

Percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico sobre el uso del ABP en su proceso de aprendizaje

High School Students' Perceptions of PBL Use in Their Learning Process While at Academic Risk

Sandra Paola Sunza Chan y Ruth Abigail Chan Dzib*¹

¹ Universidad Pedagógica Nacional

² Colegio de Bachilleres del Estado de Campeche

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico, con respecto al uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en su proceso formativo. Se utilizó una metodología mixta, a partir de un diseño explicativo secuencial de dos fases, en la primera se administró la "Escala de evaluación del ABP por los alumnos" (García-Varcácel y Basilotta, 2017) a un total de 54 estudiantes en situación de riesgo de un bachillerato público de Campeche; en la segunda etapa, se profundizó en los primeros resultados, a través de grupos de enfoque en los que participaron los mismos estudiantes de la primera muestra. Los resultados mostraron percepciones positivas en torno a las cuatro dimensiones analizadas: motivación, interacción-colaboración, organización y aprendizaje significativo, con lo que se concluye que la incorporación de estrategias basadas en el ABP puede contribuir al fortalecimiento de la formación que se brinda a estudiantes de bachillerato en riesgo académico, así como a la prevención del fracaso y abandono escolar que son necesidades prioritarias en este nivel educativo en México.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Bachillerato, Estudiantes en Riesgo, Trabajo colaborativo, Motivación Académica

Abstract

The objective of this work is to analyze the perceptions of high school students at academic risk regarding the use of PBL in their training process. A mixed methodology was used, based on a two-phase sequential explanatory design. In the first phase, the "PBL Evaluation Scale by Students" (García-Varcácel Basilotta, 2017) was administered to a total of 54 students at risk from a public high school in Campeche; in the second stage, the first results were deepened through focus groups in which the same students from the first sample participated. The results showed positive perceptions around the four dimensions analyzed: motivation, interaction-collaboration, organization and meaningful learning, which leads to the conclusion that the incorporation of strategies based on PBL can contribute to the strengthening of the training provided to high school students at academic risk, as well as to the prevention of failure and school dropout, which are priority needs at this educational level in Mexico

Keywords: Project-Based Learning, High School, At-Risk Students, Collaborative Work, Academic Motivation.

1. Introducción

La realidad más conocida y patente de la exclusión educativa, es el fracaso escolar que, junto con el ausentismo, el abandono escolar, los niveles bajos de rendimiento, repeticiones y fracasos consuma-

dos, reflejan la deserción o desenganche escolar durante el período de escolarización del alumno (Jiménez et al., 2009). Lamentablemente, en la Educación Media Superior es una realidad persistente que requiere una atención prioritaria. De acuerdo con las cifras oficiales del Sistema Educa-

Como citar: Sunza Chan S. P. y Chan Dzib R. A. (2024) Percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico sobre el uso del ABP en su proceso de aprendizaje

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época] 27-35

Recibido: 09 de agosto de 2024. Aceptado: 28 de noviembre de 2024

tivo Nacional 2021-2022 (Secretaría de Educación Pública, 2022), el abandono escolar en Educación Media Superior en México (EMS) asciende al 11.6%, lo que representa tres veces más que en secundaria y 20 veces más que en primaria, dejando excluidos a un gran número de jóvenes de su preparación académica. Indicadores complementarios sobre este nivel educativo, muestran que en el ciclo comprendido entre 2019-2022, el abandono escolar fue de 10.3%, la reprobación ascendió al 11.1% y el promedio de la eficiencia terminal fue únicamente de 67.2% (Secretaría de Educación Pública, 2022); en otras palabras, 10 de cada 100 estudiantes abandonan la escuela, 11 de cada 100 reprueban asignaturas, mientras que un tercio de la población inscrita no concluye la EMS.

Estudios como el de Guzmán y Moctezuma (2023), Lozano y Maldonado (2019), Hernández Osorio (2023) corroboran esta problemática en México y se han enfocado en analizar las causas asociadas. En función de los estudios previos, puede afirmarse que las razones son multifactoriales, sin embargo, es necesario resaltar que, de acuerdo con las cifras del INEGI (2018, p.2) el 43.5% de los adolescentes entre 15 y 17 años que no asisten a la escuela señalan que es por la “falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar a la escuela”. Esto evidencia que cerca de la mitad de los adolescentes no encuentran atractivo el aprendizaje en las escuelas, no se sienten capaces o consideran no cubrir los requisitos para el acceso al bachillerato.

De ahí que es necesario emprender mayores esfuerzos por comprender e incidir en los aspectos pedagógicos que contribuyen al riesgo de abandono escolar y a los bajos niveles de aprovechamiento en este nivel educativo, entre los cuales se encuentra la motivación escolar, esto resulta especialmente relevante en estudiantes y grupos vulnerables o con alta incidencia de factores de riesgo.

Esto cobra mayor relevancia tomando en cuenta que la educación es un pilar fundamental para la construcción de cualquier sociedad,

pues como lo señala la Organización de las Naciones Unidas (2021), es una inversión necesaria en términos de equidad y prosperidad en la sociedad, por lo que requiere ser garantizada como un derecho, a la par que se trabaja en la calidad e inclusión. Para esto, resulta ineludible la necesidad de fortalecer los procesos formativos enfocados en las adolescencias, por medio de un quehacer pedagógico pertinente, que vaya más allá de la transmisión de conocimientos y se enfoque en las necesidades y características distintivas de las nuevas generaciones, pues de acuerdo con Levinson (2012, p. 81) “los jóvenes necesitan métodos de enseñanza sofisticados y atractivos que le permitan navegar en el complejo entorno social, moral y tecnológico del mundo moderno y recapturar el entusiasmo, el interés, y (...) asombro que debe inspirar la educación”.

Asimismo, es prioritario devolver a los procesos de aprendizaje de los jóvenes el asombro por descubrir el mundo que les rodea, a través de ambientes interesantes y motivadores, pues la motivación es una condición inseparable para el éxito de cualquier actividad (Aldanás et al., 2016), para lo cual es indispensable una acción docente relevante y motivadora que ayude a mejorar los resultados de aprendizaje (Barca, et al., 2012).

En función de las afirmaciones anteriores, el presente estudio se deriva de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en estudiantes de un bachillerato general de Campeche, México. Este proceso de innovación pedagógica resultó relevante dadas las características de riesgo académico del grupo de estudiantes en el que se desarrolló la intervención, concibiéndola como un ejercicio de inclusión educativa encaminado en brindarles mejores oportunidades de aprendizaje, como estrategia que pretende contribuir a la prevención del abandono escolar, a través del fortalecimiento de los procesos formativos. En este marco, se planteó como objetivo general del presente estudio describir las percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico, con respecto al uso del ABP en su proceso formativo.

2. Marco teórico

Las teorías del aprendizaje activo parten de la capacidad de los sujetos que aprenden para la resolución de problemáticas y la búsqueda de información con la finalidad de la construcción del propio conocimiento (Di Biase, 2018), asimismo, suponen una transformación en relación con los enfoques pedagógicos tradicionales, en lo referente a la implicación del aprendiz como agente activo, la reflexión y la concientización; Dewey, Montessori, Jean Piaget, Vigotsky constituyen sus principales exponentes (Alomá, et al., 2022).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se sustenta en las teorías constructivistas y el aprendizaje significativo, partiendo de la idea de que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden (Vera et al., 2021) y constituye una metodología activa que materializa oportunidades de aprendizaje en el aula vinculándolas con la realidad social (Fernández-Cabezas, 2017). Adicionalmente, de acuerdo con Zambrano et al. (2022) prioriza la participación activa del estudiante, el rol del docente como guía y orientador, así como la prevalencia de un enfoque interdisciplinario, direccionado hacia el aprendizaje colaborativo, pero también individual.

En este sentido, Castro (2022) y Zambrano (2022) consideran que el ABP posee un carácter integrador y potencia la motivación interna del individuo hacia el estudio, siendo capaz de hacer que los estudiantes dirijan sus objetivos a dar soluciones a problemáticas reales al presentar una mayor integración entre la teoría y la praxis, promueve el trabajo colaborativo al permitir espacios para la construcción conjunta de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales, al mismo tiempo desarrolla competencias y habilidades como la toma de decisiones, la planificación, la comunicación efectiva y la perseverancia, mejorando la seguridad en el estudiante a través del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades.

Entre las principales aportaciones de esta metodología se puede señalar que permite dejar

de lado la enseñanza mecánica y memorística, enfocándose en un trabajo más retador e integrador que eleva el rendimiento de los estudiantes (Zambrano, 2022), tiene un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con la instrucción tradicional (Chen-Huan y Yang, 2019), permite incrementar el logro académico (Barrera et. al., 2022) y contribuye al desarrollo de habilidades transversales (Díaz-Núñez y Arana, 2024).

3. Metodología

La investigación que aquí se presenta se llevó a cabo desde un método mixto, específicamente, se utilizó el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), en el que de acuerdo con DeCuir-Gunby y Schutz (2017) el fenómeno se aborda mediante el desarrollo de etapas que alternan entre técnicas cuantitativas y cualitativas, a fin de dar una mayor profundidad a la comprensión del objeto de estudio.

Así, en este trabajo, se llevó a cabo una primera fase de índole cuantitativa, a partir de cuyos resultados se profundizó en las percepciones de los estudiantes a través de una técnica cualitativa. El alcance del estudio fue descriptivo y, de acuerdo con su temporalidad fue transeccional, pues la recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En la primera etapa se contó con la participación de 54 estudiantes, seleccionados atendiendo a dos criterios, en primer lugar, que formaran parte de alguno de los grupos con indicios de riesgo académico durante su trayectoria escolar, detectados mediante los diagnósticos llevados a cabo en la institución educativa y, en segundo lugar, que hubieran participado en la intervención pedagógica basada en el ABP que se realizó de modo previo a esta investigación. De los estudiantes participantes, 33 son mujeres y 21 son varones, sus edades oscilaron entre 17 y los 22 años.

Adicionalmente, se obtuvo su consentimiento informado, es decir, la participación fue volun-

taria. Se les administró una adaptación del cuestionario desarrollado por García-Varcácel y Basilotta (2017), que fue denominado “Escala de evaluación del ABP por los alumnos”, conservando las cuatro dimensiones originalmente establecidas por los autores, es decir, motivación al aprendizaje, organización del aprendizaje, interacción-colaboración y aprendizaje significativo; únicamente se adaptó el uso del lenguaje dada la edad de los participantes de esta investigación. Es muy relevante enfatizar en que el instrumento cuenta con una validez basada en el juicio de expertos y arrojó un coeficiente de Cronbach de 0.912, de acuerdo con el análisis realizado por sus autores originales.

Los datos derivados de esta fase fueron analizados utilizando la estadística descriptiva y, con el propósito de profundizar en los resultados, se procedió a complementar la información por medio de una fase cualitativa, en la que se recolectó la perspectiva de los estudiantes a través de grupos de enfoque, en ésta participaron todos los estudiantes de los grupos incluidos en el estudio, a fin de dar mayor solidez a los resultados. El análisis de datos se llevó a cabo mediante una categorización focalizada en función de las dimensiones originalmente evaluadas por la escala empleada en la primera fase de la investigación.

4. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la metodología previamente descrita, a fin de dar respuesta al objetivo general de la investigación, el cual se centró en describir las percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico, sobre el uso del ABP como parte de su proceso de aprendizaje; para facilitar la exposición de los hallazgos, éstos se han organizado en función de cuatro categorías de análisis, atendiendo a las percepciones de los estudiantes sobre la influencia del ABP en las dimensiones consideradas en el instrumento utilizado: motivación, organización, interacción-colaboración y aprendizaje significativo.

Motivación al aprendizaje De acuerdo con García-Varcácel y Basilotta (2017), en el marco del ABP la motivación puede ser entendida como el grado en que el proyecto despierta el interés de los estudiantes. En la tabla 1 se integran las medias derivadas de las percepciones de los estudiantes, en función de esta dimensión de análisis.

Tabla 1

Motivación al aprendizaje a través del ABP

Ítems	Media	Desviación estándar
1. El proceso de aprendizaje ha sido divertido	4.53	0.806
5. Me ha resultado interesante aprender	4.73	0.490
9. Quiero aprender más sobre el tema	4.33	0.730
11. Me ha gustado esta forma de trabajar	4.47	0.718
Promedio	4.51	0.711

Nota. Elaboración propia.

Tomando en cuenta que el valor mínimo posible es de 0 y el máximo de 5, se puede concluir que los estudiantes manifestaron percepciones de alta motivación al aprendizaje a través del uso del ABP en su proceso formativo, pues la media general fue de 4.51, muy cercana al valor máximo.

Resalta la percepción de los estudiantes sobre el interés por aprender y la conceptualización del aprendizaje como un proceso divertido, lo que coincide con los planteamientos de Bravo y Jama (2022), que señalan que los alumnos desarrollan mayor interés cuando participan activamente en el desarrollo de los aprendizajes y esto ocurre cuando les resulta interesante.

Profundizando en los primeros resultados, mediante las aportaciones de los participantes en los grupos de enfoque, se pudieron corroborar las percepciones positivas sobre el impacto del ABP en la motivación; en primer lugar, la última fase de este modelo, es decir, la comunicación o socialización de los resultados, influyó en su motivación, al ver el interés de otros en conocer sus aprendizajes, en palabras de un estudiante: “Esta estrategia para aprender fue muy buena, me encantó dar a conocer nuestros resultados, mostrar las cosas que fuimos aprendiendo y ver gente interesada”. Otro aspecto que influyó en la motivación al aprendizaje de los estudiantes fue la

percepción de las actividades integradas en la estrategia basada en el ABP como un reto, lo que les despertó el impulso por prepararse mejor, dada la intensidad del proceso de aprendizaje: “La verdad me gustó ya que al exponer con otras personas nuestro trabajo me llenó de emoción y además me impulsó a querer prepararme más de lo normal”, “me pareció un gran método de aprendizaje, las actividades cada día son más creativas y con mayor intensidad de aprendizaje”.

Por último, es muy importante hacer referencia a las emociones que produjo el trabajo basado en el ABP en los estudiantes, puesto que al ser un método nuevo para ellos y dadas las características de riesgo académico de los grupos y sus antecedentes de rezago, hubo aspectos que resultaron complejos, pese a ello, la percepción general fue la de una experiencia positiva que desean repetir:

Fue muy interesante, la verdad me gustó mucho el poder compartir los conocimientos que hemos desarrollado con el tiempo, lo único que me pasó es que al inicio de la actividad si me dio temor, en sí estaba nerviosa, pero fuera de eso fue una experiencia muy bonita que sin duda me gustaría volver a experimentar.

En síntesis, los estudiantes percibieron importantes beneficios del uso del ABP en su motivación académica, esto resulta muy relevante a la luz de las características de los grupos con los que se realizó la investigación, puesto que, a través de otros métodos más tradicionales, no se habían podido obtener resultados satisfactorios, esto concuerda Chen-Huan y Yang (2019), quienes confirman el efecto positivo del ABP en el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con la instrucción tradicional. Asimismo, se vincula con los descubrimientos de García-Varcácel y Basilotta (2017) quienes afirman que los proyectos garantizan la motivación del alumnado porque permiten organizar las actividades con base a un interés propio, al estar más motivados valoran lo que están aprendiendo y se implican mejor en las actividades porque las encuentran significativas, al mismo tiempo perciben que

el resultado de su aprendizaje está bajo su control, por lo tanto, un proyecto debe estar centrado en el estudiante, debe considerar sus necesidades e intereses, despertar su curiosidad y generar una motivación intrínseca (Castro, 2022; Zambrano, 2022).

Organización

De acuerdo con García-Varcácel y Basilotta (2017), en el ABP, la organización corresponde a la percepción de los estudiantes sobre la organización de las tareas durante el proyecto, puesto que se requiere una buena planificación, es decir todo debe estar claramente definido, lo que garantizará la consecución de los objetivos planteados. En la tabla 2 se resumen los principales hallazgos en torno a las percepciones de los estudiantes en esta dimensión.

Tabla 2

Organización a través del ABP

Ítems	Media	Desviación estándar
2. He aprovechado el tiempo	4.71	0.749
4. He leído mucho	4.33	0.869
13. El profesor nos ha explicado claramente lo que tenemos que hacer	4.91	0.285
17. El tamaño del grupo ha sido adecuado	4.53	0.748
19. El profesor nos ha indicado si hacemos bien las tareas	4.91	0.285
Promedio	4.680	0.676

Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran percepciones positivas en torno a las aportaciones del ABP a los procesos de organización del aprendizaje. Destaca la claridad de las indicaciones por parte del profesor, señalando los avances para la mejora del trabajo, esto es positivo porque el ABP es mucho más fructífero cuando los docentes son responsables en dar retroalimentación constante, orientación y pautas de referencia durante el proyecto (Pozuelos, 2007).

Por otra parte, los alumnos consideran que han aprovechado bien el tiempo y han leído mucho, esto es un factor positivo pues el hábito de lectura es una herramienta que favorece el aprendizaje para desarrollar la inteligencia y adquirir nuevos conocimientos mediante la reflexión del

análisis (Crisóstomo, et al., 2024).

Asimismo, se obtuvo buena valoración de parte de los alumnos en el tamaño del grupo, aspecto que se vincula con la obtención de mejores resultados, pues se potencia el aprendizaje al brindar más atención a cada estudiante (Vargas et al., 2020). Adicionalmente, a través de los grupos de enfoque, se corroboraron las percepciones positivas sobre el impacto del ABP en la organización, en primer lugar, se evidencia cómo la adecuada planificación y la guía del docente durante todo el proceso permitió la obtención de buenos resultados académicos, como lo comenta un estudiante:

Cada una de las actividades y metodologías que implementamos, con la ayuda de la guía de la maestra nos llevaron a tener buenos resultados, cada uno de los materiales didácticos nos sirvieron de antemano y el diálogo que nos implementó nos fue de gran claridad; al igual que, cada una de las dudas aclaradas que ella nos aclaraba.

También permitió una mejor organización de parte del alumno, quien tenía el papel protagónico de su proceso de aprendizaje:

Fue muy estratégica, siendo muy didáctica y concreta, fue divertida y a la vez fue estricta, ya que el tiempo de los proyectos nos hizo ser más activos y a no descansar tanto, gracias a eso ahora mejoro el uso de mi tiempo, en conclusión, fue un último parcial muy dinámico.

Los hallazgos concuerdan con las ideas de Zambrano y cols. (2022) y de Castro (2022), quienes señalan que esta estrategia activa requiere de una buena planificación de cada una de las fases correspondientes y que sea acorde al contexto educativo en el que se va a trabajar, para el logro de los objetivos propuestos en el acto didáctico, siendo la intervención del docente primordial para el buen desarrollo de la estrategia didáctica.

Interacción-colaboración

De acuerdo con García-Varcácel y Basilotta (2017), en el ABP, la dimensión de interacción-colaboración es el grado de relación y colabo-

ración entre estudiantes y docentes durante el proyecto. En la tabla 3 se integran las medias con base a las valoraciones de los estudiantes, en función de esta dimensión de análisis.

Tabla 3

Interacción-colaboración a través del ABP

Ítems	Media	Desviación estándar
12. El profesor me ha ayudado	4.80	0.452
14. Hemos compartido materiales entre los compañeros	4.58	0.774
15. Ahora me resulta más fácil relacionarme con mis compañeros	4.42	0.802
16. Trabajando en grupo hemos conseguido hacer bien la tarea	4.49	0.654
18. He estado a gusto con mis compañeros	4.36	0.970
20. El profesor nos ha dicho lo que estaba bien o mal del trabajo	4.91	0.354
Promedio	4.593	0.728

Nota. Elaboración propia.

Con base en los resultados obtenidos en la tabla 3, los alumnos valoran positivamente el apoyo del docente en el proceso y la retroalimentación correspondiente, obteniendo una media muy cercana a la máxima de 5, asimismo, tienen una percepción positiva sobre los recursos compartidos y el trabajo en equipo para el logro obtenido, mejorando las relaciones interpersonales. Por lo que es indudable que las experiencias del proceso colaborativo les dieron la oportunidad de compartir ideas, expresar opiniones, y buscar soluciones, situación que concuerda con las ideas de García-Varcácel y Basilotta (2017), quienes afirman que este tipo de interacción implica actitudes facilitadoras de ayuda y estímulo entre pares.

En este sentido, el ABP es un catalizador del trabajo colaborativo, el que a su vez influye positivamente en el logro de aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales (Zambrano et al., 2022; Vargas et al., 2020). Adicionalmente, a través de las aportaciones de los participantes en los grupos de enfoque, se corroboran las percepciones positivas sobre el impacto del ABP en la interacción-colaboración, en primer lugar, se evidencia la potencialización de habilidades sociales, la toma de decisiones y la construcción conjunta de conocimientos, así como lo comenta un estudiante: “Refuerza nuestras capacidades sociales me-

diante el intercambio de ideas y la colaboración. Ponemos en común las ideas, debatimos y acordamos decisiones. Mediante el aprendizaje colaborativo, nos apoyamos unos a otros para aprender y conseguir un objetivo común”.

Adicionalmente, se pone en evidencia el desarrollo la autonomía, responsabilidad y el autocontrol en el aprendizaje, en palabras de un estudiante: “Fue una estrategia buena, la cual me ayudó a ser más autodidacta y a compartir nuestros aprendizajes y resultados con otros grupos para fomentar la importancia de la asignatura.” Es posible observar que los alumnos están conscientes de la importancia del trabajo colaborativo para desarrollar competencias emocionales y sociales como la toma de decisiones, la autonomía y la responsabilidad compartida para la consecución de objetivos comunes.

Aprendizaje significativo Con respecto a la dimensión del aprendizaje significativo, García-Varcácel y Basilotta (2017), la describen como la valoración del grado en el que el proyecto promueve aprendizajes significativos, siendo este aprendizaje un proceso en el que se relaciona el nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del aprendiz de manera no arbitraria y sustantiva, lo que dota de significado a este nuevo conocimiento para el sujeto, produciéndose una transformación de su estructura cognitiva, siendo progresivamente más específica, elaborada y sólida (Guamán y Venet, 2019).

De acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos destacan que ha sido útil el desarrollo del proyecto, puesto que les ha permitido el diseño e intercambio de información con sus compañeros y han aprendido más que otras veces (ver tabla 4).

Tabla 4
Aprendizaje significativo a través del ABP

Ítems	Media	Desviación estándar
3. He aprendido más cosas que otras veces	4.56	0.747
6. He comprendido la actividad	4.44	0.617
7. Me he concentrado	4.42	0.745
8. He creado y compartido información	4.38	0.824
10. Ha sido útil	4.71	0.500
Promedio	4.502	0.706

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, han comprendido la actividad ejecutada y se han concentrado durante el desarrollo del proyecto lo que permite asegurar que el aprendizaje fue ejecutada a conciencia, persiguiendo propósitos específicos, garantizando un buen aprendizaje de los estudiantes a través de esta estrategia didáctica.

A partir de esto, puede afirmarse que en el ABP el trabajo colaborativo induce la participación y el intercambio del conocimiento, permitiendo un aprendizaje mutuo, al mismo tiempo, los retos que enfrentan permiten el desarrollo de saberes, capacidades, habilidades y actitudes, es por esto que se genera un aprendizaje significativo, siendo éste el catalizador de la motivación y lo que genera un mayor compromiso de parte de los estudiantes en el proceso educativo (Castro, 2022; Segarra et al., 2023)

Profundizando en este análisis, a través de las aportaciones de los participantes en los grupos de enfoque, se corroboran las percepciones positivas sobre el impacto del ABP en el aprendizaje, en primer lugar, la describen como una buena estrategia para el logro del aprendizaje: “Me pareció una estrategia muy buena, las actividades realizadas fueron ejemplares, nos sirvió para tener un mejor conocimiento y aprendizaje”, “fue muy útil y bastante factible porque se logró el entendimiento de los temas”.

También los alumnos señalaron que a través de esta estrategia pusieron en práctica lo aprendido y les ayudó a comprender los temas abordados, como lo señalan algunos de los participantes: “Muy didáctica y una mejor manera de aprenderse bien las cosas, ya que las poníamos en práctica durante el procedimiento de los proyectos”, “Realmente me pareció muy satisfactoria y entretenida, pues siempre nos basamos en un mismo objetivo, el cual fuimos puliendo y adquiriendo conocimientos que a lo largo del parcial nos permitió llegar a una conclusión donde plasmamos lo aprendido y expusimos con valor y real dominio el tema visto”.

Sin duda, el Aprendizaje Basado en Proyec-

tos, al enfocarse en la resolución de problemas reales, promueve la aplicación de los conocimientos teóricos lo que incrementa el interés del estudiante al ver aplicado el conocimiento que va adquiriendo.

En este sentido, de acuerdo con Zambrano et al. (2022) y Vera et al. (2021), el ABP se constituye una opción de enseñanza innovadora, donde los estudiantes aprenden significativamente al comprender para qué se aprende y cómo se relaciona lo que aprenden a través de la resolución de problemas en la realidad de su contexto, siendo importantes las habilidades desarrolladas en el proceso de investigación, de esta manera el alumno aprende haciendo, es decir durante el proceso de ejecución irá aprendiendo y es con la inserción de esta metodología activa que se logra direccionar al estudiante a obtener un papel proagónico para la construcción de su aprendizaje.

5. Conclusiones

Considerando el objetivo planteado para este trabajo de investigación, el cual fue analizar la percepción de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico respecto al uso del ABP en su proceso de aprendizaje, se obtuvieron percepciones positivas en torno a las cuatro dimensiones analizadas.

Con respecto a la motivación, resalta el interés hacia el aprendizaje que esta estrategia les generó, refiriendo una conceptualización del aprendizaje como un proceso divertido que implicó retos cognitivos, especialmente en la fase de socialización de los resultados, dándoles a los estudiantes la oportunidad de compartir sus nuevos saberes con personas externas al aula. Esto despertó en ellos el impulso para prepararse mejor.

En lo que respecta a la organización del aprendizaje, destacan las percepciones positivas de los participantes con respecto a la labor del docente, especialmente la claridad de las indicaciones, la retroalimentación constante a lo largo del proceso, el acompañamiento en sus avances y el aprovechamiento del tiempo. Adicionalmente,

se destacó que los estudiantes practicaron más sus hábitos de lectura dadas las exigencias del ABP.

Las percepciones de los estudiantes en cuanto a las aportaciones del ABP en la dimensión de interacción-colaboración fueron positivas principalmente en lo referente al apoyo del docente y a las oportunidades que esta metodología les brindó para compartir recursos con sus pares, así como para estimular el trabajo en equipo, buscando logros compartidos, lo que incidió en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la potencialización de las habilidades sociales, así como en la toma de decisiones y la construcción conjunta de conocimientos.

En cuanto al aprendizaje significativo logrado a través del ABP, los alumnos destacan que la estrategia ha sido útil para la construcción e intercambio de información con sus compañeros, lo que les ha permitido aprender más que otras veces. Destaca la percepción del ABP como una estrategia idónea para el logro de aprendizajes significativos, situados y acordes al contexto en el que los estudiantes se desarrollan. Ante esto, se concluye que el uso de esta estrategia resulta pertinente para fortalecer los procesos de aprendizaje de estudiantes que se encuentran en situación de riesgo académico o con antecedentes de trayectorias con dificultades, pues brinda oportunidades para potencializar los resultados académicos e incrementa el interés por el aprendizaje, al darle un nuevo sentido más allá de las metodologías tradicionales.

6. Bibliografía

Aldanás, M., Rivero Lop, M. y Garnache Piña, A. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Medicina. *Revista Médica Electrónica*, 38(6), 910-915. <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v38n6/rme130616.pdf>

Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K., y Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista De Educación*, 20(4), 1353-1368. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3128>

Barca Lozano, A., Almeida, L. S., Porto Rioboo, A. M., Peralbo Uzquiano, M., y Brenlla Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales De Psicología*, 28(3), 848-859. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774023>

Barrera Arcaya, F.; Venegas-Muggli, J. I., y Ibacache Plaza, L. (2022). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 277-291. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.015>

Bravo Chavarría, N. y Jama Zambrano, V. (2022). El interés en el aprendizaje del nivel cognoscitivo en los estudiantes. *Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 231-243. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1230>

Castro Valle, L. A. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Pol. Con*, 7(6). <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4194>

Chen-Huan, Ch. y Yang, Y. (2019). Revisiting the effects of Project-based learning on students' academic achievement: a meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.

Crisóstomo Paucar, A., Llacsa Puma, L. J., y Meleán Romero, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Revista Aula Virtual*, 5(11). <https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n11/2665-0398-avuir-5-11-29.pdf>

Decuir-Gunby, J., Schutz, P. (2017). Chapter 6 mixed methods designs: frameworks for organizing your research methods. In Decuir-Gunby, J., Schutz, P. (Eds.), *Developing a mixed methods proposal: A practical guide for beginning researchers* (pp. 83-106). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483399980.n10>

Díaz-Núñez, Amparito y Arana Medina, Marcela. (2024). Impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el Rendimiento Académico de Estudiantes Ecuatorianos en Instituciones de Básica Superior. *MQRInvestigar*, 8. 680-695. [10.56048/MQR20225.8.2.2024.680-695](https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.680-695).

Di Biase, R. (2018). Moving beyond the teacher-centred/learner-centred dichotomy: implementing a structured model of active learning in the Maldives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), 565-583. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1435261>

Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *INFAD*, 2(1), 269. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939>

García-Varcácel Muñoz-Repiso, A., y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283349061007>

Guamán Gómez, V. J., y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-218.pdf>

Guzmán Ventura, R., y Moctezuma Franco, A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *Deleted Journal*, 14, e1578. <https://doi.org/10.33010/ie,ie,edtech.v14i0.1578>

Hernández Osorio, J. (2023). La Deserción Escolar en la Educación Media Superior. *Ciencia Latina*, 7(6), 1676-1700. <https://doi.org/10.37811/cl.cm.v7i6.8801>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.). España: MacGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2018, 9 de julio. Estadísticas a propósito del día mundial de la población (11 de julio). Datos nacionales. [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_Nal.pdf

Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. *Conceptos y*

líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871002.pdf>

Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En E. Tenti Fanfani (Ed.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (1a ed., pp. 79-107). Publicaciones IPEE-UNESCO Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218851>

Lozano Treviño, D. F., y Maldonado Maldonado, L. (2019). Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior. *Ride Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.552>

Organización de las Naciones Unidas. (2021, 28 de septiembre). Impacto académico. <https://www.un.org/es/impacto-acad>

Pozuelos, F.J. (2007). Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias. *Morón de la Frontera: Ediciones MCEP*. https://www.researchgate.net/publication/328382816_Trabajo_por_proyectos_en_el_aula.Descripcion_investigacion_y_experiencias

Secretaría de Educación Pública. (2022). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022. (1 ed.). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica.e-indicadores/principales_cifras/principales_cifras2021_2022_olsillo.pdf

Segarra Merchán, S. M., Zamora Olivos, S.M., González Encalada, S. A., y Vitonera Pazos, M. M. (2023). El aprendizaje significativo en la educación actual: una reflexión desde la perspectiva crítica. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2 0*, 218-230. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1896>

Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>

Vera Velázquez, R., Maldonado Zúñiga, K., Castro Piguave, C., y Batista Garcet, B. (2021). Metodología del aprendizaje basado en problemas como una herramienta para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sinapsis*, 2(20). <https://doi.org/10.37117/s.v2i20.520>

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.