

El trabajo por proyectos en educación física en primaria: el caso de una docente unitaria

Project-based learning in primary physical education: the case of a teacher in a one-teacher school

Guadalupe Martínez-Aguilera¹, Xitlali Torres-Aguilar², Alejandra Serrano Jacobo³

¹ Departamento de Educación Física de la SEGE SLP

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

³ Secretaría de Educación Pública de Baja California Sur

Recibido: 23 de Enero 2026

Aceptado: 5 de Mayo 2026

Publicado: 18 de Julio 2026

Resumen

La enseñanza multigrado implica la atención a alumnado de diversos grados en un aula. Esta configuración presenta importantes retos pedagógicos y organizativos; por ello, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) surge como una metodología idónea para atender la heterogeneidad de este tipo de grupo. El presente estudio analiza la implementación del trabajo por proyectos en una escuela primaria rural unitaria de Baja California Sur, México, con una matrícula de nueve estudiantes. Desde un enfoque cualitativo-interpretativo, el diseño se estableció a partir de la sistematización de experiencias estructurada en cinco pasos. Para la recuperación de la información se realizaron entrevistas a la docente y se revisaron los materiales didácticos del ciclo 2024-2025. Se identificó la intersección con la educación física en tres aristas: habilidades y capacidades motrices, interacción motriz y vida saludable. La interpretación crítica se realizó mediante una categorización temática inductiva. Los resultados se organizan en cuatro categorías: contextualización del proyecto, flexibilidad de la planeación, estrategias pedagógicas y rol docente. Se evidencia que el trabajo por proyectos se construye desde la lectura del contexto

¹Autor de correspondencia:

Departamento de Educación Física,
SEGE SLP. Boulevard Manuel
Gómez Azcárate No. 150, Colonia
Himno Nacional Segunda Sección,
C.P. 78369, San Luis Potosí, S.L.P
Correo: maguilera_gpe@hotmail.
com

y las problemáticas comunitarias. Asimismo, la planeación docente se desarrolla de forma flexible e integra los contenidos de distintos grados mediante la diferenciación de tareas y el trabajo colaborativo. Se concluye que el ABP es una metodología pertinente en el aula multigrado para incorporar de forma transversal la educación física, promoviendo aprendizajes contextualizados, con sentido social y articulados con los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave

educación rural, educación multigrado, métodos de enseñanza, aprendizaje por proyectos.

Abstract

Multigrade teaching is defined as a model in which students from various grade levels share the same classroom. This setup presents significant pedagogical and organizational challenges; consequently, Project-Based Learning (PBL) emerges as an ideal methodology to address the diverse nature of such groups. This study analyzes the implementation of project-based work in a single-teacher rural primary school in Baja California Sur, Mexico, with an enrollment of nine students. Adopting a qualitative-interpretative approach, the study design was based on the systematization of experiences, structured in five steps. Data collection involved interviewing the teacher and reviewing instructional materials from the 2024–2025 academic year. Intersections with physical education were identified across three dimensions: motor skills and capabilities, motor interaction, and healthy living. Critical interpretation was conducted through inductive thematic categorization. The results are organized into four categories: project contextualization, planning flexibility, pedagogical strategies, and the teacher's role. The findings demonstrate that project-based work is developed through an analysis of the local context and community issues. Furthermore, teacher planning operates flexibly, integrating content from different grade levels through task differentiation and collaborative work. The study concludes that PBL is a suitable methodology for multigrade classrooms to incorporate physical education across the curriculum, fostering contextualized learning that holds social significance and aligns with the curricular fields of the *Nueva Escuela Mexicana* (New Mexican School).

Keywords

rural education, multigrade education, teaching methods, project-based learning.

Introducción

En las últimas décadas, el trabajo por proyectos ha sido promovido como una metodología significativa que favorece la articulación de diversas asignaturas para generar aprendizajes significativos. Más aún, en el contexto de la educación multigrado, donde cobra especial relevancia debido a la necesidad de atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados, lo que permite la flexibilidad para atender la gradualidad presente en el aula (Hernández y Ventura, 1998; SEP, 2005; Galván y Espinosa, 2022; Popoca, 2023).

No obstante, a pesar de su potencial, existen escasos estudios que documentan de manera sistemática cómo se implementa el trabajo por proyectos en escuelas multigrado unitarias. Por lo anterior, el presente estudio analiza la experiencia de una docente unitaria de una escuela primaria multigrado que se destaca a nivel nacional por sus resultados sobresalientes en educación y la participación de los alumnos y alumnas en distintos eventos internacionales donde han expuesto sus proyectos escolares. Las preguntas que guiaron este trabajo fueron: ¿de qué manera se desarrolló la metodología de ABP en una escuela rural unitaria? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utiliza una docente rural unitaria para integrar contenidos de educación física en proyectos interdisciplinarios? ¿Qué aportes ofrecen sus experiencias para orientar el trabajo de ABP en escuelas multigrado?}

Las preguntas de investigación orientan el estudio a la comprensión de la práctica docente en un contexto específico como lo es una escuela rural unitaria, con el objetivo de identificar las estrategias que favorecen la integración de la educación física en la planeación y aplicación de proyectos desarrollados mediante la metodología ABP. Más que evaluar el desempeño de la docente, estas interrogantes buscan reconocer y valorar el esfuerzo pedagógico que implica la articulación de la educación física con otras áreas del currículo en un contexto multigrado, así como recuperar las experiencias y decisiones didácticas que puedan constituirse en referentes para otros docentes interesados en fortalecer el trabajo interdisciplinario desde la educación física.

Marco teórico-conceptual

La educación multigrado es la modalidad educativa que se caracteriza por la coexistencia de niños y niñas de diferentes grados escolares en un mismo grupo, debido a la población estudiantil de la institución escolar, y debido a ello, no se justifica la presencia de profesorado frente a cada uno de los grados escolares (Little, 2006). Esta situación representa retos pedagógicos para el profesorado, por lo que requiere la puesta en marcha de estrategias didácticas que atiendan esta diversidad en la escuela (Rockwell y Rebolledo, 2016). Por otra parte, algunos autores sostienen que la modalidad multigrado carga con un estigma negativo en el contexto rural, donde se la vincula directamente con el rezago educativo y una menor calidad de la enseñanza (Magro et al., 2019; Quíles y Vázquez, 2012).

En el panorama mexicano, además de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) -que ha impulsado la divulgación de experiencias pedagógicas e investigación sobre la modalidad multigrado tanto a nivel nacional como internacional- (Olmos y Cano, 2025), existen otros esfuerzos clave. En este sentido, destaca la Comunidad Multigrado

Nacional, un colectivo que, con el acompañamiento de la RIER, busca fortalecer la formación continua de los docentes. A través de coordinadores estatales, regionales, investigadores y profesores frente a grupo, esta comunidad desarrolla propuestas pedagógicas para contrarrestar el poco acompañamiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como la histórica escasez de libros y materiales diseñados específicamente para este contexto.

El trabajo por proyectos tiene sus raíces en la pedagogía activa y en los planteamientos de Dewey y Kilpatrick, quienes conciben el aprendizaje como una experiencia significativa vinculada a los intereses del alumnado y a la resolución de problemas reales (Kilpatrick, 1929). Desde esta perspectiva, los proyectos permiten integrar contenidos, promover la autonomía y favorecer el aprendizaje colaborativo (Hernández y Ventura, 1998).

Aunado a ello, el trabajo por proyectos es una de las metodologías que se han caracterizado por sus bondades respecto a la inclusión del contexto escolar, la conexión y el papel también protagónico de los integrantes de la comunidad y padres de familia para el desarrollo de aprendizajes y por la atención a la diversidad de alumnos y alumnas (Galván y Espinosa, 2022; Sánchez, 2024; Serrano, 2025). En ese sentido, esta metodología permite aprovechar y reconocer los recursos de manera global que tiene la comunidad, no obstante, su correcta puesta en marcha, según autores, requiere asesoramiento y orientación por parte de las autoridades educativas inmediatas de los profesores frente a grupo (Fernández-Terol y Domingo, 2021; Zambrano-Briones et al., 2022).

Recio et al. (2020) señalan que en el trabajo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) la clave es la secuencia didáctica, donde el alumnado tiene el rol de investigador, sintetizando la información por su cuenta y el profesorado funge como acompañante, con explicaciones y la síntesis de información cuando es pertinente. Lo primordial es que el alumnado sea un agente activo en su propio aprendizaje. Por lo anterior, en el desarrollo de proyectos es importante considerar la planificación de las etapas que los construyen. Bruner (1973) señala que el aprendizaje humano debe encaminarse a aprender desde la resolución de problemas señalando seis eventos pedagógicos para el desarrollo e implementación de la práctica desde una visión centrada en el constructivismo; sin embargo, el ABP sugiere configurarse como un método inductivo o de investigación a la par de la docencia.

En relación con lo anterior, algunos autores han propuesto secuencias para orientar su desarrollo. Vergara (2015) señalaba que los proyectos parten de una pregunta o situación significativa que despierta el interés del alumnado, continúan con procesos de planificación e investigación, incorporan el diseño y desarrollo de acciones para atender el problema identificado y culminan con la elaboración y difusión de acciones realizadas a través de productos que hacen visibles los aprendizajes alcanzados. Por su parte, Botella y Ramos (2019) sostienen que implica fases de problematización, búsqueda y análisis de información, construcción de propuestas, elaboración de productos y reflexión sobre los resultados obtenidos. Aunque las denominaciones pueden variar entre autores, existe consenso

en que el ABP requiere momentos de planificación, indagación, acción, socialización y evaluación continua, favoreciendo el aprendizaje situado y activo del estudiantado para la transformación de su contexto.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación física forma parte del campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, orientado al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes mediante experiencias que favorecen el conocimiento de sí mismos, la construcción de la identidad, la convivencia y la participación colectiva (SEP, 2023). Desde esta perspectiva, la disciplina trasciende la enseñanza de habilidades motrices aisladas para constituirse como un espacio pedagógico donde el movimiento, el juego, la expresión corporal y la interacción con los demás contribuyen a la formación de sujetos capaces de actuar de manera autónoma, saludable y colaborativa en distintos contextos a partir de sus ejes: desarrollo de la motricidad, la corporeidad y la creatividad motriz.

Asimismo, estas orientaciones curriculares promueven el trabajo a partir de situaciones reales y significativas para el alumnado, lo que genera condiciones favorables para la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos. Diversos trabajos han señalado la pertinencia de esta articulación. Contreras y Gutiérrez (2017) sostienen que el ABP en educación física permite que los estudiantes construyan conocimientos motrices y socio-corporales a través de procesos de investigación, colaboración y creación de productos vinculados con problemáticas auténticas de su entorno. Además, León et al. (2018) destacan que constituye una de las metodologías con mayor potencial para renovar la enseñanza de esta asignatura, al favorecer la autonomía, la toma de decisiones, el trabajo cooperativo y la transferencia de los aprendizajes a contextos reales. No obstante, la evidencia científica relacionada al trabajo de ABP en educación física en México aún es escasa, y se agudiza en contextos de educación multigrado, por lo que es necesaria la exploración y documentación de experiencias pedagógicas para su difusión, reflexión y análisis.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, considerando que este trabajo busca comprender los significados que se construyen sobre prácticas y experiencias en contextos específicos (Denzin y Lincoln, 2012; Sandín, 2003; Taylor y Bogdan, 1987), en este caso, se trata de descubrir la singularidad y esencia del trabajo rural desde la perspectiva de una profesora sobresaliente en el contexto multigrado.

El diseño del estudio se establece desde la sistematización de experiencias como un proceso de reconstrucción, ordenamiento e interpretación crítica de una práctica con el propósito de comprender su lógica, los saberes que genera y los aprendizajes que emergen en ella, con el objetivo de producir conocimiento a partir de la reflexión sobre fenómenos específicos en contextos situados (Messina y Osorio, 2016; Jara, 2018). Con lo anterior, el diseño se estructuró a través de los cinco pasos de la sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018).

Punto de partida

Docente de una escuela rural unitaria de Baja California Sur a 2.45 horas de la capital del estado, con una población total de 9 alumnos y alumnas, de los cuales 2 corresponden a sexto grado, 2 a quinto grado, 3 a cuarto grado, 2 a tercer grado, 1 a segundo grado y 1 a primer grado.

Plan de sistematización

El plan de sistematización se desarrolló en dos aristas principales: a) intervención, con preguntas guía como ¿qué se hizo? (actividades), ¿Cuándo se hizo? (tiempos establecidos, ¿cómo se hizo? (medios). Asimismo, b) Proyectos en los que se realizó la exploración de los contenidos de educación física abordados desde la transversalidad.

Recuperación de la información.

Para el plan de sistematización de información se establecieron inicialmente una entrevista exploratoria y una segunda entrevista semiestructurada a profundidad bajo cinco ejes (definición inicial del ABP, planeación del ABP, desarrollo del ABP, comunicación del ABP y evaluación del ABP) durante el periodo de octubre a diciembre de 2025.

Además, se realizó revisión de material de trabajo del ciclo 2024-2025. Para la descripción del proyecto se tuvo como principal objetivo explorar las aristas relacionadas con el trabajo en la educación física de la docencia unitaria. Se seleccionaron intersecciones, las cuales fueron: habilidades y capacidades motrices, interacción motriz y vida saludable.

Interpretación crítica

La interpretación se realizó mediante un proceso de caracterización temática inductiva, identificando desafíos y retos, estrategias y sentidos pedagógicos del trabajo por proyectos. Finalmente, se organizó mediante cuatro grandes categorías (contextualización del proyecto, flexibilidad de la planeación educativa, estrategias pedagógicas y rol docente) para los resultados,

Resultados

Con relación al análisis desarrollado, se presentan a continuación los resultados organizados a través de cuatro grandes unidades: 1) Proyecto como respuesta contextual y significativa, 2) la planeación flexible con integraciones de contenidos, 3) estrategias pedagógicas y 4) el rol docente como mediador en la toma de decisiones.

El proyecto como respuesta contextual y significativa

Uno de los hallazgos centrales es que el trabajo por proyectos se construye a partir de la lectura del contexto y de los intereses del alumnado, lo cual coincide con una lógica situada de la enseñanza. La docente destaca que los proyectos adquieren sentido cuando se vinculan con problemáticas reales o elementos culturales de la comunidad, dejando de ser actividades escolares descontextualizadas. Este elemento se evidencia claramente cuando la docente describe cómo el origen de sus proyectos parte de situaciones concretas del entorno:

En la comunidad no hay energía eléctrica, entonces no hay refrigeradores... los alimentos comúnmente se echan a perder, incluso una familia se intoxicó por consumir comida en mal estado... entonces trabajamos el tema de la conservación de los alimentos a partir de eso que pasó en la comunidad (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025).

Este fragmento permite observar que el proyecto no surge de una planificación abstracta, sino de una problemática real que afectó directamente a la comunidad, lo que refuerza su pertinencia social y educativa. En este sentido, el proyecto no se concibe como una tarea aislada dentro de la práctica docente, sino como un proceso que responde a preguntas relevantes para los estudiantes, considerando su entorno social, cultural y natural.

Por ejemplo, la docente narra que en el proyecto sobre la conservación de los alimentos abordó temas como los estados de la materia y conservación de alimentos, además de las características de los alimentos regionales, se elaboró un recetario de platillos típicos como la machaca, carne seca, pichones, sayas; se elaboró un refrigerador sin electricidad, usando como apoyo los proyectos propuestos en los *Libro de Texto Gratuitos de Proyectos Escolares* de 4° grado “Cuando cambio... ¿Por qué cambio?” (SEP, 2024a, p. 142) y de 5° grado “¿Qué le sucedió a mi almuerzo?” (SEP, 2024b, p. 122). Además, se trabajó como alternativa de alimentación, así como la importancia del consumo de proteínas, carbohidratos, lípidos, vitaminas en una dieta balanceada para mantener el cuerpo y la mente saludables, mismos que se vincularon con el contenido de educación física “estilos de vida activos y saludables” al realizar algunas actividades lúdicas en la cancha escolar, como se observa en la siguiente figura (Figura 1).

Figura 1.

Actividades lúdicas en la clase de educación física implementadas por la docente.



Nota: Evidencia de contenido de educación física abordado: “Estilos de vida activos y saludables”, fotografía retomada del portafolio de evidencias, DU, 2025.

Una vez concluido el proyecto, la docente expresa que, en complemento, se trabajó el proyecto “Hagamos milpa” para reforzar los contenidos y PDA’s, abordados en el proyecto de “Conservación de Alimentos”. Finalmente, ese proyecto concluyó con una muestra gastronómica de platillos de la comunidad. En ese sentido, la profesora reflexiona que el proyecto representa un reto significativo dado que para los alumnos se convierte en algo interesante cuando se resuelven tareas y se busca solucionar problemas. Lo anterior se refleja cuando presentan los productos finales, los cuales buscan trascender el aula y tener incidencia en la comunidad. Además, los LTG son instrumentos de apoyo para la docente y no son utilizados al pie de la letra; ella toma lo necesario para adaptarlos al proyecto que desarrolla con sus estudiantes.

Planeación flexible con integración de los contenidos de diversas áreas

La planeación de proyectos que realiza la docente se caracteriza por ser un proceso reflexivo, intencionado y flexible, en el que articula contenidos de distintos grados y campos formativos. A partir de un tema común, diseñó actividades diferenciadas que responden a los niveles de complejidad de cada grupo, manteniendo un eje integrador compartido. La docente explica con claridad esta lógica de organización a continuación.

Yo siempre trabajo los cuatro campos, pero destaco cuál va a predominar en el producto... organizo los contenidos por fases y los aprendizajes de cada grado... y a partir de ahí voy estructurando la secuencia de actividades, por ejemplo, yo quería trabajar la convivencia porque los niños se peleaban jugando fútbol... entonces hicimos un proyecto: investigamos el origen del fútbol, las reglas, organizamos equipos... incluso hicieron un calendario de árbitros (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025).

Es entonces que, a partir de la problemática de convivencia descrita anteriormente, la docente articuló los temas siguientes. Inicialmente, en el campo de Lenguajes, se abordaron actividades para favorecer los PDA de los diversos grados con elaboración de instructivos, organización de información, entre otros. Para el campo de saberes y pensamiento científico, se utilizaron la investigación y la resolución de problemas. En el caso de lo humano y comunitario, los PDA de educación física que se abordaron fueron el establecimiento de reglas, la estructura de los juegos y el desarrollo de habilidades motrices. Para el caso del campo de ética, naturaleza y sociedades, se abordaron aspectos como el reconocimiento de diversos tipo de convivencia, inclusión y acuerdos de convivencia.

Además, la planeación no se basó en la reproducción de materiales oficiales, sino en una construcción propia a partir de su diagnóstico educativo que realizó con su grupo:

Yo no planeo con base en los productos de los libros de texto... yo planeo conforme a los contenidos y a los aprendizajes, de acuerdo con mi lectura de la realidad (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025).

La anterior afirmación evidencia una autonomía profesional docente, así como una postura crítica frente a prácticas estandarizadas, lo cual resulta clave en el contexto multigrado. Esta organización permitió atender simultáneamente la diversidad de temas y contenidos, favoreciendo tanto el trabajo colectivo como el aprendizaje de cada estudiante de manera individual (SEP, 2022). Se identifica que la docente parte del un diagnóstico del contexto y de los saberes previos, selecciona un campo formativo central que orienta el proyecto, establece actividades diferenciadas por grado, pero articuladas en un mismo propósito y organiza el trabajo mediante cronogramas y secuencias didácticas.

Figura 2.

Evidencias del proyecto sobre convivencia escolar.



Nota: Evidencia de contenido de educación física, fotografía retomada del portafolio de evidencias, DU, 2025.

Dentro de la Figura 2 se puede visualizar una de las actividades realizadas por la docente del grupo junto al especialista invitado, todo ello posterior al desarrollo de los contenidos transversales que se describieron en los párrafos anteriores.

Figura 3.

Evidencias del proyecto sobre convivencia escolar.



Nota: Evidencia de contenido de educación física, fotografía retomada del portafolio de evidencias, DU, 2025.

En las Figuras 2 y 3, sobre el proyecto relacionado con la convivencia se muestra la evidencia de haber invitado a un experto sobre el tema para trabajar con los estudiantes. Como actividad los alumnos junto a la maestra gestionaron el invitar a un docente de primaria que entrena equipos infantiles y juveniles de fútbol (considerado especialista en el tema), quién trabajó con los estudiantes algunas sesiones de educación física donde desarrolló ejercicios de calentamiento y coordinación en preparación para el deporte, además de dar las bases teóricas de la organización del futbol adaptado a la edad de los niños y niñas como una alternativa para el juego escolar.

Estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad

En el tema de la atención a la diversidad, se identificaron diversas estrategias pedagógicas que permiten integrar contenidos de todos los grados dentro de un mismo proyecto que se pueden apreciar en la siguiente tabla:

a) Diferenciación de tareas por nivel de complejidad	Las actividades se adaptan según el grado escolar, variando en profundidad y forma de representación, pero manteniendo un mismo contenido base. Esto se evidencia cuando la docente señala: Tienes que definir una actividad inicial para todo el grupo, pero después designar actividades por grado, de acuerdo al objetivo que van a lograr dentro del proyecto (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025).
b) Trabajo colaborativo y tutoría entre pares	El aprendizaje entre estudiantes de diferentes edades es una estrategia clave, la docente expresa: Los niños mayores apoyan a los pequeños... es parte de la dinámica del grupo, todos participan desde su nivel. Por ejemplo, en la clase de educación física, el calentamiento es esencial y para ello son los mismos alumnos que colaboran para realizarlo, integrando diferentes ejercicios por lo que algunos apoyan al resto y luego intercambian roles y otros son los que proponen los ejercicios de calentamiento (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025).

c) Uso del contexto y materiales locales	El aprovechamiento de recursos del entorno es una constante: Trabajamos con materiales de la comunidad... investigamos con los padres de familia, con lo que hay en el contexto (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025).
d) Aprendizaje activo y evaluación formativa	La docente enfatiza que el aprendizaje en proyectos es un proceso, no una actividad aislada: No puedes hacer un producto en un día... hacer un instructivo, por ejemplo, implica ver ejemplos, hacer borradores, revisarlos, coevaluarlos... es todo un proceso (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025). Este fragmento es clave, ya que permite comprender que el trabajo por proyectos implica una secuencia didáctica que conlleva tiempo y hay un proceso en la elaboración de productos que son evaluados constantemente. Asimismo, se reconoce la importancia de definir las evidencias de aprendizaje: Tienes que definir tus evidencias y en qué momento las vas a ir obteniendo... eso te ayuda también a evaluar (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025). Estas estrategias evidencian que la atención a la diversidad no se logra mediante la fragmentación del grupo, sino a través de su integración en experiencias compartidas con distintos niveles de profundidad.

Fuente: elaboración propia.

El rol docente como mediador en la toma de decisiones

Dada la experiencia narrada por la maestra, la implementación del trabajo por proyectos en el aula unitaria exigió un rol activo en la toma constante de decisiones pedagógicas. Asimismo, reconoce la necesidad de tomar decisiones sobre la profundidad de los contenidos. La docente lo expresa claramente al mencionar lo siguiente:

(...) tienes que ir ajustando todos los días, según lo que vas observando en los alumnos ... Cuando metes demasiado contenido, el proyecto se vuelve pesado... hay que seleccionar lo esencial para que realmente funcione (Comunicación personal, docente unitaria, noviembre 2025).

También destacó la importancia de dar continuidad a los aprendizajes al mencionar que un proyecto no tiene un cierre total, sino que se puede retomar después o reforzarlo en otros momentos del ciclo escolar. Este rol implica una práctica docente compleja, donde la experiencia, la reflexión y la adaptación son fundamentales.

Lo anterior lo ejemplifica en el caso del proyecto donde predominó el campo formativo de lenguajes, con el análisis de biografías, autobiografías e historias familiares; en ese proyecto, se trabajó con los alumnos la biografía de famosos deportistas, se enfatizó en el trabajo, entrenamiento y dedicación que requirió llegar a obtener ese nivel de juego para las grandes ligas de algún deporte; aunado a ello, se trabajó las bases para el trabajo con básquetbol y voleibol, siendo éste segundo deporte un pasatiempo muy común en la comunidad, proyecto que derivó en un torneo interno por las tardes y fines de semana.

Atender los intereses de los estudiantes, es otro punto medular, lo que se reflejó en el proyecto anual de ajedrez, aprovechando el interés de los estudiantes por ese deporte, la docente mencionó que se integró un club dentro de la jornada escolar, además como un rincón de trabajo, ya que los niños, tienen tableros de ajedrez a su disposición dentro del aula escolar; se inició con el análisis de la leyenda de “Sissa o el origen del ajedrez”, lectura incluida en libro de Múltiples Lenguajes de segundo grado (SEP, 2024c, p. 134). Evidencias del proyecto que se observan en la figura siguiente.

Figura 4.

Proyecto anual de ajedrez en la escuela.



Nota: Evidencia de contenido de educación física, fotografía retomada del portafolio de evidencias, DU, 2025.

Dentro de la figura 4 se puede observar el trabajo desarrollado durante el ciclo, en este caso, relacionado con el proyecto anual de ajedrez en la escuela. Estas actividades conllevan la adquisición de aprendizajes transversales y a su vez logran integrar contenidos multi e interdisciplinarios para la formación integral de las infancias.

Figura 5.

Proyecto anual de ajedrez en la escuela.



Nota: Evidencia de contenido de educación física, fotografía retomada del portafolio de evidencias, DU, 2025.

En ese proyecto, la docente señala que se trabajó en los cuatro campos: lenguajes, saberes y pensamiento científico; de lo humano y lo comunitario; y ética, naturaleza y sociedades. Lo más complejo que expresó al tomar decisiones fue en torno a la evaluación, ya que fue un proyecto que tenía como propósito el desarrollo de habilidades de distinto tipo y de cada campo; en el funcionamiento del tablero como cuadrante, coordenadas para identificar movimientos de las piezas, líneas rectas y diagonales; contenidos que no se abordaron en una sola sesión, sino que se trabajaron a lo largo del ciclo escolar, al respecto, se fueron tomando decisiones con relación a las evidencias, formas de evaluar cada actividad y problema. Finalmente el ciclo escolar 24-25 se cerró a través de un torneo interno de ajedrez, en este sentido la maestra señaló que, debido a la temporalidad (previamente delimitada en el programa analítico), la toma de decisiones iba encaminada a reflejar cómo se están abordando los contenidos y PDA's, de acuerdo con la temporalidad, estrategias y recursos seleccionados (ver Figura 5)

Discusión

Los hallazgos de este estudio coinciden con lo planteado por diversos autores, quienes señalan que el trabajo por proyectos favorece la construcción de aprendizajes significativos al vincularlos con los intereses del alumnado y situaciones reales (Contreras y Gutiérrez, 2017; Vergara, 2015; León et al., 2018). En este caso, se confirma que en el contexto multigrado esta metodología no solo es pertinente, sino necesaria, ya que permite articular la diversidad de grados en torno a un propósito común, en ese sentido, la relevancia de los ejes articuladores que plantea la NEM (SEP, 2020). En los proyectos analizados, la educación física se incorpora como eje central de los temas vistos o como actividad complementaria de acuerdo a las problemáticas abordadas.

Asimismo, los resultados refuerzan lo señalado por Recio et al. (2020) respecto a que la clave del Aprendizaje Basado en Proyectos radica en la secuencia didáctica flexible, donde el alumnado asume un rol activo en la construcción del conocimiento. La evidencia empírica muestra que la docente adapta continuamente su planeación, lo cual coincide con la perspectiva de Rockwell y Rebolledo (2016) sobre la necesidad de estrategias situadas en contextos multigrado. Además, también los datos resaltan que el rol que la docente tiene es fundamental como mediadora para la toma de decisiones, liderazgo y autonomía profesional para orientar y desarrollar los proyectos y que estos cumplan con los objetivos establecidos.

Por otra parte, el énfasis en el contexto comunitario y la participación activa del alumnado se alinea con lo propuesto por Sánchez (2024) y Serrano (2025), quienes destacan el valor del trabajo por proyectos para integrar saberes escolares y comunitarios a partir de problemáticas que se encontraban en la comunidad o en el centro escolar, considerando que el aprendizaje se desarrolla de mejor manera cuando es contextualizado (Torres 2022). Esto resulta especialmente relevante frente a las críticas históricas hacia la educación multigrado, asociada erróneamente con baja calidad (Magro et al., 2019; Quíles y Vázquez, 2012), ya que los resultados evidencian prácticas pedagógicas complejas, reflexivas y altamente contextualizadas.

En relación con la NEM, los hallazgos muestran una correspondencia con sus principios pedagógicos, particularmente en lo referente al enfoque comunitario, la inclusión, la interdisciplinariedad y la centralidad del estudiante como sujeto activo del aprendizaje (SEP, 2022). La práctica docente analizada refleja una apropiación situada de estos principios, más allá de su prescripción normativa, al construir proyectos que parten de problemáticas reales y articulan los campos formativos.

Asimismo se identifican tensiones, especialmente en relación con la carga de contenidos y la necesidad de seleccionar aprendizajes prioritarios, lo cual coincide con Fernández-Terol y Domingo (2021) y Zambrano-Briones et al. (2022), quienes advierten que la implementación del trabajo por proyectos requiere acompañamiento pedagógico. En este sentido, el estudio evidencia que, en ausencia de dicho acompañamiento, son los propios docentes quienes construyen saber pedagógico a partir de su experiencia.

Conclusiones

En suma, este estudio aporta evidencia empírica que permite comprender el trabajo por proyectos no solo como una metodología, sino como una práctica pedagógica compleja que, en el contexto multigrado, se convierte en una vía privilegiada para resolver problemáticas concretas desde la realidad del aula rural y multigrado. Finalmente, a partir de la experiencia de la docente, se identifican aportes clave para orientar el trabajo por proyectos, no solo en la escuela multigrado, sino en general para cualquier nivel de educación básica.

En primer lugar, recordar la centralidad del contexto, es decir, la importancia de la lectura contextual para identificar las necesidades y partir de ello para la ejecución de proyectos. Asimismo, la temporalidad adecuada del proyecto, es decir, un proyecto no se puede realizar en una sola semana, sino que debe contar con al menos tres semanas de ejecución para lograr un producto significativo. Para la continuidad de los aprendizajes, cada uno de los proyectos debe vincularse y dar siempre seguimiento a los contenidos. En el caso de la integración curricular, no se trata de integrar todos los contenidos, sino de seleccionar lo esencial y relacionarlo a las necesidades para poder articularlos de manera objetiva. Finalmente, el potencial de la educación física en escuelas multigrado radica en que, a partir del juego, se puede enseñar lenguaje, ciencias, organización, gestión de emociones, entre otros.

En este sentido, se identifica que la incorporación de contenidos de educación física no ocurre como un elemento complementario o aislado, sino como un recurso pedagógico con amplias posibilidades para favorecer aprendizajes interdisciplinarios mediante el juego, el movimiento, la cooperación y la participación, a veces como temas centrales y en otros donde se complementan actividades durante las sesiones de educación física para favorecer el estudio de otras problemáticas con énfasis a otros campos de desarrollo.

De igual manera, la experiencia analizada aporta orientaciones concretas para otros docentes interesados en desarrollar proyectos en contextos multigrado, al evidenciar condiciones, decisiones y estrategias que contribuyen a fortalecer esta metodología. En este sentido, el estudio cumple con su propósito de generar conocimiento pedagógico a partir de una experiencia situada, recuperando saberes construidos desde la práctica docente y ofreciendo referentes que pueden enriquecer la reflexión y la acción educativa en escuelas multigrado y otros contextos de educación básica y en educación física.

Referencias

- Botella Nicolás, A. M., y Ramos Ramos, P.** (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41 (163), 109–122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923>
- Bruner, Jerome. S.** (1973). *Going beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. W. W. Norton.
- Contreras Jordán, O. R., y Gutiérrez Díaz del Campo, D.** (2017). *El aprendizaje basado en proyectos en Educación Física*. INDE
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna** (Coords.) (2012). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Fernández-Terol, L., y Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 181-196. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>

Galván M., Lucila y Espinosa G., Lydia (2022). Proyectos centrados en intereses infantiles. Principios pedagógicos y propuestas abiertas. En. Cano R., Amanda (Coord.). El trabajo por proyectos en aulas multigrado (pp. 23-62) Xalapa: Ediciones Normalismo Extraordinario.

Hernández, F., y Ventura, M. (1998). La organización del currículum por proyectos de trabajo. Graó.

Jara Holliday, Oscar (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Kilpatrick, W. H. (1929). The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*, 19 (4). <https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>

León Díaz, O., Martínez Muñoz, L. F., y Santos Pastor, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21 (2), 27-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>

Little, A. W. (2006). Education for all and multigrade teaching. Springer.

Magro Gutiérrez, Montserrat, Carrascal Domínguez, Silvia y Pérez Zárate, Eder (2019). La escuela multigrado en México: experiencias didácticas en la educación preescolar. Larragueta, Marta y Ceballos, Ignacio (Coords.) *Educación y transformación social y cultural* (pp. 427-440). Editorial Universitas S.A.

Messina, Graciela y Osorio, Jorge (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14 (2), 602-624. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76646850011>

Olmos, Alicia y Cano R., Amanda (2025). La Red Temática de Investigación en Educación Rural. *Diez años de experiencias y aprendizajes*. Editora Nómada.

Popoca O., Cenobio (2023). La Propuesta Educativa Multigrado 2005. Diseño pedagógico a partir de los retos, experiencias y aportes educativos. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1 (1), 143-151. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.21>

Quíles Serrano, Manuel y Vázquez Recio, Rosa (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5921393>

Recio, D., Feliz, T. y Morilla, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos: Hacia una metodología reflexiva, participativa y colaborativa. En *Tirant Lo Blanch (Ed.)*, Aprendizaje más allá de las aulas: didácticas específicas en contextos no formales (pp.156-175). Tirant Lo Blanch.

Rockwell, E., y Rebolledo A., Valeria (Coords.) (2016). Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado. *Offset Santiago S.A. de C.V.* <https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>

Sánchez, J. C. (2024). Práctica docente en telesecundarias multigrado: el trabajo por proyectos. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2 (4), 23-36. <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.72>

SEP (2024a). Proyectos Escolares. Cuarto grado. Ciudad de México: SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2025/P4PEA.htm>

SEP (2024b). Proyectos Escolares. Quinto grado. Ciudad de México: SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2025/P5PEA.htm#page/10>

- SEP** (2024c). Múltiples Lenguajes. Segundo Grado. SEP.
- SEP** (2023). Anexo Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, 30 de junio de 2023. SEP.
- SEP.** (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP** (2005). Propuesta Educativa Multigrado 2005. SEP.
- SEP** (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP.
- Serrano Jacobo, A.** (2025). El trabajo por proyectos: conociendo el pasado para escribir mi futuro. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 3 (5), 229-234 <https://doi.org/10.48102/riber.v3i5.81>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R.** (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: *La búsqueda de significados* (2da ed.). Madrid: Paidós.
- Torres Aguilar, X.** (2022). La educación física desde una mirada neuroeducativa. En J. Garduño (Coord.), *Pedagogía y Didáctica del Educador Físico* (15-29). Quartuppi.
- Sandín, M E.,** (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Vergara Ramírez, Juan José** (2015). Aprendo porque quiero: *El aprendizaje basado en proyectos (ABP)*, paso a paso. Ediciones SM.
- Zambrano-Briones, M., Hernández-Díaz, A., y Mendoza-Bravo, K.** (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18 (84), 172-182. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223>