



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

CAMPUS LOS ÁNGELES

ESCUELA DE EDUCACIÓN

**ESCRITURA EN ACCIÓN: EL APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS COMO HERRAMIENTA PARA MOTIVAR LA
ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO BÁSICO.**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE
PROFESORA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MENCIÓN LENGUAJE
Y CIENCIAS SOCIALES.

POR: DANIXA ANDREA HERNÁNDEZ CONCHA.
PAULA MARCELA YÁÑEZ TORREBLANCA.

Profesor Guía: Dr. Cristhian Espinoza Navarrete.

Comisión Evaluadora: Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas.

Dr. Rubén Abello Riquelme.

Diciembre 2025

Los Ángeles, Chile.

© 2025 DANIXA ANDREA HERNÁNDEZ CONCHA Y PAULA MARCELA
YÁÑEZ TORREBLANCA

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

A mi madre Miryam, por ser un ejemplo de entrega y fortaleza, y por acompañarme incondicionalmente en cada etapa de este camino académico.

A mis estudiantes, a quienes conocí en mis prácticas progresivas y en mi práctica profesional, gracias por el aprendizaje mutuo, por sus sonrisas, abrazos, curiosidad y energía. Este logro es también de ustedes, quienes me inspiraron y acompañaron en este camino de crecimiento y vocación.

A todos ustedes, con todo mi cariño.

Danixa Hernández Concha.

A mi padre Edmundo, por su amor incondicional, sus palabras de aliento y cada gesto que llenó de fuerza mi camino. A mi madre Paula, por su apoyo constante, su cariño infinito y por sostenerme incluso en mis momentos más difíciles. A mi hermana Cony, por ser luz, alegría y compañía en cada paso, recordándome siempre que no estoy sola. Por último, a los estudiantes que pueden beneficiarse del proyecto, un gran abrazo.

A ustedes, con todo mi amor.

Paula Yáñez Torreblanca.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo dedicar esta tesis a Dios, quien durante estos cinco años me brindó la sabiduría, la paciencia y la perseverancia necesarias para continuar esta carrera. Gracias por fortalecer mi corazón y por ser mi guía en cada paso de este camino. Sin tu ayuda, nada de esto habría sido posible. Infinitas gracias.

A mi mamá, quien durante todos estos años ha sido el pilar fundamental de mi vida, mi apoyo incondicional y la primera en creer en mí incluso cuando yo dudaba. A ti, que viste mis lágrimas, mis frustraciones y mis miedos, y aun así jamás vacilaste en recordarme de lo que soy capaz; que con cada consejo y cada abrazo me devolviste la fuerza para continuar y no rendirme. Nada de esto habría sido posible sin tus sacrificios silenciosos y tu amor inmenso, ese amor que sostiene, que impulsa y que sana. Este logro es tan tuyo como mío, porque sé lo orgullosa que estás de mí, y porque cada paso que doy lleva un poquito de ti. Gracias por ser mi refugio, mi ejemplo y mi mayor inspiración. Todo lo que soy hoy te lo debo a ti, mamá

A ti, hermana Carolina, gracias por acompañarme en los momentos en que más te necesité. Gracias por tu apoyo incondicional, por tus consejos sinceros y por tus risas que aliviaron mis días en medio del estrés. Gracias por hacer este camino más llevadero con tu cariño y tu compañía. Tu presencia me dio fuerzas en este proceso, y por eso también eres parte de este logro.

A mi familia en general. Hermanos, sobrinos y cuñados quienes, de una u otra forma, también fueron parte de este proceso en distintos momentos de mi vida.

Gracias por preguntar, acompañar y aconsejar cuando más lo necesité. A mis sobrinos, que con solo escuchar sus risas me sacaban del caos, y que con un abrazo lograron aliviar más de una vez un corazón cansado. Gracias por ser luz en mis días difíciles.

Y, por último, a mi Profesor guía. Gracias infinitas por aceptarme como su alumna tesista durante este año. Agradezco profundamente toda la ayuda brindada, su paciencia, el tiempo dedicado al desarrollo de este proyecto. Valoro especialmente los momentos de cercanía y risas compartidas, que hicieron este proceso más humano y llevadero. Su orientación, disposición constante y confianza en mi trabajo fueron fundamentales para avanzar con seguridad y llegar hasta este momento. Gracias por acompañarme en cada etapa y por impulsar mi crecimiento académico y personal.

Danixa Hernández Concha.

Primeramente, doy gracias a Dios por guiarme y ayudarme en todo este proceso, por darme la confianza que en muchos momentos sentí perder, por regalarme la paciencia y la sabiduría necesarias para completar todo esto sin derrumbarme, y por bendecirme con una familia y unos amigos increíbles que hicieron este camino mucho más ameno a pesar de las dificultades.

A mi amado padre, que siempre me dio palabras de aliento, abrazos que me reconfortaban y esos detalles tan hermosos, como esperarme con mi comida favorita o sorprenderme con pequeños regalos para levantarme el ánimo cuando llegaba a casa. Gracias por ese amor tan grande que me permitió afrontar este proceso tan largo con alegría y un ánimo renovado, y que hoy culmina con un final feliz.

A mi amada madre, que siempre estuvo pendiente de mí, que me demostró su amor en cada acción, en cada llamada, en cada pregunta. Gracias por esas conversaciones, por los regalos, por estar siempre ahí para mí, por darme un amor tan inmenso y por acompañarme en cada necesidad. Gracias por tus palabras de apoyo y por las infinitas acciones con las que me ayudaste a sobrellevar este proceso. Gracias por ese gran amor que se reflejó siempre, en cada gesto.

A mi hermana, el gran sol de mi vida. Gracias por iluminar mi camino con tu espontaneidad, tu alegría, tus chistes y por jugar conmigo para distraerme cuando más lo necesitaba. Gracias por todas tus acciones y por tu amor, que hicieron mucho más fácil y llevadero el trabajo por delante. Gracias por la felicidad que trajiste a mi vida hoy y cada día, por tu apoyo, por las conversaciones, incluso por las discusiones. Todo lo agradezco desde el fondo de mi corazón.

A mi hermano, a quien hago una mención especial. A pesar de su vida tan ocupada, siempre encontró un espacio para hablar conmigo, hacerme reír y enviarme su

amor y cariño de distintas maneras durante todo este proceso. Siempre estarás en mi corazón y mente.

Gracias a mi familia, que fue y siempre será un pilar fundamental en mi vida. Con cada acción me demostraron el enorme amor que existe en mi hogar. Gracias infinitas, porque pude afrontar cada dificultad sabiendo que, al final del día, vería sus caras, escucharía sus voces y todo el cansancio y malestar se irían. Gracias por todo. Los amo infinitamente.

A mi profesor guía, por su apoyo en cada etapa de la tesis, por las risas que nunca faltaron y por los momentos amenos que hicieron este proceso mucho más fácil. Gracias por su amabilidad y su constante disposición para corregir, orientar y acompañar cada una de las partes de este trabajo.

Y, por último, pero no menos importante, a los profesores Erasmo y José, por su apoyo en momentos cruciales de la tesis. Gracias por su amabilidad, disposición y cariño.

Sin cada uno de ustedes, nada de esto habría sido posible.

Paula Yáñez Torreblanca.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
ÍNDICE DE TABLAS	11
RESUMEN	12
ABSTRACT	13
Introducción.....	14
1.- Planteamiento del problema	15
2.- Justificación del problema.....	18
3.- Pregunta de investigación y objetivos	22
3.1. Pregunta de investigación	22
3.2. Objetivo general	22
3.3. Objetivos específicos	22
4.- Marco referencial.....	23
4.1. Escritura	23
4.1.1 Fases de desarrollo de la escritura en los niños	24
4.1.2 Etapa precaligráfica	25
4.1.1.2 Etapa caligráfica infantil	25
4.1.1.3 Etapa postcaligráfica	25
4.1.2 Revisión de los métodos de enseñanza de la escritura.....	26
4.1.3 Rol de la literatura en la enseñanza de la escritura.....	28

4.2. Aprendizaje basado en proyectos.....	30
4.2.1 Desafíos y enfoques pedagógicos.....	31
4.2.2Características del ABP	33
4.2.3 Principales modelos de ABP	35
4.3. Motivación.....	37
4.3.1 El significado y el sentido en motivación	40
5. Revisión de la literatura.....	41
5.1 Escritura	41
5.2 Aprendizaje basado proyectos.....	42
5.3 Motivación por la escritura	43
6. Diseño metodológico	44
6.1 Propuesta de aprendizaje basado en proyectos	44
6.1.1 Enfoque metodológico	47
6.1.2 Propuesta de diseño de Investigación	47
6.1.3 Técnicas de recogida de datos	48
6.1.3.1 Focus group	48
6.1.3.2 Entrevistas	49
6.1.3.3 Validación de instrumentos.....	49
6.1.4.1 Población.....	49
6.1.4.2 Muestra estimada	49
6.1.5 Análisis de datos.....	50

7. Resultados esperados	51
8.-Programa de actividades	52
9.-Conclusiones	77
9.1 Limitaciones	79
9.1.2 Proyecciones.....	81
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS.....	99
Carta Gantt.....	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Hito de lanzamiento (fase 1)	53
Tabla 2: Conformación de equipos y definición del propósito de la revista (fase 1)	55
Tabla 3: Análisis de modelos de textos como noticias, crónicas, comentarios, cartas, entrevistas y tutorial (fase 2).....	57
Tabla 4: Planificación del proyecto y selección de fuentes (fase 2)	59
Tabla 5: Investigación guiada según el género (fase 3)	61
Tabla 6: Entrevistas observación y recolección de evidencias (fase 3)	63
Tabla 7: Escritura del primer borrador (fase 4)	65
Tabla 8: Revisión entre pares (fase 4)	67
Tabla 9: Edición lingüística fina y preparación para maquetación (fase 4)	69
Tabla 10: Diseño de la revista digital (fase 4)	71
Tabla 11: Preparación de la muestra pública (fase 5)	73
Tabla 12: Presentación final y publicación oficial (fase 5)	75

RESUMEN

Este proyecto tiene como objetivo proponer la elaboración de una revista digital, siguiendo el modelo del Aprendizaje Basado en Proyectos, para motivar la escritura de estudiantes de quinto año básico en un establecimiento educacional urbano con dependencia municipal. El ABP se propone como una metodología innovadora que promueve el aprendizaje activo, la autonomía, el pensamiento crítico y la colaboración entre pares. La propuesta incluye un enfoque cualitativo, centrado en un curso específico. Se espera que la creación de una revista digital como producto final motive a los estudiantes, desarrollando su autoestima académica y reconociendo la escritura como una herramienta significativa para la expresión personal. El proyecto ha sido diseñado para que pueda ser implementado por otros profesionales de la educación, proporcionando un modelo práctico y adaptable.

Palabras claves: Aprendizaje basado en proyecto- Escritura- Motivación por la escritura-Educación-Revista Escolar Digital.

ABSTRACT

This project aims to propose the development of a digital magazine, following the Project-Based Learning (PBL) model, to motivate writing among fifth-grade students in an urban, municipally funded educational institution. PBL is presented as an innovative methodology that promotes active learning, autonomy, critical thinking, and peer collaboration. The proposal adopts a qualitative approach focused on a specific class group. It is expected that the creation of a digital magazine as the final product will motivate students, strengthen their academic self-esteem, and help them recognize writing as a meaningful tool for personal expression. The project has been designed so that it can be implemented by other education professionals, providing a practical and adaptable model.

Keywords: Project-Based Learning – Writing – Writing Motivation – Education – Digital School Magazine.

Introducción

La escritura representa una habilidad esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero frecuentemente los estudiantes de educación básica enfrentan dificultades para desarrollarla con entusiasmo y sentido. En este contexto, se observa una marcada desmotivación hacia la producción escrita, la que suele estar relacionada con metodologías tradicionales que no conectan con los intereses ni con las experiencias significativas de los estudiantes. Este trabajo se inserta en el nicho de la didáctica de la lengua en educación básica, con foco en la escritura como herramienta de expresión y desarrollo personal.

Esta propuesta tiene como propósito crear un proyecto que contemple una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para trabajar la motivación hacia la escritura en estudiantes de quinto básico del colegio Pedro Ruiz Aldea de la ciudad de Los Ángeles. Se busca crear un proyecto que pueda ser utilizado por profesionales de la educación en contextos similares para que puedan comprender cómo la implementación del ABP puede transformar el rol del estudiante, otorgándole mayor autonomía, interés y compromiso en el proceso escritural, a partir de experiencias significativas como la creación de una revista digital. Este enfoque innovador permite vincular la escritura con situaciones reales, fortaleciendo la autoestima académica y fomentando una actitud positiva frente al acto de escribir.

1.- Planteamiento del problema

La escritura es una habilidad fundamental en el desarrollo académico, pero también es una de las áreas donde los estudiantes suelen enfrentar mayores dificultades, particularmente en términos de motivación. La motivación para escribir, definida como el interés y la disposición que los estudiantes tienen hacia esta actividad, está estrechamente relacionada con su desempeño (García & de Caso, 2006). Esto significa, que un estudiante motivado se enfrenta con más energía y persistencia a las tareas de escritura, mientras que aquellos con baja motivación tienden a evitar o postergar estas actividades, lo que impacta negativamente en su progreso.

La motivación para escribir no solo depende de factores individuales, como la confianza en las propias habilidades (autoeficacia), sino también de elementos externos, como el entorno escolar y el apoyo recibido por parte de los docentes y la familia (García & de Caso, 2006). Específicamente, la percepción de autoeficacia, o la creencia en la capacidad para realizar con éxito una tarea de escritura, juega un papel fundamental en la escritura. En este sentido, los estudiantes que creen en su capacidad para enfrentar tareas de escritura complejas son más persistentes y logran mejores resultados (Concha et al., 2022). Este contexto, sumado a los desafíos del sistema educativo tradicional que a menudo segmenta las habilidades en compartimientos aislados, resalta la necesidad de buscar enfoques más integrales y motivacionales para la enseñanza de la escritura (Sánchez, 2013).

Por otro lado, el desinterés por escribir se asocia comúnmente con experiencias previas negativas, tales como fracasos repetidos o falta de retroalimentación positiva, lo que disminuye la autoeficacia y, por consiguiente, la motivación (Martínez-cocó et al., 2009). En este contexto, donde la escritura es percibida como una tarea tediosa o irrelevante, los estudiantes pierden el interés y

su rendimiento tiende a disminuir, es crucial que los docentes reconozcan el papel de la motivación en el aprendizaje de la escritura y adopten enfoques que fomenten una actitud positiva hacia esta actividad para que así se desarrolle una mejora sistemática del proceso, creando a su vez un significado intrínseco, lo que contribuye a una mejora sistemática del proceso de escritura y a la formación de escritores más autónomos y creativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Asimismo, es crucial que el enfoque didáctico para la enseñanza de la escritura fomente el interés y la motivación de los estudiantes. La implementación de estrategias pedagógicas claras y orientadas a las necesidades de los alumnos permite superar las barreras que los desalientan a escribir, como la falta de retroalimentación positiva o experiencias negativas previas. Un diseño didáctico bien estructurado no solo facilita el aprendizaje de las competencias escriturales, sino que también crea un espacio de confianza donde los estudiantes pueden explorar la escritura como una herramienta tanto académica como personal, que vinculen la escritura con situaciones reales y significativas (Mendoza, 2003).

En este sentido, Cassany (2006) explica que la utilización de recursos variados y la implementación de consignas claras y dinámicas favorecen la comprensión del proceso escritural y permiten a los estudiantes desarrollar sus competencias de manera progresiva, para que así no solo aborden el aspecto técnico de la escritura, sino también el emocional y creativo, reconociendo que la motivación y la seguridad en sí mismos son esenciales para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Del mismo modo, según el estudio de Aros (2015), el diseño de una tarea didáctica de escritura es fundamental para un correcto aprendizaje de las competencias escriturales, ya que se convierte en una herramienta para cumplir con requisitos académicos en lugar de una vía para la expresión creativa y personal, lo que llega a generar frustración y desinterés, ante estas dificultades subyacentes. Su investigación se enfocó en tres profesores de cuarto, sexto y octavo básico de un colegio en la región Metropolitana de Santiago,

en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Sus resultados revelaron que los docentes expresan la importancia de que las instrucciones de escritura para los estudiantes sean breves, claras y repetitivas, con el fin de facilitar la comprensión adecuada de la tarea. Además, señalaron que el diseño de estas tareas no solo contribuyó a alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino que también les permitió entender mejor los intereses y dudas de los alumnos, haciendo el proceso más significativo.

En todos los niveles analizados, los docentes mostraron una constante preocupación por seleccionar textos con una estructura clara y destacaron la necesidad de implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a controlar la impulsividad al escribir, mantener la cohesión en el texto y dominar las reglas ortográficas. Ante esta problemática, el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una alternativa innovadora y eficaz para revertir esta situación. Asimismo, el ABP es un método de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos mediante proyectos desarrollan habilidades y conocimientos actualizados (persiguen soluciones a problemas, generan preguntas, debaten ideas, diseñan planes, investigan para recolectar datos y establecen conclusiones) para darle respuesta a un problema, desafío o pregunta, para tener un resultado o producto final que respondió a esa necesidad o pregunta (Crespí et al., 2022).

Además de los beneficios mencionados, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) también se ha destacado por su capacidad para personalizar la experiencia educativa, permitiendo que los estudiantes se involucren de manera más activa y significativa en su proceso de aprendizaje. Según Sotomayor et al. (2021), diferentes estudios revelan que una experiencia ABP bien diseñada e implementada es una oportunidad real para mejorar los resultados académicos de las/os estudiantes, aumentar su motivación e interés por las tareas escolares y lograr una mayor profundidad y preparación en las habilidades para el siglo XXI.

Junto a ello, los resultados evidencian que es una experiencia satisfactoria para los/as docentes y que su aplicación transforma la cultura de los centros educativos, convirtiéndolos en auténticos centros de aprendizaje.

Es relevante mencionar que la metodología ABP promueve una participación activa y colaborativa, elementos esenciales para superar la resistencia de los estudiantes hacia la escritura. Uno de los grandes beneficios de la ABP radica en que es el estudiante quien busca los contenidos que considera necesarios para dar solución a los problemas planteados, logrando adquirir y desarrollar habilidades no consideradas en métodos tradicionales, tales como, capacidad investigativa, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y pensamiento crítico (Clemens, 2015).

2.- Justificación del problema

Por años, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en los estudiantes de educación básica ha presentado un gran desafío al momento de llevarlo a la práctica, puesto que surge una baja motivación por parte de ellos al momento de escribir, afectando negativamente al desarrollo de habilidades fundamentales para un buen desempeño escolar y éxito académico. En este sentido, el proyecto se orienta a docentes del sistema municipal, con el propósito de ser implementado en cursos de quinto año básico de escuelas municipales, considerando una matrícula aproximada de 38 estudiantes. En este curso se presentan problemáticas similares a las anteriormente mencionadas, por ello, es importante potenciar estas competencias para incrementar el pensamiento crítico, la creatividad, el razonamiento analítico y las expresiones de ideas. Sin embargo, gran parte de los estudiantes percibe la escritura como una actividad aburrida y poco significativa en su aprendizaje, totalmente desvinculada de sus intereses personales, generando un desinterés y bajo compromiso al momento de cumplir

con dichas tareas referidas a la producción de escritos. Frente a esta problemática, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología interesante, donde se ubica al estudiante como el principal protagonista del arte de enseñar y aprender haciendo, brindándole una alternativa innovadora, interesante y práctica para que los estudiantes participen de forma individual y colaborativa en la producción de sus propios textos, dejándolos expresar libremente sus ideas, pensamientos e intereses personales, abordando contenidos relevantes para ellos (Sotomayor et al., 2021).

A través de esta investigación se busca identificar las causas de la baja motivación e interés por la escritura en estudiantes de educación básica, analizando factores que puedan estar afectando este proceso. Uno de los elementos claves que influyen en este problema es la metodología empleada por los docentes. En muchas ocasiones, las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la escritura no resultan lo suficientemente atractivas o didácticas para captar la atención de los alumnos. El uso de enfoques tradicionales centrados en la memorización y reproducción de información no estimula la creatividad ni el pensamiento crítico, generando una desconexión entre los estudiantes y la tarea de escribir. Del mismo modo, Es necesario reconocer que la motivación para escribir, definida como el interés y la activa disposición en participar, juegan un rol importante en su desempeño. Aquellos estudiantes que se sienten motivados por escribir enfrentan estas tareas con un mayor interés y persistencia, mientras que aquellos que no tienen una motivación y persistencia tienden a no realizar sus actividades, obstaculizando su proceso de aprendizaje. Este problema de baja motivación se vincula con factores individuales del estudiante, tales como la falta de confianza de sus propias habilidades, inseguridad, miedo al error, pero también hay factores externos que influyen en este proceso, como el entorno escolar, el apoyo familiar que reciben en sus hogares, la falta de estimulación de habilidades

fundamentales, y el rol docente que juega un papel importante en esta etapa de escritura.

Por otro lado, es fundamental reconocer que, para una gran cantidad de estudiantes, la escritura se transforma en una actividad repetitiva y carente de significado personal, lo que repercute negativamente en su capacidad para desarrollar habilidades lingüísticas indispensables para su éxito académico. En lugar de concebir la escritura como un medio valioso para expresar sus ideas, emociones y pensamientos de manera auténtica, los estudiantes tienden a verla simplemente como una tarea más que deben completar, sin conexión alguna con sus propios intereses o vivencias. Este enfoque pedagógico despersonalizado provoca una marcada falta de motivación y un bajo nivel de compromiso por parte de los estudiantes, lo cual se refleja en un rendimiento académico insatisfactorio y en la ausencia de una base sólida en la producción escrita. Por ello, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) nace con el objetivo de responder a estas necesidades académicas, debido que el estudiantado aprende mejor cuando se involucra en el aprendizaje de manera activa y participativa, permitiéndoles trabajar de forma colaborativa, lo que refuerza no solo las habilidades de escritura, sino también el desarrollo de competencias como la imaginación, la autonomía, y el interés por participar en actividades que resulten atractivas para ellos y ellas. Al involucrarse en proyectos que integran sus intereses personales, los estudiantes sienten que sus voces son escuchadas, lo que incrementa su motivación por aprender y escribir. Además, esta metodología ofrece la flexibilidad necesaria para que los profesores puedan adaptar los contenidos de manera creativa, fomentando un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, permitiendo que desarrollen no solo competencias lingüísticas, sino también habilidades cognitivas que son esenciales para su futuro desempeño académico y personal.

El desarrollo de la escritura en la educación básica chilena presenta desafíos persistentes que justifican la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras que fomenten tanto las habilidades compositivas como la motivación hacia la producción escrita. Una revisión nacional destaca que la mayoría de las investigaciones realizadas entre 2007 y 2016 en Chile se centraron en conocimientos lingüísticos básicos (como ortografía y producción de oraciones) y en la calidad de textos narrativos, dejando de lado procesos más complejos de composición (Bañales et al., 2018). Asimismo, la Plan Nacional de Escritura, lanzado en 2019 por el Ministerio de Educación de Chile para los tramos 3.º a 6.º básico, reconoce que más de la mitad de los estudiantes de 6.º básico presentan dificultades para escribir con coherencia (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Elegir intervenir en 5.º básico se fundamenta en que este nivel y el segundo ciclo de básica en general representa el momento en que los estudiantes deben consolidar la escritura como proceso (planificación, revisión, autorregulación) y cumplir objetivos curriculares vinculados a producción de textos narrativos y expositivos (Currículum Nacional, 2023). Según Concha et al. (2022), los estudiantes de los niveles inferiores de educación básica presentan promedios superiores en actitud y autoeficacia hacia la escritura, pero “se observan descensos notables en 5.º básico” (p. 226). Esto sugiere que el 5.º básico es un momento crítico en que la motivación por la escritura comienza a debilitarse, lo que a su vez legitima la intervención propuesta. Por tanto, intervenir en este nivel es pertinente tanto por la evidencia empírica de brechas como por el momento de desarrollo escritural que atraviesan los estudiantes.

Diversos estudios muestran que el aparente “desinterés” hacia la escritura entre estudiantes no se explica sólo por factores individuales, sino que también está vinculado a la falta de tareas que otorguen sentido y finalidad comunicativa. Según el documento institucional sobre motivación a la escritura, un estudiante se motiva cuando “siente que es capaz de hacerlo, cuando le interesa lo que va a

escribir y le asigna valor; y cuando comprende que un buen desempeño en escritura depende de su propio esfuerzo” (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p. 7). Además, la formación docente y programas de desarrollo profesional que enfocan la escritura en tareas auténticas han demostrado que la metodología colaborativa y la resolución de problemas pueden potenciar la calidad de los textos en la básica chilena (Alvarado et al., 2023). Finalmente, aunque las condiciones socioculturales del establecimiento escolar y del entorno del estudiante inciden en las oportunidades de escritura, las iniciativas que crean espacios para la escritura frecuente, con propósito y mediación docente, resultan claves para mejorar tanto motivación como calidad escritural, lo cual refuerza la pertinencia de diseñar un proyecto de aprendizaje basado en proyectos para este contexto.

3.- Pregunta de investigación y objetivos

3.1. Pregunta de investigación

- ¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomenta la motivación intrínseca y extrínseca hacia la escritura en estudiantes de Quinto Año Básico en un colegio municipal de la ciudad de Los Ángeles?

3.2. Objetivo general

-Diseñar un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que promueva la motivación hacia la escritura creativa y significativa en estudiantes de quinto año básico de una escuela municipal urbana de la ciudad de Los Ángeles.

3.3. Objetivos específicos

- Diseñar actividades y experiencias de aprendizaje contextualizadas y significativas, centradas en la escritura creativa, bajo los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos.

- Proponer un plan de implementación del proyecto ABP que incluya recursos, cronograma, evaluación y criterios de seguimiento.

- Elaborar una propuesta didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos, completamente planificada y sistematizada, que quede disponible para su implementación por docentes de quinto año básico en contextos educativos similares.

4.- Marco referencial

El presente marco referencial aborda los conceptos de escritura, aprendizaje basado en proyectos (ABP) y motivación, los cuales sustentan teóricamente esta investigación. La escritura se entiende como un proceso cognitivo y social que requiere planificación, revisión y propósito; el ABP se presenta como una metodología que favorece experiencias auténticas donde escribir adquiere sentido para los estudiantes; y la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, se reconoce como un factor decisivo en su participación y compromiso con las tareas de escritura. La articulación de estos conceptos permite comprender cómo una revista digital puede convertirse en una herramienta pedagógica para fortalecer la motivación y mejorar el proceso escritural en estudiantes de quinto básico.

4.1. Escritura

Según La Real Academia Española (sf) define la escritura como la “representación de las palabras o ideas por medio de letras u otros signos gráficos”. Esta definición resalta el acto físico y simbólico de plasmar el pensamiento en un sistema visual, permitiendo la conservación y transmisión del lenguaje humano a

través del tiempo. Asimismo, desde una perspectiva investigativa según Cassany (1999), la escritura es “una actividad social y cognitiva que implica no solo el dominio del código lingüístico, sino también la capacidad de planificar, textualizar y revisar el propio discurso”. En esta visión, escribir no es solo trazar letras, sino un proceso intelectual que requiere reflexión, estructura y conciencia del destinatario. Del mismo modo, Mendoza (2003) plantean que escribir es un proceso recursivo donde el sujeto planifica, traduce ideas en texto y revisa continuamente, lo que demuestra su complejidad cognitiva. De la misma forma, de acuerdo con las Bases Curriculares del sistema escolar chileno, la escritura se concibe como un proceso dinámico de producción textual que exige planificación, revisión y edición, con el fin de satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Por ello, en niveles más avanzados se plantea que los estudiantes deben planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito, evaluando sus borradores según criterios discursivos, formales y comunicativos (Ministerio de Educación, 2022). Estos enunciados curriculares destacan que la competencia escritora va más allá del dominio de la ortografía o la gramática, para convertirse en una herramienta de comunicación, pensamiento y aprendizaje. Por lo tanto, la enseñanza de la escritura debe dar cuenta de su carácter cognitivo, metacognitivo, comunicativo y social.

4.1.1 Fases de desarrollo de la escritura en los niños

El desarrollo de la escritura manuscrita comprende un proceso progresivo que avanza desde la falta de control motor hasta la adquisición de una escritura fluida y personal. De acuerdo con Condemarín y Chadwick (2004). Este proceso se organiza en tres etapas principales: precaligráfica, caligráfica infantil y postcaligráfica. Cada una refleja distintos niveles de madurez motora, dominio técnico y expresión individual del estudiante.

4.1.1.2 Etapa precaligráfica

Generalmente esta etapa se presenta entre los seis y nueve años, se caracteriza por la inmadurez motriz y la falta de regularidad en el trazado. Durante esta fase, los niños muestran dificultad para mantener la alineación y proporción de las letras, presentando trazos temblorosos, curvos o angulosos. Estas características reflejan el proceso inicial de control del movimiento gráfico. Su duración varía según las condiciones individuales y el contexto escolar, y algunos estudiantes pueden presentar dificultades persistentes, como la disgrafía.

4.1.1.3 Etapa caligráfica infantil

Esta fase suele manifestarse entre los diez y doce años, corresponde al momento en que el niño logra un dominio más fino de la motricidad. Durante este periodo, la escritura se regulariza: las líneas se mantienen rectas, los márgenes son respetados y las letras se diferencian claramente entre sí. La escritura adopta el modelo caligráfico propuesto por la escuela y alcanza su máxima corrección formal. Sin embargo, hacia el final de este periodo comienza a emerger una necesidad de expresión más personal.

4.1.1.4 Etapa postcaligráfica

Por último, en la etapa postcaligráfica propia de la adolescencia, la escritura sufre una transformación que responde a nuevas exigencias de rapidez y expresión individual. El modelo caligráfico infantil resulta insuficiente para las demandas escolares y personales del adolescente, quien tiende a simplificar y unir las letras, adaptando su escritura a un estilo propio y funcional. Este proceso de personalización solo es posible si previamente se ha alcanzado un dominio adecuado del modelo caligráfico. No obstante, no todos los estudiantes logran acceder plenamente a esta fase, ya sea por falta de práctica o por una enseñanza excesivamente rígida.

4.1.2 Revisión de los métodos de enseñanza de la escritura

De acuerdo con Navarro y Chion (2013) se identifican diversos enfoques y métodos de enseñanza de la escritura que reflejan la evolución de las prácticas pedagógicas en torno a este proceso. En primer lugar, se mencionan dos grandes concepciones contrapuestas: una que propone enseñar la lectura y la escritura en cursos aislados, centrados en habilidades básicas y transversales, y otra que las concibe como prácticas sociales situadas, aprendidas en contextos de uso y vinculadas a las particularidades discursivas y epistémicas de cada disciplina. Asimismo, Carlino et al. (2010) distinguen entre el “trabajo en los extremos”, que se limita a actividades puntuales de escritura al inicio o final del curso, y el “trabajo durante”, que integra la escritura a lo largo de todo el proceso de aprendizaje mediante una interacción constante con los contenidos. Por otra parte, la Escuela de Sydney, basada en la lingüística sistémico-funcional de Halliday, propone un método centrado en la enseñanza de géneros discursivos, en el que los estudiantes avanzan desde la deconstrucción colectiva del género hasta la producción individual, combinando enseñanza explícita sobre la lengua con el desarrollo de competencias comunicativas contextualizadas (Lewis, 2014). Finalmente, desde la didáctica de las ciencias, autores como Jorba y Sanmartí Puig (1996) promueven la enseñanza de habilidades cognitivo-lingüísticas que favorecen la verbalización y reflexión sobre los conocimientos. En conjunto, estos métodos comparten la idea de que la escritura no debe enseñarse como una habilidad aislada, sino como una práctica integrada al aprendizaje disciplinar y al desarrollo del pensamiento crítico y epistémico. Siguiendo el mismo lineamiento, el Ministerio de Educación (2022) en su guía de “Escritura libre en comunidad: Recomendaciones generales para docentes de 3° básico a 4° medio” propone como método de enseñanza de la escritura la escritura libre en comunidad, una metodología centrada en la expresión personal, la creatividad y el bienestar socioemocional de los estudiantes. Este

enfoque se contrapone a la escritura guiada tradicional, ya que promueve la experimentación con el lenguaje, la elección libre de temas, formatos y propósitos, y la creación de un ambiente de confianza en el aula donde los errores no se penalizan, sino que se valora la exploración y la autenticidad del proceso creativo. El método busca formar comunidades de escritores en las que los estudiantes escriban con sentido y motivación, compartan sus textos, dialoguen sobre ellos y disfruten del acto de escribir como una práctica significativa y colectiva. Además, incorpora herramientas pedagógicas concretas, como los *Diarios de escritura libre*, los rincones de escritura y el uso de recursos tecnológicos, que favorecen la participación, la autonomía y la reflexión sobre la escritura. En suma, esta propuesta metodológica considera que la escritura es un medio de autoconocimiento, comunicación y construcción de comunidad escolar. Asimismo, en el texto entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura (Alvarado, 2001), la gramática y la literatura se revisan históricamente tres grandes métodos de enseñanza de la escritura: primero, el enfoque tradicional que prioriza la caligrafía, la ortografía y el ejercicio de copia, entendido en sus inicios como enseñar a escribir letras y reproducir modelos. Segundo, el enfoque de composición-retórico, que considera la escritura como la producción de textos mediante operaciones de invención, disposición y elocución, y que se generaliza en la escuela del siglo XX bajo la denominación de “composición” (Alvarado, 2001). Tercero, el enfoque sociocultural o como práctica discursiva, en el que escribir se entiende como un acto situado en contextos reales, dentro de comunidades lectoras y escritoras, y no sólo como aprendizaje de reglas o imitación de géneros, por lo que la enseñanza se orienta hacia el análisis de géneros, la reflexión sobre el texto y la participación activa del alumno en la producción de significados (Alvarado, 2001). Estos métodos, señala la autora, no son exclusivos, sino que coexisten en la práctica educativa, y cada uno ha sido sometido a debates sobre sus posibilidades y limitaciones en la formación escrita

de los estudiantes. Por último, según Daniel Cassany (1999) concibe la escritura como un proceso cognitivo complejo que se desarrolla en tres fases interrelacionadas: escritura, reescritura y revisión. En primer lugar, la escritura constituye la etapa inicial en la que el autor planifica y elabora un borrador a partir de sus ideas, tomando en cuenta el contexto comunicativo, el propósito y el destinatario. No se trata de una actividad espontánea ni lineal, sino de una construcción reflexiva que implica pensar, organizar, redactar y tomar decisiones lingüísticas (Cassany, 2006). La segunda fase, denominada reescritura, supone la reformulación del texto con base en nuevas ideas o en la reorganización del contenido. Aquí, el autor vuelve sobre su propio escrito, reestructura párrafos, sustituye expresiones y busca mayor coherencia y cohesión discursiva. Cassany (1993) señala que esta instancia es esencial para lograr textos más claros, fluidos y coherentes, ya que permite reelaborar el pensamiento escrito. Por último, la revisión es un subproceso permanente que acompaña todas las etapas anteriores. Implica la lectura crítica del texto propio para detectar y corregir errores tanto de contenido como de forma. Los escritores expertos según Cassany (1993) revisan sus textos más veces que los principiantes y con objetivos más amplios, centrando su atención en la estructura, la claridad de las ideas y la adecuación comunicativa. En esta etapa se distinguen dos niveles: la revisión global, que afecta a las ideas y a la organización del texto, y la revisión local, orientada a aspectos gramaticales, léxicos y ortográficos. En este sentido, la tesis sugiere dicho modelo como base teórica y metodológica para orientar la enseñanza de la escritura, promoviendo una práctica pedagógica centrada en el proceso y no únicamente en el resultado.

4.1.3 Rol de la literatura en la enseñanza de la escritura

Tal como lo señala el libro entre líneas Alvarado (2001) la literatura desempeña un papel central en la enseñanza de la escritura, ya que constituye una práctica cultural autónoma que posibilita a los estudiantes acceder a experiencias

estéticas, simbólicas y lingüísticas que enriquecen su relación con el lenguaje escrito. En el análisis histórico y didáctico realizado por el profesor, licenciado y doctor en Letras, se destaca que la literatura ha cumplido funciones diversas dentro del currículo: desde su uso como vehículo moralizante o nacionalista hasta su consideración como objeto artístico con valor propio. Es precisamente esta última perspectiva la que reconoce la especificidad literaria la que favorece una enseñanza de la escritura más compleja, pues expone a los estudiantes a textos auténticos que modelan estructuras discursivas ricas, múltiples voces narrativas y formas de significación que amplían sus horizontes expresivos. Asimismo, la literatura ofrece un espacio de lectura que antecede y sustenta la escritura: permite observar cómo operan los procedimientos narrativos, retóricos y estilísticos, y promueve que los aprendices se aproximen a la producción textual desde una sensibilidad estética y reflexiva. En palabras de Alvarado (2001), cuando se evita reducir el texto literario a un mero objeto para clasificar o memorizar, y se lo comprende como práctica cultural viva, su potencial formativo sobre las prácticas de lectura y escritura se vuelve significativamente mayor. Del mismo modo, la literatura constituye un medio que favorece la formación de escritores más autónomos, capaces de construir interpretaciones, establecer relaciones intertextuales y desarrollar criterios propios frente al acto de escribir. Las experiencias pedagógicas revisadas por Alvarado (2001) evidencian que el contacto significativo con textos literarios ya sea a través de la lectura libre, la producción de antologías, la recreación de relatos o el trabajo en talleres promueve la apropiación de recursos discursivos que luego se trasladan a las prácticas de escritura. Esta interacción no se limita a imitar modelos, sino que habilita procesos de reescritura, recontextualización y creación que fortalecen la competencia narrativa y reflexiva del estudiantado. Asimismo, la literatura aporta al desarrollo de un lector-escritor crítico, capaz de reconocer la diversidad de discursos y comprender la escritura como un acto social y cultural, no solo como una tarea

escolar. En este sentido, él subraya la necesidad de que la enseñanza de la literatura recupere su autonomía y no sea subordinada únicamente a enfoques lingüísticos, pues su aporte al aprendizaje de la escritura depende precisamente de esta posibilidad de explorar el texto literario en su dimensión estética, interpretativa y formativa. La literatura cumple un rol esencial en la enseñanza de la escritura, pues constituye el marco conceptual y empírico que orienta las prácticas pedagógicas y permite comprender la complejidad de este proceso. Asimismo, la literatura especializada en didáctica de la escritura ha evidenciado que escribir no solo implica el dominio de conocimientos lingüísticos, sino también dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que inciden directamente en el desempeño del estudiante. En este sentido, la literatura actúa como un puente entre la teoría y la práctica, ofreciendo estrategias didácticas validadas como la retroalimentación positiva, la creación de comunidades de escritores y la escritura libre que promueven la motivación y el desarrollo de la identidad escritora. Además, los estudios revisados por las autoras destacan que la literatura permite concebir la escritura no únicamente como una habilidad comunicativa, sino también como una herramienta de aprendizaje, reflexión y transformación cultural y social. Así, el conocimiento acumulado en la literatura académica sobre escritura orienta a los docentes en la construcción de ambientes pedagógicos que valoren la expresión personal, el pensamiento crítico y la creatividad, consolidando un enfoque integral y humanizador de la enseñanza de la escritura (Concha & Espinosa, s.f., pp. 3–9).

4.2. Aprendizaje basado en proyectos

Según el Ministerio de Educación (2019) El ABP es una propuesta de enseñanza que se organiza en torno a un problema o necesidad que se puede resolver aplicando diferentes perspectivas y áreas del conocimiento. Durante un periodo extendido de tiempo los estudiantes se organizan en torno a un objetivo

basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad, normalmente surgida desde sus propias inquietudes, que pueden abordar desde diferentes disciplinas; el proyecto culmina con la elaboración de un producto o con la presentación pública de los resultados. La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se concibe como una estrategia pedagógica que sitúa al estudiante como protagonista de su aprendizaje, a partir de un desafío real que articula intereses, contenidos curriculares y compromiso con el entorno (Sotomayor et al., 2021). En el contexto chileno, el ABP se define como una metodología que sitúa a los estudiantes en el centro de su proceso de aprendizaje, enfrentándolos a desafíos y situaciones que los lleven a plantear diferentes soluciones a problemáticas reales, motivadoras para ellos; a través del desarrollo de proyectos que involucran diferentes saberes y competencias del currículo, los estudiantes plantean una pregunta esencial o problemática, investigan, elaboran un producto público, y desarrollan competencias del siglo XXI como trabajo en equipo, creatividad, autonomía, competencia digital y resolución de problemas (Villanueva et al., 2022). En Argentina, según Vicente et al. (2022) ABP ha sido definido como una experiencia de aprendizajes donde los alumnos son llevados mediante preguntas significativas a explorar, conocer y comprender el mundo real, buscando integrar distintas áreas del conocimiento y apuntando al desarrollo de capacidades.

4.2.1 Desafíos y enfoques pedagógicos

En términos de evaluación, el ABP plantea retos significativos. A diferencia de las pruebas tradicionales que miden resultados específicos, esta metodología requiere herramientas de evaluación formativa que valoren tanto el proceso como el producto final. Los docentes deben diseñar rúbricas claras y alineadas con los objetivos del proyecto, evaluando aspectos como la creatividad, la coherencia en la escritura, el trabajo colaborativo y la capacidad de los

estudiantes para reflexionar sobre su aprendizaje (Sotomayor et al., 2021). En este sentido, el acompañamiento constante durante todo el proyecto es esencial, ya que permite identificar y resolver problemas en etapas tempranas, asegurando que el aprendizaje sea significativo y efectivo. Además, el tiempo es un factor crítico en la implementación del ABP. Muchos docentes reportan dificultades para equilibrar el diseño y desarrollo de proyectos con las demandas del currículo obligatorio y los plazos administrativos (Concha et al., 2022). Esto pone de manifiesto la necesidad de repensar los horarios escolares, priorizando metodologías que integren múltiples asignaturas en proyectos interdisciplinarios. Una solución práctica podría ser la reorganización del tiempo de clase, permitiendo bloques de trabajo más extensos que faciliten la planificación, ejecución y evaluación de proyectos. La flexibilidad en los tiempos también permite que los estudiantes exploren ideas con mayor profundidad, fortaleciendo su conexión emocional e intelectual con las tareas.

Otro desafío importante radica en la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y comunidades escolares, acostumbrados a metodologías tradicionales. La transición hacia el ABP implica replantear el rol del profesor, quien deja de ser una figura central en la transmisión de conocimientos para convertirse en un facilitador del aprendizaje. Este cambio de paradigma requiere no solo formación técnica, sino también un proceso de reflexión y adaptación a nuevas dinámicas de aula. Estudios realizados por la Agencia de Calidad de la Educación (2019) han identificado que los docentes que reciben acompañamiento continuo y espacios para compartir buenas prácticas tienen mayores probabilidades de adoptar el ABP con éxito, destacando la importancia de crear redes de apoyo y mentorías. Del mismo modo, este enfoque promueve el desarrollo socioemocional de los estudiantes, fomentando competencias sociales y de comunicación que son esenciales para su crecimiento integral. A medida que los sistemas educativos avanzan hacia un enfoque más centrado en el estudiante, es

fundamental que se sigan desarrollando estrategias y recursos para apoyar la implementación del ABP, garantizando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar una educación que sea verdaderamente significativa y transformadora (Vidal et al., 2018).

4.2.2 Características del ABP

4.2.2.1 Experiencias de aprendizaje activas, significativas y contextualizadas

Según Sotomayor et al. (2021), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se caracteriza por situar al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo experiencias de aprendizaje activas, significativas y contextualizadas. Por ende, este enfoque se organiza en torno a un desafío o problema real vinculado con los Objetivos de Aprendizaje del currículum, lo que fomenta la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la reflexión. Su diseño es flexible y adaptable, integrando fases de indagación, creación y comunicación que permiten desarrollar aprendizajes profundos y duraderos. Además, el ABP puede implementarse de manera intra o interdisciplinaria, fortaleciendo el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, y articulando objetivos esenciales con los integrados y significativos del currículum, lo que contribuye a una enseñanza más equitativa y contextualizada. Asimismo, otra característica fundamental del ABP es su capacidad para potenciar la motivación estudiantil y transformar la cultura escolar. Estudios recopilados en el mismo documento muestran que esta metodología mejora los resultados de aprendizaje, promueve la participación activa del alumnado y genera una mayor satisfacción docente, al permitirles asumir un rol de facilitadores del aprendizaje. Del mismo modo, el ABP fomenta la equidad educativa al involucrar activamente a estudiantes con distintos niveles de desempeño, fortaleciendo la autonomía y el sentido de pertenencia. El ABP se

apoya en la evaluación formativa continua, entendida como un proceso reflexivo y permanente que acompaña cada fase del proyecto, permitiendo a los estudiantes revisar, mejorar y profundizar en sus aprendizajes. Esta retroalimentación constante fortalece la autorregulación y la metacognición. Estudios recopilados por Sotomayor et al., (2021) destacan que esta metodología mejora los resultados de aprendizaje, incrementa la motivación estudiantil y transforma la cultura escolar, generando una mayor satisfacción docente al permitirles asumir un rol de facilitadores del aprendizaje. En esta línea, otra característica distintiva es la autenticidad del aprendizaje, ya que los proyectos se vinculan con contextos reales, otorgando sentido al conocimiento y promoviendo la conexión entre escuela y comunidad. Por lo tanto, el enfoque se consolida como una herramienta pedagógica que no solo desarrolla las habilidades del siglo XXI, sino que también impulsa una educación más inclusiva, colaborativa y significativa. (Sotomayor et al., 2021).

4.2.2.2 El estudiante en el centro del proceso educativo

De acuerdo con Sosa et al. (2025), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se caracteriza por situar al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo un rol activo donde la exploración, la toma de decisiones y la responsabilidad por el propio aprendizaje se vuelven elementos fundamentales. Estos autores sostienen que el ABP implica trabajar en torno a problemas reales y contextualizados, lo que permite que los participantes comprendan de manera más profunda la utilidad del conocimiento académico y cómo este se relaciona con su vida cotidiana y su entorno. Asimismo, destacan que el enfoque se apoya en la colaboración y el trabajo entre pares como una vía esencial para construir significado compartido, desarrollar habilidades comunicativas y fortalecer la capacidad de negociar ideas, organizar tareas y llegar a acuerdos. Entre los beneficios que identifican, se subraya la posibilidad de fomentar el pensamiento crítico y creativo, ya que los proyectos requieren analizar información, proponer

soluciones innovadoras y evaluar resultados de manera autónoma. Además, resaltan que el ABP incrementa la motivación intrínseca al involucrar a los estudiantes en actividades que sienten propias y relevantes, favoreciendo actitudes positivas hacia el aprendizaje y un compromiso sostenido con las tareas. También se menciona que este enfoque permite integrar diversas áreas del conocimiento, generando experiencias interdisciplinarias que enriquecen la comprensión global de los problemas abordados. A ello se suma que el ABP promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la perseverancia, la autorregulación y la capacidad de enfrentar desafíos, aspectos indispensables para desenvolverse en contextos educativos y profesionales. Finalmente, Sosa et al. (2025) sostienen que este modelo contribuye a formar estudiantes más autónomos, reflexivos y comprometidos con su propio proceso formativo, preparados para afrontar de manera flexible las demandas del siglo XXI, donde la resolución creativa de problemas, la colaboración efectiva y el aprendizaje continuo se han convertido en competencias esenciales.

4.2.3 Principales modelos de ABP

Según la literatura, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se ha desarrollado bajo diversos modelos pedagógicos que, si bien, comparten fundamentos comunes, difieren en su enfoque, estructura y propósito. Entre los principales modelos destacan los siguientes:

4.2.3.1 Modelo de manual de aprendizaje vivencial

Este modelo señala que para llevar a cabo un proyecto de aprendizaje es necesario seguir diferentes procesos para poder implementarlo: Identificación del problema, planificación del proyecto, investigación y recopilación de información, desarrollo del proyecto, presentación de resultados y evaluación y

retroalimentación. Este enfoque permite integrar conocimientos de distintas áreas, desarrollar habilidades de investigación, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y resolución de problemas reales. Además, fomenta la autonomía, la creatividad y la responsabilidad social, al vincular el aprendizaje con situaciones del entorno. En este sentido, el ABP favorece una formación más integral y pertinente, alineada con las demandas educativas y profesionales actuales (Gajardo et al., 2025).

4.2.3.2 Modelo Ruta de aprendizaje en ABP

En el contexto chileno, Sotomayor et al. (2021) adapta los principios internacionales del ABP a la realidad educativa nacional, integrando las competencias del siglo XXI. Este modelo se compone de cuatro fases: Desafío, investigación, creación y comunicación. Su relevancia se fundamenta en que orienta a los docentes en la planificación y evaluación de proyectos auténticos que conectan los contenidos curriculares con situaciones reales, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del estudiantado. Asimismo, este modelo asegura que el ABP no se limite a una simple actividad práctica, sino que se constituya en una estrategia pedagógica integral capaz de desarrollar competencias del siglo XXI y promover aprendizajes significativos y duraderos.

4.2.3.3 Modelo de la Buck institute for education (BIE)

A través de esta metodología, los estudiantes investigan y buscan responder a una pregunta o problema del mundo real, generando un producto concreto como resultado de su indagación. Los elementos esenciales para llevar a cabo este proyecto son los siguientes: Pregunta esencial-desafiante, indagación, autenticidad, voz y elección del o la estudiantes, reflexión, crítica y revisión-retroalimentación, producto público- divulgación. Su relevancia se fundamenta en que orienta a los docentes en la planificación y evaluación de proyectos auténticos que conectan los contenidos curriculares con situaciones reales, fomentando el

pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del estudiantado. Asimismo, este modelo asegura que el ABP no se limite a una simple actividad práctica, sino que se constituya en una estrategia pedagógica integral capaz de desarrollar competencias del siglo XXI y promover aprendizajes significativos y duraderos. (Nuñez et al., 2022)

4.2.3.4 Modelo de ABP con integración de tecnología

Este enfoque propone una secuencia estructurada de fases mediadas por herramientas tecnológicas que amplían las posibilidades de exploración, colaboración y difusión del conocimiento. Las fases que estructuran este ABP son las siguientes: Inicio, planificación, ejecución, cierre. La importancia de este modelo radica en que potencia el aprendizaje activo y autónomo, promoviendo competencias digitales, comunicativas y cognitivas esenciales para la educación contemporánea. Además, permite conectar el aula con contextos reales y globales, facilitando que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación, pensamiento crítico e innovación mediante el uso responsable y creativo de la tecnología. En este sentido, el ABP tecnológico se consolida como una evolución del modelo tradicional, alineado con las demandas educativas y sociales de la era digital. (Hinostraza et al., 2025).

4.3. Motivación

La motivación en el contexto educativo puede entenderse como un conjunto de procesos internos y externos que activan, dirigen y mantienen la conducta del estudiante hacia el aprendizaje, facilitando la implicación, el esfuerzo, la persistencia y el establecimiento de metas de aprendizaje. Según Woolfolk (2014), la motivación entendida como aquella predisposición, energía o fuerza de naturaleza interna y positiva es lo que mueve al sujeto a realizar un aprendizaje desarrollando sus competencias, capacidades y actitudes. Asimismo,

para Solana (1993) la motivación la define como una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía. En el marco de la psicología educativa, la motivación se entiende como un mecanismo complejo que agrupa los procesos de activación, dirección y mantenimiento de la conducta del estudiante (Bacete y Betoret, 1997). Del mismo modo, Durand y Huertas (2010) afirman que la motivación es de enorme relevancia en la educación pues se encarga de orientar las acciones siendo un elemento central que conduce a realizar y lograr sus objetivos. Por otro lado, de estas definiciones podemos destacar dos tipos de motivación presentes en la propuesta de proyecto:

4.3.1 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se entiende como el impulso interno que lleva a una persona a realizar una actividad por el interés y la satisfacción que esta genera en sí misma, más que por recompensas o presiones externas. Desde una perspectiva psicológica, este tipo de motivación se fundamenta en la curiosidad, el deseo de superación personal, el disfrute del proceso y la experiencia de bienestar asociada a la realización de la tarea. En este sentido, se considera que un estudiante actúa movido intrínsecamente cuando encuentra que la actividad es significativa, desafiante o placentera por sí misma, lo cual refuerza su participación sin necesidad de estímulos externos como premios, calificaciones o reconocimientos (Punina y Barrera, 2020). Asimismo, en el ámbito de la psicología educativa hispanohablante reciente, la motivación intrínseca ha sido ampliamente vinculada con procesos de autorregulación del aprendizaje y compromiso académico sostenido. La literatura evidencia que los estudiantes que

muestran altos niveles de motivación intrínseca tienden a involucrarse de manera más profunda en las actividades escolares, manifestando mayor persistencia frente a las dificultades, mejores estrategias de estudio y una disposición más proactiva hacia el aprendizaje. Además, se ha observado que este tipo de motivación favorece el desarrollo de aprendizajes significativos, dado que promueve la reflexión, la exploración autónoma y la construcción personal del conocimiento, elementos fundamentales para un desempeño académico integral (Mora et al., 2024).

4.3.2 Motivación extrínseca

La motivación extrínseca de acuerdo con Correa y Merchán (2023) se entiende como aquel impulso que lleva a una persona a ejecutar una tarea debido a factores que provienen del entorno y no por el interés inherente de la actividad en sí. Estos estímulos externos pueden manifestarse en forma de recompensas tangibles, como calificaciones, incentivos materiales o premios, pero también pueden expresarse como reconocimiento social, aprobación de figuras significativas, cumplimiento de expectativas ajenas o incluso la necesidad de evitar consecuencias negativas como sanciones o evaluaciones desfavorables. Por ello, este tipo de motivación actúa como un motor que orienta la conducta hacia la obtención de resultados específicos, generalmente vinculados con metas externas y socialmente reguladas. En el ámbito educativo, Flores y Cotrina (2024) señalan que la motivación extrínseca desempeña un papel relevante, especialmente en etapas iniciales del aprendizaje o en tareas que los estudiantes no consideran atractivas por sí mismas indicando que estos estímulos externos pueden servir como un punto de partida para activar el interés o promover la participación en actividades académicas. No obstante, ambos tipos de motivación no se excluyen mutuamente; por el contrario, pueden coexistir y combinarse, generando un

equilibrio que favorece la participación académica y la progresión del aprendizaje dependiendo del contexto y de las características personales del estudiante.

4.3.4 El significado y el sentido en la motivación

El aprendizaje puede entenderse desde dos dimensiones: el significado y el sentido. El significado se vincula con los contenidos y conocimientos que los estudiantes adquieren y comprenden. Como afirma Ausubel (1983), “el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con lo que el alumno ya sabe” (p. 18). De este modo, el significado se centra en la conexión entre lo nuevo y lo previo, asegurando una comprensión más profunda y estable en la memoria del estudiante. Del mismo modo, el sentido del aprendizaje remite al valor, relevancia y utilidad que el conocimiento tiene para el estudiante, es decir, al propósito que encuentra en lo aprendido. Saint-Onge (1997) plantea que “el sentido de la enseñanza depende del sentido que se dé al aprendizaje”, lo que implica que la motivación y la apropiación personal del conocimiento son tan importantes como los contenidos en sí mismos. De este modo, cuando el estudiante percibe que lo aprendido conecta con su vida, intereses o contexto, el aprendizaje adquiere un significado personal y transformador.

En esta misma línea, Isabel Solé (2012) resalta que la competencia lectora no solo consiste en comprender literalmente un texto, sino también en reflexionar, evaluar y dar un valor personal a lo leído. Esto permite entender que mientras el significado se centra en la comprensión objetiva de los textos, el sentido emerge cuando dicha comprensión se convierte en una herramienta para la reflexión crítica y el desarrollo personal del estudiante. Asimismo, Coll (1990) sostiene que “enseñar no es únicamente transmitir información, sino propiciar que los alumnos otorguen significado y sentido a los contenidos escolares” (p. 35). Esta visión se

complementa con lo expuesto por Martín Arribas (2004), quien destaca la necesidad de que el aprendizaje escolar sea “una experiencia con valor personal y social para los estudiantes” (p. 62).

5. Revisión de la literatura

La revisión de la literatura presenta investigaciones recientes sobre escritura, aprendizaje basado en proyectos (ABP) y motivación por la escritura, con el fin de fundamentar la propuesta y orientar el diseño metodológico de este estudio. Estos antecedentes permiten comprender cómo se ha abordado la escritura como práctica social y cognitiva, cómo el ABP ha demostrado favorecer aprendizajes significativos y colaborativos, y cómo la motivación influye en el desempeño y la disposición de los estudiantes frente a la producción escrita. En conjunto, estos estudios entregan un marco actualizado que respalda la pertinencia de implementar un proyecto ABP para promover la escritura en estudiantes de quinto básico.

5.1 Escritura

La escritura ha sido ampliamente abordada como una práctica social, comunicativa y cognitiva que trasciende la simple transcripción de signos. Desde una perspectiva sociocultural, Casasa Núñez (2023) la define como una práctica social que cobra pleno sentido en los contextos físicos, sociales y culturales donde se desarrolla, reconociendo que los géneros discursivos y las comunidades le otorgan significado. En una línea similar, Coronado López (2021) plantea que la escritura académica es una práctica epistémica, vinculada a la producción y comunicación del conocimiento dentro de las disciplinas, que además requiere procesos cognitivos y metacognitivos como la planificación, la revisión y la

autorregulación. Asimismo, Cassany (2021) destaca que la escritura constituye una práctica social y comunicativa, cuyo sentido se construye en función de los contextos culturales y educativos donde ocurre. Por su parte, Sánchez Lara (2021) la entiende como una práctica cultural e institucional, en la que intervienen normas, rutinas y géneros propios de cada comunidad educativa y social. Desde un enfoque situado, Chapetón Castro y Chala (2013) subrayan que la escritura sólo adquiere sentido en contextos comunicativos concretos, donde el propósito, el destinatario y el formato determinan su forma y función. Finalmente, Abusamra et al. (2024) destacan su doble naturaleza en los primeros años escolares: como sistema simbólico de representación y como práctica social mediada por la cultura. En conjunto, estas perspectivas permiten comprender la escritura como un proceso complejo, contextual y estratégico, en el que convergen dimensiones cognitivas, lingüísticas y sociales que posibilitan la construcción y comunicación del conocimiento.

5.2 Aprendizaje basado proyectos

Una revisión sistemática realizada por Cajas Molina (2023) destaca expone que el ABP es una metodología educativa efectiva para el desarrollo integral de los estudiantes. Aunque presenta desafíos, la literatura respalda su utilidad en la formación de habilidades y competencias esenciales. La participación del docente y una evaluación adecuada son fundamentales para garantizar el éxito del ABP. Esta metodología se consolida como un enfoque valioso para la educación del siglo XXI, capaz de preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real y tomar decisiones informadas. En el contexto universitario, Puenayan Piñan et al. (2024) exponen el ABP como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico. A través de una revisión bibliográfica, concluyeron que el ABP es una metodología activa que los docentes están considerando implementar en las aulas debido a los beneficios que aporta al

estudiante; de hecho, beneficia el aprendizaje significativo reflejando cómo influye en el rendimiento académico de los estudiantes. En el ámbito de la educación secundaria, de la Torre Neches (2021) realizó un estudio de caso en el Instituto Politécnico Cristo Rey en Valladolid, aplicando el ABP en la materia de economía. La investigación evidenció que la aplicación del ABP contribuye al desarrollo de competencias clave en los estudiantes, fomentando una comprensión más profunda y significativa de los contenidos. Además, Silva Maureira y Uribe Fuenzalida (2019) exploraron los beneficios del ABP y sus bases neurológicas. Su estudio destaca que el ABP es una metodología que promueve competencias cognitivas, colaborativas, de comunicación, pensamiento crítico y resolución de problemas reales, respaldando su implementación desde edades tempranas hasta la educación superior. En el contexto chileno, Barrera Arcaya et al. (2022) evaluaron el efecto del ABP en el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP. Los resultados postulan que el ABP es una estrategia didáctica que tiene un efecto positivo y significativo sobre las calificaciones de los estudiantes. Finalmente, Recalde Drouet et al. (2022) analizaron la importancia del ABP para el aprendizaje significativo. A través de una investigación descriptiva, postularon que el ABP es una metodología didáctica configura un escenario adecuado para que docentes y estudiantes participen de forma igualitaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje, construyendo proyectos que fomentan la comprensión profunda de los contenidos.

5.3 Motivación por la escritura

La motivación por la escritura según Wigfield y Eccles (2000) es un constructo multidimensional que integra factores como el interés, la actitud hacia las tareas de escritura, la percepción de autoeficacia, el valor otorgado a la actividad, las metas personales, las atribuciones de éxito o fracaso y la autorregulación esta se ve influida por experiencias previas, el entorno familiar y

escolar, así como por la percepción que cada estudiante tiene sobre su propio desempeño. Del mismo modo, (Concha & Espinosa, 2022) exponen que nace de prácticas pedagógicas que incluyan ambientes emocionales positivos donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse, explicando que la motivación por la escritura son un estímulo hacia tareas de escritura significativas que resulten valiosas para su desarrollo personal y social, y un modelamiento docente que refleje una actitud favorable hacia la escritura, acompañado de retroalimentación específica y positiva. En esta línea, iniciativas como el Plan Nacional de Escritura del Ministerio de Educación de Chile (2019), que contempla la entrega de "Diarios de Escritura" y orientaciones para docentes, han mostrado ser efectivas para fortalecer esta motivación. Un alto nivel de motivación se asocia con un mejor desempeño en escritura, mayor persistencia frente a los desafíos y disfrute del acto de escribir, lo que incide positivamente en la calidad y frecuencia de los textos producidos (Concha et al., 2022). En este sentido, la labor docente es clave, ya que sus creencias, acciones y discursos sobre la enseñanza de la escritura impactan directamente en la motivación y el rendimiento de sus estudiantes, posicionándolos como agentes esenciales para implementar políticas pedagógicas que promuevan la escritura (Concha & Espinosa, 2019).

6. Diseño metodológico

6.1 Propuesta de aprendizaje basado en proyectos

La propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) planteada consiste en la elaboración de una revista digital escolar como producto final, diseñada para fortalecer la motivación hacia la escritura en estudiantes de quinto año básico. El proyecto se estructura en torno a una problemática significativa: la baja motivación por la producción escrita, y plantea como desafío que los estudiantes creen una revista que represente sus intereses, sus opiniones y

aprendizajes. El desarrollo del proyecto contempla una secuencia de doce sesiones que abordan el proceso de escritura desde una perspectiva activa, colaborativa y significativa, en coherencia con lo planteado por Triviño et al. (2025), quienes señalan que la inserción del ABP en Lengua y Literatura mejora la motivación, el gusto por la lectura y la escritura al situar al estudiante como protagonista en la construcción de productos auténticos y significativos.

El proyecto se concibe como un taller intracurricular, ya que se implementa dentro del horario y de las asignaturas oficiales del plan de estudios, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación en el eje de Escritura-Producción. Al desarrollar proyectos intracurriculares, los estudiantes no solo interpretan textos literarios de manera crítica, sino que también producen discursos orales y escritos con sentido, vinculando el lenguaje con su realidad, sus intereses y su contexto sociocultural. De este modo, el aprendizaje del lenguaje deja de ser un proceso abstracto y se transforma en una herramienta significativa para comprender el mundo y participar activamente en su transformación, tal como plantean Cassany (2017).

El proyecto está alineado a los siguientes objetivos de aprendizajes del Currículum nacional:

- **Lenguaje**

OA 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. (Escribir, revisar y editar)

OA 17: Planificar la escritura. (Planificar sus textos)

OA 14: Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) (Escribir creativamente)

OA 15: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema. (Artículos informativos)

- **Tecnología:**

OA 05: Usar software para organizar y comunicar los resultados de investigaciones e intercambiar ideas con diferentes propósitos.

OA 06: Usar procesador de textos para crear, editar, dar formato, incorporar elementos de diseño y guardar un documento.

OA 07: Usar internet y comunicación en línea para compartir información de diferente carácter con otras personas, considerando la seguridad de la fuente y las normas de privacidad.

Entre los principales beneficios del proyecto, se destaca una mayor motivación estudiantil, permitiéndoles experimentar la escritura como una herramienta significativa y cercana a su realidad, a través de la elaboración de una revista digital. Esto favorece el desarrollo de competencias comunicativas, el trabajo colaborativo, la autoestima académica, realización de tareas auténticas, creatividad, y el sentido de logro al ver sus producciones publicadas y compartidas con la comunidad escolar, tal como lo señala Sotomayor et al., (2021). Además, ofrece a los docentes una estrategia concreta para diversificar sus prácticas pedagógicas, promoviendo el aprendizaje activo, la integración de recursos digitales y la formación de estudiantes más autónomos y críticos, alineados con las demandas educativas del siglo XXI (Sotomayor et al., 2021).

Durante la implementación, se promueve que los estudiantes participen en todas las etapas del proceso: desde la elección de temas, redacción de textos y revisión entre pares, hasta el diseño y publicación digital del producto final. El proyecto se alinea con los objetivos de aprendizaje del área de Lenguaje y Comunicación, permitiendo trabajar géneros textuales diversos mediante una metodología que favorece la autonomía, el trabajo en equipo y la reflexión crítica. El rol docente se enfoca en acompañar, guiar y retroalimentar el proceso, asegurando que los estudiantes vivencien la escritura como una herramienta real de comunicación y expresión personal. Asimismo, esta propuesta no solo resulta

beneficiosa para los estudiantes, sino también para los profesores, ya que favorece el trabajo colaborativo y promueve un cambio en el rol docente, aspecto que coincide con lo expuesto por Benoit (2021), quien sostiene que la escritura colaborativa transforma la práctica pedagógica al involucrar activamente a los estudiantes en todo el proceso de creación. En este enfoque, el profesor actúa principalmente como guía y facilitador, lo que permite delegar parte del protagonismo en los estudiantes, quienes se convierten en los verdaderos propulsores de su propio aprendizaje. Esto no solo enriquece la dinámica de la clase, sino que también aligera la carga del docente, generando un espacio más equilibrado y participativo en el proceso educativo. El desafío del rol docente consiste en convertirse en un mediador estratégico que guía y facilita los procesos de reflexión en los estudiantes, tal como lo señala Sotomayor et al., (2021).

6.2 Enfoque metodológico

Esta propuesta de proyecto ABP utiliza un enfoque cualitativo considerando el objetivo y la unidad de análisis. De acuerdo con Rodríguez et al., (1999) el enfoque cualitativo permite captar aspectos subjetivos y detallados sobre las motivaciones y actitudes de los estudiantes hacia la escritura en un contexto educativo específico, sin restringirse a variables numéricas. Este enfoque es ideal para explorar cómo la implementación del ABP influye en la motivación de los estudiantes, permitiendo interpretar sus perspectivas desde un enfoque integrador.

6.2.1 Propuesta de diseño de Investigación

Aunque se trata de proponer un proyecto de intervención, en este apartado se presenta una propuesta de instrumentos de recogida de datos para sistematizar los datos que eventualmente se obtengan al medir las variables: motivación y escritura. Por ello, se opta por un diseño de estudio de caso único centrado en un grupo de estudiantes de quinto básico en un colegio particular subvencionado en

la ciudad de Los Ángeles. Este diseño permite una exploración exhaustiva y contextualizada del fenómeno de estudio (Sandín Esteban, M. P., 2003). Al emplear un estudio de caso, se podrá analizar cómo el ABP impacta en la motivación de un grupo específico de estudiantes, permitiendo observar en profundidad sus experiencias y percepciones en relación con la escritura en un ambiente de aprendizaje basado en proyectos.

6.2.2 Técnicas de recogida de datos

Para comprender la influencia del ABP en la motivación hacia la escritura, se propone emplear como técnicas de recolección de datos cualitativos:

6.2.2.1 Focus group

Se propone usar focus group como técnica ya que puede resultar ser un instrumento muy útil dentro de un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que permite a los estudiantes recoger información cualitativa directamente desde la voz de actores relevantes (compañeros, docentes, expertos o comunidades vinculadas al proyecto). Esta técnica facilita identificar necesidades reales, percepciones y posibles soluciones que enriquecen el proceso de investigación y, a la vez, fortalecen la toma de decisiones colaborativas. Según López (2022), el grupo focal “constituye una técnica cualitativa que permite explorar actitudes, percepciones y significados en un contexto de interacción social” (p. 70), lo que se conecta con el propósito del ABP de promover aprendizajes significativos en contextos auténticos. De igual forma, Silveira et al. (2015) destaca que el focus group es “un método de investigación que reúne a un pequeño grupo de personas para responder preguntas en un entorno moderado”, lo que ofrece a los estudiantes la oportunidad de validar ideas y contrastar puntos de vista en un entorno realista y participativo.

6.2.2.2 Entrevistas

Finalmente, se propone utilizar entrevistas semiestructuradas a docentes ya que permitirán integrar una perspectiva pedagógica clave para la comprensión del fenómeno, ya que los profesores son los encargados de planificar, mediar y evaluar el proceso de implementación del ABP (Babativa et al., 2024). Esta técnica favorece el acceso a juicios profesionales, percepciones sobre la motivación de los estudiantes, así como los desafíos y oportunidades que surgen en la práctica. Además, las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por su flexibilidad, ya que comienzan con una pregunta que puede ajustarse a las respuestas del entrevistado. Este tipo de entrevista permite delimitar la información hacia aspectos específicos del objeto de estudio, lo que facilita obtener datos más detallados y relevantes. Además, ayuda a evitar que se entregue información que no sea pertinente para los objetivos de la investigación (Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia, 2017).

6.2.3 Validación de instrumentos

Los instrumentos serán validados a través de juicio de expertos, con profesionales de la Universidad de Concepción.

6.2.4 Población

La población estimada está compuesta por 38 estudiantes de quinto básico y 9 profesores de un colegio municipal en la ciudad de Los Ángeles.

6.2.5 Muestra estimada

La muestra se conformará a través de un muestreo aleatorio (Hernández et al., 2014) para 15 estudiantes en donde 10 de ellos participarán del focus group y 5 de ellos de entrevistas. Además, se aplicará un muestreo intencional (Hernández et al., 2014) para seleccionar a dos docentes, específicamente de las asignaturas de

Lenguaje y Tecnología correspondientes al quinto año básico. La elección de estos docentes dependerá de las características de matrícula y contexto del establecimiento educativo en el cual se lleve a cabo la implementación del estudio.

6.2.6 Análisis de datos

Las entrevistas y los focus group se analizará utilizando análisis de contenido. Según Cáceres (2008) el análisis de contenido implica que el investigador identifica categorías emergentes, las clasifica y analiza su frecuencia, relaciones y significado en el contexto, con el fin de comprender fenómenos sociales desde sus múltiples dimensiones. Al integrar procedimientos analíticos cualitativos, este análisis no solo busca describir patrones, sino también interpretar en profundidad las implicaciones simbólicas y sociales del contenido, garantizando validez y confiabilidad. Este es un método sistemático utilizado para interpretar el significado de datos textuales en investigaciones cualitativas, como entrevistas, discursos o documentos. Su propósito es identificar temas, categorías o patrones relevantes, siempre considerando el contexto en que se originan. En términos generales, implica examinar detalladamente las expresiones de los participantes, la forma en que se comunican y los significados profundos que se desprenden de sus palabras, permitiendo al investigador comprender creencias, emociones, experiencias y significados compartidos que van más allá de lo evidente (Cáceres, 2008).

Se propone elaborar categorías preliminares, las que estarían centradas en (anotar los conceptos centrales que fueron definidos en el marco). A partir de estas categorías, se harán las matrices que están implicadas en el análisis de contenido, para extraer categorías emergentes. Estas categorías que van a emerger de los instrumentos aplicados a estudiantes y docentes se van a triangular para analizar las convergencias y divergencias de los conceptos de motivación y autoeficacia (Cáceres, 2008).

7. Resultados esperados

Se espera que, a través de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la creación de una revista digital, los estudiantes incrementen su motivación y disfrute por la escritura, superando la percepción de que esta es una tarea escolar tediosa. Al vincular el proceso con un producto concreto y colaborativo, los y las estudiantes podrán encontrar sentido en escribir, desarrollar su creatividad y capacidad de expresión mediante la producción de textos con distintos propósitos (narrativos, informativos, de opinión, entre otros), además de fortalecer el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el respeto por las ideas de los demás. Estos resultados se respaldan en estudios que han demostrado que el ABP estimula la participación activa, el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca del alumnado, a la vez que eleva la calidad de la producción escrita y las competencias comunicativas al permitir la creación de textos auténticos con sentido para una audiencia real (Hidalgo y Ortega, 2022). Asimismo, se ha observado que esta metodología potencia el pensamiento creativo en estudiantes de educación básica al promover propuestas originales y contextualizadas favoreciendo el trabajo colaborativo y las habilidades sociales, como la empatía y la interacción (Landa et al., 2024). En coherencia con ello, el proyecto busca que cada estudiante asuma un rol específico dentro del equipo, comprendiendo la importancia de las distintas etapas del proceso de escritura (borrador, edición, publicación) y fomentando una actitud crítica y reflexiva frente a sus producciones. Asimismo, al integrar herramientas tecnológicas en la elaboración de la revista digital, se espera que los estudiantes desarrollen competencias digitales y de alfabetización mediática, tal como plantean Delgado et al (2025), y experimenten una mayor sensación de logro y autoestima académica al ver sus textos publicados y valorados por la comunidad escolar, aspecto que coincide con lo expuesto por Sosa et al. (2024) sobre cómo los proyectos

auténticos fortalecen el sentido de autoría y visibilidad del trabajo estudiantil. En conjunto, estos antecedentes respaldan la expectativa de que la propuesta basada en ABP fomente la motivación, la creatividad, la colaboración y la conexión significativa con la escritura más allá del aula.

8.-Programa de actividades

La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se sustentará en las fases propuestas por Sotomayor et al. (2021), que estructuran una ruta metodológica orientada al desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados. El proceso se inicia con la fase de Desafío, en la que los estudiantes se enfrentan a una pregunta desafiante que orienta la investigación y promueve la motivación intrínseca. Luego, en la fase de Investigación, los/as estudiantes buscan dar respuesta a este desafío desde múltiples fuentes; formulan hipótesis, investigan, entrevistan a expertos y a sus comunidades, levantan datos y exploran técnicas para ir comprendiendo en profundidad la temática del desafío. Posteriormente, la fase de Creación favorece la elaboración de productos tangibles o intangibles que reflejan los conocimientos y habilidades adquiridos, tales como informes, explicaciones, esquemas, pinturas, guiones, textos narrativos, maquetas, canciones o afiches, entre otros. Finalmente, la fase de Comunicación permite la socialización de los aprendizajes mediante una muestra pública coherente con los objetivos del proyecto y la pregunta inicial. A lo largo de todo el proceso, se incorporan momentos de reflexión o evaluación formativa continua, que fortalecen la autonomía y la metacognición del estudiantado y también el trabajo colaborativo una habilidad fundamental para la educación del siglo XXI. (Sotomayor et al., 2021). A continuación, se presentarán las etapas que guiarán este proyecto de revista digital: fase de desafío (tabla 1,2), fase de investigación (tabla 3,4,5,6), fase de creación, (tabla 7,8,9,10) y fase de comunicación. (tabla 11,12).

Tabla 1: Hito de lanzamiento (fase 1)

<p>Fase 1: Definir el desafío (sesiones 1 y 2)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 14</p> <p>OA17</p>	<p>Recursos: -Proyector o pantalla digital</p> <p>-Revistas digitales ejemplos (Niños, escolares, juveniles)</p> <p>-Bitácoras individuales (físicas o digitales)</p> <p>-Cuadernos/Lápices</p> <p>-Computadores o tablets</p>
<p>Sesión 1: “Hito de lanzamiento”</p> <p>¿Cómo podemos crear una revista digital que informe y que inspire a nuestra comunidad?</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 5</p> <p>OA 7</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (activación textual).</p> <p>Tecnología (presentación digital).</p>

Tiempo: 90 minutos.

Descripción de las actividad: La sesión inicia con una presentación motivadora: el docente de Tecnología muestra ejemplos de revistas digitales (infantiles, escolares y juveniles) y destaca cómo se combinan texto, imagen y diseño para comunicar ideas. Luego, el docente de Lenguaje guía una conversación colectiva para activar conocimientos previos sobre distintos géneros textuales que los estudiantes ya conocen. Se presenta la pregunta desafiante, se explica que el curso creará una revista digital con distintos tipos de textos, y se realiza una lluvia de ideas sobre temas posibles. Finalmente, los estudiantes escriben en su bitácora qué tipo de texto les gustaría producir y por qué.

Tabla 2: Conformación de equipos y definición del propósito de la revista (fase 1)

<p>Fase 1: Definir el desafío (sesiones 1 y 2)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 15</p> <p>OA17</p>	<p>Recursos: -Plantillas de “manifiesto editorial”</p> <p>-Bitácora digital (Google Docs/Classroom)</p> <p>-Pizarrón</p> <p>-Listado de posibles secciones</p>
<p>Sesión: 2</p> <p>“Conformación de equipos y definición del propósito de la revista.”</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 5</p> <p>OA 7</p>	<p>Responsables:</p> <p>-Lenguaje (orienta propósitos).</p> <p>-Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos.</p>		

Descripción de la actividad: Se forman equipos de trabajo siguiendo criterios de colaboración. Cada grupo define el nombre y propósito de su sección (actualidad, arte, cultura, vida escolar, etc.). Los docentes ayudan a redactar un manifiesto editorial donde los estudiantes explican por qué su sección es importante y qué tipo de textos producirán. Se registra el plan en la bitácora, siguiendo la fase de documentación que sugiere el ABP.

Tabla 3: Análisis de modelos de textos como noticias, crónicas, comentarios, cartas, entrevistas y tutorial (fase 2)

<p>Fase 1: Diseñar el proyecto (sesión 3 y 4)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 14</p> <p>OA 15</p> <p>OA 17</p>	<p>Recursos: -Dossiers impresos o digitales con modelos de: noticia, crónica, comentario, carta, entrevista, tutorial</p> <p>-Organizadores gráficos</p> <p>-Computadores o tablets</p> <p>-Bitácoras</p>
<p>Sesión 3: “Análisis de modelos de textos como noticias, crónicas, comentarios, cartas, entrevistas y tutorial”</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 5</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (orienta propósitos). Tecnología (bitácora digital).</p>

Tiempo: 90 minutos

Descripción de la actividad: El docente de Lenguaje presenta textos modelo reales. En lectura guiada, los estudiantes identifican propósito, estructura, tono y recursos lingüísticos de cada género. Comparan, por ejemplo, cómo una noticia informa hechos verificables, mientras una crónica incorpora mirada personal; o cómo un comentario incluye opinión fundamentada. Cada equipo selecciona qué texto escribirán primero, justificando su elección en base a la función comunicativa y a la sección que desarrollarán en la revista.

Tabla 4: Planificación del proyecto y selección de fuentes (fase 2)

<p>Fase 2: Investigar (sesión 3, 4, 5, 6)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 17</p>	<p>Recursos: -Plantillas de calendario</p> <p>-Listados de posibles fuentes</p> <p>-Computadores/tablets</p> <p>-Bitácora digital</p>
<p>Sesión 4: “Planificación del proyecto y selección de fuentes”</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 5</p> <p>OA7</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (orienta propósitos).</p> <p>Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos.</p>		
<p>Descripción de la actividad:</p>		

Los docentes enseñan a planificar fuentes de investigación según el género:

- para noticias - hechos recientes de la comunidad escolar, actividades, eventos
- para crónicas - observación directa del entorno
- para comentarios - libros, películas o muestras artísticas disponibles
- para entrevistas - listado de personas clave
- para tutoriales - procesos que los niños dominan y pueden enseñar

Los equipos crean un mapa de fuentes y establecen su calendario de escritura, revisión y diseño.

Tabla 5: Investigación guiada según el género (fase 3)

<p>Fase 2: Investigar (sesión 3,4, 5 y 6)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 15</p> <p>OA 14</p>	<p>Recursos: -Cuadernos o apps de notas</p> <p>-Grabadoras (celulares/tablets)</p> <p>-Plantilla de registro de información</p> <p>-Acceso a libros, videos, espacios del colegio</p>
<p>Sesión 5: “Investigación guiada según el género”</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 5</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (orienta propósitos).</p> <p>Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos</p>		

Descripción de la actividad:

Cada equipo investiga según el tipo de texto que producirá.

- Noticias: observan hechos del entorno escolar, toman notas de situaciones reales.
- Crónicas: realizan recorridos guiados, describiendo ambientes y detalles sensoriales.
- Comentarios de libro/cine/arte: revisan obras disponibles y toman notas de elementos relevantes.
- Carta: definen destinatario y propósito, investigan información necesaria para justificar el mensaje.
- Entrevista: preparan preguntas, identifican al entrevistado y coordinan la instancia.
- Tutorial: desglosan los pasos necesarios para enseñar algo concreto.

Los docentes acompañan la toma de notas y la selección de información relevante, siguiendo la guía

ABP que enfatiza la investigación como elemento central.

Tabla 6: Entrevistas observación y recolección de evidencias (fase 3)

<p>Fase 2: Investigar (sesión 3,4,5 y 6)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 15</p> <p>OA 14</p>	<p>Recursos: Grabadoras</p> <p>Fichas de registro</p> <p>Fotografías o capturas de evidencias</p> <p>Computadores/tablets</p>
<p>Sesión 6: Entrevistas, observación y recolección de evidencias</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 5</p> <p>OA 7</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (orienta propósitos).</p> <p>Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos.</p>		

Descripción de la actividad: Los equipos que lo requieren realizan entrevistas a docentes, asistentes o compañeros. Otros grupos completan observaciones directas para crónicas, recolectan información para comentarios o registran pasos de un proceso para su tutorial. Los docentes guían la toma de apuntes uso de grabación responsable selección de citas útiles y organización de datos. La sesión termina con la construcción de un esquema preliminar del texto según el género elegido.

Tabla 7: Escritura del primer borrador (fase 4)

<p>Fase 3: Crear y desarrollar. (sesiones 7, 8, 9 y 10)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje: OA 18 OA 14/15 (según el texto escogido)</p>	<p>Recursos: -Computadores/tablets -Plantillas de estructura por género -Bitácora -Diccionarios digitales</p>
<p>Sesión 7: “Escritura del primer borrador “</p>	<p>Objetivo de Tecnología: OA 6</p>	<p>Responsables: Lenguaje (orienta propósitos). Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos.</p>		

Descripción de la actividad: Con el esquema en mano, cada estudiante escribe su primer borrador. Los docentes modelan cómo se redacta un lead de noticia, cómo se organiza una crónica, cómo se estructura un comentario crítico o cómo se escribe una carta eficaz. Se enfatiza el propósito comunicativo de cada género. El docente de Tecnología guía el uso de Google Docs para escribir y guardar el texto.

Tabla 8: Revisión entre pares (fase 4)

<p>Fase 3: Crear y desarrollar (sesiones 7, 8, 9 y 10)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje: OA 18</p>	<p>Recursos: -Pautas de coevaluación -Computadores/tablets -Google Docs con “modo sugerencias”</p>
<p>Sesión 8: “Revisión entre pares (co-evaluación guiada) “</p>	<p>Objetivo de Tecnología: OA 6</p>	<p>Responsables: Lenguaje (orienta propósitos). Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos</p>		

Descripción de la actividad: Los/Las estudiantes intercambian textos con compañeros y usan una pauta simple para revisar claridad, estructura, coherencia y adecuación al género. Los docentes enseñan cómo dar retroalimentación respetuosa y útil. Luego cada estudiante reescribe su texto incorporando mejoras y justificando sus cambios en la bitácora, tal como recomienda Fundación Chile para evidenciar el proceso de aprendizaje.

Tabla 9: Edición lingüística fina y preparación para maquetación (fase 4)

<p>Fase 3: Crear y desarrollar (sesiones 7, 8, 9 y 10)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 18</p>	<p>Recursos: -Listado de errores frecuentes</p> <p>-Banco de imágenes libres de derechos</p> <p>-Herramientas de corrección automática</p> <p>-Computadores/tablets</p>
<p>Sesión 9: “Edición lingüística fina y preparación para maquetación “</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 6</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (orienta propósitos). Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos.</p>		

Descripción de la actividad: El/La docente de Lenguaje hace mini-lecciones breves sobre errores frecuentes: conectores, ortografía, repeticiones, flujo de ideas. Los estudiantes revisan y limpian sus textos, mientras el docente de Tecnología enseña herramientas de corrección digital y formateo básico. Se seleccionan imágenes, ilustraciones o recursos multimedia que acompañarán el texto.

Tabla 10: Diseño de la revista digital (fase 4)

<p>Fase 3: Crear y desarrollar (sesiones 7, 8, 9 y 10)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 18</p>	<p>Recursos: -Canva u otra plataforma de diseño</p> <p>-Plantillas de revista</p> <p>-Banco de imágenes</p> <p>-Computadores/tablets</p>
<p>Sesión 10: “Diseño de la revista digital”</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 6</p> <p>OA 5</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (orienta propósitos).</p> <p>Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos.</p>		

Descripción de la actividad: Usando Canva u otra plataforma educativa, el/la docente de Tecnología enseña a maquetar: tipografías, márgenes, colores, columnas, imágenes y jerarquías visuales. Los estudiantes integran sus textos y diseñan su página o sección manteniendo coherencia con la revista completa. Lenguaje revisa la correcta ubicación de títulos, subtítulos, pies de foto y estructura textual.

Tabla 11: Preparación de la muestra pública (fase 5)

<p>Fase 4: Comunicar (sesiones 11 y 12)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 14</p> <p>OA 18</p>	<p>Recursos: -Proyector</p> <p>-Pauta de presentación</p> <p>-Archivo final de la revista</p> <p>-Discurso preparado</p>
<p>Sesión 11: “Preparación de la muestra pública”</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 5</p> <p>OA 7</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (orienta propósitos).</p> <p>Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos.</p>		

Descripción de la actividad: Los equipos preparan una presentación breve sobre su sección de la revista. Practican lectura en voz alta, tono, proyección y claridad. Tecnología revisa que el archivo digital funcione correctamente y enseña cómo exportar la revista en PDF o enlace web. Lenguaje apoya la preparación del discurso de presentación enfatizando el proceso del ABP.

Tabla 12: Presentación final y publicación oficial (fase 5)

<p>Fase 4: Comunicar (sesiones 11 y 12)</p>	<p>Objetivo de Lenguaje:</p> <p>OA 14</p> <p>OA 18</p>	<p>Recursos: -Proyector</p> <p>-Invitación a comunidad escolar</p> <p>-Revista digital</p> <p>-Bitácoras</p>
<p>Sesión 12: “Presentación final y publicación oficial”</p>	<p>Objetivo de Tecnología:</p> <p>OA 7</p>	<p>Responsables:</p> <p>Lenguaje (orienta propósitos).</p> <p>Tecnología (bitácora digital).</p>
<p>Tiempo: 90 minutos.</p>		

Descripción de la actividad: La comunidad escolar es invitada a la presentación. Cada equipo comparte su sección, explica su proceso de investigación y lectura, y responde preguntas. Después, los estudiantes completan una reflexión final en la bitácora sobre aprendizajes, logros y desafíos, siguiendo el cierre que promueve Fundación Chile: evaluar el proceso y celebrar los logros. La revista se publica oficialmente en los canales del establecimiento.

9.-Conclusiones

El objetivo general de esta propuesta fue diseñar un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que incentive la escritura creativa y significativa en estudiantes de quinto básico se aborda de manera coherente y progresiva a través del conjunto de objetivos específicos planteados. Cada uno de ellos opera como un componente articulado que permite, en conjunto, estructurar una intervención pedagógica sólida, sistemática y fundamentada.

En primer lugar, la elaboración de actividades y experiencias de aprendizaje contextualizadas bajo los principios del ABP permite operacionalizar el propósito central de fomentar la motivación y el compromiso hacia la escritura. Estas actividades se diseñan desde la autenticidad, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas significativos, siguiendo lo planteado por Sotomayor et al. (2021), quienes destacan que los proyectos con sentido real incrementan la participación activa y la autonomía estudiantil. De este modo, el diseño de sesiones distribuidas en un total de doce encuentros permite dar forma concreta al proceso escritural, integrando planificación, redacción, revisión y edición, elementos clave del enfoque de escritura como proceso. En segundo lugar, la elaboración de instrumentos de evaluación formativa y sumativa asegura que el desarrollo del proyecto no se limite a la creación del producto final, sino que incorpore mecanismos de monitoreo continuo de los aprendizajes. La evaluación se concibe como un proceso reflexivo que orienta la mejora del desempeño y la metacognición, tal como sugieren los modelos contemporáneos de ABP. Esto garantiza que la escritura sea evaluada en todas sus dimensiones: creatividad, calidad discursiva, adecuación al propósito comunicativo y habilidades colaborativas. Asimismo, el tercer objetivo específico, orientado a proponer un plan de implementación que considere recursos, cronograma, criterios de

seguimiento y evaluación, permite asegurar la viabilidad técnica y pedagógica del proyecto. Este plan define los tiempos, materiales, responsabilidades docentes y las interacciones entre las fases del ABP, lo que facilita su replicabilidad en contextos similares y asegura que el proceso de enseñanza responda de manera eficiente a las necesidades de los estudiantes. La estructura secuenciada del plan permite que cada fase de desafío, investigación, creación y comunicación se articule de manera coherente, garantizando una experiencia de aprendizaje significativa y sostenida.

Finalmente, la incorporación de un instrumento orientado a evaluar la autoeficacia y la actitud hacia la escritura complementa el alcance del proyecto al considerar no solo los productos textuales, sino también las dimensiones afectivas de la escritura. Esto responde a la evidencia reciente que destaca la relación directa entre la percepción de competencia, la motivación y el rendimiento en tareas de escritura. Así, el diagnóstico inicial y final permitirá comprender el impacto del ABP en las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para escribir, lo cual es fundamental para promover cambios duraderos. Por lo tanto, en conjunto, los objetivos generales y específicos se abordan desde una perspectiva integral que articula planificación, acción pedagógica, evaluación, seguimiento y análisis de impacto. Esta estructura asegura que la propuesta no solo promueva la escritura creativa y significativa, sino que también genere condiciones pedagógicas que permitan su consolidación, continuidad y valoración por parte de los estudiantes y docentes involucrados.

9.1 Limitaciones

A pesar de la pertinencia y potencial del proyecto, es necesario reconocer una serie de limitaciones que pueden influir en su implementación y en los resultados esperados. En primer lugar, una de las principales limitaciones se relaciona con el tiempo disponible en el currículo escolar. La implementación de proyectos ABP exige periodos prolongados de planificación, investigación y producción, lo que podría verse afectado por la rigidez de los horarios escolares y las exigencias curriculares propias del sistema educativo chileno. Investigaciones recientes señalan que los docentes manifiestan dificultades para ajustar el ABP a los tiempos administrativos y evaluativos del sistema escolar (Concha et al., 2022), lo que podría limitar la profundidad y continuidad del proyecto. Una segunda limitación corresponde a la variabilidad en las competencias digitales de los estudiantes, requisito esencial para la elaboración de la revista digital. Si bien la utilización de herramientas tecnológicas puede potenciar la motivación y el aprendizaje, estudios como los de Hinojosa et al. (2025) indican que persisten desigualdades en el acceso y uso de TIC en contextos escolares, lo cual podría afectar la participación equitativa de todos los estudiantes. Esta brecha digital podría influir en la calidad de los productos finales, así como en la autonomía durante el proceso de edición y diseño.

Asimismo, se reconoce como limitación la dependencia del rol docente. El ABP exige habilidades pedagógicas específicas, tales como el diseño de tareas abiertas, la gestión de tiempos prolongados, el acompañamiento de procesos variados de escritura y la capacidad de generar retroalimentación formativa continua. Según la Agencia de Calidad de la Educación (2018), muchos docentes experimentan dificultades iniciales al implementar metodologías activas debido a la falta de formación y apoyo institucional, lo que podría afectar la fidelidad del proyecto. Sin el acompañamiento adecuado, el ABP corre el riesgo de

transformarse en actividades fragmentadas sin un proceso riguroso. Otra limitación importante es que la propuesta, al constituirse como un estudio de caso en un solo curso, no permite generalizar los resultados a otros contextos educativos. Como señalan Sandín Esteban (2003) y Cajas Molina (2023), los estudios cualitativos contextuales ofrecen profundidad, pero no amplitud. Por lo tanto, los hallazgos que eventualmente se obtengan deben interpretarse como representativos del grupo participante, sin pretender conclusiones universales para otros establecimientos. Por último, se debe considerar que los niveles de motivación hacia la escritura pueden estar influidos por factores externos al aula, tales como el apoyo familiar, experiencias previas negativas y la disposición emocional del estudiante. Según Concha y Espinosa (2022), la motivación por la escritura es un fenómeno complejo influido tanto por variables individuales como del entorno. Por ello, aunque el ABP puede potenciar significativamente la motivación intrínseca, no es posible atribuir todos los cambios exclusivamente a la metodología, pues intervienen múltiples factores personales y socioculturales.

9.2 Proyecciones

La presente propuesta de intervención pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite concluir que esta metodología constituye una alternativa pertinente y eficaz para abordar la baja motivación hacia la escritura en estudiantes de quinto básico. A partir de la revisión teórica y la planificación del proyecto, se sostiene que el ABP favorece la participación activa de los estudiantes al situarlos como protagonistas de su proceso de aprendizaje, vinculando la escritura con situaciones auténticas y productos significativos, como la elaboración de una revista digital. Este enfoque se alinea con investigaciones recientes que destacan que los proyectos contextualizados permiten incrementar el compromiso, el interés y la percepción de autoeficacia de los estudiantes al ofrecer tareas con sentido real y propósito comunicativo (Sotomayor et al., 2021). Asimismo, se concluye que la inserción del ABP en el área de Lenguaje y Comunicación promueve un cambio en la cultura de aula al fomentar el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la creatividad, elementos identificados como fundamentales para mejorar la calidad de los procesos de escritura (Triviño et al., 2025). La propuesta permite que los estudiantes vivencien la escritura como un proceso y no como una tarea aislada, lo que se relaciona con los postulados de Cassany (2021), quien señala que el desarrollo de competencias escriturales requiere planificación, revisión y edición en un ambiente pedagógico que valide el error como parte del aprendizaje. Del mismo modo, la creación de una revista digital constituye un producto que potencia la motivación intrínseca, debido a que sitúa a los estudiantes frente a una audiencia real y les permite experimentar un sentido de logro al ver sus textos publicados. Como señala (Hidalgo y Ortega, 2022), los productos auténticos incrementan la percepción de utilidad y valor de la escritura, mejorando el compromiso emocional y académico. Además, el

componente tecnológico favorece el desarrollo de habilidades digitales, alineándose con las demandas actuales del currículo chileno y con los postulados de Delgado et al. (2025) sobre alfabetización digital en educación básica.

En términos generales, la propuesta demuestra ser coherente con las necesidades detectadas en el contexto educativo chileno, donde persisten brechas significativas en la motivación y la competencia escritora de estudiantes de segundo ciclo básico (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Intervenir en quinto básico resulta pertinente considerando que investigaciones recientes identifican un descenso notable en los niveles de autoeficacia y actitud hacia la escritura en este nivel (Concha et al., 2022), lo cual justifica la relevancia y urgencia de propuestas pedagógicas innovadoras como la que aquí se presenta. Finalmente, se concluye que el ABP no solo impacta en la dimensión motivacional y en el desarrollo de competencias escriturales, sino también en la transformación del rol docente. Este se desplaza desde un enfoque transmisivo hacia una labor de mediación, acompañamiento y retroalimentación continua, lo cual coincide con evidencias recientes que destacan que los docentes que trabajan con ABP experimentan mayor satisfacción profesional y mejores estrategias de acompañamiento pedagógico (Benoit, 2021; Sotomayor et al., 2021). En síntesis, esta propuesta se configura como una alternativa viable, fundamentada y transferible a otros contextos educativos con características similares.

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Chimenti, M. de los Á., Difalcis, M., & Vinacur, T. (2024). *Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: Una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0013220>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Resultados de aprendizaje escritura 6° básico. Autor. https://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Informe nacional de la calidad de la educación 2018: Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana. Autor. https://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_NACIONAL_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_2018.pdf
- Aguirre, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [Tesis doctoral, Universidad Alberto Hurtado]. Disponible en: <https://doctoradoeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/09/TESIS-DOCTORAL-MAR%C3%8DA-JES%C3%9AS-ESPINOSA.pdf>
- Alvarado, M. (2001). *Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Manantial.

- Alvarado, C., Saadati, F., & Abarca Millán, E. (2023). *Desarrollando la escritura de estudiantes: el potencial de una metodología colaborativa basada en la resolución de problemas*. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 143–166. <https://doi.org/10.6018/rie.517231>
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5–14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Angulo, V., & Arenas, D. (2016). Dificultades de escritura en el contexto escolar chileno: Abordaje de terapia ocupacional y la utilización de estrategias de integración sensorial. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 16(1), 57–68. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2016.41944>
- Arguiñano, A., Karrera, I., & Arandia, M. (2018). Funcionamiento democrático y ABP: Factores determinantes para la inclusión y el rendimiento del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 103–112. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1450>
- Aros Legrandf, P. (2015). *Consignas para el desarrollo de las tareas de composición escrita en la asignatura de “lenguaje y comunicación” con alumnos de cuarto, sexto y octavo básico de un establecimiento educativo en Santiago de Chile: análisis de la realidad y propuesta de innovación didáctica*. [Tesis de Doctorado en Educación, Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/26537>
- Arriola, C., Jacobi, D., Flores, T., & Gonzales, S. (2024). Revisión sistemática sobre Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de educación básica. *Revista Tribunal*, 4(8), 222–241. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.54>

- Babativa, H., Rubiano, P., Velásquez, T., Gaona, N., González, J., & Vega, M. (2024). La entrevista semiestructurada: Una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92–107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Bacete, G., Francisco & Betoret, F. (1997). Motivacion, aprendizaje rendimiento escolar. REME, ISSN 1138-493X, Vol. 1, 1997. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=1025469&orden=29078&info=link>
- Bañales, G. (2019). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007–2016). *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(1), 59–84. <https://revistas.udec.cl/index.php/rla/article/view/673>
- Benoit, C. (2021). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 12(30), e11930. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11930>
- Barrera Arcaya, F., Venegas-Muggli, J. I., & 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>
- Cajas Molina, D. R., Lagla Chicaiza, R. X., Salazar Bedón, S. E., & Laica Herrera, M. Y. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos en la docencia: una revisión sistemática de la literatura*. *Polo del Conocimiento*, 8(11). <https://doi.org/10.23857/pc.v8i11.6209>

- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53–82.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Casasa Núñez, L. (2023). *Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo*. *Káñina*, 47(3), 7–31.
<https://dx.doi.org/10.15517/rk.v47i3.56203>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2017). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Carlino, P., Iglesias, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 11(1), 105–135.
<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Chapetón Castro, C. M., & Chala, P. A. (2013). *Undertaking the act of writing as a situated social practice: Going beyond the linguistic and the textual*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 25–42.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.1.a02>
- Chimenti, M., & Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: Una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 12–31.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071851622024000100012&script=sci_art_text

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicologico para la educacion escolar. La concepcion constructivista del aprendizaje y la ensenanza. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicologico y educacion II. Psicologia de la Educacion* (pp. 435-454). Madrid, Espana: Alianza Editorial.
<https://www.calameo.com/read/000233168ea01df77a39e>

Concha, S., & Espinosa, M. (s.f.). *Plan nacional de escritura: Fundamentación para la política*. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/09/Fundamentacion2.pdf>

Concha, S., & Espinosa, M. (2019). *Plan Nacional de Escritura: La motivación por escribir*. *Revista de Educación*. <https://www.revistadeeducacion.cl/plan-nacional-de-escritura-la-motivacion-por-escribir/>

Concha, S., Espinosa, M., & Reyes, J. (2022). Actitud y percepción de autoeficacia sobre la escritura en estudiantes chilenos de 3° básico a 3° medio. *Psykhe*, 31(2), 1–15.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21759>

Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). Plan Nacional de Escritura: La motivación por escribir. *Revista de Educación*. <https://www.revistadeeducacion.cl/plan-nacional-de-escritura-la-motivacion-por-escribir/>

Condemarín, M., & Chadwick, M. (2004). *La escritura creativa y formal*. Editorial Andrés Bello.

Correa, L., & Jiménez, M. (2020). *Propuesta de un modelo de intervención académica a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes que cursan la asignatura de*

- competencias comunicativas de una Universidad de Bucaramanga*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/13581>
- Correa, K., & Merchán, R. (2023). *El uso de las TIC para fortalecer la motivación hacia procesos de lectoescritura desde el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Rural La Libertad de Tutazá-Boyacá*. [Tesis de maestría Universidad de Cartagena]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11227/17377>
- Coronado, S. P. (2021). *La escritura académica en la formación universitaria*. *Educare et Communicare*, 9(2), 5–16. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.653>
- Crespí, P., García-Ramos, J.M. & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259–276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- Clemens Quesnel, A. M. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria*. [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11285/621385>
- De la Torre, J. (2014). PBL. Aprendizaje basado en problemas. https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2017/03/PBL_Aprend_Basado_Problemas_2014.pdf
- De la Torre Neches, B. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48525>

- Delgado C., Betty, C., & Díaz-Espinoza, M. (2025). Aprendizaje basado en proyectos y su influencia en el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(3), e0503112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14680171>
- Espinosa, M., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de lenguaje y comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 325–344.
- Fanaro, M., Cardoso, E. & García, M. (2022). Estudio del cambio climático desde la enseñanza de la matemática en el nivel secundario a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, 110, 110-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8384473>
- Justiniano Flores, R. J., & Cancino Cotrina, D. M. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 380–392. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frutos, L. (2023). Aprendizaje autorregulado y motivación escolar [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/60083/TFG-B.%201971.pdf?sequence=1>
- Fundación Chile. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. EducarChile. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/aprendizaje-basado-en-proyectos-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-los>

- Gajardo, J., Sotomayor, I., & Contreras, J. (Eds.). (2025). *Formación vinculada: Manual de aprendizaje vivencial*. Universidad de Concepción. <https://libros.udec.cl/index.php/udec/catalog/view/89/86/299>
- Caso-Fuertes, Ana María de, & García-Sánchez, Jesús Nicaso. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003&lng=pt&lng=es.
- Vicente, Eugenia, M., Corica, A. M., & Otero, A. E. (2022). La educación secundaria en Argentina en la última década: un análisis cuantitativo. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 56-79. <http://hdl.handle.net/11336/231850>
- García, F., & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0). <https://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García-Valcárcel, A., & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos: Evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113–131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Guber, R. (2001). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, D. R., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14. <https://doi.org/10.37467/REVVHUMAN.V11.4181>

- Hinostroza, J., Armstrong-Gallegos, S., Soto-Valenzuela, P., & Villafaena, M. (2025). Phases and Activities of Technology-Integrated Project-Based Learning in K-12: Findings from a Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 15(8), 1021. <https://doi.org/10.3390/educsci15081021>
- Jorba, Jaume & Puig, Neus. (1996). Enseñar, aprender y evaluar, un proceso de regulación continua: propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas. *Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones* <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008199720076>.
- Landa, S., Landa, M., de la A Yagual, J., Castro, X., Soto, R., & Guerrero, I. (2025). El aprendizaje basado en proyectos como motor del pensamiento creativo en estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(4), 123-130. <https://doi.org/10.70625/rlce/315>
- Lascano, J. (2022). *Estrategias didácticas interactivas para el aprendizaje de la lectura y escritura*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Indoamericana]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14809/2768>
- Lewis, M. (2014). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School, by D. Rose, and J.R Martin. *Language and Education*, 28(1), 100–101. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.732790>
- López, A. (2022). *Investigación cualitativa: Grupos focales y su aplicación en las ciencias sociales*. Cuadernos de Sociología, 2(4), 66–84. <https://doi.org/10.54549/cs.2022.2.4.4539>
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5, 23-29. https://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf

- Martínez, M. (2006). *Paradigmas de investigación en ciencias sociales: Una introducción crítica*. Editorial Trillas.
- Martínez-Cocó, B., de Caso Fuertes, A., & García, J. (2009). Composición escrita y motivación: Una perspectiva de desarrollo. *Aula Abierta*, 37(1), 129–140.
[Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo - Dialnet](#)
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Education.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. Currículum Nacional. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-222855_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Escritura libre en comunidad: Recomendaciones generales para docentes de 3° básico a 4° medio*. División de Educación General. <https://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Educación básica (1.º a 6.º básico)*. Currículum Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Mora Velasco, V. E., López Proaño, N. A., Larrea López, E. N., Pérez Frías, H. L., Aldáz Mejía, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). *Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática*. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>

- Navarro, F., & Chion, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Nicasio, J., & de Caso-Fuertes, A. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*, 14(2), 456–462. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8043>
- Núñez-Valdés, K., Herrera-Núñez, Y., Carvajal, C. ., & González-Campos, J. (2022). Caracterización de Modelos Educativos de Universidades Chilenas: Configuración de sus Dimensiones Fundacionales. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.004>
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Pozo, J., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2021). *Aprender y enseñar en la universidad: Nuevas perspectivas*. Ediciones Morata.
- Puenayan Piñan, M. R., Estupiñán Suárez, M. G., Vásquez Sampedro, N. M., Almeida Almachi, L. P., & Abad Jiménez, N. I. (2024). *El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10447–10459. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13186
- Punina, J. G., & Barrera-Erreyes, H. M. (2020). *La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo*. *Polo del Conocimiento*, 5(6), 99–116. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7518090.pdf>

- Real Academia Española. (s.f.). *Escribir. En Diccionario de la lengua española*. (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/escribir>
- Recalde Drouet, M. A., Paredes Paredes, A. M., & Ponce Anchundia, M. L. (2022). Importancia del aprendizaje basado en proyectos para el aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10963–10978.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.9229
- Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98).
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4722/2466>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, D., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: Una revisión sistemática de la literatura (2015–2022). *Human Review*, 14(6), 1–14.
<https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/alertas/AprendizajeBasadoProyectosRevisionSistemicaLiteratura2015-2022.pdf>
- Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Actualidad Pedagógica. https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Sánchez Lara, R. A. (2021). *Prácticas de lectura y escritura: La importancia de re-pensar al sujeto complejo para la justicia educativa*. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (48).
<https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1593>

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones* (Cap. 7: Tradiciones en la investigación cualitativa) [PDF]. McGraw-Hill Interamericana de España. <https://ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Santander-Salmon, E. (2024). Métodos pedagógicos innovadores: Una revisión de las mejores prácticas actuales. *Revista Científica Zambos*, 3(1), 73–90. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/13>
- Saint-Onge, Michel (1997). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.
- Saquicela, P., & González, M. (2025). Aprendizaje basado en proyectos en Lengua y Literatura: Evidencias de su efectividad y retos para docentes. *Ciencia y educación*, 6(6.1), 495-508. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.17060243/1669>
- Silva Maureira, M., & Uribe Fuenzalida, C. (2019). *Aprendizaje basado en proyectos: beneficios y fundamentos neurológicos para el desarrollo de competencias*. [Tesis de Pregrado, Universidad Mayor]. Disponible en: <https://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/5866>
- Silveira Donaduzzi, Daiany Saldanha da, Colomé Beck, Carmem Lúcia, Heck Weiller, Teresinha, Nunes da Silva Fernandes, Marcelo, & Viero, Viviani. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Solana, R. (1993). *Administración de organizaciones: en el umbral del tercer milenio*. Ediciones Interoceánicas.

- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Sosa, K., Tenorio, D., Pico, B., Yuquilema, S., & Benalcázar, L. (2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos (Abp) como Herramienta para el Desarrollo de Habilidades Del Siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 6133-6148. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16329
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): *Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Fundación Chile. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf>
- Tonato, M., Vallejos, J. , & Almachi, O. (2024). Estrategias de aprendizaje basado en proyectos en la mejora de habilidades sociales. DISCE. *Revista Científica Educativa Y Social*, 1(2), 30-45. <https://revistadisce.com/index.php/DISCE/article/view/9/10>
- Triviño, C., Trujillo, Y., Pérez, M., Pala, W., & Pupiales, E. (2025). Inserción curricular del aprendizaje basado en proyecto (ABP) en el área de Lengua y Literatura: Curricular inclusion of project-based learning (PBL) in the area of Language and Literature . *Revista Multidisciplinar De Estudios Generales*, 4(3), 666 – 683. <https://revistareg.com/index.php/1/article/view/193/492>
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

- Valles, A., & Covarrubias-Papahiu, P. (2020). Metodología abp: habilidades de autonomía y trabajo colaborativo en estudiantes de bachillerato. *PARADIGMA*, 286–310. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p286-310.id977>
- Vasilachis, I. (coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vidal, C., Castillo, G., & Castillo, C. (2018). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en ciencias sociales: Resultados de una experiencia en estudiantes de postgrado en Chile. En INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Education. Editorial Universitat Politècnica de València. 525-536. <https://doi.org/10.4995/INN2018.2018.8805>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy–value theory of achievement motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Woolfolk, A. E. (2014). *Psicología educativa* (11ª ed.). Pearson Educación. <https://crecerpsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zambrano Briones, María Auxiliadora, Hernández Díaz, Adela, & Mendoza Bravo, Karina Luzdelia. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S199086442022000100172&lng=es&tlng=es.

ANEXOS

Carta Gantt

Mes	Marzo				Abril				Mayo				junio				Julio			
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Mes	Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Fase 1: Definir el desafío.	x																			
Sesión 1: "Hito de lanzamiento"																				
Fase 1: Definir el desafío.		x																		
Sesión 2: "Conformación de equipos y definición del propósito de la revista."																				
Fase 2: Diseñar el proyecto.			x																	

Sesión 3: “Análisis de modelos de textos como noticias, crónicas, comentarios, cartas, entrevistas y tutorial”																				
Fase 2: Diseñar el proyecto. Sesión 4: “Planificación del proyecto y selección de fuentes”			x																	
Fase 3: Investigar. Sesión 5: “Investigación guiada según el género”				x																
Fase 3: Investigar Sesión 6: “Entrevistas, observación y recolección de evidencias”					x															
Fase 4: Desarrollar y crear. Sesión 7: “Escritura del primer borrador”						x														
Fase 4: Desarrollar y crear.							x													

Sesión 8: “Revisión entre pares (co-evaluación guiada)”																				
Fase 4: Desarrollar y crear. Sesión 9: “Edición lingüística fina y preparación para maquetación”								x												
Fase 4: Desarrollar y crear. Sesión 10: “Diseño de la revista digital”									x											
Fase 5: Comunicar. Sesión 11: “Preparación de la muestra pública”										x										
Fase 5: Comunicar. Sesión 12: “Presentación final y publicación oficial”											x									