Nacional de Loja. *Ciencia y Reflexión*, 776-791. doi:<https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.361>

- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 12–17. Obtenido de <https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/a631ef05-32a4-4859-9557-7847931e8dad/content>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Domínguez-Amorocho, O., Contreras Ramos, L., Ramírez Lemus, G., & Acevedo Alonso, L. (2021). Aprendizaje basado en proyectos como una estrategia para la enseñanza en ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 35(4):e2442. Obtenido de <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2442?utm>
- Ferrero, M., Vadillo, M., & León, S. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-14. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Martínez Salcedo, D. P. (2022). Aprendizaje basado en proyectos (ABPy), una estrategia metodológica interdisciplinar. *Nómadas*, 295–304. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a15>
- Martínez Valdés, M. G. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, e1093. Obtenido de <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1093>
- Ordoñez Reino, B., Fernández Sánchez, L., & Sancho Aguilera, D. (2025). Efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos para la adquisición de habilidades sociales en los niños: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15501505>
- Pérez Aguirre, R., González Espada, W., & Sarasola Bonetti, M. (2022). Implementación del aprendizaje basado en proyectos en centros de educación media uruguayos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.10>

- Puenayan Piñan, M., Estupiñán Suárez, M., Vásquez Sampedro, N., Almeida Almachi, L., & Abad Jiménez, N. (2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica*, 10447. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13186
- Reboredo, A. A. (2021). Consideraciones sobre el aprendizaje basado en proyectos y la competencia sociocultural. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 106-114. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778108014>
- Sánchez Trujillo, M., & Rodríguez Flores, E. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la competencia investigativa de estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 93-111. <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1318>
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. Obtenido de https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/Tedesco-Educacion-y-justicia-social-en-america-latina.pdf?srsId=AfmBOoqjFawljjhvH6-qSuyQlI3FUwK4uOTUOaQMKuSmc_sx5vpFRnUY
- Treviño Villalobos, M. (2023). Uso del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la calidad de software: percepción de estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 1-26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53854>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000381560&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d96a91dd-ce23-4a70-9b80-1fbf16d52842%3F_%3D381560spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p
- Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., & Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación (Rev. estud. exp. educ.)*, 433. doi:10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022
- Zambrano Muñoz, T., Castro Villacreses, V., Castro Peñaloza, S., Loza Sacón, L., & Cedeño Zambrano, L. (2025). mplementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como Estrategia para Reducir el Rezago Escolar Postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica*, 12296-12316. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16803