REVISTA
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

Volumen 22, número 1, 2026

Aprendizaje por proyectos en el campo formativo de Lenguajes: necesidades de capacitación docente en primarias privadas

Jesús Antonio Ríos Curiel[i]
David Guadalupe Toledo Sarracino[ii]
Ana Rosa Zamora Leyva[iii]

Resumen

Esta investigación describe los conocimientos, percepciones y necesidades formativas de docentes de escuelas primarias privadas de Baja California respecto de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el campo formativo de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo y transversal con 46 docentes seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario de 21 reactivos y se analizaron mediante frecuencias y porcentajes. Los participantes mostraron una percepción favorable de la NEM y del ABP; el 67.4% manifestó sentirse seguro para emplearlos. Los principales desafíos fueron la falta de tiempo para desarrollar proyectos (69.6%), la sobrecarga laboral (50%) y las limitaciones en los recursos educativos (45.7%). La necesidad formativa más frecuente fue el diseño y la planificación de proyectos (52.2%), y los talleres prácticos fueron la opción de capacitación preferida (69.6%). Los hallazgos subrayan la necesidad de una formación docente que aborde tanto las necesidades pedagógicas como las dificultades organizativas asociadas al ABP.

Palabras clave: *aprendizaje basado en proyectos, Nueva Escuela Mexicana, formación docente, educación primaria, enseñanza del español.*

Project-Based Learning in the Language Domain: Teacher Education in Private Primary Schools

Abstract

This study describes teachers' knowledge, perceptions, and professional development needs regarding Project-Based Learning (PBL) in the Languages curricular field of the Nueva Escuela Mexicana (NEM; New Mexican School) in private primary schools in Baja California, Mexico. A quantitative, non-experimental, descriptive, cross-sectional study involved 46 teachers selected through convenience sampling. Researchers collected data using a 21-item questionnaire and analyzed them using frequencies and percentages. Participants expressed favorable perceptions of NEM and PBL, with 67.4% reporting confidence in implementing PBL. The main challenges were insufficient time for project development (69.6%), excessive workload (50%), and limited educational resources (45.7%). Project design and planning was the most frequently reported professional development need (52.2%), while hands-on workshops were the preferred training option (69.6%). The findings highlight the need for teacher professional development that addresses both pedagogical needs and organizational challenges associated with PBL.

Keywords: *project-based learning, Nueva Escuela Mexicana, teacher professional development, primary education, Spanish language teaching.*

Ríos Curiel, J.A., Toledo Saracino, D. G., y Zamora Leyva, A. R. (2026). Aprendizaje por proyectos en el campo formativo de Lenguajes: necesidades de capacitación docente en primarias privadas. *Plurilinkgua* 22(1), 23-43. Disponible en http://plurilinkgua.org/docs/v22/1/PLKG221_Rios_etal.pdf

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el dispositivo que orienta la política educativa mediante el cual el Estado busca promover la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación. El Artículo 11 de la Ley General de Educación establece que los objetivos de la NEM aspiran al desarrollo humano integral del educando, a la reorientación del Sistema Educativo Nacional y a la incidencia en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad y el impulso de transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Ley General de Educación, 2019, artículo 11).

En la dimensión curricular, la NEM enmarcó la implementación del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (en adelante *Plan*). A grandes rasgos, el Plan de Estudio 2022 organiza el currículum en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores. Los cuatro campos formativos que integran el *Plan* son: a) Lenguajes; b) Saberes y Pensamiento Científico; c) Ética, Naturaleza y Sociedades; y d) De lo Humano y lo Comunitario. Asimismo, estableció siete ejes articuladores transversales que, junto con los campos formativos, buscan favorecer la integración interdisciplinaria de saberes, la contextualización de los aprendizajes y la vinculación con la comunidad (SEP, 2022).

Otro componente central del Plan de Estudio 2022 es la promoción de proyectos que articulen los contenidos escolares con las problemáticas del entorno. Entre las metodologías sugeridas para lograrlo, la SEP (2022) ha promovido el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, cuya pertinencia radica en vincular las experiencias de aprendizaje con las realidades comunitarias, promover el trabajo colaborativo y generar nuevas formas de expresión y comunicación.

Sin embargo, la implementación curricular de la NEM ha planteado nuevos desafíos en torno a la preparación y la capacitación del profesorado. Como señalan De los Santos y Tinajero (2025), la NEM apela a la autonomía profesional, pero algunos docentes no reconocen cómo gestionarla, especialmente ante las demandas de las instituciones educativas. En la misma línea, Castillo Vergara (2025) documentó que entre los retos enunciados por el profesorado de educación básica figuran la reivindicación de su compromiso docente y una creciente demanda de formación, sobre todo en el área de planeación y diseño curricular.

El Acuerdo 14/08/22 de la SEP (DOF 2022) establece que las disposiciones curriculares de la NEM y sus contenidos son aplicables y obligatorios para todas las escuelas públicas y

particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional. La investigación sobre los desafíos que enfrenta el profesorado de educación primaria ante la implementación de la NEM se ha centrado en las instituciones públicas. Sin embargo, es necesario ampliar el análisis a las escuelas particulares, que también están sujetas a las disposiciones curriculares de la NEM y presentan procesos propios de apropiación y adaptación curriculares (Meneses y Sánchez, 2024).

En este contexto, este artículo tiene como objetivo describir los conocimientos, percepciones y necesidades formativas de los docentes de educación primaria de escuelas privadas de Baja California, en el marco de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el campo formativo de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana.

Antecedentes

Antecedentes políticos y normativos de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana forma parte del proyecto educativo impulsado por el gobierno federal que asumió funciones en 2018, en el contexto de la llamada Cuarta Transformación (Carro y Lima, 2024). Una de las primeras acciones derivadas de este proyecto fue la derogación de la Reforma Educativa de 2013 (en adelante, Reforma de 2013), impulsada durante la administración del presidente Enrique Peña Nieto. Esta acción se concretó mediante la reforma constitucional del 15 de mayo de 2019, que modificó los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución y abrogó la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Para comprender el alcance de esta reorientación, es preciso cotejar las características de la Reforma de 2013. Uno de los ejes de esta Reforma fue el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación y de la regulación de la trayectoria profesional del magisterio (Flamand et al., 2020). En esta línea, en febrero de 2013 se promulgó una reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución, y en septiembre de ese mismo año se expidieron la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Con este entramado normativo, el Estado estableció nuevos mecanismos para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del personal docente (DOF, 2013).

Sin embargo, la implementación de este marco normativo enfrentó controversias y resistencias por parte de diversos actores del ámbito educativo. Algunos sectores del magisterio, agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuestionaron el carácter obligatorio de las evaluaciones y sus efectos sobre la estabilidad laboral y los derechos profesionales (Bocking, 2019; de Ibarrola, 2018). Además, surgieron críticas por la limitada participación del profesorado en el diseño de la reforma y por las estrategias de negociación implementadas por el gobierno (Ramírez Díaz, 2017).

Otra de las aristas controvertidas de la Reforma de 2013 fue el tratamiento de las condiciones laborales del profesorado. Silva y Gutiérrez (2020) plantean que la Reforma de 2013 "se basó en la corriente neoliberal de administración gerencialista y provocó la precarización del magisterio, entendida como la pérdida de ciertos derechos laborales, profesionales y personales" (Silva y Gutiérrez, 2020, p.3). Asimismo, identificaron que las mayores afectaciones fueron las diferencias salariales, la pérdida de prestaciones y el incremento de las responsabilidades y exigencias profesionales.

En esa línea, también fue objeto de crítica el carácter punitivo de la evaluación del desempeño docente. Si bien el Estado presentó la evaluación como un mecanismo para mejorar la calidad educativa, se cuestionó que sus resultados condicionaran la permanencia del profesorado en el servicio profesional docente (SPD) y que se privilegiaran las consecuencias administrativas por encima del potencial formativo (Galaz-Ruiz et al., 2019). Al respecto, Díaz Cano (2019) identificó que las y los docentes no mostraban resistencia a ser evaluados, sino a que los resultados de la evaluación comprometieran su situación laboral. A la vez, se cuestionó la capacidad de los instrumentos de evaluación para reconocer la complejidad de la práctica docente y la diversidad de los contextos educativos en el país (Galaz Ruiz et al., 2019).

El cambio de régimen político, concretado con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la Presidencia de la República en diciembre de 2018, marcó el inicio de una nueva etapa en la política educativa nacional. Como se adelantó, el proceso de revisión de la Reforma Educativa de 2013 fue una prioridad en la agenda del nuevo gobierno. Los principales cambios que resultaron de este proceso fueron la modificación de los mecanismos de regulación de la trayectoria profesional docente y la reorientación de la política educativa hacia un enfoque centrado en la formación integral, la equidad, la inclusión y la mejora continua de la educación.

En mayo de 2019 se promulgó la nueva reforma constitucional que sentó las bases de la NEM. Una de las acciones clave de esta nueva reforma fue desvincular la evaluación del desempeño docente de la permanencia en el SPD, así como reconocer el derecho del magisterio a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, retroalimentado por evaluaciones diagnósticas (DOF, 2019). Con ese propósito, se creó el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, bajo la coordinación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), encargada de realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales, así como de generar información para orientar la mejora del Sistema Educativo Nacional.

En cuanto a la propuesta formativa, la Ley General de Educación (2019) estableció que la educación debía promover el respeto irrestricto a la dignidad humana mediante una formación humanista que favorezca la convivencia social, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con el bienestar colectivo. Al respecto, Valenzuela et al. (2023) señalan que, si bien las reformas educativas de 2013 y 2019 compartieron el propósito de mejorar la calidad de la educación, partieron de concepciones distintas sobre los procesos formativos. La Reforma de 2013 enfatizó la medición y evaluación del desempeño docente, mientras que la NEM propuso una reorganización curricular que respondiera a las condiciones sociales, culturales y educativas del contexto mexicano.

Sin embargo, la implementación de la NEM también ha planteado desafíos para la práctica docente. La diversidad de disposiciones emitidas en sus primeras etapas generó incertidumbre respecto de su aplicación en el aula (Ventura, 2023). A ello se suman la creciente demanda de formación y acompañamiento para el profesorado, así como los cuestionamientos sobre el desfase entre los programas de formación continua y los objetivos de la NEM (Carrillo y Elizalde, 2025).

Organización curricular de la NEM

En la dimensión curricular, el *Plan* propone superar la fragmentación de los contenidos escolares mediante una visión integradora que articula los campos formativos y los ejes articuladores (Figura 1). Esta reorganización redefine el papel del profesorado en los procesos de planeación y desarrollo curricular, al reconocer su autonomía para adaptar los contenidos educativos en función de las características sociales, culturales y educativas del alumnado y de la comunidad (SEP, 2022).

Figura 1
Ejes articuladores y campos formativos



Nota. Adaptado de SEP (2022)

La elaboración del programa analítico es uno de los principales mecanismos para poner en práctica la reorganización curricular. El programa analítico es diseñado colectivamente por el profesorado a partir de los programas sintéticos nacionales. De acuerdo con la SEP (2022), su elaboración comprende tres planos: a) la lectura de la realidad socioeducativa de la escuela; b) la contextualización de los contenidos curriculares y c) el codiseño e integración de los contenidos que responden a las características del entorno. No obstante, esto implica que el profesorado esté capacitado para reconocer las necesidades de los estudiantes y las problemáticas de la comunidad (De los Santos y Tinajero, 2025).

Otro de los cambios que plantea el *Plan* es la incorporación de las fases de aprendizaje, diseñadas para dar continuidad a los procesos formativos. En el caso de la educación primaria, el *Plan* establece tres fases de aprendizaje: a) la fase 3, correspondiente a primero y segundo grado; b) la fase 4, que comprende tercero y cuarto grado; y c) la fase 5, que incluye quinto y sexto grado. Los contenidos curriculares de cada fase se encuentran en los programas sintéticos, así como los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), que acotan los recorridos posibles para que el estudiantado se apropie de los conocimientos (SEP, 2022; SEP, 2023).

En conjunto, las modificaciones curriculares de la NEM plantean desafíos de adaptación y recontextualización para la práctica docente. En un estudio de seguimiento sobre la apropiación del *Plan*, la SEP (2024e) identificó que el profesorado aún enfrenta dificultades para distinguir entre los programas sintéticos, el programa analítico y la planeación didáctica. Estas dificultades adquieren especial relevancia si se considera el grado de autonomía profesional que el nuevo modelo curricular exige al profesorado.

El campo formativo de lenguajes

A diferencia de los enfoques curriculares centrados en la enseñanza del español, el campo formativo de lenguajes adopta una perspectiva que reconoce la diversidad lingüística y las múltiples formas de comunicación y expresión. Este campo integra el aprendizaje del español, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la Lengua de Señas Mexicana y los lenguajes artísticos, y su objeto de aprendizaje:

> Se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes. (SEP, 2024a, p. 143)

En educación primaria, los programas sintéticos establecen una progresión de contenidos y procesos de desarrollo del aprendizaje que se guía por las características de la fase formativa. Así, durante la fase 3 (primero y segundo grado) se promueve la adquisición de la lengua escrita mediante textos que tengan sentido en situaciones reales de comunicación. En particular, la SEP (2024a) plantea que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe favorecer la comprensión de la sociedad, de modo que se evite la reproducción de ejercicios mecánicos de memorización.

Por su parte, en la fase 4 (tercer y cuarto grado) se busca ampliar la participación del alumnado en diversas prácticas formativas. Para ello, se fomenta la comprensión y producción de textos, la expresión oral y el desarrollo de habilidades para interpretar la información. Finalmente, la fase 5 (quinto y sexto grado) tiene como propósito consolidar el uso de los lenguajes orales, escritos y artísticos, promoviendo la participación creativa y reflexiva en los contextos sociales (SEP, 2024c, 2024d).

En cuanto a sus finalidades, el campo de lenguajes aspira a favorecer la expresión de la identidad personal y colectiva del alumnado, así como el reconocimiento de la diversidad

y el diálogo intercultural inclusivo. En este sentido, se contemplan estrategias como la interpretación y la producción de expresiones orales, escritas, sonoras, visuales y corporales, así como la experimentación creativa y lúdica mediante manifestaciones artísticas. Desde el punto de vista didáctico, el *Plan* establece que corresponde al profesorado articular los contenidos curriculares y diseñar situaciones de aprendizaje que atiendan a la experiencia del alumnado, lo que implica nuevas demandas de formación docente.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología de enseñanza que promueve que el alumnado desarrolle proyectos de investigación vinculados a problemas significativos. De acuerdo con Ferrero et al. (2021), el ABP se caracteriza por fomentar el trabajo colaborativo y la participación de las y los estudiantes en la toma de decisiones. En paralelo, promueve que el profesorado desarrolle estrategias de mediación pedagógica y evite la transmisión mecánica de conocimientos.

El trabajo por proyectos es una de las estrategias propuestas por la NEM para propiciar la integración curricular y enmarcar los aprendizajes escolares. Por esta razón, en el *Plan* se plantea que los contenidos pueden abordarse mediante proyectos y otras actividades que permitan integrar conocimientos de distintas fuentes y relacionar los nuevos aprendizajes con las experiencias del alumnado. Asimismo, reconoce nuevamente la responsabilidad del profesorado de establecer vínculos entre los contenidos curriculares, los ejes articuladores y las situaciones del entorno escolar y comunitario.

Para orientar su implementación, la SEP (2022) plantea que el aprendizaje basado en proyectos comunitarios se integra en las fases de planeación, acción e intervención. A su vez, estas fases se distribuyen en once momentos que comprenden, entre otros: la identificación de una problemática, la recuperación de los conocimientos previos, la organización de actividades, la elaboración de productos, la difusión, la retroalimentación y la valoración de los aprendizajes. En las *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos* (2022), estas orientaciones se presentan como una propuesta flexible, cuyo aprovechamiento depende de las decisiones pedagógicas del profesorado y de las características del propio contexto educativo.

En el campo formativo de Lenguajes, se espera que el ABP aporte nuevas rutas para relacionar las prácticas de comunicación y expresión con las características del entorno. En

particular, se concibe que el diseño e implementación de proyectos comunitarios permita que el alumnado participe en actividades de investigación, diálogo, lectura y escritura que respondan a diversos propósitos comunicativos. Al respecto, Duke et al. (2021) identificaron que la enseñanza basada en proyectos obtuvo mejores resultados que la enseñanza convencional en la comprensión de textos informativos en educación básica. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los procesos de escritura ni en las variables asociadas a la motivación, lo que sugiere que los resultados pueden variar según los aprendizajes considerados.

En esa misma línea, Zhang y Ma (2023), mediante un metaanálisis, reconocieron efectos positivos del ABP sobre el rendimiento académico, las habilidades de pensamiento y las actitudes hacia el aprendizaje. Pese a ello, Ferrero et al. (2021) encontraron resultados menos concluyentes y señalaron limitaciones metodológicas en las investigaciones examinadas. Además, destacaron la pertinencia de activar los conocimientos previos del alumnado, así como de las estrategias de acompañamiento docente y de los mecanismos de evaluación. La literatura revisada demuestra que la implementación del ABP requiere conocimientos y competencias pedagógicas para planificar, orientar y evaluar las experiencias de aprendizaje. De ahí la pertinencia de examinar la preparación, las percepciones y las necesidades formativas del profesorado respecto de esta metodología.

Metodología

Diseño

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, mediante un diseño no experimental, de corte transversal y de alcance descriptivo (Cohen et al., 2018). Este tipo de acercamiento favorece la caracterización sistemática de los fenómenos educativos a partir de información estructurada, sin necesidad de manipular variables ni intervenir en las condiciones en las que se manifiestan (Johnson, 2001). La investigación tuvo como propósito describir y caracterizar los conocimientos declarados, las percepciones y las necesidades formativas del profesorado de primaria respecto de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el campo formativo de Lenguajes de la NEM. Dado su alcance descriptivo, el estudio no buscó establecer relaciones causales ni evaluar la eficacia del ABP en los procesos

de enseñanza y aprendizaje, sino que se centró en documentar las experiencias y las valoraciones declaradas por los participantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 46 docentes titulares de grupo de escuelas primarias privadas de Baja California, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Stratton, 2021). Del total de participantes, 36 (78.3%) laboran en Tijuana, 6 (13.0%) en Mexicali y 4 (8.7%) en Playas de Rosarito.

En cuanto a las características sociodemográficas, el 87% se identificó como femenino y el 13% como masculino. En cuanto a la edad, el 8.7% de los participantes tiene entre 20 y 25 años; el 56.5%, entre 26 y 35; el 21.7%, entre 36 y 45, y el 13%, entre 46 y 55. Con relación a la formación académica, el 72% de los participantes cuenta con licenciatura en lenguas, enseñanza de lenguas o docencia de idiomas; el 2%, con formación normalista; el 24%, con maestría en educación, y el 2%, con doctorado. Respecto a la experiencia profesional, el 47.8% reporta cinco años o menos de ejercicio docente; el 21.7%, entre seis y diez años; otro 21.7%, entre 11 y 20 años, y el 8.7%, entre 21 y 30 años. En cuanto al grado que imparten, el 23.9% atiende primer grado; el 8.7%, segundo; el 17.4%, tercero; el 6.5%, cuarto; el 19.6%, quinto, y el 23.9%, sexto. Si se agrupan por fase de aprendizaje, el 32.6% de los participantes trabaja en la fase 3, el 23.9% en la fase 4 y el 43.5% en la fase 5.

Instrumento

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario autoadministrado de elaboración propia, integrado por 21 reactivos, distribuidos en cinco apartados: a) datos generales de los participantes; b) conocimientos sobre la Nueva Escuela Mexicana; c) experiencias relacionadas con la implementación de la NEM y el ABP; d) percepciones y actitudes hacia la NEM y el ABP; y e) capacitación docente.

Con relación al formato de respuesta, el cuestionario contempló nueve afirmaciones con escala de respuesta tipo Likert, desde «Totalmente en desacuerdo» hasta «Totalmente de acuerdo»; ocho preguntas con opciones de respuesta categóricas de selección única; y cuatro preguntas de selección múltiple.

Para examinar la pertinencia del contenido del instrumento, se realizó una revisión por dos jueces con experiencia en formación en español, quienes analizaron la claridad, la coherencia y la pertinencia de los reactivos. Como señalan Maldonado-Suárez y Santoyo-Téllez (2024), el juicio de expertos permite evaluar la relevancia de los ítems respecto del fenómeno que se pretende medir, así como identificar ambigüedades, omisiones y posibles sesgos. A partir de las observaciones recibidas, se realizaron ajustes en la forma y el contenido.

Procedimiento

La recolección de datos se inició mediante una convocatoria por correo electrónico dirigida a 100 docentes de escuelas primarias privadas de Baja California. De los cuales respondieron 46 docentes, quienes son los informantes del estudio. En una segunda fase, se amplió la distribución del cuestionario autoadministrado mediante redes de contacto docente y con el apoyo de la Asociación de Escuelas Particulares de Mexicali.

En cuanto a las consideraciones éticas, se informó a los participantes sobre los propósitos de la investigación, el carácter voluntario de su participación y las condiciones de confidencialidad y de tratamiento de sus respuestas, y se obtuvo el consentimiento mediante un formulario de Google Forms.

Una vez concluida la recolección de la información, las respuestas obtenidas se sometieron a un análisis estadístico descriptivo mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes. En la fase siguiente, los resultados se organizaron en apartados temáticos y se sistematizaron para facilitar su descripción e interpretación.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del cuestionario aplicado a 46 docentes de educación primaria de escuelas privadas de Baja California. Los hallazgos se organizan en cuatro dimensiones: a) conocimientos sobre la Nueva Escuela Mexicana; b) experiencias relacionadas con la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el campo formativo de Lenguajes; c) percepciones y actitudes del profesorado; y d) desafíos y necesidades formativas. Los resultados se describen mediante frecuencias y porcentajes, con énfasis en las tendencias más relevantes para el objetivo de la investigación.

Conocimientos sobre la Nueva Escuela Mexicana

El 37% de los participantes señaló que su capacitación más reciente estuvo relacionada con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Le siguieron las capacitaciones sobre estrategias digitales y educación socioemocional (17.4%), la actualización pedagógica en el marco de la NEM (15.2%) y los fundamentos de este modelo educativo (15.2%). Finalmente, el 6.5% indicó no haber recibido capacitación reciente.

Respecto al conocimiento sobre la NEM, el 65.2% de las y los docentes consideró que cuenta con conocimientos claros y suficientes sobre sus principios y lineamientos. En contraparte, el 26.1% adoptó una postura neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y el 8.7% se manifestó en desacuerdo. Una tendencia similar se observó en torno al conocimiento de los fundamentos metodológicos de la NEM, aunque con una proporción menor de respuestas favorables (58.7%). En este último rubro, el 28.3% de los participantes mantuvo una postura neutral y el 13% se manifestó en desacuerdo.

En cuanto a la comprensión de los principios de la NEM, el 67.4% de los participantes seleccionó la opción de respuesta que la caracteriza como un modelo educativo orientado a promover la equidad, la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. En contraste, el 21.7% la asoció con la incorporación de estrategias de enseñanza innovadoras y el 10.9% restante seleccionó otras interpretaciones del modelo educativo.

El 69.6% de las y los docentes consideró que las orientaciones proporcionadas por sus instituciones para implementar los principios de la NEM son claras y fáciles de seguir. En contraste, el 21.7% mantuvo una postura neutral y el 8.6% se manifestó en desacuerdo.

En conjunto, los resultados reflejan una percepción favorable del conocimiento que el profesorado posee sobre la NEM y de la claridad de las orientaciones institucionales. No obstante, una parte de los participantes tiene reservas respecto de su conocimiento de los principios y fundamentos metodológicos del modelo educativo.

Experiencias relacionadas con la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el campo formativo Lenguajes

En el ámbito de las experiencias sobre la implementación de proyectos, se encontró que el 84.8% del profesorado manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con haber desa-

rrollado proyectos para la enseñanza del español en el marco de la NEM. En cuanto a la seguridad y la confianza para implementar el ABP, el 67.4% declaró sentirse seguro al emplear esta metodología. En contraste, el 21.7% se mostró neutral y el 10.9% en desacuerdo. Estos resultados muestran que, si bien la mayoría del profesorado declara haber implementado proyectos alineados con la NEM, una proporción menor se siente segura y confiada al emplear el ABP.

En cuanto a las habilidades desarrolladas mediante proyectos en el campo formativo Lenguajes, el 52.2% del profesorado señaló haber trabajado todas las habilidades contempladas en el cuestionario. Entre las opciones individuales, la comprensión lectora fue la más seleccionada (50%), seguida de la expresión escrita (41.3%), la expresión oral (34.8%) y la comprensión auditiva (17.4%). Dado que la pregunta permitía seleccionar múltiples respuestas, los porcentajes corresponden a categorías no excluyentes entre sí.

Percepciones y actitudes del profesorado

En esta dimensión, los resultados muestran una valoración positiva de la NEM y del ABP. Por ejemplo, el 73.9% de los participantes señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los principios de la NEM favorecen el aprendizaje significativo. Sin embargo, la percepción positiva disminuyó al 63% cuando se les preguntó si el ABP facilita la enseñanza del español, lo que se tradujo en una mayor proporción de respuestas neutrales (28.3%).

Respecto a la capacitación, el 73.9% de las y los docentes consideró contar con la preparación necesaria para implementar los principios de la NEM en su práctica educativa. No obstante, el 84.8% expresó interés en asistir a un curso de capacitación sobre la NEM y el ABP, frente al 10.9% que no estuvo interesado y al 4.3% que mantuvo una postura neutral.

Como se observa, los resultados de esta dimensión refrendan una percepción favorable hacia la NEM y el ABP, acompañada de un interés en recibir formación complementaria. Sin embargo, también se observa que la percepción positiva de los principios de la NEM es más frecuente que la valoración favorable de la utilidad específica del ABP para la enseñanza del español.

Desafíos y necesidades formativas

La falta de tiempo para desarrollar proyectos fue el desafío más señalado por el profesorado (69.6%), seguido de la sobrecarga laboral (50%) y de las limitaciones en los recursos educativos (45.7%). Otras dificultades identificadas fueron la baja participación de las familias (37%), la diversidad del contexto escolar (32.6%) y la falta de capacitación (21.7%). Estos resultados indican que las principales dificultades declaradas se concentran en las condiciones organizativas y en los recursos disponibles para la implementación de proyectos educativos.

Por otra parte, el diseño y la planificación de proyectos educativos fueron las necesidades formativas más frecuentes (52.2%). También se identificaron necesidades relacionadas con la participación de la comunidad y las familias (39.1%), la evaluación auténtica de los aprendizajes (32.6%) y la integración interdisciplinaria mediante los ejes articuladores (30.4%). Otras necesidades formativas mencionadas fueron el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como el manejo de grupos y dinámicas colaborativas (26.1%).

Al plantear las posibles alternativas de capacitación, la opción más valorada fue los talleres de diseño y aplicación del ABP (69.6%). En segundo lugar, se valoró la formación en gestión del tiempo y de los recursos, así como la resolución de dificultades comunes en la implementación de proyectos, ambas con un 43.5%. Por su parte, la capacitación teórica y práctica sobre la NEM fue seleccionada por el 41.3% de las y los docentes. Estas preferencias, junto con los principales desafíos y necesidades formativas identificados por el profesorado, se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1.
Principales desafíos, necesidades formativas y preferencias de capacitación del profesorado

Dimensión	Categoría	%
Desafíos	Falta de tiempo para los proyectos	69.6
	Sobrecarga laboral	50.0
	Limitaciones en recursos educativos	45.7
Necesidades formativas	Diseño y planificación de proyectos	52.2
	Participación comunitaria y familiar	39.1
	Evaluación auténtica	32.6
Preferencias de capacitación	Talleres de diseño y aplicación del ABP	69.6
	Gestión del tiempo y recursos	43.5
	Resolución de retos de implementación	43.5

Discusión

Los resultados muestran que el profesorado valora favorablemente la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aunque reconoce dificultades para llevar estos enfoques a la práctica. Esta tensión ya ha sido documentada en la literatura. Bremner et al. (2024) encontraron que las y los docentes de educación básica tienen valoraciones tanto positivas como críticas hacia la NEM, mientras que De los Santos y Tinajero (2025), en un estudio con docentes de Baja California, observaron que apropiarse de la propuesta curricular obliga al profesorado a redefinir sus responsabilidades en el diseño y la contextualización del currículum. En este estudio se observa que la disposición positiva hacia la reforma convive con necesidades de formación y obstáculos concretos de implementación.

Asimismo, llama la atención la distancia entre la experiencia del profesorado en el desarrollo de proyectos y la confianza que dice tener para trabajar con ABP. El 84.8% afirmó haber desarrollado proyectos alineados con la NEM, pero solo el 67.4% se siente seguro al aplicarla. Como se trata de porcentajes agregados, no es posible vincular ambas respuestas para cada docente. Aun así, indican que trabajar por proyectos no siempre se traduce en seguridad profesional. Al respecto, Martínez (2022) mostró que una formación centrada en el diseño y desarrollo de unidades didácticas basadas en proyectos puede mejorar el conocimiento y la confianza del profesorado para aplicar esta metodología.

Entre las dificultades, las más mencionadas fueron la falta de tiempo para desarrollar proyectos (69.6%), la sobrecarga laboral (50%) y la escasez de recursos educativos (45.7%). La falta de capacitación quedó en segundo lugar (21.7%). Esto apunta a que el problema se concentra en las condiciones de trabajo y no solo en la formación docente. Castillo Vergara (2025) reportó resultados similares en las primarias de Tlaxcala, donde la carga administrativa y la dificultad para apropiarse de las nuevas disposiciones curriculares figuraban entre los principales obstáculos. A su vez, Darling-Hammond et al. (2017) advierten que la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional puede frenar la adopción de nuevas estrategias pedagógicas, aun cuando existan oportunidades de desarrollo profesional.

Por otro lado, las necesidades formativas señalan los aspectos del ABP que conviene fortalecer. La más frecuente fue el diseño y la planificación de proyectos (52.2%), seguida de la participación de la comunidad y las familias (39.1%), la evaluación auténtica de los aprendizajes (32.6%) y la integración interdisciplinaria (30.4%). Estas prioridades corresponden a las tareas de contextualización curricular que la NEM asigna al profesorado. De los Santos y Tinajero (2025) documentaron que una mayor participación docente en el diseño curricular exige nuevas formas de apropiarse de los planteamientos educativos y de implementarlos en el aula. Visto así, lo que el profesorado de educación básica precisa es el fortalecimiento de las competencias pedagógicas para articular contenidos, diseñar actividades contextualizadas y evaluar los aprendizajes.

Estas competencias tienen mayor peso en el campo formativo de Lenguajes. Conviene considerar, además, el perfil de la muestra, en tanto que la mayoría de los participantes cuenta con formación inicial en lenguas o en la enseñanza de idiomas, lo cual podría ser característico de las escuelas particulares. Queda por examinar si esta formación disciplinar se relaciona con una mayor seguridad para trabajar por proyectos, sobre todo porque la principal necesidad declarada no fue el dominio de contenidos lingüísticos, sino el diseño y la planificación de proyectos.

Aunque los participantes trabajan distintas habilidades comunicativas mediante proyectos, sus respuestas no permiten saber si esas experiencias mejoran el aprendizaje del alumnado. En un estudio experimental con estudiantes de segundo grado de primaria, Duke et al. (2021) hallaron efectos favorables del ABP en el aprendizaje de estudios sociales y en la lectura de textos informativos, pero no en la escritura ni en la motivación. La revisión sistemática de Ferrero et al. (2021) concluyó, por su parte, que la evidencia sobre la eficacia del

ABP en educación infantil y primaria es escasa y presenta limitaciones metodológicas. Por lo tanto, es necesario separar la incorporación declarada de los proyectos de sus efectos sobre el aprendizaje.

Las preferencias de capacitación caracterizan las demandas de formación continua. La opción más elegida fueron los talleres de diseño y aplicación del ABP (69.6%), seguidos por la gestión del tiempo y los recursos, y por la resolución de dificultades de implementación (43.5%). En este sentido, el profesorado se inclina por una formación ligada a los problemas de su práctica; sin embargo, el hecho de que prefiera una modalidad no prueba que esta sea eficaz. Desimone (2009) sostiene que la calidad de la formación docente depende de rasgos como la atención a contenidos específicos, el aprendizaje activo, la coherencia, la duración y la participación colectiva.

Conclusiones

Esta investigación permitió caracterizar los conocimientos, percepciones y necesidades formativas de docentes de primaria de escuelas privadas de Baja California respecto de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el campo formativo de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En general, el profesorado muestra una disposición favorable tanto al modelo educativo como a la metodología. Sin embargo, la proporción de docentes que afirma haber desarrollado proyectos es mayor que la de quienes se sienten seguros al aplicar el ABP.

Los principales desafíos se deben a la falta de tiempo, a la sobrecarga laboral y a la escasez de recursos educativos. Las necesidades formativas, en cambio, se centran en la planificación de proyectos, la vinculación con la comunidad y la evaluación de los aprendizajes. Fortalecer la práctica docente exige, entonces, atender a la vez a las competencias pedagógicas y a las condiciones institucionales en las que se enseña. Las preferencias del profesorado consisten en la apertura de espacios de formación práctica centrados en el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos.

El estudio aporta evidencia empírica sobre el sector de las escuelas particulares, cuya participación en la implementación de la NEM merece una mayor atención académica. Sus alcances, con todo, son limitados. La muestra no probabilística y el uso de información auto declarada impiden generalizar los resultados y tampoco permiten conocer el dominio real del ABP de los participantes. Futuras investigaciones podrían incorporar la observación de

aula y el análisis de las prácticas docentes, así como comparar instituciones públicas y privadas. De esta manera, podría entenderse mejor qué condiciones intervienen en la apropiación de esta metodología y contar con mayor evidencia para diseñar propuestas de formación docente ajustadas a cada contexto.

Referencias

Bocking, P. (2019). The Mexican teachers' movement in the context of neoliberal education policy and strategies for resistance. *Journal of Labor and Society*, *22*(1), 61–76. https://doi.org/10.1111/wusa.12380

Bremner, N., Sakata, N., & Bórquez Morales, L. S. (2024). Stakeholder experiences and perspectives on the Nueva Escuela Mexicana reform in Mexican primary education. *Education Sciences*, *14*(10), 1066. https://doi.org/10.3390/educsci14101066

Carrillo Quiroz, M., & Elizalde González, C. D. (2025). Formación continua y desafíos profesionales en la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana en contextos locales. *Ibero Ciencias*, *4*(3), 2599–2620. https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a244

Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, J. A. (2024). Del modelo neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana. Referentes teóricos, técnicos e ideológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *29*(103), 987–1000. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000400987&script=sci_arttext

Castillo Vergara, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 165–189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662025000100165&script=sci_arttext

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

de Ibarrola, M. (2018). La evaluación de los profesores de educación básica: Tensiones políticas y oposiciones radicales. En M. de Ibarrola (Coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica: Diálogos y debates* (pp. 215–250). Fondo de Cultura Económica.

De los Santos Urias, I. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2025). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, *98*(1), 131–145. https://doi.org/10.35362/rie9816771

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Diario Oficial de la Federación. (2013, 11 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación. (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Diario Oficial de la Federación. (2022, 19 de agosto). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022

Díaz Cano, F. (2019). La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: Entre el temor, control y sometimiento. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *9*(18), 423–455. https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.431

Duke, N. K., Halvorsen, A.-L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, *58*(1), 160–200. https://doi.org/10.3102/0002831220929638

Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE*, *16*(4), e0249627. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627

Flamand, L., Arriaga, R., & Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro Internacional*, *60*(2), 717–753. https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737

Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., & Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México: Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, *41*(163), 156–176. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935

Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, *30*(2), 3–13. https://doi.org/10.3102/0013189X030002003

Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Maldonado-Suárez, N., & Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 17*(2), 1–19. https://doi.org/10.1344/reire.46238

Martínez, C. (2022). Developing 21st-century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education, 9*(1), 2024936. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2024936

Meneses Poblano, J., & Sánchez Espinoza, M. (2024). La práctica educativa en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana: Un estudio exploratorio en el nivel de primaria. *INVEDU Revista de Investigación Educativa, 20*(42), 5–27.

Ramírez Díaz, J. A. (2017). Racionalidad, comunicación y gestión política del gobierno federal en las reformas educativas de 1993 y 2013. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (24), 125–153. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2406

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Sugerencias_Metodologicas_proyectos.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 3*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_3.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024c). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 4*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_4.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024d). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_5.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024e). *Seguimiento a la apropiación del Plan y Programas de estudio 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Seguimiento-a-la-apropiacion-del-plan-y-programas-de-estudio-2022.pdf

Silva Montes, C., & Gutiérrez Lozano, A. (2020). The 2013 educational reform in Mexico and its effects on teachers' work precariousness. *Education Policy Analysis Archives, 28*, 140. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630

Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, *36*(4), 373–374. https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649

Valenzuela Montaño, M. G., Caballero Acosta, D. G., Montaño Cota, A., & Valenzuela Montaño, A. L. (2023). Transición pedagógica: Un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, *16*(40), 1–9. https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584

Ventura Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, *12*(8), 161–174. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996

Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1202728. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728

[i] Licenciado en Enseñanza de Lenguas y Maestro en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente se desempeña como profesor de inglés en educación básica del sector privado. Correo electrónico: jesus.rios41@uabc.edu.mx

[ii] Profesor investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Posee estudios de Licenciatura en Idiomas (UJAT), Especialidad en Enseñanza del Inglés (U de C), Maestría en Docencia (UABC) y Doctorado en Lingüística (UAQ). Ex becario Fulbright en el Departamento de Educación de la UCSD en EE. UU. Actualmente, es coordinador del Centro de Educación Continua de la UABC. Correo electrónico: dtoledo@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8795-2909

.[iii] Licenciada en Docencia del Idioma Inglés y maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es directora de la Facultad de Idiomas Tijuana para el periodo 2025–2029. Traductora y escritora, cuenta con experiencia docente en licenciatura y posgrado, particularmente en la formación de profesores de lenguas extranjeras y de traductores. Es colaboradora del Cuerpo Académico de Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas. En la UABC, ha desempeñado responsabilidades en educación continua, en la coordinación académica de lenguas extranjeras y en cooperación internacional. Asimismo, participa en la organización e impartición de seminarios sobre traducción literaria. Correo electrónico: azamora@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9323-2545