

PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA PROMOVER APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

INTERDISCIPLINARY PROJECTS AS A TEACHING STRATEGY TO PROMOTE SIGNIFICANT LEARNING IN BASIC EDUCATION

Yusmeidy Alemán Caballero ^{1*}

¹ Universidad Estatal Amazónica. Pastaza, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4100-125X>.
Correo: y.alemanc@uea.edu.ec

* Autor para correspondencia: y.alemanc@uea.edu.ec

Resumen

El estudio analiza el uso de proyectos interdisciplinarios por docentes de Educación Básica y su impacto en los aprendizajes significativos. Con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y diseño no experimental, transeccional, se aplicó un cuestionario Likert a docentes del cantón Pastaza, Ecuador. El análisis descriptivo muestra avances en metodologías activas y trabajo colaborativo, así como percepciones positivas sobre contextualización, transferencia y motivación del alumnado. No obstante, la articulación explícita entre áreas y la metacognición aparecen irregulares. La evaluación se centra mayoritariamente en el producto final, con limitado uso de rúbricas interdisciplinarias, triangulación de evidencias y auto/coevaluación. Entre las condiciones para la implementación, destacan como barreras el tiempo insuficiente para co-planificar, el apoyo directivo variable, la disponibilidad de recursos y la carga administrativa. Se concluye que la estrategia tiene potencial formativo comprobable, pero su consolidación exige institucionalizar la co-planificación, fortalecer la evaluación auténtica y ofrecer formación específica.

Palabras clave: proyectos interdisciplinarios; aprendizajes significativos; Educación Básica; evaluación auténtica; co-planificación docente

Abstract

This study analyzes the use of interdisciplinary projects by elementary school teachers and their impact on meaningful learning. Using a quantitative, descriptive approach and a non-experimental, cross-sectional design, a Likert-based questionnaire was administered to teachers in the Pastaza canton of Ecuador. The descriptive analysis shows progress in active methodologies and collaborative work, as well as positive perceptions of contextualization, transfer, and student motivation. However, explicit coordination between



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

areas and metacognition appear inconsistent. Assessment focuses primarily on the final product, with limited use of interdisciplinary rubrics, evidence triangulation, and self-/peer-assessment. Among the barriers to implementation, insufficient time for co-planning, variable managerial support, resource availability, and administrative burden stand out. It is concluded that the strategy has demonstrable educational potential, but its consolidation requires institutionalizing co-planning, strengthening authentic assessment, and offering specific training.

Keywords: *interdisciplinary projects; meaningful learning; Basic Education; authentic assessment; teacher co-planning*

Fecha de recibido: 11/07/2025

Fecha de aceptado: 15/09/2025

Fecha de publicado: 01/10/2025

Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos han experimentado una transformación impulsada por la expansión del conocimiento, la aceleración tecnológica y la complejidad de los problemas sociales contemporáneos. En este escenario, la escuela no puede limitarse a la transmisión fragmentada de contenidos, sino que debe favorecer la construcción de saberes integrados y aplicables a contextos reales (Basora, 2021; Ortega, 2025; Casteblanco 2025). La Educación Básica, por su carácter formativo y fundacional, enfrenta el reto de promover en niños y niñas competencias que trasciendan la memorización: pensamiento crítico, creatividad, trabajo colaborativo, comunicación, manejo de información y disposición ética para la vida en comunidad (Aldaz et al., 2024; Pérez et al., 2024). Sin embargo, persisten tensiones entre el currículo prescrito y la práctica cotidiana: la organización por asignaturas, las rutinas evaluativas centradas en resultados puntuales y la presión por cubrir contenidos, suele diluir el sentido formativo de la experiencia escolar, afectando la motivación y la significatividad de los aprendizajes.

En este marco, los proyectos interdisciplinarios emergen como una estrategia pedagógica pertinente para articular saberes, experiencias y propósitos educativos (Laguado y Villamil, 2026). Desde perspectivas constructivistas y socioculturales, el aprendizaje se potencia cuando el estudiantado vincula lo nuevo con sus conocimientos previos, se involucra en la resolución de problemas auténticos y participa en comunidades de práctica que valoran la cooperación, la indagación y la reflexión metacognitiva. Los proyectos, al organizar el trabajo en torno a preguntas guía y productos públicos con sentido para el entorno, crean condiciones para que los contenidos de distintas áreas se integren en acciones y evidencias comunes, favoreciendo la transferencia a situaciones nuevas y el desarrollo de habilidades de orden superior (Suárez et al., 2018; Castillo, 2024). Además, ofrecen una vía concreta para incorporar enfoques transversales (sostenibilidad, ciudadanía, salud, cultura digital) que la escuela debe abordar de manera situada y coherente.

No obstante, la implementación sistemática de proyectos interdisciplinarios enfrenta desafíos recurrentes. A nivel pedagógico, se observa la tendencia a superponer tareas de varias asignaturas sin integrar objetivos ni



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

criterios de éxito, lo que deriva en sobrecarga y confusión. A nivel metodológico, según Girón (2022), no siempre se dispone de una planificación colaborativa que incluya un mapa de integración claro (resultados de aprendizaje por área, secuencias y evidencias comunes), ni de un cronograma con hitos factibles para el tiempo escolar. A nivel evaluativo, prevalece en muchos casos la calificación del producto final en detrimento del proceso, con escasa utilización de rúbricas integradas, portafolios o instancias de auto y coevaluación formativa, lo cual dificulta retroalimentar a tiempo y valorar el progreso real del estudiantado (Castillo, 2024; Villanueva y Gutiérrez, 2024). A nivel institucional, la falta de tiempos comunes para la planificación conjunta, la disponibilidad limitada de recursos y la variabilidad del apoyo directivo pueden debilitar la continuidad de la propuesta (Aguzi, 2024). Es de destacar que, a nivel docente, conviven creencias y prácticas que privilegian la secuenciación por asignaturas, junto con la percepción de una carga laboral difícil de sostener cuando no existen plantillas, instrumentos y acuerdos compartidos.

Estas brechas entre el ideal declarado y la práctica efectiva generan una problemática pedagógica concreta: aun cuando el discurso curricular promueve la integración, en el aula muchas experiencias se mantienen disciplinares y el aprendizaje tiende a la fragmentación, con escasas oportunidades de elaboración personal y aplicación situada. El riesgo es que los proyectos se conviertan en eventos aislados o vitrinas de productos, sin lograr el propósito de aprendizajes significativos: aquellos que se anclan en los esquemas cognitivos previos, se reestructuran mediante la experiencia, movilizan comprensiones profundas y permanecen disponibles para resolver problemas dentro y fuera de la escuela. Identificar qué se está haciendo, con qué calidad y bajo qué condiciones se implementan los proyectos resulta, por tanto, indispensable para orientar mejoras viables y sostenibles.

En este sentido, la presente investigación se propone analizar el uso de proyectos interdisciplinarios en Educación Básica con un doble foco: identificar su impacto en el desarrollo de aprendizajes significativos manifestado en la conexión con saberes previos, la transferencia, la motivación y el pensamiento crítico y reconocer las condiciones que favorecen su implementación, incluyendo la planificación colaborativa, la gestión de tiempos y recursos, la evaluación auténtica (proceso y producto) y el apoyo institucional. La mirada se dirige desde lo general (los fundamentos, promesas y tensiones de la estrategia), hacia lo particular (las prácticas docentes concretas, los criterios e instrumentos utilizados y las percepciones sobre beneficios y desafíos), con el propósito de construir un diagnóstico situado que permita pasar de la intención a la mejora continua. En coherencia con ello, se abordan dimensiones clave: características pedagógicas y metodológicas de los proyectos, prácticas de planificación y ejecución, criterios e instrumentos de evaluación, beneficios y desafíos percibidos, así como las condiciones escolares que posibilitan o dificultan su desarrollo.

Materiales y métodos

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con énfasis en la medición y el análisis de dimensiones relacionadas con la implementación de proyectos interdisciplinarios por parte de docentes de la educación básica. El nivel es descriptivo, dado que se caracterizó las prácticas y condiciones en que se planifican e implementan los proyectos, los dispositivos evaluativos y el impacto percibido en el aprendizaje significativo, se esta manera poder profundizar en los hallazgos y así poder orientar en decisiones pedagógicas.



Se empleó un diseño no experimental, transeccional. Los datos recolectados fueron tomados en un único momento del calendario escolar, en el entorno habitual de trabajo de los docentes. De esta manera se ajusta a la realidad escolar y a la factibilidad del estudio, lo cual reduce sesgos de implementación.

La población objetivo estuvo constituida por docentes de Educación Básica de diferentes instituciones educativa del cantón Pastaza. Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional-estratificado, asegurando representación por subnivel y área, así como diversidad de trayectorias docentes.

La técnica empleada fue la encuesta a docentes mediante un cuestionario tipo Likert de 5 categorías (A=Totalmente en desacuerdo a E=Completamente de acuerdo). El instrumento se organizó en seis dimensiones coherentes con los objetivos propuestos: características pedagógicas y metodológicas del proyecto, planificación y ejecución (prácticas docentes), evaluación (criterios e instrumentos, con atención al binomio proceso-producto), impacto en aprendizajes significativos, condiciones para la implementación y beneficios y desafíos percibidos. Se invitó a los docentes a la participación voluntaria para responder el cuestionario, garantizando el anonimato y confidencialidad. El cuestionario se aplicó en formato digital por Google forms o soporte papel de acuerdo al posible acceso al docente.

Los datos cuantificados se codificaron de modo que A=1, B=2, C=3, D=4 y E=5, de esta manera se plasmaron en una base de datos en EXCEL y fueron sometidos a un análisis descriptivo por cada ítem y dimensión en estudio, mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes.

Resultados y discusión

En la Tabla 1 se plasman los resultados obtenidos al indagar sobre las características pedagógicas y metodológicas de los proyectos, se constató un predominio de una percepción moderadamente favorable hacia la contextualización y participación estudiantil: el 56% acuerda que los problemas se anclan en la realidad del alumnado y el 52% reconoce que los estudiantes formulan preguntas propias. También el 52% reporta espacios de metacognición, aunque con muy baja concordancia fuerte (4%), lo que sugiere prácticas de reflexión presentes, pero poco sistematizadas. La articulación curricular entre al menos dos áreas alcanza un 36% de acuerdo frente a un 44% de neutralidad, indicador de implementación intermitente o desigual según cursos y docentes. El ítem invertido sobre “confusión por integración” muestra 32% de desacuerdo y 20% de acuerdo, con 48% neutral; no hay evidencia de un problema extendido de confusión, pero subsiste ambivalencia que podría explicarse por variaciones en la calidad del diseño y acompañamiento. En conjunto, la tabla perfila condiciones pedagógicas prometedoras con márgenes de mejora en la integración explícita de áreas y en la institucionalización de la metacognición.

Tabla 1. Características pedagógicas y metodológicas del proyecto



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Indicador	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Completamente de acuerdo
	Por ciento (%)				
Los proyectos articulan contenidos de al menos dos áreas del currículum	0	20	44	24	12
Los problemas abordados están contextualizados en la realidad de los estudiantes	0	12	32	44	12
En los proyectos los estudiantes formulan pregunta de investigación propias	4	8	36	40	12
Los proyectos incluyen momentos de metacognición y reflexión sobre lo aprendido	0	8	40	48	4
La integración entre áreas confunde los estudiantes y dificulta alcanzar los objetivos	4	28	48	16	4

La planificación colaborativa previa es la mayor problemática detectada en la planificación y ejecución (Tabla 2.), solo 12% declara elaborar mapas de integración con otros docentes y 48% se posiciona en desacuerdo, señal de baja coordinación entre docentes. Aun así, el 44% aseguran que diseñan objetivos integrados y criterios de éxito compartidos, lo cual se contrapone a un 52% que prefiere planificar por áreas, lo cual revela una tensión entre convicción y factibilidad. En la ejecución, los resultados son más sólidos: 56% reporta trabajo en equipos con roles claros y 64% afirma aplicar metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo, *design thinking*), con 20% de acuerdo fuerte; el componente didáctico parece más asentado que el componente organizacional. El patrón sugiere pasar de proyectos docente-dependientes a proyectos institucionalizados, priorizando tiempos comunes, formatos de planificación cooperada y acuerdos inter-áreas.

Tabla 2. Planificación y ejecución: prácticas docentes.

Indicador	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Completamente de acuerdo
	Por ciento (%)				
Elaboro junto con otros docentes, mapas de integración curricular antes del proyecto	20	28	40	8	4
Diseño objetivos integrado y criterios de éxitos compartidos	0	20	36	36	8
Organizo el trabajo en equipos, controles claros y rotativos	0	12	32	48	8



Aplico metodologías activas dentro del proyecto (ABP, <i>design thinking</i> , cooperativo)	0	12	24	44	20
Es preferible planificar cada área por separado, los proyectos restan claridad en el trabajo	0	8	40	44	8

En la Tabla 3 se puede evidenciar que la evaluación aparece centrada en el producto final (76% de acuerdo), con baja integración de prácticas propias de evaluación auténtica: apenas 32% usa rúbricas integradas por competencias de varias áreas; 32% pondera proceso y producto; 12% integra auto/coevaluación; y 24% regula evidencias diversas (portafolios, presentaciones, cuaderno). La elevada neutralidad (52% en evidencias; 44% en proceso-producto) permite afirmar que se manifiesta indefinición o variabilidad de criterios y herramientas. En suma, la evaluación constituye el eslabón más débil del enfoque: se requiere avanzar hacia rúbricas interdisciplinarias, seguimiento de hitos de proceso, inclusión de auto y coevaluación guiadas, y triangulación de evidencias, para alinear la valoración con la lógica de proyectos.

Tabla 3. Evaluación: criterios e instrumentos.

Indicador	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Completamente de acuerdo
	Por ciento (%)				
Utilizo rúbricas alineadas a competencias de varias áreas para evaluar los productos	4	36	28	24	8
Considero tanto el proceso como el producto en la calificación	4	20	44	28	4
Integro autoevaluación y coevaluación con instrumentos guiados	0	40	48	12	0
Regulo diversas evidencias Tales como portafolios, presentaciones o revisiones del cuaderno	0	24	52	24	0
La evaluación se centra únicamente en la nota del producto final	0	0	24	60	16

Los docentes perciben efectos positivos en conexión con saberes previos (52% de acuerdo, con 32% fuerte), transferencia (64%) y motivación/compromiso (56%, con 28% fuerte). En pensamiento crítico y resolución de problemas el acuerdo baja a 44% y asciende la neutralidad (48%), posiblemente por la dificultad de evidenciar estas habilidades sin instrumentos específicos. El ítem invertido sobre superficialidad del aprendizaje registra 52% de desacuerdo frente a 20% de acuerdo, lo que respalda que el aprendizaje no es principalmente superficial (Tabla 4.). La interpretación global confirma que los proyectos promueven rasgos clave del aprendizaje significativo (anclaje, transferencia y motivación), y demanda fortalecer indicadores e instrumentos para capturar con mayor precisión las habilidades de orden superior.



Tabla 4. Impacto en aprendizajes significativo.

Indicador	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Completamente de acuerdo
	Por ciento (%)				
Los proyectos favorecen que el alumnado relaciones saberes previos con nuevos contenidos	0	8	40	20	32
Observo transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas	0	12	24	44	20
Los proyectos incrementan la motivación y el compromiso	0	16	28	28	28
Se desarrollan habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas	0	8	48	32	12
El aprendizaje logrado en los proyectos es superficial y se olvida con facilidad.	12	40	28	16	4

Los resultados sobre las condiciones para la implementación de los proyectos (Tabla 5.), ponen de manifiesto que las condiciones institucionales aparecen como la principal limitación: 52% declara falta de tiempo para planificar en conjunto; 56% percibe apoyo directivo insuficiente; 48% reporta escasez de recursos; y solo 4% ha recibido formación específica en proyectos interdisciplinarios (48% neutral). En contraste, 76% acuerda que la carga administrativa y de contenidos obstaculiza la implementación. El patrón es claro: existe voluntad pedagógica, pero las condiciones de tiempo, apoyo, recursos y capacitación no acompañan de forma estructural. La priorización institucional (calendarios con bloques de planificación en equipo, reconocimiento de horas, dotación de materiales e itinerarios formativos) aparece como condición crítica para escalar con calidad.

Tabla 5. Condiciones para la implementación

Indicador	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Completamente de acuerdo
	Por ciento (%)				
Cuento con tiempo institucional para planificar en conjunto con otros docentes	8	44	40	8	0



La Directiva apoya y reconoce el trabajo interdisciplinario	16	40	36	8	0
Dispongo de recursos y materiales suficientes para desarrollar los proyectos	8	40	36	8	0
He recibido formación específica para diseñar y conducir proyectos interdisciplinarios	8	40	48	4	0
La carga administrativa y de contenidos obstaculiza la implementación.	0	4	20	36	40

La percepción sobre los beneficios es baja, solo un 20% afirma mejoras en rendimiento académico y 32% observa vínculos con la comunidad; en inclusión y participación el acuerdo llega a 28%, con 56% neutral (posible falta de evidencias o de indicadores específicos). Por el lado de los desafíos, 56% sostiene que el trabajo interdisciplinario incrementa la carga laboral de manera difícil de sostener, y apenas 24% ve factible la coordinación inter-áreas en su institución (48% neutral) (Tabla 6.). Esta balanza revela que, mientras los beneficios no se monitorean sistemáticamente, los costes percibidos (tiempo, coordinación) son muy visibles para el docente. La estrategia de mejora pasa por visibilizar resultados, tales como elaboración de rúbricas comunes, evidencias de participación y de impacto comunitario.

Tabla 6. Beneficios y desafíos percibidos

Indicador	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Completamente de acuerdo
	Por ciento (%)				
Los proyectos mejoran el rendimiento académico del estudiante	4	28	48	12	8
Favorecen la inclusión y participación de estudiantes	4	12	56	12	16
El trabajo interdisciplinario incrementa mi carga laboral de manera difícil de sostener	0	0	44	36	20
La coordinación entre áreas del saber es factible en mi institución.	8	20	48	16	8
Los proyectos generan vínculos significativos con la comunidad y el entorno	0	24	44	28	4

Discusión

Los resultados evidencian una adopción parcial del enfoque interdisciplinario: una mayoría relativa permanece en posición neutra respecto a la articulación de contenidos entre áreas (44% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”), con solo 36% de acuerdo acumulado (24% parcial, 12% completo). Aunque los problemas contextualizados y la formulación de preguntas propias reciben apoyos moderados (56% y 52% de acuerdo,



respectivamente), gran parte del profesorado se sitúa en la neutralidad (32% y 36%), lo que sugiere prácticas todavía irregulares

Este patrón es consistente con la literatura sobre currículo integrado, que subraya que la interdisciplinariedad exige algo más que yuxtaponer asignaturas: implica propósitos comunes entre diferentes áreas curriculares, problemas auténticos y productos con audiencia real, lo cual refleje una acertada concepción científica del mundo (López, 2019). Las propuestas de currículo integrado por comprensión y desempeño auténtico resaltan tareas complejas, evaluación del desempeño y conexión con el contexto social real, condiciones que suelen requerir acuerdos robustos entre áreas y tiempo de co-diseño (Tobón y Guzmán, 2022; Acosta et al., 2025).

Un contraste notable se observa en las metodologías de aula: el 64% declara aplicar metodologías activas (ABP, cooperativo, design thinking) y el 56% organiza el trabajo en equipos con roles claros. Esta orientación coincide con análisis que muestran que el aprendizaje activo incrementa el rendimiento y reduce la tasa de reprobación en comparación con la clase magistral (Cardozo y Colmenares, 2016). Sin embargo, los momentos de metacognición alcanzan acuerdos más modestos (52% parcial/total, con solo 4% en acuerdo completo), y predominan posiciones neutras (40%). La evidencia sugiere que la instrucción explícita de estrategias de autorregulación y metacognición potencia de forma significativa el aprendizaje y la autonomía y que combinar enseñanza directa de estrategias con ambientes que invitan a autorregularse es más efectivo que esperar su emergencia espontánea (Tejada, 2025).

En planificación institucional, la encuesta revela deficiencias, al determinarse que un 48% está en desacuerdo (20% total, 28% parcial) con elaborar mapas de integración con otros docentes y 40% en neutralidad; solo un 12% de acuerdo acumulado. Además, la afirmación invertida “es preferible planificar por separado” obtiene 52% de acuerdo, con 40% de neutralidad. Estas percepciones se alinean con revisiones sobre condiciones habilitadoras del ABP que señalan como críticos el tiempo de co-planificación, el desarrollo profesional y el apoyo organizacional (Celaya, 2025), y con análisis comparativos internacionales que destacan que la sobrecarga administrativa y curricular dificulta la participación docente en espacios de desarrollo profesional y coordinación (Yáñez et al., 2025). En tu muestra, precisamente el tiempo institucional, el apoyo directivo y la disponibilidad de recursos concentran mayor desacuerdo (52%, 56% y 48%, respectivamente), mientras que la carga administrativa es vista como obstáculo por el 76%

La evaluación emerge como el eslabón más frágil del enfoque: aunque algunos docentes dicen considerar proceso y producto (32% de acuerdo; 44% neutro), persiste una fuerte centralidad del producto final (76% de acuerdo con “la evaluación se centra únicamente en la nota del producto final”), y el uso de rúbricas interdisciplinarias y auto/coevaluación guiada es minoritario (32% y 12%, respectivamente). La literatura de evaluación auténtica propone alinear criterios, tareas y evidencias con prácticas del “mundo real” y con el desempeño integrado de competencias (López, 2019; Arizaga y Brito, 2021).

Respecto al impacto en aprendizajes significativos, los docentes perciben con más claridad la activación de saberes previos (52% de acuerdo), la transferencia (64%) y la motivación/compromiso (56%) que el desarrollo de pensamiento crítico (44% de acuerdo; 48% neutro). La acentuación del anclaje y la transferencia es coherente con la ciencia del aprendizaje, que sitúa el conocimiento previo y la transferencia como pilares del aprendizaje con sentido (Mayer, 2020)



En beneficios y desafíos percibidos, predominan valoraciones prudentes sobre rendimiento académico (apenas 20% de acuerdo) y vínculos con la comunidad (32%), junto con la percepción de carga laboral elevada (56% de acuerdo parcial/total) y dudas sobre la factibilidad de coordinación inter-áreas (solo 24% de acuerdo)

Al respecto Celaya (2025) considera que la implementación del ABP: “en secundaria enfrenta desafíos significativos, ya que, aunque el personal docente muestra capacidades para articular contenidos interdisciplinarios y fomentar la autonomía estudiantil, la innovación didáctica se ve limitada por la fragmentación disciplinar, la evaluación y la coordinación entre áreas” (p. 1).

Los resultados analizados hasta aquí vislumbran un escenario híbrido: en el aula hay señales sólidas de metodologías activas y motivación, y percepciones de aprendizaje con sentido; pero la co-planificación, la evaluación alineada al enfoque y las condiciones institucionales (tiempos, apoyo y recursos) limitan la consolidación. Este cuadro coincide con la evidencia: el impacto del ABP-interdisciplinariedad es positivo bajo condiciones de implementación de calidad -alineación curricular, co-diseño docente, evaluación auténtica y desarrollo profesional estructurado.

Conclusiones

La adopción de proyectos interdisciplinarios es parcial y heterogénea: se ha avanzado más en metodologías activas y trabajo cooperativo que en la articulación curricular explícita y la sistematización de la metacognición. La evaluación centrada en el producto final, con uso limitado de rúbricas interdisciplinarias, triangulación de evidencias y auto-coevaluación, mientras que se reportan efectos positivos en contextualización, transferencia y motivación estudiantil. Persisten brechas para promover habilidades, lo que exige instrucción explícita y alineación coherente entre diseño, enseñanza y evaluación. Las principales barreras para la sostenibilidad son el tiempo insuficiente para co-planificar, el apoyo directivo variable, la disponibilidad de recursos y la carga administrativa. Se recomienda institucionalizar tiempos protegidos de co-planificación, protocolos y plantillas inter-áreas, rúbricas comunes y rutas de desarrollo profesional. Aunque la estrategia evidencia alto potencial formativo, su consolidación requiere condiciones organizacionales y evaluación.

Referencias

- Acosta Ramos, S. L., Mejía Peraza, E., Parra Salazar, C., & Vaca Ruiz, J. J. (2025). Desafíos ante el diseño y co-diseño curricular del programa analítico desde la mirada de Directivos del nivel Preescolar. *Emergentes - Revista Científica*, 5(1), 88–109. <https://doi.org/10.60112/erc.v5.i1.305>
- Aguzzi, Camila (2024). Explorando los procesos de planificación de la enseñanza: perspectivas docentes de escuela secundaria sobre el diseño de sus clases. Un estudio comparativo de dos escuelas de la provincia de Buenos Aires. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina. Buenos Aires, Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/23378>
- Aldaz Izquierdo, A. M., Aimara Paucar, J. C., Gaibor Vinueza, D. P., & Coello Almagro, M. J. (2024). Fomento de la creatividad y el pensamiento crítico en niños de educación básica a través de actividades innovadoras. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 7594-7607. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12931



- Arízaga Huayllazaca, M. E., & Brito Patiño, A. B. (2021). La evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterio de desempeño. Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b309ca86-0ffc-4033-8b08-c379d019f1db/content>
- Basora G., O. C. (2021). La complejidad y la transformación de la educación. *Conjeturas Sociológicas*, 9(24), 50-77. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/1656>
- Cardozo, F. A. V., & Colmenares, J. E. (2016). Aprendizaje activo: metodologías y resultados. Una revisión de la investigación. Experiencias significativas en innovación pedagógica, 254. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia
- Castelblanco A., J. M. (2025). La educación como ingeniería del sentido: Un enfoque complejo de lo social y lo pedagógico. Grupo Dux.
- Castillo Manríquez, V. C. (2024). Conectando disciplinas: estrategias para proyectos interdisciplinarios en tecnología (Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo. Facultad de Educación). Santiago, Chile.
- Celaya Quijada, D. L. (2025). Capacidades docentes en el aprendizaje basado en proyectos (ABP): revisión sistemática de los desafíos y las oportunidades de la innovación didáctica en secundaria. *Actualidades Investigativas En Educación*, 25(2), 1–28. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62567>
- Girón Palomino, T. (2022). Trabajo colaborativo para una planificación curricular integrada en una institución educativa de Cusco. Universidad San Ignacio de Loyola. Cusco, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/4dc2503f-8805-471d-8ee8-3812922f6fa4>
- Laguado, J. E., Villamizar, M. L. (2016). Desarrollo de la estrategia pedagógica 'Proyectos Formativos' para fomentar la integralidad del conocimiento disciplinar. *Rev Cuba Enf.*, 32(4), 126-136. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=76500>
- López Huancayo, I. (2019). El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática. Formaciónib. <http://formacionib.org/noticias/?El-papel-de-la-interdisciplinariedad-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-697>.
- Mayer, R. E. (2020). Aplicando la ciencia del aprendizaje. Grao. Barcelona, España.
- Ortega Santillán, G. (2025). La transformación del aprendizaje con el uso de tecnologías educativas. *Sociedad & Tecnología*, 8(S1), 152–165. <https://doi.org/10.51247/st.v8iS1.567>
- Pérez Guanuchi, J., Yáñez Sarango, L., Loor Párraga, M., & Mina Bravo, V. (2024). El impacto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de habilidades críticas y creativas en estudiantes de educación básica. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 184-192. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8267>
- Suárez Monzón, N., Martínez Hernández, A., & Lara Paredes, D. (2018). Interdisciplinarity and integrating projects: a challenge for ecuadorian university. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 54-78. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.700>





- Tejada Peña, G. J. (2025). Potenciando el aprendizaje universitario: estrategias de metacognición y autorregulación para el éxito académico. *Maestro Y Sociedad*, 22(2), 1383–1394. de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6953>
- Tobón, S., y Guzmán, C. E. (2022). Modelo Educativo: investigación socioformativa. Centro Universitario. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2023/06/MODELO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL-50.pdf>
- Villanueva, M. E. R., & Herrera, J. A. G. (2024). Rúbricas para la evaluación de desempeños auténticos. Ediciones Unibagué.
- Yánez Lucero, E. M., Parrales Pin, J. L., Valencia Caicedo, L. D., & Zambrano Navarrete, A. E. (2025). La sobrecarga administrativa y su efecto en la práctica docente de Educación General Básica: Administrative overload and its effect on teaching practice in Basic General Education. *Boletín Científico Ideas Y Voces*, 5(3), Pág. 1–18. <https://doi.org/10.60100/bciv.v5i3.237>

