

Oportunidades desde el aprendizaje basado en proyectos y las artes en la formación inicial de educadores/as de párvulos.

Opportunities through Project-Based Learning and the Arts in Early Childhood Teacher Education

María Teresa González Muzzio

Universidad Católica del Maule

mtgonzal@ucm.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-8607-0410>

Resumen

Se presenta la experiencia de implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desde un curso de artes integradas en la formación inicial de educadores/as de párvulos de una universidad de la Región del Maule, evidenciando las oportunidades y desafíos de vincular teoría y práctica en la formación universitaria. El objetivo ha sido en dos líneas: incorporar una metodología activa que vincule tanto el ámbito disciplinar con lo profesional y fomente habilidades desde las artes, y al mismo tiempo, contribuir a problemas o situaciones contextuales a través de los proyectos, generándose un vínculo bidireccional desde la docencia. La experiencia, desarrollada entre 2022 y 2025, involucró a estudiantes de tercer año en el diseño y ejecución de proyectos, asociados a las artes, desde escenarios y diagnósticos contextualizados. La metodología de ABP se estructuró en tres fases: planificación, desarrollo y evaluación, utilizando la metáfora del “ecualizador de proyectos” para regular la autonomía estudiantil. Los resultados demuestran que el ABP potencia el desempeño académico, la motivación intrínseca y la

capacidad de resolver problemas contextualizados en entornos educativos y comunitarios. Se identifican igualmente algunos desafíos como la dependencia inicial de pautas externas y la tendencia a reducir el arte a lo visual. No obstante, los estudiantes lograron transitar hacia una visión interdisciplinar, integrando diversos lenguajes artísticos (artes visuales, música, teatro, fotografía, entre otros), ampliando su conocimiento sobre las artes y el patrimonio. Se concluye sobre la factibilidad de aplicar ABP desde las artes en educación superior, siendo una estrategia que contribuye a desarrollar competencias transversales y brinda la posibilidad de generar diversidad de experiencias estéticas, siendo recomendable un seguimiento sistemático y una gestión cuidadosa de los tiempos para asegurar aprendizajes significativos en la formación docente.

Introducción

Contexto y objetivos

La experiencia se contextualiza en la formación inicial docente (FID) de Educación Parvularia. Se inicia en contexto post-pandemia desde el desarrollo de un trabajo de colaboración bidireccional con el medio, aplicando ABP como metodología activa para el aprendizaje desde el área de lenguaje, buscando atender a problemáticas del proceso de aprendizaje tanto niños y niñas de un jardín infantil (retardo en el desarrollo del lenguaje), como de

las estudiantes universitarias (disposición al aprendizaje muy dependiente de experiencias prácticas o de aplicación). Esta primera experiencia evidencia la factibilidad del uso de ABP en la FID. Luego, desde el año 2023, en el curso de enseñanza aprendizaje asociado a las artes integradas, ya se comienza a aplicar de forma sistemática la metodología ABP como parte del programa del curso, contándose con tres generaciones que han experimentado con ello.

Siendo una experiencia bidireccional, se plantea con objetivos en dos perspectivas. Por

una parte, el objetivo de generar un proceso de aprendizaje desde las artes integradas bajo ABP como metodología activa, potenciando el desempeño de las estudiantes, en un trabajo contextualizado y colaborativo. Por otra, el objetivo de atender a problemáticas reales en el ámbito educativo vinculadas a la educación artística, generando proyectos que contribuyan a su abordaje, ampliando al mismo tiempo la experiencia y conocimiento en torno a las artes y otras disciplinas. De esta forma, se busca desarrollar un proceso formativo que permita a los futuros profesionales, desde su experiencia, valorar las oportunidades que brinda el trabajo con proyectos y las artes de forma integrada.

Algunos desafíos de la formación profesional de educadoras y educadores de párvulos

El ejercicio profesional en educación parvularia requiere de habilidades para el trabajo colaborativo, interdisciplinario, así como liderazgo (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019; Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP], 2021; Vargas Valdés y Sepúlveda Sanhueza,

2023), flexibilidad ante los cambios (Aceituno y Parra, 2024) y los diferentes escenarios educativos que conforman el sistema. Un educador o educadora debe pensar más allá de los límites del aula y el establecimiento, se espera sea proactivo, innovador y que contribuya al abordaje de las problemáticas buscando influir positivamente en los aprendizajes de los párvulos y considerar la perspectiva holística que ello implica (Díaz-Barrera et al., 2025).

Estas expectativas y requerimientos para la labor profesional, exigen mirar la FID de quienes se van a insertar en el campo laboral, procurando que efectivamente puedan desarrollar las habilidades y construir una base de aprendizajes sólidos para responder satisfactoriamente a ello.

Por su parte, la FID actualmente presenta el desafío de establecer vínculos de colaboración bidireccional con el medio (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2022), conectando la formación universitaria con el ejercicio profesional de modo más estrecho

y cercano a la realidad. Este vínculo implica poner en práctica metodologías activas, en las que todos los actores puedan trabajar de forma coordinada, compartiendo miradas, puntos de vista, y generando un enriquecimiento mutuo desde la experiencia. Se reitera para el mundo universitario la misma necesidad evidenciada en el aula de educación parvularia: trabajar con otros, más allá de las fronteras del aula o del establecimiento.

Resulta pertinente, por tanto, considerar que la formación teórica debe estar vinculada a la acción en terreno, no abordarse de modo dissociado de ésta, sino integrada y aplicada en ella. La necesidad de planificar teniendo en el centro a niños y niñas, reconociendo el principio de unidad, de aplicar estrategias para generar ambientes que favorezcan el aprendizaje permanentemente, ejes centralizadores o alguna forma de planificación que resulte integradora, tensiona también la FID en cuanto debe llevar a los futuros profesionales a comprender el valor de estas y otras oportunidades, no solo desde lo teórico, sino también desde la experiencia.

Oportunidades de la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Considerando estas tensiones, se selecciona el ABP como metodología activa aplicable tanto en educación superior como en educación parvularia y otros contextos, entendiéndolo como un trabajo en torno a proyectos innovadores (Concha et al., 2020), que realizan los y las estudiantes orientados a un producto final, a través de un proceso en el que el docente es un facilitador o guía (Ruiz Hidalgo y Ortega Sánchez, 2022).

En el contexto académico es posible encontrar experiencias de aplicación e investigación en torno al ABP desde diversas disciplinas. El punto de coincidencia que se observa es el reporte de sus beneficios y potencial para el aprendizaje de los estudiantes en distintos niveles del sistema educacional, entre ellos, “mejora la participación, interés y motivación del alumnado por las diferentes áreas curriculares, y favorece tanto el aprendizaje autónomo como la adquisición de las habilidades sociales necesarias para

trabajar de forma cooperativa y colaborativa” (Ruiz Hidalgo y Ortega Sánchez, 2022, p.10), los participantes se involucran en procesos sistemáticos de indagación, toma de decisiones, resignificando sus propias ideas (Zambrano Briones et al., 2022), pudiendo enfrentar problemáticas y desafíos vinculados al contexto real (Da Costa Pimenta y Goicochea Calderón, 2023), potenciándose su motivación intrínseca (Guaicha Soriano et al., 2024).

En el contexto de la pedagogía, Ausín et al. (2016) da cuenta de la aplicación de ABP en un curso de tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación, destacándose entre sus conclusiones, el potencial que brinda para desarrollar un trabajo grupal de modo colaborativo. Otro estudio, desde el área de licenciatura en biología (Mateos et al., 2020), centra su atención en comparar la forma de trabajo más tradicional respecto de la metodología y la evaluación, versus el ABP, encontrando que este último genera una interacción entre docentes y estudiantes de modo permanente que contribuye al

aprendizaje y retroalimentación constante durante todo el proceso, influyendo positivamente en el desarrollo de competencias requeridas en el ámbito profesional. Desde la formación en un programa de negocios, específicamente en un curso de estadística, Vargas et al. (2021) recoge entre los beneficios del ABP el que los estudiantes aprenden a autoevaluarse, y a que el trabajo desde situaciones reales les permite vincular la teoría y la práctica. En general, desde una revisión sistemática, se identifica que el ABP, al potenciar el trabajo en equipo y la autonomía, es una estrategia alineada a las demandas del campo laboral “para trabajar de manera colaborativa y proactiva” (Guaicha Soriano et al., 2024, p.17).

Este tipo de ejemplos y estudios se visualizan en las disciplinas más diversas, siendo frecuente encontrarlos asociados a cursos de carácter integrador, de docencia compartida o bien a cursos de niveles superiores, con actividades que implican poner en práctica competencias y aprendizajes previos, como son actividades de síntesis de grado o cursos

situados en tercer o cuarto año de formación universitaria, o hacia finales de una etapa formativa en el sistema escolar, reconociendo también que es complejo superar la inercia que lleva a aplicar metodologías tradicionales o a limitarse a cumplir lo prescrito (Ayerbe López y Perales Palacios, 2020) o aquello que se ha experimentado con mayor frecuencia, evidenciando resistencia al cambio (Espinoza Freire, 2021).

A partir de revisiones sistemáticas de publicaciones asociadas a ABP, algunos autores han podido identificar elementos comunes tanto respecto de lo que se debe tener en cuenta para su organización, como desde ciertos obstáculos que pueden afectar en su desarrollo. En esta línea Salido López (2020) advierte que entre las limitantes se encuentran cuestiones temporales y formativas. Esto podría asociarse a la realidad de instituciones de educación superior, por ejemplo, al considerar normativas, plazos y temas prácticos como el deber cerrar procesos administrativos de término de cada curso según condiciones y plazos institucionales. González-Saji et al.

(2021) plantea, entre sus conclusiones, que para aplicar ABP es importante efectuar un seguimiento del avance de cada grupo para atender a las dificultades y problemas que pudieran presentarse de forma oportuna. Esto permite también ir ajustando roles en los equipos que se conformen, para asegurar el logro del proyecto.

Desde la educación secundaria (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2020) se destaca el análisis respecto de temas motivacionales y psicológicos en el desarrollo de esta metodología. Aunque la etapa formativa en que se sitúa el estudio es el último año de educación secundaria, identifican un problema que se evidencia igualmente en etapas posteriores referido a la poca implicación de algunos integrantes del curso en las tareas a efectuar en sus grupos. Ante esto, el ABP presenta una oportunidad relevante para incrementar la motivación hacia el aprendizaje, en particular al integrarse desde las artes (Anggraeni, 2022), en tanto implica un aprender con otros, una oportunidad de valoración de cada aporte y el visualizar que el esfuerzo

individual aporta en la consecución de un objetivo común.

Entre los desafíos que se plantean sobre el ABP, desde una revisión sistemática, Ruiz-Hidalgo y Ortega-Sánchez (2022) destacan la necesidad de una formación específica para ello tanto de futuros/as educadores/as como de quienes están en ejercicio, mayor cantidad de estudios de tipo longitudinal, así como una profundización y difusión de estudios y experiencias en el contexto de educación infantil. Esta últimas se evidencian con mayor frecuencia en publicaciones referidas a países nórdicos que en contextos latinoamericanos (Santana Gómez et al., 2025; Archilla-Segade, 2024), contándose incluso con estudios que respaldan su impacto positivo en la práctica educativa de educación infantil (Kokotsaki et al., 2016), su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades sociales (González et al., 2023) y su potencial como estrategia integradora (Handrianto y Rahman, 2019) y enfoque globalizador (Martínez, 2023).

Contextualizando la experiencia desde las artes integradas

La educación artística se constituye con un espacio propicio para potenciar un aprendizaje desde la integralidad de la persona (Totoricagüena y Riaño, 2018), a través de sus múltiples lenguajes (Fernández De Córdova y Mendiavilla Naranjo, 2022), siendo posible, por ejemplo, favorecer no sólo habilidades propias de la apreciación y expresión artística, sino también, el conocimiento y valoración de la cultura, el pensamiento flexible, la imaginación (Eckhoff, 2017), habilidades sociales y comunicativas y el desarrollo en general de la persona destacando su rol en la sociedad (Cobos, 2013).

Incorporar la educación artística para el abordaje integral de aprendizajes es una oportunidad no solo para niños y niñas en educación infantil sino también desde la FID (Estévez y Rojas, 2017; Mesías, 2019), generándose espacios que posibilitan “la creación, diálogo, reflexión, transformación, la propuesta e intervención”

(González y Vio, 2023, p.401), desde una comprensión vivencial de lo que significa aprender a través de las artes y vivir experiencias estéticas.

Este abordaje integral del aprendizaje y vinculación con las artes, “en consonancia con los nuevos requerimientos político-educativos, hoy en día representa un asunto de gran interés en el ámbito educativo” (Sanz et al., 2023, p.37), aunque principalmente se observa en revisión de la literatura asociado a las áreas de ciencias y tecnología y mayoritariamente vinculado a las artes visuales, en menor medida a las artes musicales y aún con menor frecuencia a otros lenguajes artísticos. Por ello, revalorar la experiencia estética y el aprendizaje artístico constituye también un desafío, en la búsqueda de equilibrar, tanto la integralidad de las experiencias, avanzar a una interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad, como a un posicionamiento de las artes como un área de aprendizajes tan relevantes como otras (LaJevic, 2013).

Participantes

A continuación, se indican participantes para cada año en que se ha aplicado y monitoreado el uso de ABP:

Tabla 1

Participantes en estrategia ABP entre 2022 y 2025.

Año	Estudiantes universitarias de Pedagogía en Educación Parvularia	Establecimientos educacionales	Otros participantes
2022	16 estudiantes de 3er año	1 sala cuna y jardín infantil	1 académica
2023	63 estudiantes de 3er año	1 jardín infantil 1 colegio	1 académica Comunidad universitaria en general y transeúntes en espacios públicos.
2024	60 estudiantes de 3er año	1 sala cuna 1 colegio	1 académica Comunidad universitaria en general y transeúntes en espacios públicos.
2025	31 estudiantes de 3er año	7 colegios y 5 jardines infantiles	1 académica Artistas locales, guardaparques y otras personas vinculadas a espacios naturales y culturales representativos de patrimonio cultural local.

Nota: elaboración propia.

Descripción de la experiencia

Estrategia: Aprendizaje basado en proyectos

En el contexto señalado la estrategia ha consistido en enseñar la metodología ABP a estudiantes universitarias que cursan el tercer año de la carrera, pero no solo de forma declarativa o teórica sino desde la experiencia, haciendo que ellas también sean tanto partícipes de un proyecto como diseñadoras y ejecutoras y evaluadoras de su propia iniciativa. Atendiendo, por tanto, a la naturaleza de la estrategia y la necesidad de generar propuestas significativas y pertinentes, cada año varían los contextos a los que se asocian los proyectos, dependiendo del diagnóstico que efectúa cada grupo, tanto de su propia experiencia e intereses como de su entorno o de una realidad en particular.

Para abordar el ABP se opta por una estructura en tres fases: planificación, desarrollo y evaluación (Concha et al., 2020, p.21). Se revisan igualmente referencias de otros autores que plantean más etapas (Sarceda

et al., 2015), con diferentes nombres y subdivisiones optando por la señalada ya que permite concentrar los esfuerzos y procesos de seguimiento en tres grandes momentos, generando retroalimentación a las estudiantes en cada etapa de forma oportuna. Así se constata en el siguiente comentario de una de las estudiantes:

“Al ser realizado en fases entrega mayor oportunidad de poder ir mejorando y corrigiendo posibles errores o adversidades que puedan ocurrir al implementar el proyecto, esto lo evidenciamos a través de la autoevaluación” (Autoevaluación de estudiante año 2024).

Para discutir sobre la planificación y el margen de libertad que se puede propiciar en el desarrollo del ABP, ha sido útil la propuesta de Grau (en UNICEF 2020) a través de la metáfora de un equalizador de proyectos. Desde ello, para estas experiencias, se han ido tomando decisiones sobre cuestiones centrales de la planificación, estableciendo acuerdos con las mismas estudiantes universitarias sobre la conducción general

de los proyectos. Las principales preguntas que, en estas experiencias han orientado el proceso, son:

¿Quién define el tema del proyecto?

La decisión puede recaer en el docente, en los estudiantes o ser compartida por ambos.

¿Quién define qué se hará en cada etapa y cómo se conduce el diseño, implementación y evaluación?

Los estudiantes pueden tener más o menos autonomía para decidir sobre la planificación y diseño de cada proyecto.

¿Por cuánto tiempo se extiende?, ¿cuánto tiempo se destinará a cada etapa?

El límite está condicionado por el calendario académico, periodos de clases y evaluaciones cada semestre, así también por el tiempo que es viable dedicar a la actividad curricular, entendiendo que no es el único curso que tienen las estudiantes.

¿Qué recursos se requieren, cómo se consiguen o gestionan?

Este punto implica revisar oportunidades, contactos, redes, posibilidades de apoyo o autogestión.

¿Cuántas disciplinas o áreas se integran en la experiencia de aprendizaje?

Puede considerarse desde un proyecto de un área en particular hasta alguno que implique varias áreas o cursos, dependiendo de la interdisciplinariedad que se posibilite desde ellos y desde la naturaleza del proyecto que defina cada grupo.

Estas decisiones llevan a las estudiantes a tener que monitorear su propio proceso, realizando ajustes como grupo, cuestionándose sobre su nivel de autonomía y organización, como se observa en el siguiente comentario:

“A veces algunos toman mucho liderazgo y otros se quedan más atrás; por eso siento que es importante acompañar el proceso,

distribuir bien los roles y fortalecer la colaboración, para que el proyecto avance de manera justa y todos se sientan realmente parte del trabajo” (Autoevaluación de estudiante año 2024).

Primer año: un proyecto con todo un curso.

Para el año 2022, todo el curso se implicó en un gran proyecto, generando iniciativas en pequeños equipos para contribuir a un objetivo común, desde una necesidad identificada en un jardín infantil que pudieron conocer en actividades curriculares previas. Se trabajó en dos semestres académicos con un mismo grupo de estudiantes, llevando a cabo un proyecto en torno a tres fases: diagnóstico, desarrollo y evaluación, de modo bidireccional con el establecimiento educacional. El proceso implicó la autogestión de recursos por parte de los grupos, contando con el apoyo tanto del jardín infantil (equipo educativo y apoderados) como de la carrera.

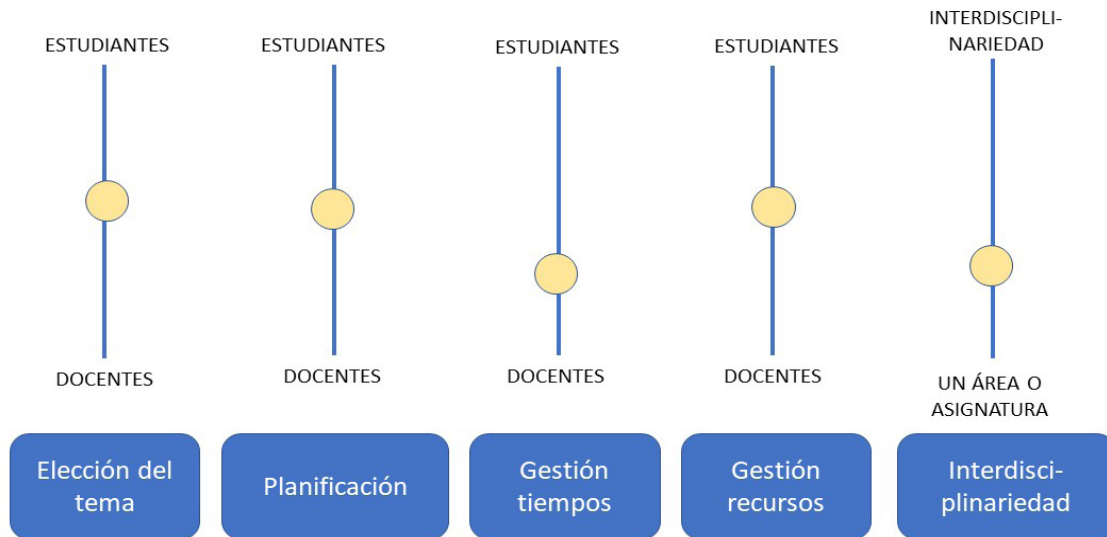
El foco estuvo en contribuir al sello educativo del jardín infantil y con ello a los

aprendizajes de los párvulos desde lenguaje verbal, al tiempo que las estudiantes aprendían y experimentaban sobre ABP, contextos para el aprendizaje, trabajo colaborativo, y sobre cómo potenciar el lenguaje verbal de niños y niñas.

En esta primera experiencia se generaron pautas de trabajo y evaluación conjugando procesos de evaluación auténtica, desarrollo de bitácoras e informes escritos, los que fueron un punto de partida importante para la experiencia en los años posteriores. Respecto de la planificación, ésta se ajustó a lo indicado en Figura 1. Se identifica una organización en base a criterios y decisiones compartidas de forma equilibrada entre docente y estudiantes, y mayor incidencia de docente en la gestión del tiempo. En cuanto a disciplinas, si bien impacta en diferentes áreas, se focaliza principalmente en lenguaje verbal.

Figura 1

Organización de ABP, año 2022.



Nota. Elaboración propia, (adaptado de UNICEF, 2020) desde metáfora de ecualizador de proyectos de Grau.

Segundo año: proyectos grupales integrando artes, naturaleza, vida universitaria y problemáticas sociales

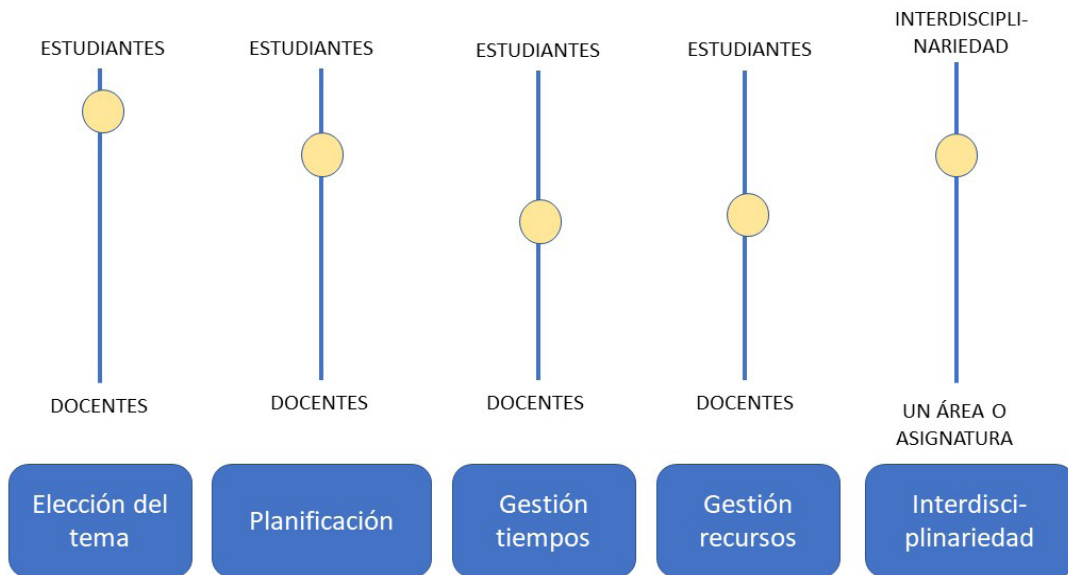
En 2023 se optó por que cada grupo trabajara en torno a su propio proyecto, desarrollando el ciclo completo de trabajo, desde el diagnóstico, la implementación, hasta la evaluación y presentación final. Ello permitió que las estudiantes se organizaran en grupos y abordaran diversos problemas en atención a sus propios intereses y diagnósticos. Algunos se relacionaban con su propia experiencia en torno a las artes, que en muchos casos era muy escasa o limitada a una sola forma de expresión, otros con problemáticas de la educación y la vida universitaria (agobio, estrés, desconocimiento del sentido de la educación parvularia por parte de otras personas), con el impacto de la pandemia de COVID-19 en el estudiantado universitario y la sociedad en general, con la educación socioemocional y con la necesidad de valoración de manifestaciones culturales, el conocimiento de pueblos originarios o la valoración de la naturaleza como recurso o

espacio asociado a las experiencia artística, entre otros.

En este segundo año se combinaron igualmente diferentes formas de evaluación, integrando auto y heteroevaluación, sistemas de documentación pedagógica que debían generar los grupos, así como la sistematización de los proyectos en informes escritos y su presentación final. Para la planificación, en esta oportunidad los estudiantes tuvieron mayor responsabilidad en decisiones estratégicas y se logró un abordaje más interdisciplinar, como se visualiza en Figura 2.

Figura 2

Organización de ABP, año 2023.



Nota. Elaboración propia, (adaptado de UNICEF, 2020) desde metáfora de ecualizador de proyectos de Grau.

Entre los comentarios de las estudiantes, este año, se encuentran los siguientes:

“Pudimos aprender a mirar las artes desde otra perspectiva y saber que con poco podemos crear desde una obra hasta un museo” (Autoevaluación de estudiante año 2023).

“Ampliamos nuestra perspectiva relacionada a cómo abordar las artes de manera integrada. Asimismo, identificamos nuestras fortalezas y debilidades” (Autoevaluación de estudiante año 2023).

Tercer año: proyectos grupales desde las artes, la integralidad, la educación y el juego

En 2024 se trabajó de forma similar al anterior, sin embargo, los diagnósticos que efectuaron los grupos de estudiantes derivaron en problemas diferentes, que se relacionaban en esta oportunidad más con la necesidad de vivenciar cómo integrar efectivamente diferentes lenguajes artísticos en su labor educativa, en cómo hacer que la comunidad en general comprendiera el valor del juego en

la educación, o en cómo aplicar experiencias artísticas integrales permitiendo libertad expresiva desde sala cuna hasta educación superior, o cómo abordar problemáticas asociadas a la alimentación y el bienestar desde experiencias estéticas.

Entre las ideas que resumen aprendizajes y desafíos de las estudiantes en este año se encuentran:

“Desde lo que pudimos hacer tenemos un desafío: permitir al niño/a ser libre y que se exprese por medio del arte en sus diferentes formas, siendo conscientes de que hacerlo traería aprendizajes significativos y oportunos” (Autoevaluación de estudiante año 2024).

“Lo más complejo para mí fue comprender cómo integrar las artes en los diferentes niveles de educación Parvularia. Tenía una perspectiva muy distinta a la que ahora tengo sobre las artes integradas. Creo que ya estoy más preparada para integrar las artes desde sala cuna y pienso que lo más importante

es que los párvulos exploren, sientan y expresen a través de diferentes metodologías” (Autoevaluación de estudiante año 2024).

Tanto en el segundo como tercer año, las aplicaciones se desarrollaron en algunos casos en el contexto universitario con participación de la comunidad en general, en plazas cercanas a los lugares de residencia de las estudiantes y en otros en colegios o jardines infantiles según fuera el público objetivo de cada proyecto. La organización se ajusta igualmente a la Figura 2, de modo similar al año anterior, modificándose principalmente los temas y problemas abordados por cada grupo.

Cuarto año: diversos proyectos grupales en torno a un gran proyecto común

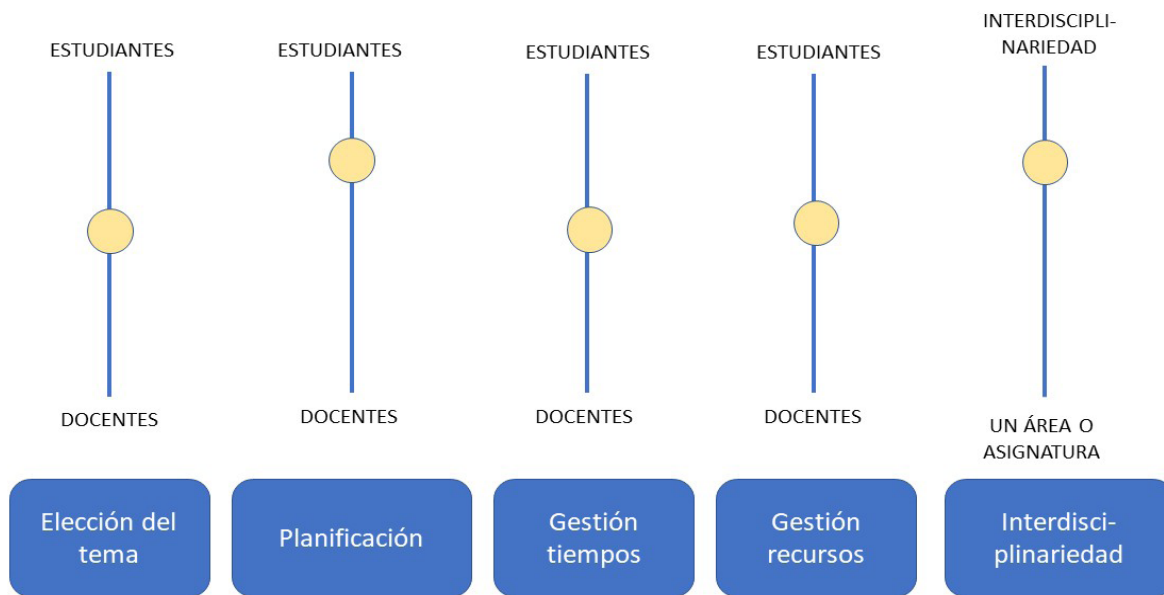
Para el año 2025 se retoma la posibilidad de avanzar en un objetivo común, permitiendo que cada grupo generara su propio proyecto y culminara con una creación artística que será puesta a disposición de la comunidad tanto interna como externa. El eje fue el trabajo respecto de ABP para generar propuestas de

kamishibai que incluyeran el rescate y valoración del patrimonio regional, proyectando estrategias didácticas para trabajar las artes de forma integrada en educación parvularia. Todo ello formaba parte de un proyecto de innovación en docencia universitaria y dio origen a 7 proyectos de narraciones que surgen de la indagación, creación literaria, plástica y audiovisual colectiva de las estudiantes.

Este cuarto año de trabajo con ABP, la organización varió, configurándose como se observa en Figura 3. Si bien se mantienen varias características similares en la forma de trabajo, en esta ocasión la elección del tema estaba condicionada de forma general, al trabajar todos con propuestas de kamishibai y la exigencia de incorporar patrimonio regional, pudiendo las estudiantes decidir dentro de estos márgenes sus propuestas. Se agrega para este año la aplicación de lo desarrollado con niños y niñas invitados a una actividad en dependencias de la universidad, lo que permitió ver cómo sus creaciones eran recibidas por ellos, agregando un valor de retroalimentación desde la experiencia directa.

Figura 3

Organización de ABP, año 2025.



Nota. Elaboración propia, (adaptado de UNICEF, 2020) desde metáfora de ecualizador de proyectos de Grau.

Seguimiento y evaluación

La primera etapa requiere más guía y apoyo, no obstante, en las siguientes, se propicia una mayor autonomía. Elementos comunes en todos los años de aplicación de ABP, y que constituyen oportunidades para el seguimiento y para el desarrollo de una evaluación auténtica han sido, para la etapa de diagnóstico y planificación:

- Comenzar con un ejercicio diagnóstico, primero de conocimiento del propio grupo y sus integrantes, y luego de temáticas vinculadas a las artes y al trabajo con proyectos y otras estrategias de educación artística.

- Cada grupo hace una primera propuesta con tres opciones de proyectos que sean de su interés, efectuando una coevaluación de éstas, recibiendo retroalimentación entre pares.

- Se discuten y priorizan las diferentes alternativas, seleccionando una de ellas para concretarla.

- Se finaliza una primera etapa con la planificación del proyecto, incluyendo una etapa de autoevaluación y la correspondiente heteroevaluación y retroalimentación.

Una vez recibida la retroalimentación el grupo puede decidir si mantiene su propuesta o la ajusta previo a iniciar la etapa de desarrollo. Al avanzar deben evidenciar autonomía, desplegar sus habilidades de trabajo en equipo y aplicar todas sus propuestas para efectivamente dar forma a experiencias o propuestas desde las artes. El seguimiento depende de sus propias formas de documentación, y de las decisiones que como grupo van tomando. Mientras, el docente recuerda plazos o pregunta sobre cuestiones estratégicas, sólo para cautelar que avancen atendiendo a detalles que pueden ser importantes.

El proceso de evaluación del proyecto, como tercera etapa, implica nuevamente sistematizar lo realizado, analizar la documentación generada, extraer conclusiones y volver a autoevaluarse. Se brindan igualmente pautas

para ello, aunque no se limita la forma en que pueden dar a conocer su proceso, aprendizajes, resultados y conclusiones. Hay quienes concluyen con un video, un podcast, una exposición, una presentación o un informe.

Desafíos y soluciones

Si bien las estudiantes universitarias logran motivarse a realizar proyectos e integrar las artes en propuestas innovadoras, se presenta el desafío de su dependencia respecto de pautas y directrices que entrega un externo, en oposición a la mayor autonomía que se espera de ellas frente a la posibilidad de tomar la iniciativa en sus proyectos. Ello ha derivado en la necesidad de generar instancias de retroalimentación directa a cada grupo en las diferentes etapas, regulando el equilibrio entre la guía y la autonomía esperada, considerando la necesidad de generar con esta metodología una cultura de autogestión que se traduce en asumir responsablemente los compromisos, involucrarse y comprender que las decisiones personales, lo que se hace o no,

o cómo se realiza, influye en el logro final del objetivo que se persigue.

Respecto del eje central asociado a las artes, el principal desafío recae en las escasas experiencias previas que algunas estudiantes tienen dado que en la enseñanza media han optado por una u otra área, y en general han tenido experiencias artísticas escasas y limitadas a uno o dos lenguajes artísticos, siendo sólo algunas quienes han enriquecido su experiencia visitando espacios, museos, conociendo artistas o participando de talleres, conciertos, bibliotecas, etc. Ello ha derivado en que primero se procure enriquecer las oportunidades de las mismas estudiantes para que exploren a través de la apreciación y expresión artística en diferentes contextos, y luego, en una siguiente etapa del curso, continuar con el trabajo con proyectos, asumiendo la necesaria educación artística en su proceso de formación profesional para derivar luego en una experiencia que pueda encaminarles hacia lo que significa ser arteeducadores (Mesías, 2019).

Otro desafío es la tendencia a limitar la visión de arte a las artes visuales, y dentro de ello a la pintura, el dibujo y el modelado. En cursos anteriores ya se han familiarizado con el núcleo de lenguajes artísticos presente en el marco curricular (MINEDUC, 2018) y, en estos proyectos, conceptualmente se abren a otras alternativas, logrando desde lecturas y discusiones, diversificar las posibilidades. No obstante, en ocasiones la inercia ejerce su presión tendiendo nuevamente a ese espacio de confort que conlleva lo conocido. Al ABP, en este caso, se esgrime como una herramienta útil, pero que les tensiona frecuentemente movilizando el aprendizaje desde una incertidumbre permanente. La retroalimentación en este caso debe ser oportuna y generar un trabajo de toma de conciencia de los avances y retrocesos que a sus ojos pueden presentarse, vinculando estos avances con lo que implica el desarrollo de mediación para transitar entre las diferentes zonas de desarrollo.

La visión interdisciplinar que implican los proyectos brinda puertas para las estudiantes,

pero en ello se corre el riesgo de que se instrumentalicen las artes y pasen a un segundo o tercer plano. Ello tiende a suceder en particular cuando se focalizan en “enseñar un contenido” y no en las experiencias estéticas, en las habilidades de apreciación, expresión y en la diversidad de opciones para llevar a cabo iniciativas. Esto nuevamente requiere de mediación atenta e instancias de hetero y autoevaluación, y finalmente, ellas logran evidenciar esta tensión y su comprensión, como se observa en la siguiente idea:

“Consideramos que, al abordar las artes de manera integrada... es una oportunidad para dar espacio a la inclusión y atención a la diversidad, debido a que se brindan múltiples formas de abordar un mismo contenido” (Autoevaluación de estudiante año 2024).

Es positivo, ante estas situaciones, retomar el sentido de los enfoques de educación en las artes y educación a través de las artes (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes 2019), desde su propia experiencia.

Resultados

El impacto de esta estrategia se ha podido evidenciar en los diversos proyectos que han implementado cada año. Todos los grupos llegan a definir proyectos en base a sus intereses, viviendo lo que implica la planificación, su desarrollo y evaluación, con estrategias similares a las que pueden aplicar con los párvulos. Asimismo, logran comprender que el abordar las artes en el ámbito educativo es más importante de lo que pensaban inicialmente, que puede y debe ser un proceso contextualizado, valorando su entorno y las diferentes manifestaciones del patrimonio cultural y natural que tienen a su disposición. En algunos casos han podido aplicar sus propuestas directamente con párvulos en establecimientos educacionales, en espacios abiertos, o en actividades con ellos en la misma universidad, lo que genera un valor agregado a su experiencia y les brinda aún mayor sentido a la meta que se han planteado.

Evidencias de este impacto, desde la etapa de planificación, son los siguientes comentarios

que las mismas estudiantes registran en sus guías de trabajo:

“Al revisar la pauta de autoevaluación logramos darnos cuenta de que hemos cumplido con todos los puntos que se han solicitado, sin embargo, aún queda por profundizar en la integralidad de las artes en la experiencia y finalizar con la carta Gantt” (Autoevaluación de estudiante año 2023).

“Hemos tenido diferencias que logramos resolver conversando con mis compañeras, organizándonos mejor y repartiéndonos responsabilidades según nuestras fortalezas. Además, buscamos apoyo en la literatura y en la retroalimentación” (Autoevaluación de estudiante año 2023).

“Comencé con una idea muy rígida y cerrada con respecto al proyecto, no tenía muchas expectativas. Luego sentí que nada tenía sentido, y fue ahí donde comenzaron a surgir las ideas. Logramos finalmente una propuesta artística interesante” (Autoevaluación de estudiante año 2025).

Desde la etapa de desarrollo de los proyectos se evidencia que algunos grupos usaban videos, fotografías, otros generaban sistemas de registro, bitácoras, y desde ello extraían lo necesario para documentar y evidenciar el proceso, como se ve en siguientes comentarios:

“En la fase 2 realizamos un trabajo de documentación a través de fotografías tomadas en el momento de la instalación artística y también se llevó a cabo a través de la recolección de ideas y opiniones expuestas por los participantes” (Autoevaluación de estudiante año 2023).

“Fue positiva la elaboración de para expresar de manera coherente y creativa sus emociones, reflexiones y conocimientos sobre el territorio, estableciendo un diálogo personal y profundo” (Autoevaluación de estudiante año 2024)

Pensar la educación artística desde sus proyectos las lleva a desarrollar un pensamiento más flexible y divergente, a atender a los procesos y no sólo a los productos, y

a reconocer formas de documentación y evaluación centradas en una sensibilidad a pequeños detalles. Así lo exponen en las siguientes ideas:

“Logramos entender que existen variados lenguajes artísticos (plástica, música, artesanía, teatro, entre otras), las cuales se pueden abordar de manera integral, pudiendo potenciarlos a través del ABP e impactar de forma positiva en diversos rangos etarios” (Autoevaluación de estudiante año 2025).

“Escuchar lo que nos decían otras compañeras fue bueno, pudimos pensar en ideas diferentes ya que a en ese momento estábamos algo bloqueadas. Confirmamos que todas podemos tener puntos de vista distintos, igual que los niños al ver una obra de arte” (Autoevaluación de estudiante año 2024).

Se logra también el desarrollo de la capacidad de autocrítica y un avance en cuanto a la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, reflejado, por ejemplo, en los siguientes comentarios:

“Pude relacionar la teoría que hemos visto en clases con la práctica, aplicando metodologías activas y considerando la apreciación estética como algo más amplio que solo mirar una imagen” (Autoevaluación de estudiante año 2025).

“Necesito mejorar en la documentación de los procesos artísticos: registrar cómo los niños crean, experimentan, sienten y se expresan, y no solo los productos finales” (Autoevaluación de estudiante año 2023).

“Una fortaleza en mi desempeño al abordar las artes en educación parvularia es la capacidad de integrar diversas disciplinas artísticas de manera que se enriquezcan mutuamente. He logrado aplicar metodologías que promueven la participación, el desarrollo integral, estimulando la creatividad y la reflexión” (Autoevaluación de estudiante año 2025).

Los proyectos que se han podido concretar, es posible agruparlos como se indica:

-Proyecto de fotografía para ver el mundo con ojos de niños/as para expresar experiencias, emociones, narrativas.

-Proyectos de caminatas al cerro, plaza u otros espacios naturales o culturales, integrando estrategias de observación, land art, collage, paisajes sonoros, narración, instalaciones.

-Proyectos con zonas para la expresión con diferentes técnicas (danza, dripping, fotografía, escultura en greda, estampado, entre otra), en sistemas de talleres rotativos.

-Proyectos con bebés para explorar con diversidad de recursos sus posibilidades de uso, expresión y asombro.

-Proyectos de elaboración de kamishibai, y de recopilación de otras narrativas locales.

Conclusiones

Desde estas experiencias se impacta en dos vías, como se proyectaba en los objetivos. Por

una parte, en el aprendizaje vinculado a una metodología que permite abordar las artes en diferentes niveles educativos, viviendo todo su proceso. Por otra, en la respuesta a necesidades específicas del contexto, integrando las artes en sus iniciativas.

Cabe destacar que varios grupos han decidido realizar los proyectos considerándose ellas mismas como parte del contexto, focalizándolos en la misma comunidad universitaria, generando instalaciones, exposiciones o zonas interactivas en los espacios abiertos de la universidad. El ABP, por tanto, se posiciona como una estrategia flexible, que pueden adaptar a sus propias motivaciones, lo que les compromete más en el proceso. Deben recordarse permanentemente los plazos para facilitar anticiparse y autorregular los esfuerzos para conseguir efectivamente lo esperado en los tiempos disponibles.

Estos resultados resultan coherentes con lo que se ha identificado en otras experiencias tanto el ámbito de la FID en otras carreras como de otros niveles educativos, como se

revisaba en las primeras líneas de este artículo. Se agrega que es un desafío en sí mismo el procurar tanto que las estudiantes vivan un proceso de educación artística a través del curso como que logren experimentar con una metodología que les permita a ellas luego liderar un proceso similar con sus estudiantes. Desafío complejo pero posible en virtud de lo evidenciado.

La experiencia de implementar ABP en la formación inicial de educadores y educadoras de párvulos evidencia tanto la factibilidad de aplicar la estrategia como la transversalidad de los aprendizajes que ésta conlleva, desde lo específico del área en que se instala (educación artística en este caso), hasta habilidades de pensamiento, flexibilidad, autonomía, trabajo en equipo, entre muchas otras denominadas blandas o transversales.

Si bien, en las experiencias hasta ahora se ha buscado el foco en lo interdisciplinar e integrador tanto de las artes como de la metodología misma, este énfasis globalizador se logra intencionar más cuando todo el grupo

trabaja en torno a un proyecto común, como fue en los años 2022 y 2025, en comparación a cuando queda supeditado a los intereses de los estudiantes y se les da mayor libertad de decisión respecto de las propuestas. De modo similar se observa la posibilidad de concretar propuestas que tengan un sello de bidireccionalidad. En consecuencia, habrá que resguardar qué es lo que se pretende para tomar las decisiones y ajustar el grado de autonomía al planificar el proceso.

Al mismo tiempo, permitir a las estudiantes que tomaran sus propias decisiones y resolver sus problemas en los grupos, les entrega mayor autonomía y permite hacer evidente la necesidad de mayor compromiso en algunos casos, en particular, cuando algunos integrantes se mantienen al margen en las primeras etapas. Ante ello, también los ejercicios de coevaluación les llevan a hacer evidente la necesidad de implicarse más. Cabe señalar que las instancias de coevaluación y autoevaluación, durante todo el proceso, tienen carácter formativo, y no es sino hasta la última instancia

en que la autoevaluación deriva en una calificación. Esta forma de trabajo ha permitido contar con procesos de autocritica bastante certeros y con autoevaluaciones finales que se sustentan en evidencias, no solo en apreciaciones globales.

La definición de instrumentos para la evaluación y seguimiento conviene tenerla desde un principio ya que su entrega oportuna añade un grado de certeza en este proceso que se caracteriza por la incertidumbre, adaptación constante y necesarios ajustes en el camino. Utilizar estrategias de documentación pedagógica, y en especial transitar a documentación desde algún lenguaje artístico, es algo diferente a lo acostumbrado y puede ser atractivo, pero al mismo tiempo desafiante para los estudiantes.

Finalmente, desde estas experiencias se mantiene la recomendación de atender a los tiempos reales dado que, de no poner límites temporales precisos, es fácil que los estudiantes se relajen o confíen o que se

concentren en un lapso muy breve todas las iniciativas, llegando finalmente a cumplir sin realmente ser consciente del proceso ni de las oportunidades que se pierden para el aprendizaje.

Referencias

- Aceituno, P., y Parra, B. (2024). Formación inicial del educador o la educadora de párvulos: desafíos y oportunidades. En S. López de Maturana (Ed.), *Infancias, tiempos y espacios con sentidos y trascendencias* (C. Parra, Coord.). Universidad Andrés Bello. <https://nuevamisraediciones.cl/wp-content/uploads/2025/04/Infancias-UNAB-completo-web.pdf>
- Anggraeni, R. (2022). The effect of Project Based Learning through art performance on student learning motivation. *Journal of Aesthetics, Design, and Art Management*, 2(2), 134-142. <https://doi.org/10.58982/jadam.v2i2.262>
- Archilla-Segade, H. (2024). La producción científica en Aprendizaje basado en proyectos artísticos. Un análisis bibliométrico. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 461-473. <https://doi.org/10.5209/rced.85811>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Ayerbe López, J. y Perales Palacios, F. J. (2020). «Reinventar tu ciudad»: aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la conciencia ambiental en estudiantes de Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 181-203. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2812>
- Botella Nicolás, A., y Ramos Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 145-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>
- Cobos, D. (2013). La educación artística en Chile: Aportes para una reflexión desde el análisis de

algunas experiencias docentes. *Educarte*, 44, 8-14.
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21345>

Comisión Nacional de Acreditación (2022). *Criterios y estándares para la acreditación de universidades*. Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>

Concha, C., Sánchez, G. y Abarca, M. (2020). *Guía para la vinculación de la universidad con el territorio desde la innovación social*. CIIS UCM. <https://files.griddo.ucm.cl/guia-para-la-vcm-desde-la-innovacion-social.pdf>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2019). *Caja de herramientas para la educación artística*. CNCA. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>

Da Costa Pimenta, C. C., y Goicochea Calderón, J. A. (2023). El aprendizaje basado en proyectos: Una Modalidad Facilitadora del Éxito Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*,

7(2), 3704-3731. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5606

Díaz-Barrera, N., Zañartu-Canihuante, C., Ávalos-Órdenes, V., Flores-Noya, Diana, y Camus-Galleguillos, P. (2025). Transdisciplinarity and Complexity in the Graduate Profiles of Early Childhood Teacher Education Programs in Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 24(55), 226-243. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v24i55.3125>

Eckhoff, A. (2017). Meaningful Art and Aesthetic Experiences for Young Children. *YC Young Children*, 72(5), 14-2. <https://www.jstor.org/stable/90015850>

Espinoza Freire, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Conrado*, 17(80), 295-303. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300295&lng=es&tlng=es.

Estévez Pichs, M., y Rojas Valladares, A. (2017). La educación artística en la educación inicial: Un requerimiento de la formación del profesional.

Revista *Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400015&lng=es&tlng=es

Fernández De Córdova, C., y Mediavilla Naranjo, E. La relevancia de los lenguajes estéticos en los procesos educativos. *Ciencia y Educación*, 6(1), 119-128. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp119-128>

Gonzales-Saji, F., Champi-Paredes, B., Zea-Quispe, G., y Romero-Chalhua, M. (2021). *Shared Chair in CAPSTONE course using Project Based Learning: An experience in the professional school of Systems Engineering*. LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2021.1.1.385>

González, M. L. C., Gómez, E. L., y Fernández, R. G. (2023). Aprendizaje online desde un enfoque lúdico: Proyecto OLAF. En *Identidades migrantes y formación del profesorado: Investigación educativa para el encuentro entre culturas fronterizas* (pp. 195-208).

Universitas. <https://doi.org/10.17811/ria.5.1.2023.63-69>

González, M.T., Vio, M.A. (2023). Las instalaciones artísticas como estrategia de aprendizaje inter y transdisciplinar en la formación inicial docente. En D. Serna Editor (Ed.), *Sobre la Pedagogía de las artes para el siglo XXI* (1^a ed., pp. 375-404). Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V. <https://gropxa.mx/2023/11/24/sobre-la-pedagogia-de-las-artes-para-el-siglo-xxi/>

Guaicha Soriano, K; Lima Rosero, P., Calderón Guzmán, J y Llange Nieves, Z.(2024) Implementación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación universitaria: impacto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*; 4(5): e456. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)456](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)456)

Handrianto, C., y Rahman, M. A. (2019). Project based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 8(2), 110-129. <https://doi.org/10.18592/let.v8i2.2394>

Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: a review of the literature. *Improving schools.*, 19 (3). pp. 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

LaJevic, L. (2013). Arts Integration: What Is Really Happening in the Elementary Classroom? *Journal for Learning Through the Arts*, 9(1), 1-28. <https://doi.org/10.21977/D99112615>

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

Mateos Naranjo, E., Redondo Gómez, S., Serrano Martín, L., Delibes Mateos, M., y Zunzunegui González, M. (2020). Implantación de una metodología docente activa en la asignatura de Redacción y Ejecución de Proyectos del Grado en Biología. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 259-274. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939mateos15>

Mesías, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteeducadores*. Editorial Graó.

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases curriculares. Educación Parvularia*. Subsecretaría de educación parvularia. MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-69957_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. MINEDUC. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf

Ruiz-Hidalgo, D., y Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>

Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*,

24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>

Santana Gómez, A. P., Pinto Iñiguez, C. S., Santana Novoa, M. M., y Layana Duarte, D. A. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos: Estrategia Innovadora en la Educación Inicial. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(2), 44-55. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.2.p44-55>

Sanz, R., Ortiz, J. y Greca, I. (2023). La función de las artes en las propuestas educativas integradas: una revisión sistemática. *Artseduca*, 37, 117-128 <https://artseduca.com/submissions/index.php/ae/article/download/204/47>

Sarceda, C.; Seijas, S.; Fouce, D. y Fernández, V. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 159-176. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4783>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18606/Marco%20EP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Totoricagüena, M y Riaño, M.E. (2018). Enfoque docente sobre integración artística: un estudio de casos múltiples. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 135-147. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

UNICEF. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>

Vargas, J., Arregocés, I., Solano, A, y Peña, K. (2021). Aprendizaje basado en proyectos soportado en un diseño tecno-pedagógico para la enseñanza de la estadística descriptiva. *Formación universitaria*, 14(6), 77-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600077>

Vargas Valdés, C., y Sepúlveda Sanhueza, R. (2023). Liderazgo de la educadora de

párvulos: promoviendo la colaboración con el equipo técnico de aula para favorecer los aprendizajes en educación inicial. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 50-74. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1338>

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es