

Percepciones y experiencias de los docentes de la escuela primaria Club de Leones acerca de la enseñanza mediante metodologías didácticas para el desarrollo de proyectos educativos en el Plan de Estudios 2022

Perceptions and experiences of teachers at Club de Leones elementary school regarding teaching through didactic methodologies for the development of educational projects under the 2022 curriculum

Elsa Yadira **Huicho Galaviz**¹, Norma Estephania **Rosas Huicho**²,

Resumen

El Plan de Estudios 2022 generó confusión inicial entre los docentes mexicanos, quienes lo percibieron como ajeno y carente de sustento pedagógico. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar las percepciones y experiencias de los docentes, quienes son los que implementan el Plan 2022 diariamente, se examina sobre la planificación, implementación y evaluación de los proyectos conforme este Plan, mediante la metodología de corte cualitativo haciendo uso del estudio de caso, con instrumentos de entrevista y observación. El estudio revela que, aunque los docentes valoran el trabajo por proyectos, la implementación se percibe como demanda curricular más que como una convicción pedagógica, los proyectos promueven el pensamiento

crítico pero el tiempo limitado y la extensión de contenidos son desafíos significativos. No obstante, se reporta crecimiento profesional y un impacto positivo en la participación estudiantil. En síntesis, la transición representa un proceso continuo de adaptación.

Palabras clave: adaptación, colaboración docente, implementación, crecimiento profesional.

Abstract

The 2022 Curriculum initially generated confusion among Mexican teachers, who perceived it as alien and lacking pedagogical support. Therefore, the objective of this research is to analyze the perceptions and experiences of teachers, who implement the 2022 Curriculum on a daily basis. The planning, implementation, and evaluation of projects under this Plan are

¹ Universidad Autónoma Indígena de México

² Universidad Autónoma Indígena de México

Recibido: 5 de enero de 2026

Aceptado: 24 de mayo de 2026

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 3(2): 87-103

doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.05.eh



examined using a qualitative methodology utilizing case studies, interviews, and observation tools. The study reveals that, although teachers value project work, implementation is perceived as a curricular demand rather than a pedagogical conviction. The projects promote critical thinking, but the limited time and extensive content are significant challenges. However,

professional growth and a positive impact on student engagement are reported. In short, the transition represents a continuous process of adaptation.

Keywords: adaptation, teacher collaboration, implementation, professional growth.

INTRODUCCIÓN

Son muchas las metodologías que la educación primaria en México ha implementado, algunas consideradas como innovadoras, por ejemplo, la enseñanza basada en proyectos, que busca que los estudiantes desarrollen la habilidad de cuestionar y proponer, indispensables para atender las necesidades de la sociedad actual. Sin embargo, el trabajo con esta metodología por proyectos presenta grandes desafíos que requieren ser analizados, especialmente con la puesta en marcha del Plan de Estudios 2022. El nuevo modelo educativo ha sido motivo de diversos debates, y a lo largo del país, un gran número de docentes expresan en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) comentarios recurrentes en los que resalta la percepción de que esta reforma es ajena a la tradición educativa mexicana, que carece de sustento pedagógico claro y genera desacuerdos sobre su implementación y evaluación tradicional.

El presente trabajo se justifica, ya que es necesario conocer y analizar cómo los docentes de primaria perciben y experimentan la enseñanza basada en proyectos bajo las directrices del Plan de Estudios 2022. La reforma educativa ha generado importantes cambios en la práctica pedagógica, y los docentes evidencian desafíos que no solo son prácticos, sino conceptuales. Estudiar estas percepciones es fundamental para conocer e identificar las barreras que existen en la adopción de una metodología que se alinea con las demandas de una educación “moderna”, centrada en el desarrollo de habilidades para la vida y el aprendizaje significativo. Al analizar sus experiencias, se busca ofrecer una visión del día a día de los retos que enfrentan en el aula y cómo afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo las bases para futuras mejoras en el apoyo y la capacitación docente.

Esta investigación se propone explorar las percepciones y experiencias de los docentes de la Escuela Primaria Club de Leones respecto a la enseñanza basada en proyectos en el marco del Plan de Estudios 2022, centrándose en los siguientes aspectos:

- 1.-Identificar las dificultades relacionadas con la planeación didáctica.

2.-Analizar los retos que enfrentan los docentes en la implementación de la enseñanza por proyectos.

3.-Examinar las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para medir el aprendizaje en los proyectos educativos, y en qué medida consideran que estas reflejan el proceso de aprendizaje integral de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza por proyectos y rol docente

Definición de enseñanza por proyectos y rol docente

Los entornos educativos actuales enfrentan el desafío de reconectar a los estudiantes con sus contextos familiares y comunitarios, promoviendo el autoconocimiento y la capacidad de crear soluciones colectivas. En respuesta a esta necesidad, la enseñanza basada en proyectos emerge como una metodología clave. Autores como López de Sosoaga et al. (2015) hacen hincapié en que esta metodología nace de un acuerdo entre docentes y de una necesidad general de cambio. LaCueva (1998) dice que los proyectos son actividades educativas que deberían contar con una duración de al menos tres semanas, en donde esté presente la participación activa del alumnado en los tres tiempos de un proyecto: en su planificación, diseño y seguimiento. De modo que promuevan la investigación autónoma, integren el estudio empírico con la consulta bibliográfica e incluyan acciones orientadas al mismo fin: el cambio social y generen resultados auténticos y verídicos.

Pérez (2017) complementa esta visión al describir el método por proyectos como “experiencias de aprendizaje atractivas que involucran a los alumnos en proyectos complejos y del mundo real, desarrollando y aplicando habilidades y conocimientos”. Resalta que, si bien los resultados del programa de estudios son identificables, los del proceso de aprendizaje de los alumnos son menos predecibles. Implementar esta metodología es un reto que no depende tanto de condiciones materiales, sino de un cambio de actitud por parte del educador. Este enfoque prioriza las situaciones y problemáticas identificadas, así como los intereses de los estudiantes, buscando superar la planificación de actividades aisladas de la realidad social.

El rol docente en la enseñanza por proyectos difiere significativamente de la enseñanza tradicional (Quiñones et al., 2012). El aprendizaje se traslada del profesor al alumno, quien asume la responsabilidad de su propio proceso educativo. El docente supervisa constantemente, analiza la efectividad de las acciones, otorga un papel protagónico a los estudiantes y adopta una actitud de aprendizaje sobre cómo estos aprenden. Se

convierte en un proveedor de recursos, un participante activo y un asesor o compañero en el proceso educativo, no solo un experto.

Bases teóricas del aprendizaje basado en proyectos.

Aunque se podría pensar que la metodología didáctica de enseñanza por proyectos es una novedad del Plan de Estudios 2022 en México, sus raíces se extienden a principios del siglo XX. Fue William Heard Kilpatrick, filósofo y educador estadounidense, quien en 1918 promovió el aprendizaje a través de proyectos prácticos en su trabajo “Desarrollo de proyectos”. Este método se implementó inicialmente en la Universidad de Columbia en 1918 y encuentra su base teórica en el constructivismo, con la influencia de figuras prominentes como John Dewey, Jerome Bruner y Jean Piaget (Travieso Valdés & Ortiz Cárdenas, 2018).

De acuerdo con Zabala (1995, como se citó en Pérez, 2017), Kilpatrick defendía la importancia de la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje, donde los estudiantes diseñan, elaboran, crean, experimentan, desarrollan e imaginan, partiendo de sus intereses y motivaciones. Otra característica esencial de su método era la creación de condiciones de aprendizaje lo más cercanas posible a la vida real de los estudiantes, fomentando una enseñanza globalizada que se inicia con situaciones o problemas que los alumnos conocen y les generan interés en resolver (Pérez, 2017, p. 3). Por lo tanto, el desarrollo de proyectos y la solución de problemas se derivan de la filosofía pragmática, que postula que los conceptos se comprenden a través de sus consecuencias observables y que el aprendizaje implica un contacto directo con la realidad. Por lo tanto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se basa en las anteriores bases teóricas que el trabajo por proyectos mediante metodologías activas sea el centro de su enseñanza. El enfoque ético-político de la NEM busca fortalecer la organización, acción y el dinamismo de los conocimientos, saberes y capacidades humanas, mediante diversas modalidades como la unidad didáctica, centros de interés, rincones de aprendizaje, taller crítico y el Aprendizaje Basado en Juego (ABJ), implementadas dentro de las cuatro sugerencias metodológicas: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Servicio (AS).

Principales ventajas y retos de la enseñanza por proyectos en educación primaria

Se considera que el aprendizaje activo es intrínseco al ABP siempre que se sigan los principios fundamentales de esta metodología. Sin embargo, la propia utilización del ABP no está exenta de dificultades, principalmente relacionadas con la falta de experiencia y la motivación del profesorado y con un considerable aumento del trabajo de los estudiantes. Por su parte, Paños-Castro y Etxeberria-Illarregi (2024), identifican como ventajas del ABP la interdisciplinariedad, el dar solución a un caso real, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias profesionales para el desempeño profesional como son la escucha activa, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Orientado al análisis, a partir de la (SEP, 2024) y algunos otros autores como LaCueva (1998), y a partir de conclusiones emanadas de la propia práctica docente, es posible derivar las siguientes ventajas y retos de la enseñanza por proyectos.

Tabla 1
Ventajas y retos de la enseñanza por proyectos en educación primaria

Ventajas	Retos
1.- Aprendizaje escolar significativo y pertinente.	1.- Cambio de secuencias didácticas aisladas a la planeación didáctica por proyectos.
2.- Desarrollo de la autonomía. El ABP fomenta la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.	2.- Educación tradicional a innovadora. Transitar de un proceso educativo tradicional a uno innovador, centrado en el aprendizaje.
3.- Preparación para la vida real. Los proyectos se basan en situaciones de la vida real.	3.- Encontrar tiempo y recursos suficientes para planificar, implementar y evaluar los proyectos.
4.- Aprendizaje significativo. Los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando trabajan en proyectos que les interesan y que tienen un propósito real.	4.- Diseño de proyectos. Crear proyectos que sean relevantes, interesantes y adecuados para el nivel de edad y habilidades de los estudiantes.
5.- Flexibilidad. El aprendizaje basado en proyectos ofrece flexibilidad en cuanto a la planificación y la implementación de las lecciones.	5.- Interés por las actividades. Propiciar actividades que mantenga el interés de los alumnos hacia el desarrollo de las actividades del proyecto.
6.- Diversidad de enfoques.	6.- Conocer fundamentos teóricos.
7.- Evaluación continua. El ABP permite una evaluación continua del	7.- Evaluación: evaluar el progreso y el aprendizaje de los estudiantes de

progreso de los estudiantes.	manera efectiva, justa y formativa.
8.- Colaboración. El ABP	8.- Planear mediante proyectos
fomenta la colaboración entre	integrales. Las secuencias didácticas
docentes y estudiantes.	aisladas pasan a segundo plano y
	comienza el trabajo de interrelacionar y
	organizar la enseñanza mediante
	metodologías activas.

Nota: Elaboración propia

METODOLOGÍA

Se empleó el enfoque cualitativo, el cual permite estudiar las percepciones dentro del contexto específico en que ocurren entendiendo cómo ese entorno influye en sus experiencias, en esta ocasión en la Escuela Primaria Club de Leones de El Fuerte Sinaloa. También, la interacción directa en donde se abre puerta a escuchar la voz del docente, al utilizar entrevistas, u observaciones, este enfoque da protagonismo a la voz del docente, reconociéndolo como sujeto activo y no como simple fuente de datos.

Por eso el enfoque cualitativo, al trabajar con lenguaje natural, es el más adecuado para recoger e interpretar este tipo de datos. De acuerdo a Rodríguez (2003), fundamenta que el enfoque cualitativo se comprende de las acciones de los sujetos en función de la praxis. Los esfuerzos del investigador se centran más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto, que es lo garantizable.

Con base en lo anterior, se emplea el método estudio de caso. Es pertinente utilizar este método porque permite una exploración detallada de las percepciones, prácticas y experiencias que enfrentan los docentes de la Escuela Primaria Club de Leones en la implementación de las metodologías didácticas del reciente Plan 2022, debido a que el estudio de caso se justifica en su capacidad para examinar fenómenos en su contexto real, facilitando la comprensión de dinámicas específicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

Algunas de las técnicas que se usaron en esta investigación son la observación, la cual permitió registrar de manera sistemática las prácticas docentes en el aula, así como la interacción entre los docentes y estudiantes durante la implementación de proyectos educativos. Esta técnica es fundamental para completar la información proporcionada en entrevista ya que posibilita la identificación de dinámicas, estrategias y desafíos que pueden no ser explícitamente mencionados por los docentes. Las entrevistas se realizarom con el propósito de conocer de manera directa las percepciones, experiencias y reflexiones de los docentes sobre la enseñanza con metodologías didácticas para planear mediante proyectos

educativos con las nuevas especificidades del Plan 2022. Lo anterior, combinando preguntas con la flexibilidad de profundizar en temas emergentes según sea conveniente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Percepciones y experiencias docentes respecto a la planeación didáctica basada en proyectos en el marco del Plan de estudios 2022

Este apartado profundiza en las percepciones y experiencias de los docentes de la Escuela Primaria Club de Leones de El Fuerte, Sinaloa, respecto a la planeación didáctica basada en proyectos bajo los lineamientos del Plan de Estudios 2022. El análisis temático de entrevistas estructuradas reveló patrones comunes y divergencias significativas.

Percepciones de los Docentes sobre la Planeación Didáctica por Proyectos

Existe un avance progresivo en la comprensión colectiva de la planeación por proyectos con metodologías activas. Los docentes reportan una mayor claridad que en ciclos anteriores, atribuida a la lectura compartida, el análisis colaborativo y la práctica reflexiva. Expresiones como: “considero que tenemos mucha mayor claridad que en el momento del ciclo escolar anterior, porque hemos analizado, hemos leído y releído acerca de las metodologías...” y “siento que sí, porque vamos a la par aprendiendo todos juntos...” sustentan esta observación.

Sin embargo, se reconocen dificultades iniciales y un proceso de adaptación a las metodologías activas, que generaron confusión, especialmente en su aplicación por campo formativo. La necesidad institucional y la práctica constante han impulsado la adaptación, como lo demuestran frases como: “al principio se nos dificultaba el entender cómo íbamos a planear o sobre la metodología o no entendíamos bien...” y “la necesidad nos ha hecho adaptarnos y que busquemos comprender todo lo diferente...” Los docentes valoran el trabajo en comunidad, los CTE y la planeación colegiada como factores clave para la apropiación progresiva de las metodologías, afirmando: “planeamos por grados... en los CTE conversamos sobre las planeaciones...” y “tratamos de apoyarnos comentando en comunidad...”

A pesar de esta colaboración, se observa que existen diversas formas de desarrollar la planeación, evidenciando diferencias en el grado de apropiación del enfoque. Los docentes mencionan: “cada quien tenemos nuestra manera de planear muy particular...” y “mantenemos un mismo nivel, aún existen conflictos del cómo se deben de manejar las metodologías...”

En cuanto a la disposición para enseñar mediante proyectos, hay consenso en la voluntad de implementación, aunque no necesariamente con dominio o total convencimiento. Si bien “todos estamos trabajando por proyectos, ninguno hemos desistido o resistido...”, la mayoría lo hace por solicitud oficial y por el ambiente institucional que lo favorece, como indican: “si algo que caracteriza a la escuela es que procuramos acatar lo que se nos pide...”. No obstante, muchos aún están en una fase de exploración, reconociendo: “aún existen demasiadas dudas de cómo llevarlo” y “sí se nos pide trabajar por metodologías aun cuando no las conozcamos, lo hacemos”.

Respecto al impacto en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes tienen una percepción favorable, creyendo que la metodología propicia el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la autonomía. Afirman que: “los proyectos desarrollan capacidades muy importantes como el pensamiento crítico y reflexivo...” y “en las nuevas metodologías es un proceso en donde los niños van descubriendo y analizando...”. Sin embargo, algunos señalan que estas capacidades también se desarrollaban con secuencias didácticas tradicionales, e incluso uno prefiere estas últimas por cuestiones de tiempo y cobertura de contenidos: “éstas también se desarrollaban en la secuencia didáctica... la principal diferencia es que se hace de diferentes maneras y en diferentes tiempos.” y “yo preferiría la secuencia didáctica, sin embargo, me gustaría que mediante una planeación quincenal pudiéramos trabajar un proyecto...”

Los docentes presentan limitantes en la implementación de proyectos didácticos, como su extensión y la cantidad de tiempo que se requiere para abordar todos los contenidos necesarios. Optan por la implementación de proyectos breves articulados con secuencias didácticas para integrar profundidad y cobertura de aprendizajes. También expresan que el interés del alumnado varía según sus contextos familiares, lo que implica que el éxito del enfoque depende del acompañamiento docente y la capacidad de fomentar la curiosidad.

Cabe señalar que la planeación por proyectos no ha sido aceptada y los maestros señalan que la imposición y la falta de elección han generado una aceptación parcial, más por el deber institucional que por convicción pedagógica. Expresiones como: “lo hacemos porque lo debemos de hacer de esa manera, porque esa manera nos marca...”, “no nos queda de otra... debimos aceptarlo por el profesionalismo y el deber ser...” confirman lo anterior. Además, hay una preferencia por las secuencias didácticas, como lo demuestran afirmaciones como: “si a mí me hubieran dado a elegir, yo me habría quedado trabajando por secuencia didáctica...” y “como que se les hacía más fácil el trabajo por secuencia...”. El estudio también revela que los profesores perciben que el trabajo por proyectos implica más

esfuerzo, organización y planificación anticipada que las secuencias didácticas: “nos pone más a pensar y planear las clases de un mes completo...” y “en la secuencia podías trabajar de un día para otro sin un estricto seguimiento...”

Experiencias de los Docentes sobre la Planeación Didáctica por Proyectos

En cuanto a los materiales utilizados para la planeación, los docentes dependen significativamente de los libros de texto gratuitos y los documentos oficiales del Plan de Estudios 2022 (programa sintético y analítico) como base. Asimismo, el uso de internet es una herramienta importante para buscar ideas y estrategias para sus proyectos, evidenciando una apertura a nuevas formas de acceso a contenidos pedagógicos y una disposición a la búsqueda autónoma de recursos.

Se advierte que las dificultades iniciales estuvieron ligadas a la falta de capacitación previa, lo que hizo indispensable el trabajo colaborativo entre pares. Comentarios como: “al principio se presentó todo un reto porque yo nunca había planeado por proyectos (...), fue difícil, pero lo logramos porque nos ayudamos entre todo el colectivo.”, y “me incluí tarde a este proceso (...) sin ningún tipo de conocimiento de este nuevo modelo, fueron mis compañeros quienes me apoyaron para comprenderlo.” ilustran esta situación. Los docentes perciben que planear por proyectos tiene implicaciones complejas que requieren tiempo y práctica para su dominio: “al principio me fue un poco difícil, no por implementarlos, sino por aterrizarlos en la planeación (...), es un montón de cosas que implica cada uno de ellos”.

El tiempo limitado es una preocupación recurrente. Los docentes sienten que “no nos alcanzan los tiempos para ver todos los contenidos. (...) el proyecto me hace sentir que ocuparía más tiempo del que suelo darle”, lo que impide desarrollar proyectos completos debido a contenidos extensos e interrupciones. Sobre el rol de los alumnos en la planeación por proyectos, se observa una tendencia a otorgarles un rol protagónico, centrándose en sus necesidades e inquietudes. Sin embargo, en otros casos, la influencia de los alumnos es parcial, ya que la decisión final recae en el docente, aunque este se esfuerza por considerar sus intereses. La elección de temáticas a menudo surge del Programa Escolar de Mejora Continua, ajustándose con aportes de los estudiantes durante la implementación.

Los docentes han adquirido conocimientos teóricos y metodológicos a través de espacios colaborativos (CTE), formación formal (cursos y diplomados) y la práctica docente directa, lo que ha permitido una comprensión más profunda y aplicable del ABP. Reportan experiencias significativas cuando los proyectos se conectan con la realidad de los alumnos, promueven la participación activa, el involucramiento emocional

y la colaboración familiar. Estas experiencias favorecen el aprendizaje cognitivo y fortalecen habilidades sociales, comunicativas y de pensamiento crítico.

Al comparar el aprendizaje entre secuencias didácticas y proyectos, los docentes reconocen el valor del aprendizaje significativo en los proyectos, aunque algunos prefieren las secuencias por el aprovechamiento del tiempo: “siento que sí aprenden, aunque para mi parecer, es mejor el trabajo por secuencia didáctica, debido a que se aprovecha más el tiempo (...).” Los retos en la planeación por proyectos incluyen el tiempo limitado, el desconocimiento inicial del plan sintético, la escasez de recursos y la diversidad del alumnado. Han implementado estrategias como la participación en cursos, el uso de recursos digitales, el aprendizaje entre pares y la codificación de contenidos.

Los docentes manifiestan preferencia por ciertas metodologías como el ABP y STEAM, pero reconocen la importancia de aplicar todas según el campo formativo para un aprendizaje significativo. Finalmente, consideran que el trabajo por proyectos consume más tiempo que las secuencias didácticas debido a sus fases, reflexión y producción final. Sugieren que esta metodología requiere grupos más pequeños, más autonomía estudiantil y mayor disponibilidad de recursos, lo que actualmente representa un reto institucional significativo. Reconocen que las secuencias didácticas eran más directas para los objetivos de aprendizaje, mientras que los proyectos, aunque más amplios y contextualizados, pueden diluir el enfoque en el contenido central. A pesar de estas diferencias, concluyen que tanto las secuencias como los proyectos tienen ventajas y desventajas, valorando los proyectos por su capacidad de conectar el aprendizaje con la comunidad y desarrollar habilidades más amplias, mientras que las secuencias eran más eficaces para aprendizajes concretos en menor tiempo: “no es ni tan malo lo viejo, todo tiene sus ventajas y desventajas, antes se lograba de la misma manera el aprendizaje significativo, solo que ahora esto nos lleva a la comunidad”.

Dificultades en la implementación de la enseñanza por proyectos y su impacto en el aprendizaje

Este análisis aborda los retos que los docentes han enfrentado al implementar la enseñanza a través de proyectos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los principales desafíos es asegurar que “todos los alumnos cumplan con los materiales que se les solicita para las actividades”. La falta de acceso a recursos materiales limita la equidad y dificulta la implementación de metodologías activas. Los docentes también reconocen que “hay días en que los alumnos no vienen con la misma motivación, ni tampoco nosotros como maestros, todos somos humanos...”, lo que

requiere flexibilidad y modificación de actividades en tiempo real. Esto implica una constante adecuación o reajuste de la planeación para responder a los altibajos emocionales y motivacionales de alumnos y maestros.

Otro reto significativo es la falta de información y asesoramiento para comprender las metodologías activas, como “no saber qué metodología correspondía a qué campo formativo”. Esta carencia de orientación puede generar inseguridad y desviar el enfoque central de las metodologías activas. Finalmente, el bajo interés de algunos niños y la atención a necesidades educativas especiales en grupos grandes y diversos plantean desafíos adicionales. Los docentes responden a esto “preparándome, capacitándome, buscando actividades diferenciadas...”, aunque el tiempo y los recursos limitan la atención individualizada.

En cuanto a la contribución de los alumnos en el desarrollo de actividades por proyectos, los docentes señalan que la premura del tiempo a menudo impide la co-construcción con los estudiantes: “en ocasiones la planeación debe hacerse rápido por la cuestión del tiempo, y no se lleva a cabo la contribución del alumno y las alumnas en el desarrollo de las actividades como debería de ser...”. Esto debilita el principio del aprendizaje centrado en el estudiante. Además, la extensión de los proyectos puede generar aburrimiento en los alumnos, quienes “tienden a enfadar a los alumnos, y expresan que están cansados o enfadados...”. Esto obliga a los docentes a “reformular cada una de las fases de los momentos y buscar la manera de que sea más ameno y motivacional para los niños, de acuerdo con sus respuestas”.

A pesar de estas dificultades, los retos han impulsado el crecimiento profesional de los docentes. Expresiones como “me ha retado a aprender cada vez más” y “trato que todo me deje un buen aprendizaje cambiando maneras de pensar, de ser o de actuar en el aula para bien...” evidencian que las experiencias complejas han fomentado la reflexión y la capacitación continua. En relación con el impacto en el aprendizaje, se observa que “los cambios son notorios en las actitudes de los alumnos por su participación en el cierre de algún proyecto.”

Estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para valorar el aprendizaje en los proyectos educativos

En el tercer y último apartado del análisis de resultados, se expone lo obtenido a partir del objetivo tres, se buscar dar a conocer las estrategias de evaluación encontradas que utilizan los docentes para valorar el aprendizaje por proyectos organizados por las metodologías activas, y las características de su implementación, mediante la triangulación de datos recabados con la entrevista estructurada y la observación estructurada.

En relación con los instrumentos de evaluación de proyectos, se identificó el uso de métodos tanto tradicionales como formativos. Los docentes mencionan el uso de instrumentos como el registro de actividades en cuadernos y portafolios, y el registro del trabajo de clase. Sin embargo, la observación mostró una discrepancia: si bien los docentes revisan cuadernos, no se observa un registro específico de estas revisiones más allá de las tareas.

Por otro lado, la escala estimativa se enuncia como un instrumento frecuente, funcionando como una lista de cotejo para evaluar el logro de los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA) mediante indicadores como “desarrollado”, “logrado” o un sistema de colores (verde, amarillo, rojo). La observación confirmó el “uso frecuente de las escalas estimativas para el cierre de los proyectos”. De igual manera, las rúbricas y listas de cotejo son comúnmente implementadas para evaluar el cumplimiento de actividades al finalizar un proyecto, lo cual también fue corroborado por la observación.

Este tipo de evaluaciones, orientadas a ser conductistas (escalas estimativas, rúbricas, listas de cotejo, registro de actividades), son valiosas porque ofrecen formas precisas de evaluar el cumplimiento de las actividades en cada fase de las metodologías. La observación destaca que “las evaluaciones de tipo conductistas son la memoria del maestro, es mediante los registros y listas de cotejo que recuerdan con detalle aspectos relevantes de la mejora en cada proceso de aprendizaje de los alumnos”. Según Holmos-Flores et al. (2023), “la evaluación alternativa ofrece múltiples opciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo proyectos, presentaciones, trabajos de investigación, evaluaciones por pares y otras formas de evaluación auténtica” (p. 222). Sin embargo, el Plan 2022 demanda una evaluación con base en lo formativo, que incluya retroalimentación y análisis crítico para realizar ajustes y buscar la excelencia.

La autoevaluación es un instrumento clave mencionado por los docentes, que permite a los alumnos “identificar en dónde pueden requerir más apoyo, y estar al pendiente del logro del aprendizaje que se esperaba. La observación confirma que “los niños se vuelven más críticos, reflexivos y autónomos cuando la maestra les permite autoevaluarse y darse cuenta de sus áreas de oportunidad”. Esta práctica fomenta una evaluación sin la dinámica de “alumno (víctima) y maestro (juzgador del conocimiento)”, permitiendo que los errores se perciban como oportunidades de mejora, no como fracasos. “Una vez que se detectan, analizan y comprenden el error o deficiencia por sí mismos no lo cuestionan ni lo perciben como fracaso, sino que les posibilita el pensamiento crítico acerca de sí mismos”. Además, “la autoevaluación posibilita el pensamiento crítico y creativo,

porque piensan en cómo hacerlo mejor y cómo aplicar lo aprendido en su vida cotidiana”.

La autoevaluación está intrínsecamente ligada a la retroalimentación. Los docentes afirman que “cuando se lleva a cabo la autoevaluación, se hace una retroalimentación”, lo que es validado por la observación: “se retroalimenta el trabajo realizado por los estudiantes una vez que han realizado sus autoevaluaciones”. Del mismo modo, la coevaluación contribuye al pensamiento crítico y reflexivo, motivando a los alumnos a mejorar su aprendizaje: “al aplicar las actividades en donde se intercambian los cuadernos y se dicen lo que pueden mejorar entre sí, aprenden bastante y se motivan a seguir mejorando”.

Los docentes perciben que las autoevaluaciones y coevaluaciones, con sus respectivas retroalimentaciones, “les motiva y agrada mucho el hecho de que haya retroalimentaciones para la mejora de sus trabajos, así saben con más claridad qué deben mejorar, qué deben quitar o qué les hace falta. Por lo que, pienso que las estrategias de evaluaciones empleadas en la evaluación formativa influyen más para bien que para mal”. También se destaca que los cierres de proyectos con la presencia de padres son una gran motivación para los estudiantes, evidenciando la importancia de la interacción social en los procesos evaluativos.

La observación es el principal instrumento de la evaluación formativa. Los docentes la consideran “la más efectiva al trabajarla al día con ellos, porque se ve el avance, el interés y el aprendizaje al momento de llevar a cabo los proyectos”. Este tipo de observación participativa por parte del docente crea un ambiente de confianza y permite guiar al alumno mediante retroalimentación, clarificando lo que ya dominan y lo que aún les cuesta. Esto conduce a una “atención de excelencia al proceso de aprendizaje de todos los estudiantes”.

La retroalimentación es una característica fundamental de la evaluación formativa. Los docentes concuerdan en que “todas las estrategias permiten la retroalimentación, que el niño tenga en cuenta las áreas de oportunidad, lo que permite ver qué fue lo que se hizo, qué no se hizo, se retroalimenta y direcciona a una mejora del aprendizaje”. Es crucial que esta retroalimentación sea sana y positiva, considerando el aspecto emocional y humano del alumno y del docente. Se subraya la importancia del “enfoque humanista al evaluar a nuestros alumnos”, ya que el estado de ánimo puede influir en cómo los niños perciben la evaluación.

Finalmente, si bien la observación es fundamental, no debe ser la única estrategia. La combinación de diversos instrumentos de evaluación impacta positivamente el proceso, ya que los alumnos reciben retroalimentación del maestro, de sus pares y de sí mismos, fomentando la valoración propia y ajena. Esta diversidad de estrategias también permite

abordar la diversidad de procesos de aprendizaje de cada alumno, considerando sus características personales, emocionales, contextuales y de salud para una evaluación equitativa. Como afirman los docentes, esto es “de manera significativa, debido a que por medio de ellas se capta su interés y motivación a diferencia de cuando se lleva a cabo una sola estrategia de evaluación”.

CONCLUSIONES

Si bien, el trabajo por proyectos ha sido motivo de diversas opiniones, los docentes han encontrado la manera de aplicarlo. Sin embargo, se encuentran fuertes limitaciones, ya que los contenidos trabajados en los proyectos en algunas ocasiones son distintos a los que se encuentran en los exámenes diseñados por la SEP. Esas discrepancias ocasionan en los maestros un evidente descontento, ya que no siempre logran estar dentro de los parámetros contemplados por la SEP al momento de que su grupo responde dichas evaluaciones.

Los docentes demuestran una comprensión progresiva de la planeación didáctica por proyectos del Plan 2022, a pesar de las dificultades y confusión iniciales. La colaboración y la necesidad institucional han impulsado su adaptación, valorando el trabajo en comunidad. Aunque existe una voluntad de implementación, esta se basa más en el cumplimiento oficial que en una convicción pedagógica plena, y persisten dudas conceptuales.

Perciben que los proyectos desarrollan habilidades clave como el pensamiento crítico, pero algunos cuestionan su ventaja sobre las secuencias didácticas tradicionales, que prefieren por su eficiencia. La extensión de los proyectos y las exigencias curriculares representan limitaciones. La aceptación del enfoque es parcial debido a la percepción de mayor carga de trabajo y a su imposición, lo que subraya la necesidad de fortalecer la formación docente.

Los maestros utilizan libros de texto y el Plan 2022 como base para sus planeaciones, complementándolos en gran parte con recursos de internet. El tiempo limitado es una restricción significativa debido a la extensión de los proyectos. Aunque se busca un rol protagónico del alumno, la decisión final sobre los temas a menudo recae en el docente para cumplir con las exigencias curriculares. El aprendizaje y las experiencias significativas se dan en espacios colaborativos, durante la formación y en la práctica, especialmente cuando los proyectos conectan con la realidad del alumno. Metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y STEAM son preferidas por su efectividad, y aunque se valoran los proyectos por su conexión con la comunidad y el desarrollo de habilidades amplias, se reconoce que consumen más tiempo que las secuencias didácticas,

dificultando la cobertura de contenidos. Mientras las secuencias son más lineales para objetivos específicos, los proyectos ofrecen una exploración más amplia, pero pueden diluir el enfoque. Por ello, algunos docentes todavía prefieren las secuencias didácticas por su eficiencia y practicidad.

Los principales retos incluyen la falta de materiales por parte de los alumnos, la variabilidad en la motivación de estudiantes y maestros, y la escasez de información y asesoramiento sobre las metodologías activas del Plan 2022. La diversidad del alumnado en grupos grandes, incluyendo necesidades especiales, complica la atención individualizada y la co-construcción de actividades, lo cual va en contra del espíritu del nuevo modelo. La extensión de los proyectos a menudo genera aburrimiento y desinterés en los estudiantes, limitando su participación. Pese a estas dificultades, los docentes reportan crecimiento profesional y una mejora en su práctica al enfrentar estos retos, lo que, a su vez, genera cambios positivos en la participación y actitud de los alumnos.

Los docentes emplean una combinación de estrategias de evaluación para el aprendizaje en proyectos, integrando enfoques tradicionales y formativos, estos últimos buscando alinearse con el Plan 2022. Sin embargo, el Plan 2022 exige una evaluación predominantemente formativa, que involucre activamente al alumno. En esta dimensión, destacan la autoevaluación y coevaluación, que fomentan la reflexión, responsabilidad y el pensamiento crítico en los estudiantes, ayudándoles a identificar áreas de mejora sin percibir el error como un fracaso. La retroalimentación es fundamental en este proceso, motivando a los alumnos a mejorar. La participación de los padres de familia en los cierres de proyectos escolares motiva al alumnado y a los docentes.

Para la evaluación formativa desde la perspectiva del docente, la observación es el instrumento principal y más efectivo. Es crucial que la retroalimentación considere el aspecto emocional y humanista tanto de alumnos como de docentes. Finalmente, la implementación de diversas estrategias de evaluación combinando instrumentos es clave para captar el interés y la motivación de los alumnos, además de abarcar la diversidad de sus procesos de aprendizaje, promoviendo una evaluación equitativa e integral.

LITERATURA CITADA

- López de Sosoaga, L., Ugalde, A., Rodríguez, M. & Rico, M. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413.
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 165-187. <https://doi.org/10.35362/rie1601117>

- Pérez, H.J. (2017). Bases teóricas del método por proyectos en la Educación. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/proyectos-educacion.html>
- Quiñones Preciado, A., Vázquez Valdez, S. L., & Galindo Trejo, A. (2012). “*El Método por proyectos*” Una alternativa de aprendizaje multidisciplinar en el enfoque por competencias. Instituto Politécnico Nacional. <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3879>
- Paños-Castro, J., & Etxeberria-Illarregi, B. (2024). Estudio de caso de una experiencia de innovación educativa: el Aprendizaje Basado en Proyectos de modo interdisciplinar en el grado de Educación Primaria. *Research in Education & Learning Innovation Archives (REALIA)*, (32). <https://doi.org/10.7203/realia.32.27250>
- SEP (2024) *Orientaciones para la Preparación de la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar*. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/2425_s1_Orient_direccion_supervision.pdf
- SEP (2024) *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP (2022). *Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- Travieso Valdés, D., & Ortiz Cárdenas, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 124-133. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3148?articlesBySimilarityPage=18>.

SÍNTESIS CURRICULAR

Elsa Yadira Huicho Galaviz

Licenciada en Sociología Rural y maestra en Estudios Sociales de la de la Universidad Autónoma Indígena de México. Doctorante en Educación con énfasis en profesionalización docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Actualmente es coordinadora de la Licenciatura en Educación Intercultural de la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: eyadirahuicho@uaim.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4674-439X>.

Norma Estephania Rosas Huicho

Licenciada en Educación Primaria de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profr. Miguel Castillo Cruz” (ENEF) realizó un intercambio académico en la Escuela Normal de Chihuahua, expositora en diversas conferencias, coloquios y congresos sobre educación, música y trastorno del espectro autista. Correo electrónico: estephaniarohu7@gmail.com.