



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTE Y GESTIÓN CULTURAL**

TRABAJO PRÁCTICO

**CONCIERTOS DIDÁCTICOS DE MÚSICA TRADICIONAL
MEXICANA: INTERVENCIÓN PARTICIPATIVA EN UNA ESCUELA
PRIMARIA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

PRESENTA

Greta Zavala Sifuentes

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN ARTE

TUTOR

Dr. Juan Pablo Correa Ortega

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Dra. Leslie Reese

Aguascalientes, Ags., a 03 de noviembre de 2025

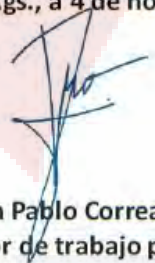
BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

Por medio del presente como DIRECTOR designado de la estudiante GRETA ZAVALA SIFUENTES con ID 538794 quien realizó el trabajo práctico titulado: **CONCIERTOS DIDÁCTICOS DE MÚSICA TRADICIONAL MEXICANA: INTERVENCIÓN PARTICIPATIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la facción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO, para que ella pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 4 de noviembre de 2025.



Dr. Juan Pablo Correa Ortega
Director de trabajo práctico

c.c.p.- Greta Zavala Sifuentes.
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado.

CARTA DE VOTO APROBATORIO

BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

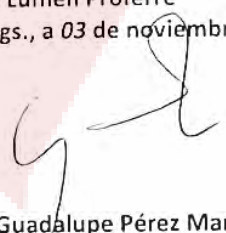
Por medio del presente como **ASESORA** designada de la estudiante **GRETA ZAVALA SIFUENTES** con ID **538794** quien realizó *el trabajo práctico* titulado: **CONCIERTOS DIDÁCTICOS DE MÚSICA TRADICIONAL MEXICANA: INTERVENCIÓN PARTICIPATIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la facción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 03 de noviembre de 2025.



Dra. María Guadalupe Pérez Martínez
Asesora de trabajo práctico

c.c.p.- Greta Zavala Sifuentes.

c.c.p.- Dr. Juan Pablo Correa Ortega - Coordinador del Programa de Posgrado

BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
PRESENTE

Por medio del presente como **ASESOR** designado de la estudiante **GRETA ZAVALA SIFUENTES** con ID **538794** quien realizó el trabajo práctico titulado: **CONCIERTOS DIDÁCTICOS DE MÚSICA TRADICIONAL MEXICANA: INTERVENCIÓN PARTICIPATIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la facción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 3 de noviembre de 2025.

Dra. Leslie Reese
Asesora de trabajo práctico

c.c.p.- Greta Zavala Sifuentes.

c.c.p.- Dr. Juan Pablo Correa Ortega - Coordinador del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión Integral.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07
Actualización: 02
Emisión: 13/08/25



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA
PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación (dd/mm/aaaa): 06/11/2025

NOMBRE: GRETA ZAVALA SIFUENTES

ID

538794

PROGRAMA: Maestría en Arte

LGAC (del
posgrado):

Procesos de Educación Artística

MODALIDAD DEL
PROYECTO DE GRADO: Tesis Tradicional

*Tesis por artículos
científicos

**Tesis por
Patente

Trabajo
Práctico (x)

TÍTULO: Concursos didácticos de música tradicional mexicana. Intervención participativa en una escuela primaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

contribuye a tres ámbitos sociales: en primer lugar a la profesionalización musical a través de la vinculación con escuelas primarias públicas procurando la apertura de un campo laboral; en segundo lugar a la difusión de la música tradicional mexicana mediante conciertos didácticos dirigidos a público infantil que incluyen una contextualización sociohistórica; y en tercer lugar, a visibilizar las áreas de oportunidad en el contexto de la NEM a través de una intervención participativa en la que colaboraron una comunidad escolar y agentes externos con el objetivo de nutrir las prácticas de enseñanza y aprendizaje en una escuela primaria.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):

INDICAR SEGÚN CORRESPONDA: SI, NO, NA (No Aplica)

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Posgrados
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc.)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
SI	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario (En caso de que corresponda)
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU de la SECHTI actualizado
NA	Tiene el o los artículos aceptados o publicados y cumple con los requisitos institucionales (en caso de que proceda)
*En caso de Tesis por artículos científicos publicados (completar solo si la tesis fue por artículos)	
NA	Aceptación o Publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto según el nivel del programa
NA	El (la) estudiante es el primer autor(a)
NA	El (la) autor(a) de correspondencia es el Director (a) del Núcleo Académico
NA	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
NA	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
**En caso de Tesis por Patente	
NA	Cuenta con la evidencia de solicitud de patente en el Departamento de Investigación (anexarla al presente formato)

Con base en estos criterios, se autoriza continuar con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

SI ☒
No ☐

Elaboró:

*NOMBRE Y FIRMA DEL(LA) CONSEJERO(A) SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NA de la LGAC correspondiente distinto al director o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

NOMBRE Y FIRMA DEL COORDINADOR DE POSGRADO:

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 24 fracción V del Reglamento General de Posgrado, que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Proponer criterios y mecanismos de selección, permanencia, egreso y titulación de estudiantes para asegurar la eficiencia terminal y la titulación y el Art. 28 fracción IX, atender, asesorar y dar el seguimiento del estudiantado desde su ingreso hasta su titulación.

FIRMAS

Dr. Armando Andrade Zamarrón

Dr. Juan Pablo Correa Ortega

Dr. Armando Andrade Zamarrón

Dra. Blanca Elena Sanz Martín

Agradecimientos

El presente proyecto profesionalizante se realizó gracias al programa de la Maestría en Arte de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes; al financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT); al apoyo y guía de mi director, el Dr. Juan Pablo Correa Ortega y de mis asesoras, la Dra. Lupita Pérez Martínez y la Dra. Leslie Reese, al acompañamiento de la Mtra. Claudia Delgado y, a la participación de cada una de las personas de la escuela primaria donde se efectuó esta intervención.

Agradezco a la Dra. Patricia González Moreno y al Dr. Héctor Rodríguez Figueroa por compartir sus saberes y aportar a este trabajo práctico.

Agradezco especialmente el apoyo del Dr. Efraín y del Prof. Julio por ser un pilar en el desarrollo de este proyecto.

A mis compañeros de vida Maricarmen y Oleg por su lealtad, acompañamiento y su esfuerzo conjunto.

Al Mtro. Ryszard Zerynger por todas sus lecciones presentes en mí cada día.

Y agradezco a todos los niños y niñas que a lo largo de esta intervención y de mi existencia me han enseñado que con espontaneidad, alegría y trabajo en equipo es posible mejorar nuestro entorno.

Índice	
Tabla de figuras	3
Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Planteamiento	6
Justificación	8
Objetivos	8
Preguntas guía para el proyecto	9
Estructura	9
1. Conciertos didácticos	10
1.1. Intervenciones que emplean la música como recurso en espacios educativos	10
1.1.1. El concierto didáctico como intervención educativa	12
2. Método	15
2.1. La intervención participativa como fundamento metodológico	15
2.2. La escuela	16
2.3. Participantes	16
2.4. El diseño de la intervención.....	16
2.5. Recolección y análisis de datos	18
2.6. Cuidados éticos	19
3. Resultados	21
3.1. Proyectos de las y los docentes, metodologías e integración de la NEM.....	22
3.2. Proceso de apropiación de la intervención y categorías condicionantes	32
3.3. Condiciones organizacionales.....	33
3.4. Factores individuales	34

3.5.	Interacción	37
3.6.	Recursos materiales	40
3.7.	Dinámica de la apropiación	41
4.	Discusión.....	46
5.	Conclusión.....	56
	Referencias	60
	Anexos.....	64
	Anexo A. Planeación del proyecto del docente de primer grado D1	64
	Anexo B. Canción modificada “La ropita”. Actividad del proyecto desarrollado por D1 y su grupo.....	73

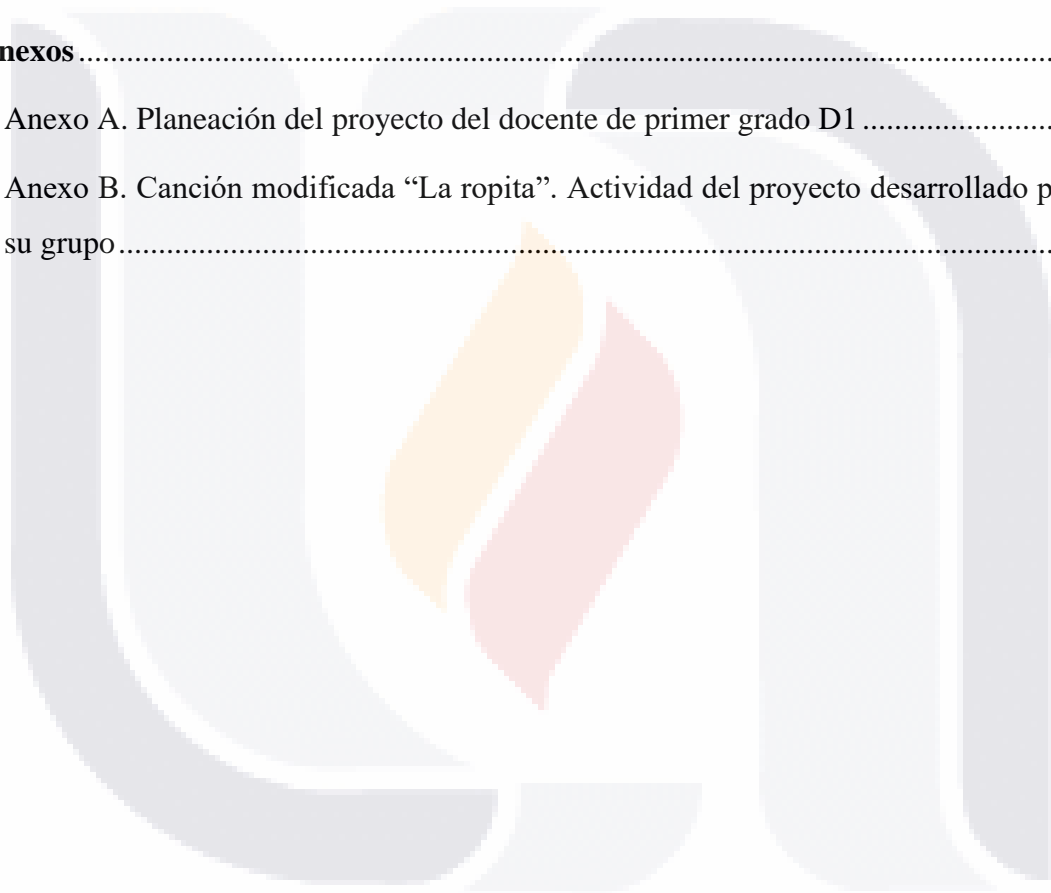


Tabla de figuras

Figura 1. Diagrama: Proceso de apropiación de la intervención21

Figura 2. Fragmento de la planeación de D1.....31



Resumen

Este documento presenta el reporte de una intervención participativa llevada a cabo en una escuela primaria pública de la ciudad de Aguascalientes, México, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se generaron diversos proyectos educativos en torno a la realización de conciertos didácticos de música tradicional mexicana, donde colaboraron la comunidad escolar, agentes del sector artístico local y personal académico de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El diseño de la intervención se fundamentó en principios de la investigación-acción-participativa. Se recolectaron datos a través de observación participante y entrevistas no estructuradas con dos docentes y el director de la escuela. Los hallazgos enfatizan la apropiación de la intervención por parte de los docentes, quienes generaron proyectos de aula, escolares y comunitarios a partir de la temática central de cuatro géneros de música/danza tradicional mexicana y de la propia puesta en marcha de los conciertos didácticos. Con el fin de promover la educación integral de estudiantes de escuelas primarias públicas, a través de la participación sincrónica de distintos agentes sociales, se discute la viabilidad de llevar a cabo intervenciones similares, visibilizar un campo laboral para profesionales del sector musical y artístico y, se analizan áreas de oportunidad de la NEM en el contexto de la intervención.

Palabras clave: intervención participativa, conciertos didácticos, música tradicional mexicana, Nueva Escuela Mexicana (NEM), escuelas primarias públicas.

Abstract

A participatory intervention was carried out in a public elementary school in the city of Aguascalientes, Mexico, within the framework of the Nueva Escuela Mexicana (NEM). The school community, local artists, and researchers from the Universidad Autónoma de Aguascalientes collaborated in the implementation of diverse pedagogical projects developed around a series of didactic concerts of traditional Mexican music. The intervention design used principles of participatory action research. Data were collected through participant observation and unstructured interviews with two teachers and the school headmaster. The findings highlight the teacher's appropriation of the intervention, as they developed classroom, school, and community projects based on four genres of traditional Mexican music and dance, as well as on the implementation of the didactic concerts themselves. To promote the holistic education of pupils in public elementary schools through the collaboration of various social actors, this thesis discusses the feasibility of carrying out similar interventions, the potential to make visible a field of work for professionals in the musical and artistic sectors, and the areas of opportunity of the NEM in the context of this intervention.

Keywords: participatory intervention, didactic concerts, traditional Mexican music, Nueva Escuela Mexicana (NEM), public elementary schools.

Introducción

Planteamiento

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta educativa que tiene como objetivo primordial la formación de “ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad” (Ramírez Amaya *et al.*, 2023, p. 5), a través de un “enfoque crítico, humanista y comunitario” con el fin de contribuir a una sociedad democrática, “más justa, crítica, solidaria, pacífica y sustentable” (p. 16). La NEM promueve que la educación sea un proyecto social compartido en el que los diferentes sectores de la sociedad se involucren, participen y colaboren proactivamente, sin responsabilizar únicamente a las y los maestros de la labor educativa.

Lo anterior implica que “padres, madres, tutores, docentes, directivos, personal de supervisión, autoridades educativas, promotores del deporte y la cultura, representantes del sector productivo y organizaciones sociales” (p. 18) asuman el compromiso de actuar en una construcción colectiva para el beneficio del alumnado. Esta iniciativa educativa abre oportunidades de vinculación entre la comunidad escolar y diferentes grupos y actores sociales para el desarrollo de proyectos comunitarios que nutran la operatividad escolar y el aprendizaje.

Identificar las oportunidades de asociación que posibilita la NEM permitió plantear el presente proyecto como una intervención participativa en torno a conciertos didácticos de música tradicional mexicana en una escuela primaria pública de la ciudad de Aguascalientes, a través de la interacción y colaboración con un actor social denominado *Greta y Oleg: Dueto de Violín y Piano*, del que forma parte la autora del presente proyecto. Este grupo se especializa en la difusión de música tradicional y popular de México en adaptaciones y arreglos para violín y piano, especialmente a través de conciertos didácticos. La intervención fue establecida de manera participativa porque se sustentó en la cooperación para realizar distintos proyectos con las y los docentes de la primaria a partir de una temática medular, abarcando en sus planeaciones principios, ejes articuladores y campos formativos derivados de la fundamentación y organización curricular de la NEM.

La NEM plantea ocho principios que favorecen la construcción y el cambio social desde valores humanos como la honestidad, el respeto, la libertad, la solidaridad, entre otros.

Para la presente intervención, el principio de *identidad con México* juega un papel crucial debido a que promueve la apreciación, el reconocimiento y el respeto a “la diversidad cultural, lingüística y de pensamiento de los diferentes pueblos originarios” (p. 12). Dentro de esta diversidad cultural, convergen distintos géneros de música tradicional mexicana -enmarcada en diferentes costumbres y tradiciones- que resultó necesario compartir con la comunidad escolar, pues una de las problemáticas socioculturales recientes que se pretendió atender fue la marginación de esta música en entornos urbanos, causada por la dominación de la industria musical y por la falta de apoyo y reconocimiento por parte del ámbito institucional gubernamental (Sevilla, 2017). La experiencia del dueto Greta y Oleg en la difusión de la música tradicional representó una ventaja para procurar una contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje, con base en el fortalecimiento de la identidad plural de México.

Asimismo, la NEM establece en su organización curricular distintos componentes entre los que se encuentran siete ejes articuladores engranados en cuatro campos formativos; mediante la presente intervención se buscó incidir principalmente en dos ejes y en un campo formativo. El primero de esos ejes fue el de *interculturalidad crítica*, que “orienta el desarrollo de capacidades para reconocer, valorar y apreciar que existen diferentes formas de ser, pensar, vivir y sentir el mundo” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, fasc. 4, p. 5). El presente proyecto planteó acercar a la comunidad escolar a una selección de la diversidad cultural de México, a través del contenido de conciertos didácticos en los que se incluyeron los siguientes géneros y danzas de música tradicional: son abajeño, son de la danza de los Guaguas, son huasteco y zapateo tabasqueño. Estos géneros permitieron una contextualización histórica, geográfica, sociocultural y medioambiental que ofreció a las y los docentes una variedad de temas útiles para sus planeaciones, con la posibilidad de desarrollar actividades y proyectos pedagógicos.

El segundo eje articulador a través del cual se construyó la vinculación de la autora y Oleg con la comunidad escolar fue *artes y experiencias estéticas*, que “contribuye a la exploración, apreciación y expresión del mundo y nuestra realidad mediante diversas experiencias o manifestaciones estéticas y culturales que contribuyan a dotarle de sentido y significado, así como para su reflexión y transformación” (p. 5). Como músicos profesionales, lo anterior permitió al dueto Greta y Oleg colaborar con las y los docentes para desarrollar proyectos colaborativos enlazados con el ámbito de la educación artística a nivel básico.

Finalmente, la intervención se entrelazó con el campo formativo *lenguajes*, fundamentado en el reconocimiento de la diversidad de formas de comunicación y expresión (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, fasc. 3) y en la conexión de “procesos graduales de aprendizaje del español y lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención de personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Mexicana [...]” (Secretaría de Educación Pública, 2024a, p. 143). Dentro de este campo, la experiencia del dueto Greta y Oleg incidió en una aproximación a la música como un lenguaje artístico y como interacción directa con el resto de las y los participantes de la intervención a través del concierto didáctico.

Justificación

Esta propuesta se justifica por su contribución a la profesionalización musical, a la difusión de la música tradicional mexicana y a la visualización de áreas de oportunidad e investigación sobre la NEM. La contribución a la profesionalización se efectúa a través de la experiencia de vinculación entre la autora de esta tesis y la escuela primaria. El reporte de la metodología de la intervención y sus resultados, ofrecen un modelo de vinculación susceptible de enriquecer las competencias laborales de músicos profesionales en el contexto mexicano actual. Con respecto a la difusión de la música, el proyecto constituye una estrategia para intervenir espacios educativos y culturales en los que se puede realizar difusión y formación de públicos para la música tradicional mexicana que se encuentra en estado de marginación. Finalmente, la intervención contribuye al conocimiento sobre la NEM, debido a que presenta un caso de vinculación entre una escuela primaria y actores del sector artístico y de la UAA como institución de educación superior, ofreciendo evidencias de la colaboración, la toma de decisiones y la apropiación de la intervención, mediante una propuesta de análisis de la incidencia de este proyecto en la comunidad escolar.

Objetivos

Comprender, desde el análisis de la visión de las y los docentes, cómo una intervención participativa en torno a conciertos didácticos de música tradicional mexicana en una escuela primaria de la ciudad de Aguascalientes influyó en las prácticas de enseñanza en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

Este objetivo se alcanzó a partir de las siguientes acciones particulares:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- a) Diseñar materiales didácticos sobre cuatro géneros de música tradicional mexicana con el fin de que las y los docentes tuvieran acceso a recursos para realizar sus proyectos grupales.
 - b) Brindar acompañamiento a las y los docentes en sus procesos de planeación e implementación de proyectos en torno a diversas temáticas derivadas de la intervención.
 - c) Implementar conciertos didácticos con los géneros musicales expuestos en los materiales didácticos.
 - d) Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la experiencia comunitaria a través de la visión de las y los docentes mediante observación participante y entrevistas no estructuradas.

Preguntas guía para el proyecto

- 1) ¿Cómo influyeron las oportunidades que ofrece el marco operativo de la NEM en la experiencia de las y los docentes a lo largo de la intervención?
- 2) ¿De qué manera las y los docentes se apropiaron de la intervención de acuerdo con sus necesidades de enseñanza y su visión sobre la NEM?
- 3) ¿De qué manera la implementación de conciertos didácticos influyó en los procesos de enseñanza de las y los docentes durante la intervención?

Estructura

Con el fin de alcanzar los objetivos y responder a las preguntas, este documento está dividido en cinco secciones: conciertos didácticos, método, resultados, discusión y conclusión. La primera sección presenta una revisión de reportes de intervenciones que emplean la música como recurso en espacios educativos y propone una definición de conciertos didácticos, sus fines, los métodos de evaluación de sus resultados y una breve explicación de la preparación de los conciertos para la presente intervención. En la sección de método, se define la intervención participativa como fundamento metodológico, y se describen el contexto de la escuela, los participantes, el proceso de implementación, las técnicas de recolección y análisis de datos y, los cuidados éticos. Finalmente, en las últimas tres secciones se exponen los resultados y su análisis; se plantean argumentos que responden las preguntas guía y se muestran los alcances, limitaciones y contribuciones del proyecto.

1. Conciertos didácticos

1.1. Intervenciones que emplean la música como recurso en espacios educativos

Debido a que este trabajo práctico se planteó como una intervención participativa en un espacio escolar valiéndose de la música como medio primordial, inicialmente se decidió realizar una búsqueda en el metabuscador Google académico utilizando los constructos “intervención participativa” AND “música” e “intervención educativa” AND “música”. Debido a que uno de los objetivos de la presente intervención fue difundir parte de la diversidad cultural de México, de los hallazgos obtenidos se seleccionaron cinco artículos de España y Ecuador que integran la interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que apuntan la necesidad de diseñar y adoptar metodologías incluyendo la música como herramienta didáctica para posibilitar un desarrollo integral del alumnado, sobre todo en instituciones de educación básica como las de nivel primaria.

Los artículos exponen investigaciones e intervenciones educativas que comprueban el fenómeno musical como un medio efectivo que visibiliza e incentiva la interculturalidad en los salones de clase, además de comprender la música como eje de la propia diversidad cultural (Parejo *et al.*, 2020) y como base para establecer el diálogo intercultural (Bernabé, 2012). Estos estudios están encauzados hacia la ampliación de propuestas de metodologías no tradicionales para que las y los docentes puedan rediseñar sus estrategias de enseñanza (Chica *et al.*, 2021) y, que a pesar de que tengan un desconocimiento musical (Almoguera, 2019), sean capaces de incluir la música dentro de sus prácticas educativas. La presente intervención ofreció un acompañamiento de la autora como especialista en el área musical para orientar a las y los profesores normalistas en la planeación de proyectos con sus estudiantes, de manera que pudieran adaptar su ejercicio pedagógico con la música seleccionada.

Retomando los estudios e intervenciones educativas que utilizaron la música como recurso, se analizó que dentro de sus principales objetivos estaba el fomentar la interculturalidad o contribuir a un desarrollo integral del estudiantado, además de reforzar las relaciones sociales en el aula (Almoguera, 2019). Como ejemplo, uno de los propósitos que planteó la investigación de Bernabé (2012) fue "mostrar cómo la naturaleza metodológica y estructural de la música lleva al educando a comprender, a apreciar la realidad cultural que

le envuelve” (p. 107), así como evidenciar a cómo la música favorece en la construcción de un sentido de pertenencia social.

Las intervenciones analizadas se implementaron en educación básica de preescolar y primaria a través de metodologías cualitativas o mixtas que utilizaron la entrevista, la observación, el diario de campo y el cuestionario como técnicas e instrumentos de recolección de datos. Mientras que en la revisión de dos artículos de Bernabé (2012, 2013) se observa un marco teórico-conceptual para exponer relaciones entre música e interculturalidad y ahondar en la influencia de estas palabras clave en los procesos del desarrollo educativo; esta autora explora y compara antecedentes de casos en los que algunos intérpretes e investigadores han recurrido al uso de la música para difundir diferentes culturas argumentando que el fin de dicha transmisión debe ser para repensar la propia cultura (2012, p. 89) y que es posible concebir la música como un medio de comunicación intercultural (2013).

Según los resultados, los investigadores pudieron comprobar que el uso de la música como estrategia didáctica en las aulas contribuye a que el alumnado reconozca la diversidad a partir del aprendizaje de canciones, bailes, culturas (Parejo *et al.*, 2020) y favorece el desarrollo integral en aspectos como el físico, el cognitivo y el socioafectivo (Almoguera, 2019). También se hace hincapié en que las y los educadores deben considerar la integración de la música como medio para fomentar la comunicación y la educación intercultural ya que permite la construcción de instituciones no excluyentes (Bernabé, 2012).

La contribución de estas investigaciones al campo de estudio es visibilizar que es factible impulsar la generación de propuestas que promuevan la interculturalidad por medio de la música y además, manifiestan una insistencia en que las y los docentes -tanto de educación general básica como de educación musical- diseñen e implementen estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizando la música para mejorar el desarrollo integral del estudiantado. Los estudios examinados demuestran la importancia de incluir la música y la enseñanza musical en el nivel básico, a través de intervenciones que de manera práctica fomenten la interacción social, faciliten la comunicación intercultural y revaloricen la diversidad (Almoguera, 2019; Bernabé, 2012, 2013; Chica *et al.*, 2021; Parejo *et al.*, 2020).

1.1.1. El concierto didáctico como intervención educativa

Los conciertos didácticos, tienen como objetivos primordiales acercar a un público a la música en vivo, aprender a escuchar de forma analítica y crítica y promover la asistencia constante a conciertos (Neuman, 2004). Deben cumplir objetivos pedagógicos determinados, seleccionar un público específico e incluir una guía o presentación con distintas intervenciones durante el concierto, que posibilite la relación entre quienes asisten y la música que se interpreta (p. 5). Esta modalidad de conciertos está fuertemente ligada a un compromiso social y se debe tomar en cuenta la participación de las y los escuchas -no sólo de quienes ejecutan la música-, pues ambos forman parte de la dinámica para facilitar el acercamiento a la música en vivo y desarrollar una audición musical activa y comprensiva (p. 3). Para Hentschke (2009), el concierto didáctico implica una relación entre las y los intérpretes con el público e incluso con educadoras y educadores, a través de una correspondencia horizontal en la que cada parte juega un papel diferente, pero de igual importancia.

En relación con otro tipo de conciertos que se asemejan al concierto didáctico, se encontraron estudios en los que se analizaron los efectos de integrar a la ejecución musical una contextualización histórica o psico-histórica (Chmiel y Schubert, 2019; 2020), notas al programa (Margulis *et al.*, 2015) o inclusión de introducciones orales al inicio o durante los conciertos (Dobson, 2010). La dinámica empleada en este tipo de conciertos permite vislumbrar la influencia que tienen sobre el público diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que involucran un proceso artístico-musical de un concierto distinto al convencional donde únicamente hay interpretación-escucha, ejecutante-público y que establecen un canal de comunicación e interacción más directo con las y los oyentes.

Respecto a los conciertos didácticos llevados a las aulas, se ha señalado que son una estrategia metodológica potente que infiere en todo el proceso musical, desde la creación hasta la interpretación y la escucha, en el que confluyen distintas interacciones sociales (Ros, 2015). El concierto didáctico “se convierte en una herramienta de transición entre la realidad educativa y la social, hecho del que puede valerse la educación musical para formar al futuro auditorio” (pp. 117-118), por lo que es importante aproximar la música al público haciendo que se sienta parte de ella, sobre todo si el concierto es dirigido a infancias. Esta variante de concierto acerca a las y los educandos también a la apreciación y a la contextualización

histórico-cultural (Hentschke, 2009, p. 42) y debería ser considerado dentro de una serie de conciertos didácticos -no solo como un único concierto-, además de incluirse en proyectos educativos de mayor dimensión y alcance.

Asimismo, se encontraron algunos ejemplos de antecedentes que involucran conciertos didácticos dirigidos a públicos de estudiantes en escuelas de educación primaria y secundaria y en algunos de ellos es posible observar una preparación antes del concierto, el concierto en sí mismo y una evaluación previa y/o posterior, que podría asemejarse a una intervención educativa. Estos antecedentes, dan muestra de que existe una relevancia actual en la realización de conciertos didácticos para fomentar el acercamiento a la música en vivo, desarrollar competencias y aprendizajes no sólo en el público, sino en investigadores, docentes, intérpretes y participantes en general; además de que hay una preocupación por formar nuevos públicos de niñas, niños y jóvenes en las aulas de educación básica. Se tomó en cuenta la metodología desarrollada por algunas de estas propuestas como punto de referencia para el diseño de los conciertos didácticos de la presente intervención.

En lo concerniente a literatura de conciertos didácticos que promueven la diversidad cultural, se localizó un documento para obtención de grado de maestro en educación primaria denominado “El Concierto Didáctico como herramienta para trabajar la interculturalidad en el aula” (Martínez, 2014) dirigido a estudiantes de sexto grado de educación primaria que propone un trabajo teórico práctico para conocer música de diferentes países a través del concierto didáctico, entrelazando objetivos del currículo de la materia de educación artística vigente en ese año en España. Otra tesis que se consideró como una referencia en relación con la presente intervención participativa fue el trabajo de titulación de maestría en educación musical denominado “El concierto didáctico como estrategia de enseñanza - aprendizaje de géneros tradicionales del Ecuador” (Ortega, 2019), en el que la autora desglosa una propuesta para estudiantes de entre seis y ocho años en una escuela de formación artística para difundir y enseñar los géneros albazo, danzante, sanjuanito y bomba propios de ese país, que incluye la utilización de recursos didácticos como un guion, una escenografía y una coreografía.

Para comprender cómo los objetivos de los conciertos didácticos son alcanzados, es necesario realizar una evaluación (Gil, 2020). Esta debe llevarse a cabo durante todo el proceso de preparación, desde la programación de los conciertos didácticos -y no únicamente al final- para poder retroceder en las diferentes etapas y si fuera el caso, hacer las

modificaciones pertinentes. Además, es necesario que el proyecto esté organizado de forma integral, incluyendo los resultados en los que se dará a conocer si el concierto satisfizo al público dirigido (si tuvo éxito y eficacia), posibilitando mejoras para cuando se lleve a cabo el proceso nuevamente (p. 77). En la revisión de antecedentes se observó que la evaluación para analizar el impacto de los conciertos didácticos en algunos estudios fue realizada mediante el uso del método cuantitativo, a través de encuestas aplicadas al inicio y/o al final de los conciertos; en otros a través del uso del método cualitativo mediante entrevistas y recopilación de experiencias y, en la mayoría de los casos se advirtió una evaluación mixta.

En esta intervención, la temática que se explora en los conciertos didácticos está relacionada con cuatro danzas y géneros de música tradicional mexicana: son abajeño, son de la danza de los Guaguas, son huasteco y zapateo tabasqueño. Esta selección se realizó después de una búsqueda de información de distintos géneros tradicionales de México en varias fuentes de divulgación digital en la que se concluyó que los cuatro géneros elegidos presentaban referencias más accesibles, lo cual facilitaría la planeación docente. La preparación de estos conciertos incluyó la realización de adaptaciones y arreglos de dichos géneros-danzas para violín y piano por la agrupación Greta y Oleg, mismos que implicaron revisión de versiones de músicos tradicionales, ensayos, gestión de espacios dentro del plantel para instalar el equipo necesario y algunas modificaciones en el proceso como la decisión de utilizar un tambor tradicional en la interpretación de la danza de los Guaguas. Asimismo, se creó un guion que fue flexible de acuerdo con el nivel educativo de las y los estudiantes, diseñado a partir de datos del contexto territorial y sociohistórico de los géneros; para su esquematización e interpretación oral, se recurrió a la colaboradora María del Carmen Sifuentes, quien también conforma la agrupación Greta y Oleg.

Cabe aclarar que la puesta en marcha de estos conciertos didácticos se apoya en la experiencia profesional adquirida por la agrupación desde 2015; en dicha práctica la agrupación ha desarrollado habilidades sociales para poder interactuar con distintos públicos y ha tenido que recurrir a la improvisación y a la adaptación en función del entorno o por sucesos presentados durante los conciertos. A pesar de la experiencia, esta intervención representó un nuevo reto para la agrupación por la interacción sostenida durante meses con la comunidad a la que estuvo dirigida y la oportunidad de obtener un registro sistemático que pueda contribuir a la literatura de conciertos didácticos e intervenciones en espacios escolares.

2. Método

2.1. La intervención participativa como fundamento metodológico

El desarrollo de las metodologías participativas tiene sus antecedentes en Latinoamérica desde la década de 1950 en los programas de desarrollo de la comunidad, la reconceptualización del trabajo social, la educación popular y posteriormente en la investigación-acción-participativa. Esta última se originó como un nuevo enfoque crítico y cualitativo, en contraposición de la investigación tradicional y positivista, con el fin de cambiar la relación investigadores-investigados y sujeto-objeto de investigación para promover la participación activa de las personas destinatarias de una comunidad en procesos horizontales y democráticos de resolución de problemas y de transformación social (Alberich, 2008; Ander-Egg, 1990; de Oliveira, 2015). En el presente proyecto se consideraron algunos principios de la investigación-acción-participativa, estableciendo una intervención en la que integrantes de la comunidad escolar de la escuela primaria y agentes externos colaboraron de manera proactiva, partiendo de la premisa de una posible contribución en el cambio social comunitario a través de la transversalidad de la educación artística y el marco curricular de la NEM.

Para diseñar la presente intervención, también se adoptó el Modelo de Intervención Participativa propuesto por Nastasi *et al.* (2000) que se fundamenta en la antropología aplicada, particularmente en la investigación-acción-participativa (p. 209). Este modelo está integrado por tres etapas: generación participativa (o diseño de la intervención), adaptación natural (implementación) y cambios esenciales (evaluación de la eficacia). A su vez, ofrece un concepto de asociación entre las partes interesadas que se involucran a lo largo de estas etapas, lo que se entrelaza con los objetivos de la NEM y la presente intervención participativa, pues los actores de la comunidad escolar y agentes sociales externos (partes interesadas) interactuaron de forma horizontal para establecer un diálogo productivo durante los procesos de la intervención. En esta asociación, el modelo sugiere que la persona intervencionista -en este caso la autora como agente externo-, se debe apartar de su papel como especialista para colaborar con las demás partes interesadas de manera que cada una de ellas pueda apropiarse de la intervención, sin excluir del todo estrategias directivas, pues su labor es crucial al motivar y promover dicha asociación (pp. 212 y 213), lo cual se cuidó a lo largo del proceso.

2.2. La escuela

El espacio en el que se implementa la intervención es una escuela primaria pública en la ciudad de Aguascalientes, la cual está constituida por un director general, una o un docente titular por cada grupo (seis docentes normalistas), un total de seis grupos de estudiantes (uno por cada grado de primero a sexto), una docente de la asignatura de educación física, un docente del idioma inglés y una docente de francés, personal de intendencia, estudiantes de bachillerato que realizan su servicio social, madres, padres, cuidadores y familiares del estudiantado. Durante las etapas de diseño e implementación más adelante descritas, también estuvieron presentes practicantes de escuelas normalistas (docentes de educación primaria en formación). Cabe mencionar que aunque cada grupo es independiente, la escuela también se rige bajo la disposición escolar del marco curricular de la NEM que clasifica el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) en seis fases, correspondiendo al nivel de educación primaria las fases tres (primer y segundo grado), cuatro (tercer y cuarto grado) y cinco (quinto y sexto grado).

2.3. Participantes

Los involucrados en la presente intervención participativa son las y los integrantes de la comunidad escolar y agentes externos. Se incorporaron un aproximado de 180 estudiantes de las fases tres, cuatro y cinco (de entre seis y doce años), nueve docentes, un director, dos intendentes, dos estudiantes de bachillerato que realizaron su servicio social en la escuela, familiares del estudiantado y cinco practicantes; mientras que los actores externos son la agrupación Greta y Oleg: Duetto de Violín y Piano, integrada por la autora del presente trabajo (violinista), Oleg Zavala Sifuentes (pianista) y María del Carmen Sifuentes (guionista y presentadora), el Dr. Juan Pablo Correa Ortega, director del trabajo de titulación y la Dra. María Guadalupe Pérez Martínez, asesora del presente trabajo.

2.4. El diseño de la intervención

La primera etapa del modelo de intervención participativa (MIP), en el que se basó la presente intervención, es el diseño o generación participativa, en la cual los socios delinear la intervención a partir de una causa que afecta a las y los involucrados; en este caso, se generó una propuesta educativa transversal para incidir en la operatividad escolar y en los procesos de aprendizaje, aprovechando la oportunidad de vinculación que ofrece la NEM entre comunidad escolar y agentes externos; el tiempo en que se desarrolló esta primera etapa en

la presente intervención fue de siete meses (noviembre de 2023 a mayo de 2024). Como primer paso se estableció contacto con el director de la escuela primaria para dialogar la posibilidad de realizar una intervención dentro del plantel, quien accedió y formuló la viabilidad de generar un proyecto comunitario que incidiera en el principio de identidad con México, en el que se insertaran diferentes ejes articuladores y campos formativos de la NEM, apoyado en elementos de la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios (ABPC) con la finalidad de promover “la cooperación, el aprendizaje situado, la investigación, la acción consciente y crítica de maestros, alumnos, familias y comunidad en general” (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 66) favoreciendo la comunicación y la participación en colaboración con los agentes externos.

Después de esta formalización, se dialogó con las y los maestros de la escuela primaria en una reunión de Consejo Técnico en la que se estableció como objetivo general el llevar a cabo una intervención participativa y se dio inicio al diseño y negociación en conjunto, planteando quiénes participarían y de qué manera, cuál sería el medio de contacto y de diálogo entre todos los socios, cuáles serían los recursos humanos individuales, colectivos y materiales, cuáles serían los objetivos específicos, así como la disposición de un cronograma para la planeación, implementación y evaluación de acuerdo con los tiempos del ciclo escolar. Para llevar a cabo esta propuesta se solicitó el consentimiento de madres, padres y tutores por escrito y se obtuvo su aprobación.

A las y los docentes se les proporcionaron recursos digitales y propuestas que incluían diversas temáticas en torno a cuatro géneros de música y danza tradicional mexicana), para que pudieran elegir libremente aquellas que les permitieran desarrollar proyectos en conjunto con sus estudiantes y que, además tuvieran la posibilidad de relacionarlas con otros contenidos en sus planeaciones semanales en las que se insertaran campos formativos y ejes articuladores del plan curricular de la NEM. Se sostuvo un diálogo continuo con cada docente para analizar las distintas ideas, posturas y planteamientos que surgían para diseñar sus proyectos y ponerlos en práctica con sus respectivos grupos, cuidando la asociación, la flexibilidad de cambios, el empoderamiento de los socios (comunidad escolar y agentes externos) y la apropiación de la intervención.

La segunda etapa del MIP es la implementación o la adaptación natural en la que se admiten modificaciones en el prediseño de la intervención de acuerdo con las necesidades,

los recursos y el contexto de las y los participantes. Dentro de esta etapa con una duración aproximada de dos meses (cuarta semana de mayo a primera semana de julio de 2024), las y los docentes generaron proyectos en los que se incentivó la participación de madres, padres, familiares y tutores del estudiantado; se llevaron a cabo seis talleres (uno por cada grupo) y cuatro conciertos didácticos (uno por cada fase y otro para toda la comunidad escolar) con los cuatro géneros de danza y música tradicional mexicana en los que se fomentó la participación de todas las partes interesadas y se logró cumplir con los objetivos de la etapa de implementación en tiempo y forma, antes del cierre del ciclo escolar.

La tercer y última etapa del MIP es la evaluación de la eficacia y sostenibilidad de la intervención a partir de los cambios esenciales reflejados en el entorno y en los socios participantes (Nastasi *et al.*, 2000, p. 220). Para esta intervención, se modificó el término de “evaluación” por el concepto de “reflexión”, abarcando un periodo de ocho meses (septiembre de 2024 a abril de 2025); para esta etapa se recurrió a técnicas cualitativas de recolección de datos que permitieron vislumbrar una incidencia después de la implementación en la presente intervención como la observación participante, entrevistas no estructuradas y diario de campo. Cabe señalar que tanto la observación como el diario, permitieron recoger elementos desde el diseño de la intervención, por lo que se puede deducir que esta etapa reflexiva fue simultánea a lo largo de todo el proyecto. Se realizó un análisis general de una parte de la información recabada que arrojó resultados preliminares efectivos e incluso una continuidad de la implementación (post-intervención) por parte de uno de los docentes, lo que reflejó un empoderamiento y una apropiación del proyecto descritos en las tres secciones finales de este documento.

2.5. Recolección y análisis de datos

Para evaluar la intervención, se recolectaron datos a través de un periodo de observación participante que abarcó las etapas de diseño e implementación y entrevistas no estructuradas realizadas después de la implementación. La observación participante se realizó durante las visitas que la autora hizo a la escuela con el fin de brindar asesoría a las y los maestros para diseñar las estrategias de enseñanza a través de las cuales se apropiaron del proyecto. Fueron trece visitas en total, a lo largo de cuatro meses (de marzo a junio de 2024). Durante este periodo de observación participante, la autora interactuó con las y los docentes de las tres fases educativas de la NEM. Los temas de diálogo y asesoría giraron en torno a

información sobre los géneros de música tradicional elegidos: son abajeño, son de la danza de los Guaguas, son huasteco y zapateo tabasqueño. La autora realizaba notas estructurales durante las visitas, mismas que revisó y amplió justo después de cada visita.

Por otro lado, se entrevistaron al docente de primer grado y a la docente de sexto grado, así como al director de la escuela. Se eligió la entrevista no estructurada debido a que el objetivo era explorar la experiencia de las y los participantes sin inducir temáticas específicas para permitir que sus ideas fluyeran de forma natural. Las entrevistas fueron realizadas entre la autora y el director de este trabajo práctico. El papel de los entrevistadores consistió en motivar una descripción detallada de la experiencia de las y los participantes a partir de una postura de ignorancia y receptividad. Basándose en las técnicas de la entrevista etnográfica de Spradley (1979), se inició con preguntas descriptivas sobre lo que aconteció en las diferentes etapas de la implementación y paulatinamente se añadían preguntas de comparación y análisis. Una técnica para obtener datos relevantes para la evaluación del proyecto consistió en realizar un mapa conceptual que representaba los objetivos y preguntas de investigación. De esta manera, la autora y el director del trabajo práctico pudieron dar seguimiento a los temas esenciales del proyecto, aunque tratando de mantenerse abiertos a temáticas nuevas que resultaran reveladoras de las experiencias docentes. Las tres entrevistas se grabaron para su transcripción y análisis.

El análisis de los datos se realizó a través de las técnicas de codificación abierta y axial de Corbin y Strauss (2015) sin el propósito de llevar a cabo una teoría fundamentada, sino únicamente para facilitar la comprensión e interpretación de lo recabado mediante elementos útiles de la codificación. Se trianguló la información extraída de las entrevistas con las notas de las bitácoras de observación participativa. Para el análisis se realizaron memos que definían las categorías encontradas y se utilizaron diagramas que ayudaron a comprender el fenómeno central que surgió de los datos y las categorías circundantes que lo explican.

2.6. Cuidados éticos

Principalmente para llevar a cabo la intervención se solicitó un permiso por escrito a la sociedad de padres y madres de familia de la escuela primaria para acceder a las instalaciones del plantel y trabajar con las y los estudiantes y la comunidad escolar. Respecto a las entrevistas, a cada participante se le proporcionó una carta de consentimiento informado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para obtener su autorización. Por cuestiones de confidencialidad, en este documento se presenta a las y los participantes utilizando una nomenclatura que los identifica de la siguiente manera: D para el director de la escuela primaria; D1, D2, D3, D4, D5 y D6 para cada una de las y los docentes relacionando su número con el respectivo grado que impartieron al momento de la intervención.

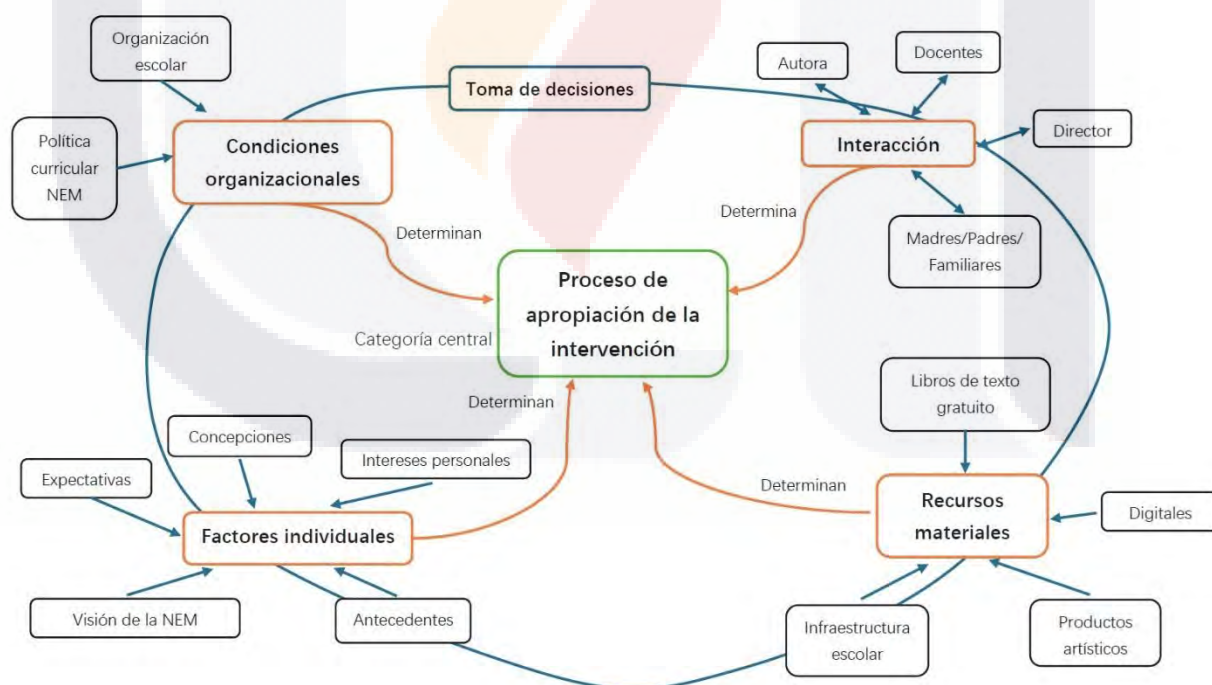


3. Resultados

En esta sección se presenta el análisis de la experiencia docente y del director registradas en tres entrevistas no estructuradas y las bitácoras de observación participante. La categoría central que surgió del análisis fue el proceso de apropiación de la intervención por parte de las y los maestros. Este proceso fue diferente en cada caso durante las distintas etapas y subetapas que se describen más adelante. Se pudieron analizar más a detalle los procesos de apropiación del docente D1 y la docente D6 a partir de las declaraciones brindadas en sus entrevistas. El análisis de estas entrevistas contribuyó a la delimitación de cuatro categorías condicionantes que determinaron la apropiación: condiciones organizacionales, factores individuales, interacción y recursos materiales. La figura 1 muestra la relación de estas categorías con sus subcategorías circundantes y la toma de decisiones como causa directa, representada en el diagrama como un ciclo constante determinante en el proceso de apropiación.

Figura 1

Diagrama: Proceso de apropiación de la intervención



Nota. Diagrama que incluye la categoría central del proceso de apropiación de la intervención por parte de las y los docentes con las categorías condicionantes y sus subcategorías circundantes.

Los resultados de este análisis explican las implicaciones que tuvo la intervención en la labor de las y los docentes y la manera en que influyeron las variables en su apropiación; a partir de ello, en las últimas dos secciones del documento se exploran y discuten algunos de los beneficios, limitaciones y oportunidades que posibilitaron el proyecto en el contexto de la NEM. La presente sección está dividida en tres partes; en la primera se exponen los proyectos realizados por cada docente seguido de la metodología empleada y la integración de la organización curricular de la NEM en estos; en la segunda parte se describe brevemente la categoría modular con sus categorías condicionantes y subcategorías; y en la tercera parte se presenta una explicación del proceso de la experiencia de las y los docentes a partir de la dinámica de apropiación de la intervención.

3.1. Proyectos de las y los docentes, metodologías e integración de la NEM

Para entender de manera más factible la apropiación de la intervención, a continuación se ofrece una breve descripción de cada uno de los proyectos desarrollados por cada docente y su estudiantado, de primero a sexto grado. Para identificarlos se dispone la inicial D de docente, seguido de un número que representa el grado que impartieron al momento en que se realizó la intervención. Cabe señalar que como preparación inmediata a cada concierto didáctico por fases (tres, cuatro y cinco de la NEM) se realizó un taller para cada grupo con el fin de explicar más a profundidad algunos elementos de las cuatro danzas y géneros de música tradicional mexicana a interpretar, tales como ubicación geográfica, instrumentación, rítmica, ejemplos de agrupaciones de músicos tradicionales, vestuario de la danza, sus orígenes y la tradición de la que forman parte, entre otros. Los recursos empleados para estos talleres con duración de 40 minutos (uno para cada grupo de primer a sexto grado) fue una presentación en PowerPoint a través de un proyector con el que está equipado cada salón, en el que se mostraron imágenes y videos; además de hacer uso de rítmica corporal con base en el método de Jaques Dalcroze y en el caso del grupo de segundo grado las y los estudiantes dispusieron de los cotidiáfonos de percusión que elaboraron previamente, todo ello procurando una asimilación interactiva del aprendizaje y que adquirieran una comprensión más amplia acerca del contenido de los conciertos didácticos.

Docente de primer grado (D1). Durante el proceso de negociación, en la tercera semana de mayo D1 le propuso a la autora trabajar con la actividad “¡Bailamos palabras

musicalizadas!” incluida en el libro de texto gratuito “Proyectos comunitarios” (Secretaría de Educación Pública, 2024b, pp. 54-67) para que su grupo (compuesto por 25 estudiantes) participara en los conciertos didácticos mediante movimiento corporal. La tercera semana de mayo, D1 dialogó brevemente con la autora y le informó que habían desarrollado algunos ejercicios con base en el contenido del libro y se iban a dedicar a escribir la letra de dos canciones a partir del aprendizaje de la rima. D1 le solicitó a la autora alguna de las piezas a interpretar durante el concierto, por lo que la autora decidió compartirle el audio y los versos de la única canción que incluía letra, que era “Fiesta huasteca” en la versión del *Conjunto Típico Tamaulipeco* (El Tamaulipeco, 2021). D1 empleó esta canción para identificar, analizar y escribir rimas con sus estudiantes.

Asimismo, realizó un montaje coreográfico con sus estudiantes para la canción antes mencionada con el fin de que pudieran bailar el día del concierto con la interpretación en vivo. La tercera semana de junio se efectuaron el taller para este grupo y el concierto didáctico para la fase tres. D1 diseñó y montó una instalación con decoraciones mexicanas y una escenografía como fondo para la agrupación musical en el patio, contando con el apoyo de la docente de educación física y del personal de intendencia de la escuela. Algunos días posteriores al concierto didáctico, el grupo de primero continuó ensayando para bailar nuevamente la coreografía de “Fiesta huasteca” en el concierto comunitario que se ofrecería la primera semana de julio a toda la comunidad escolar. D1 enriqueció su proyecto y planteó que se incluyera en el concierto comunitario, la presentación de una letra que crearon con base en la canción “La patita” de Francisco Gabilondo Soler “Cri-cri” (1907-1990), a partir del ejercicio de rimas propuesto en la actividad “¡Bailamos palabras musicalizadas!”. El tema central de la canción modificada fue el cuidado del medio ambiente y fue titulada como “La ropita” (véase Anexo B). El docente le solicitó a la autora el acompañamiento instrumental de “La patita” para que pudieran preparar la canción con la nueva letra, a lo que la autora accedió y le proporcionó una pista grabada por Greta y Oleg con violín y piano basada en la canción original.

Como parte del concierto didáctico comunitario, D1 colocó una instalación con más elementos visuales que en el primer concierto didáctico y en colaboración con otras maestras y maestros, el director y algunos familiares montaron en el pórtico de la escuela una exposición con la letra impresa de “La ropita”, así como dibujos de estudiantes de otros

grupos en los que se podían apreciar plantillas de instrumentos musicales coloreados y a un lado, comentarios escritos sobre la experiencia de los mismos estudiantes durante los conciertos didácticos. Para este concierto comunitario, el grupo a cargo de D1 participó con su coreografía sobre “Fiesta huasteca” y cantaron “La ropita” con acompañamiento en vivo. En todas las etapas del proceso, el docente fomentó el involucramiento y la participación de familiares y tutores para el apoyo a los estudiantes con algunos requerimientos necesarios, tales como tareas, materiales, vestuario y ensayos, entre otros, así como la solicitud de su asistencia a los conciertos.

Docente de segundo grado (D2). La segunda semana de mayo, D2 le comentó a la autora que integraría el proyecto en las actividades del libro de “Proyectos Escolares” a partir de la página 72 (Secretaría de Educación Pública, 2024c) “Reconozco y represento un estado de mi país” en donde los estudiantes se dan a la tarea de investigar acerca de trajes y platillos típicos de diferentes estados de México con el fin de preservar y difundir algunas manifestaciones culturales. En este diálogo, D2 también le proporcionó un diagnóstico de su grupo a la autora comentándole que estaba conformado por 31 estudiantes, de los cuales una niña tenía síndrome de Down y otros seis niños y niñas presentaban problemas de lenguaje y no habían desarrollado la lectoescritura, pero que todos trabajaban y mostraban gusto al realizar las actividades. La semana consecutiva, D2 y la autora volvieron a dialogar sobre los avances; D2 le explicó que estuvieron trabajando con las actividades del libro “Proyectos Escolares” en donde escribieron alguna receta, investigaron trajes típicos del país y a partir de ello, hicieron recortes para representar algunos de esos trajes.

Lo estuvieron realizando de forma general y después lo enfocaron a los géneros y regiones específicas de la intervención. Asimismo, estuvieron ubicando los estados de México en un mapa, así como características físicas como el clima. D2 mostró a la autora evidencias de la actividad de vestuarios que pegaron en un pizarrón de su salón y comentó que posterior a eso se enfocaría en elaborar la planeación de un proyecto de cotidiáfonos. Para la primera semana de junio, la autora visitó nuevamente al grupo de segundo grado y D2 y sus estudiantes le mostraron unos cotidiáfonos de percusión elaborados con pequeños contenedores de plástico, lavados para reutilizarlos como sonajas rellenos de granos de arroz. En lugar de tapa, colocaron un globo desinflado, mismo que al jalarlo y soltarlo producía un

efecto sonoro similar al golpe de un tambor, lo que hizo que funcionaran como instrumentos de percusión doble.

Con lo anterior, la autora aprovechó a realizar una dinámica rítmica con los estudiantes para que tuvieran una idea de cómo utilizar sus cotidiáfonos. La tercera semana de junio se llevó a cabo un taller para el grupo en donde se utilizaron sus instrumentos con rítmicas que se aplicaron en los diferentes géneros y danzas expuestos. Posteriormente se realizó el concierto didáctico en el patio de la escuela en conjunto con el grupo de primer grado; llevaron sus cotidiáfonos y participaron acompañando rítmicamente algunas de las piezas interpretadas por Greta y Oleg; asimismo se levantaron de donde estaban sentados para moverse libre y espontáneamente al compás de la música. Al término del concierto, las y los estudiantes solicitaron que se tocara otro tema, a lo que la agrupación accedió y el director del plantel invitó a todas y todos los participantes a bailar de forma libre en el espacio del patio, respetando a cada uno y sin empujarse o chocar entre sí; el tema interpretado fue el son huasteco “El querreque” y todas las niñas y niños, docentes, practicantes, el director y personal escolar que también estaba presente, bailaron y se movieron al ritmo de la música. Se observó que las características cognitivas de ciertos casos particulares en el alumnado que al inicio la docente había externado a la autora, no fueron condicionantes durante su participación a lo largo del proyecto.

Docente de tercer grado (D3). La última semana de mayo la autora tuvo oportunidad de dialogar brevemente con la docente titular del grupo de tercer grado, quien le comentó que escogió la temática del son huasteco y que ya les había proyectado algunos videos a sus estudiantes, analizando la instrumentación. D3 también le explicó a la autora es ya tenía experiencia previa con un proyecto similar; acordaron buscar algún instructivo o tutorial como material de apoyo. la autora le proporcionó a D3 dos enlaces de videos de YouTube con una explicación de cómo fabricar una guitarra con elementos reciclados y le comentó que se podían hacer como un proyecto en el aula o en casa con la participación de madres, padres, tutores o familiares del estudiantado.

La primera semana de junio, D3 le externó a la autora que aún no había tenido oportunidad de abordar el tema de los cotidiáfonos con sus estudiantes y que no le había sido posible reproducir los videos que la autora le había enviado, pero que iba a acudir a la biblioteca de la escuela a buscar las instrucciones de la actividad en uno de los libros de texto

gratuito antiguos y en desuso, pues ella ya había trabajado algo semejante en años previos y recordaba que la guía estaba en uno de esos libros de segundo o tercer grado. la autora le mostró otros ejemplos de cotidiáfonos que podían ensamblar, como sonajas o tambores, sin embargo D3 le manifestó que le interesaba enfocarse en las guitarras para entrelazarlo directamente con la temática del son huasteco.

Para facilitar su reproducción, la autora descargó los videos de apoyo y se los envió nuevamente a D3. La última semana de junio se llevó a cabo el taller para este grupo y después el concierto didáctico junto al grupo de cuarto grado. Durante este último evento, el estudiantado tenía consigo las guitarras que fabricaron como un proyecto hecho en casa con familiares, en el que utilizaron cajas y otros elementos de cartón a los que sujetaron ligas de hule para emular las cuerdas y, las utilizaron como instrumentos de cuerda pulsada y como instrumentos de percusión (golpeando suavemente la parte posterior de la caja que era el cuerpo de la guitarra); incluso llevaron a cabo un ejercicio de imaginación en el que simulaban que su instrumento era una vihuela cuando se interpretó el son abajeño o bien una jarana huasteca o quinta huapanguera en el son huasteco.

Docente de cuarto grado (D4). La tercera semana de mayo, la autora dialogó con la docente de cuarto grado; D4 le externó que ella no había recibido el documento digital con las temáticas de las danzas y los géneros de música tradicional que la autora había elaborado y enviado previamente al director y a las y los docentes, por lo que en ese instante la autora se lo hizo llegar y resolvieron dudas sobre las diferentes posibilidades de proyectos entrelazados con la intervención que podía desarrollar con su estudiantado. D4 le comentó a la autora que su grupo estaba integrado por 35 estudiantes. En la primera semana de junio, la autora visitó a D4 para dialogar acerca de los avances en su proyecto y D4 le mencionó que estuvo abordando el tema de la Huasteca con su grupo, conociendo su ubicación, así como diferentes danzas, bailes y música de la región; también se dialogó sobre las fechas y planeación para el taller y el concierto didáctico correspondiente a su grupo, los cuales se realizaron la última semana de junio. Durante el taller los estudiantes reconocieron uno de los videos proyectados del son huasteco, en donde un niño toca el violín y mencionaron que su maestra se los había mostrado previamente cuando estuvieron trabajando con el tema de la Huasteca, por lo que ya tenían familiaridad con este género.

En el concierto didáctico, a las y los estudiantes de cuarto grado se les ofrecieron algunas cubetas y botes de plástico para que pudieran participar acompañando rítmicamente la música interpretada por Greta y Oleg y así, también experimentar con cotidiáfonos ya que los estudiantes de tercer grado llevaban sus guitarras de cartón; como las cubetas y los botes no eran suficientes para todos los alumnos, se les solicitó que se los turnaran para que todo el grupo tuviera la oportunidad de participar percutiendo, a lo cual las y los niños accedieron. Además, algunos estudiantes de cuarto bailaron libremente en algunos fragmentos durante el concierto. Al final, se realizó una breve dinámica musical con ambos grupos, en donde pusieron en práctica la percepción y aplicación de un volumen de sonido suave, menos suave, fuerte, más fuerte y de silencio total. Con D4 y su grupo no fue posible establecer una interacción muy constante; sin embargo sí se reconoce que existió disposición para participar en el diseño y la implementación de la intervención.

Docente de quinto grado (D5) En la tercera semana de mayo, el docente de quinto grado le comentó a la autora que él había incluido el proyecto que iba a desarrollar con su estudiantado en el campo formativo de Lenguajes y que el producto final sería una nota informativa con base en el texto de divulgación que la autora les había proporcionado digitalmente, con diferentes temáticas en torno a las cuatro danzas y géneros de música tradicional mexicana, enfocándose en cada región. D5 externó que esa nota informativa la iban a exponer en un “tianguis cultural” o “tianguis de la palabra” en la última semana de mayo; para esta presentación se tenía planificado convocar a madres, padres y otros grupos de la escuela. El proyecto del tianguis cultural sería apoyado con diversas representaciones como maquetas o dibujos. El docente también tenía contemplado realizar un taller para hacer cotidiáfonos con su grupo y que una vez elaborados les pondría la música de los videos integrados en el documento digital para que los estudiantes se familiarizaran con los ritmos y de esta manera practicar con sus instrumentos para acompañar a la agrupación durante el concierto didáctico.

Además, D5 le mencionó a la autora que él consideraba la intervención como una oportunidad para que su estudiantado escuchara y conociera otros géneros musicales para ampliar lo que escuchan habitualmente. Durante una visita de la autora a la escuela en la cuarta semana de mayo, acudió con D5 y su grupo para presentarse y explicar qué es lo que estaba llevando a cabo en el plantel y les preguntó a los estudiantes sobre el proceso de su

proyecto de nota informativa, a lo que le respondieron que habían conformado cuatro equipos -uno para cada región y género o danza-, que estaban leyendo y redactando un resumen con elementos como ubicación geográfica, gastronomía, vestuario, paisajes y pueblos originarios, entre otros. Algunas y algunos estudiantes comentaron diferentes datos de las regiones que iban a presentar; D5, el grupo y la autora recalcaron que se iba a realizar la exposición la siguiente semana en el tianguis cultural, invitando a la comunidad escolar.

Como estaba previsto, la última semana de mayo se llevó a cabo dicho tianguis en el pórtico del plantel; las y los estudiantes dispusieron de cuatro mesas, una para equipo; en ellas colocaron maquetas, esculturas de plastilina, muestras gastronómicas, máscaras e instrumentos musicales; adicionalmente, pegaron en las paredes algunos mapas, dibujos y láminas alusivos a la región que le correspondió a cada equipo. Además, tres estudiantes montaron pasos y coreografías en dos de los géneros expuestos e incluso se observó a otro estudiante que espontáneamente improvisó con movimiento corporal al ritmo de la música. En el evento estuvieron presentes madres y padres del estudiantado; el director dio la bienvenida y un breve discurso acerca de la importancia de desarrollar esos proyectos comunitarios. Los familiares participaron expresando algunas percepciones acerca del desempeño de las niñas y niños durante el tianguis cultural y de su avance general en el transcurso del ciclo escolar.

Docente de sexto grado (D6). A partir de la revisión del material digital y el diálogo con la autora durante la tercera semana de mayo, D6 seleccionó una temática derivada de la región Huasteca para entrelazarla con un proyecto de aula que estaban desarrollando; la docente mencionó que dicho proyecto surgió al observar una problemática en el manejo de residuos sólidos en el salón, por lo que consideraba necesario divulgar y analizar información para crear conciencia sobre el cuidado del medio ambiente. La semana consecutiva, la autora hizo un diagnóstico informal con el estudiantado acerca de la asistencia a conciertos en vivo y de aquello que conocieran acerca de la Huasteca; también le compartió a D6 algunos recursos audiovisuales para que los reprodujera y desarrollara en su clase. Para la quinta semana de mayo, D6 adecuó la temática de la Huasteca al desarrollo de su proyecto medioambiental. La primera semana de junio se le proporcionó al grupo el audio y la letra “HuapangAgua” (Greta y Oleg: Dueto de Violín y Piano, 2023), una canción-huapango compuesta por la autora, Oleg y María del Carmen Sifuentes cuyo texto plantea algunas

problemáticas sobre el agua y la importancia de su preservación con el objetivo de entrelazar los contenidos relacionados con el proyecto que habían estado trabajando en el aula.

A pesar de contar con materiales audiovisuales de utilidad para el desarrollo del proyecto, la docente le comentó a la autora que no había sido posible reproducir algunos de los videos, lo que representó de cierta forma un obstáculo en la enseñanza y el aprendizaje en torno a la temática. En la segunda semana de junio se presentó el taller antes del concierto didáctico; desafortunadamente no se solucionó el problema de la reproducción de los videos y esto afectó el progreso del taller. Unas horas después, se realizó el concierto didáctico de manera colectiva con el grupo de quinto grado, en el que además de tocar los cuatro temas de la música tradicional seleccionada, se agregó “HuapangAgua” que cantó parte del alumnado. Este último estaba considerado el cierre del concierto, no obstante, algunas y algunos estudiantes solicitaron que Greta y Oleg interpretaran números extra como “El ratón vaquero” de Gabilondo Soler y “Pelea de gallos en San Marcos” de Juan S. Garrido (1902-1994) en los que una gran parte del estudiantado participó cantando y bailando libremente.

Metodologías

A partir de la descripción previamente expuesta, se proseguirá a explicar de forma breve en qué consistieron las metodologías utilizadas por las y los docentes en sus proyectos. Según lo dialogado con las y los maestros, las metodologías estuvieron relacionadas con los tres escenarios planteados por la NEM: aula, escolar y comunitario. El primer escenario es considerado un “espacio físico-simbólico delimitado por el grado, la organización escolar o el espacio concreto en el cual se dan diversos tipos de vínculos entre los actores educativos” (Secretaría de Educación Pública, 2023, p. 67) con una proyección a corto plazo; el escenario escolar implica a varios grados dentro del plantel y su proyección es a mediano plazo; y por último el escenario comunitario está delimitado por un territorio específico en el que el plantel forma parte de una red de instituciones, constituido por el estudiantado, sus núcleos familiares y diversos actores a su alrededor con una proyección a largo plazo. Durante la etapa de negociación de la intervención, las y los maestros compartieron propuestas con la autora para el desarrollo de los proyectos, algunos apoyados en actividades sugeridas en los libros de texto gratuitos.

Asimismo, los proyectos se fundamentaron en algunas de las metodologías didácticas también planteadas por la NEM: aprendizaje basado en proyectos comunitarios (ABPC),

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprendizaje basado en indagación (STEAM), aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje servicio (AS). Por ejemplo, D1 desarrolló un proyecto ABPC planteado para los tres escenarios dispuestos por la NEM a partir de la actividad “¡Bailamos palabras musicalizadas!” contenida en el libro de texto “Proyectos comunitarios”; la metodología ABPC es descrita como un proceso integrado por “diversos momentos y fases con las cuales se busca que las experiencias de aprendizaje de los alumnos diversifiquen sus posibilidades de expresión y comunicación en distintos modos y formatos de representación” (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 65). D1 expresó que partió de una de las premisas de la “metodología en proyectos” en la que los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje, otorgándoles la libertad de moverse y generar la coreografía con sus propios pasos (D1, 136-138); su proyecto se constituyó de tres fases: planeación, acción e intervención con un total de once momentos para integrar un producto final que incluyera una coreografía y la presentación de una nueva letra sobre una canción ya existente con música en vivo interpretada por Greta y Oleg.






Además de delimitar la metodología, para integrar los campos formativos de la NEM, los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje en cada uno de los proyectos en relación con la intervención, las y los docentes analizaron las características y necesidades de sus grupos, la fase y el grado que estaban impartiendo. Esto con el objetivo de que el estudiantado se apropiara de distintos aprendizajes a través de la vinculación de diferentes disciplinas, como mencionó en entrevista D1 “[...] ahora la consigna es que lo hagamos de manera integral, todas las asignaturas” (D1, 168-169), en referencia a los objetivos de la NEM.

Integración de la NEM

Respecto a la estructura y a la organización curricular, D1 también comentó que “[...] los proyectos integran todo, [...] vienen los cuatro campos, vienen siete ejes integradores [articuladores] y esta es la manera de trabajar de los proyectos, que todos se integren en uno solo” (D1, 154-156); además explicó que el proyecto que desarrolló en conjunto con su estudiantado fue un proyecto comunitario que incorporó los cuatro campos formativos, uno de ellos fue Lenguajes “donde viene lo de analizar las palabras, venía la rima, también que generáramos la canción, la de “La Patita” [...]” (D1, 151-153). De manera específica, D1

vinculó en su planeación los campos formativos con tres de los siete ejes articuladores: Inclusión, Igualdad de género y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. En la figura 2, se puede examinar la descripción correspondiente de dos de los campos en la planeación de este docente:

Figura 2
Fragmento de la planeación de D1

Fase	3	Grado	1º	Campo	Lenguajes
Ejes articuladores		 Inclusión	 Igualdad de género	 Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	
Proyecto	¡Bailamos palabras musicalizadas!			Escenario	Comunitario. Páginas 54 a la 67
Crear sus propias canciones y coreografías para presentarlas ante la comunidad y su familia. Las propuestas musicales que desarrollen deben manifestar mensajes positivos que propicien una convivencia sana y promuevan el respeto hacia todas las personas.					
Campo	Contenidos			Proceso de desarrollo de aprendizajes	
	Uso de elementos de los lenguajes artísticos en la vida cotidiana.			Reconoce que los movimientos, imágenes y sonidos constituyen lenguajes que permiten la comunicación. Experimenta con formas, colores, sonidos, texturas, movimientos o gestos para expresar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que surgen en el entorno. Imita sonidos o imágenes del entorno con su cuerpo o con objetos a su disposición.	
	Medición de longitud, masa y capacidad.			Compara la longitud de manera directa e indirecta con apoyo de un intermediario (objetos o partes de su cuerpo); determina cuál es mayor, menor o si son iguales y expresa el resultado de la comparación en su lengua materna y en español, con dibujos y numerales.	

Nota. El orden de los campos formativos de arriba hacia abajo es Lenguajes y Saberes y pensamiento científico. Elaboración: D1.

Dicha planeación fue proporcionada voluntariamente por el docente de primer grado como evidencia del trabajo durante la etapa de diseño de la intervención y a partir de esta muestra extraída, se puede constatar la relación que guardan dos de los campos con las actividades desglosadas de su proyecto, como la exploración del movimiento corporal, la

escucha activa de sonidos musicales y palabras y la medición del espacio donde montarían su coreografía. En el documento completo es posible contemplar de manera explícita cada uno de los pasos para ejecutar el proyecto con sus respectivos recursos e implicaciones, los productos y evidencias del aprendizaje esperados y los aspectos a evaluar por parte del docente; además de añadir observaciones y las modificaciones que surgieron en el transcurso del procedimiento (véase Anexo A).

3.2. Proceso de apropiación de la intervención y categorías condicionantes

Dentro de los objetivos del presente proyecto se propone analizar cómo las y los maestros aprovecharon y modificaron la intervención de acuerdo con sus necesidades de enseñanza y su visión sobre la NEM, así como las oportunidades y limitaciones que ofreció el marco operativo de esa política educativa. En la figura 1 se puede observar la categoría central de apropiación de la intervención que surgió de los datos del proceso a través del cual las y los docentes recibieron la propuesta y paulatinamente la convirtieron en un proyecto propio de enseñanza y aprendizaje. Paralelamente a esta categoría central, de los datos emergieron cuatro variables condicionantes: las condiciones organizacionales, los factores individuales, la interacción entre docentes y con otros actores involucrados en la intervención, y los recursos materiales. La toma de decisiones emergió como causa directa de la apropiación, ya que de esta dependió la forma como cada docente fue construyendo su propio proyecto, a manera de adaptación personal de la intervención.

Las condiciones organizacionales fueron un factor contextual y se reconocieron como intra y extra-escolares; es decir, procesos de gestión escolar interna y la NEM como factor global externo y condicionante. A su vez, entre los factores individuales de las y los docentes que se interpretaron como variables predominantes en el proceso de apropiación se encontraron sus expectativas, concepciones, intereses personales, antecedentes en experiencias similares y su visión sobre la NEM. Por otro lado, la interacción emergió como factor determinante de la toma de decisiones y por ende, del proceso de apropiación. La interacción se dio entre docentes, con otros actores escolares y con agentes externos, principalmente con la autora de esta tesis. Y finalmente, otro componente contextual que determinó la toma de decisiones y la apropiación, fueron los recursos materiales. Estos emergieron de los datos recabados a partir de los recursos propios del plantel, de los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diseñados y proporcionados por la autora, así como de aquellos que se generaron durante la implementación de la intervención en los distintos proyectos de las y los docentes con sus estudiantes. A continuación se describen estas categorías condicionantes con sus respectivas subcategorías ejemplificando con extractos obtenidos de las entrevistas y la bitácora de observación.

3.3. Condiciones organizacionales

Dentro de las condiciones organizacionales que influyeron en el proceso de apropiación se encontraron por lo menos dos subcategorías: la organización escolar y los elementos centrales de la política curricular de la NEM. En cuanto a las condiciones relacionadas directamente con la gestión de la escuela primaria, fueron determinadas por la fase o grado escolar que estaban impartiendo las y los docentes; por ejemplo, en D6 se identificó que el ser titular de sexto grado tuvo implicaciones directas en su participación en la intervención, ya que tenía el compromiso de planificar y llevar a cabo el evento de graduación de su estudiantado y las evaluaciones correspondientes para la obtención de certificados de primaria: “Yo no alcancé [a hacer un cierre del proyecto] justamente porque tenía la graduación encima, tenía muy poco tiempo, la verdad que sí me agarraron ese año demasiado ocupada” (D6, 98-100). Esto reveló una limitación en el involucramiento de la intervención por parte de D6 y requirió la adaptación de su proyecto grupal a la disponibilidad de tiempo y calendarización escolar.

Al mismo tiempo, la jerarquía en la estructura escolar fue crucial en el proceso, pues el director, como autoridad principal fue el primer enlace para llevar a cabo la intervención y en varias ocasiones fungió como una guía para las y los docentes, tal y como lo externó D1 “el director tiene mucho qué ver como autoridad, porque pues él es el que da apertura a si se hace o no se hace” (D1, 337-339) y “el director nos dio muchas facilidades” (D1, 330-331), lo que muestra una incidencia directa en las relaciones laborales de la escuela. El propio director mencionó en entrevista la repercusión de su función:

[...] a mí también me permitió como directivo modelar o hacerles ver a los maestros cómo hay proyectos que logran vertebrar a todo el colectivo o logran interesar a todo el colectivo y en este caso tuvimos la fortuna de que los maestros sí se integraran con diferentes grados de involucramiento (D, 36-39).

La participación del director influyó en la resignificación de la intervención al ser el principal intermediario de la comunidad escolar y al propiciar un diálogo, acompañamiento y supervisión horizontales entre todas las partes involucradas a lo largo del proceso.

La segunda subcategoría dentro de las condiciones organizacionales estuvo relacionada con la política curricular de la NEM; según lo dispuesto en el Plan de Estudio de la SEP (2022), uno de los elementos centrales de esta propuesta educativa es la revalorización de las y los docentes, reconociendo su autonomía profesional. Esto se vio reflejado en su trabajo durante las etapas de negociación e implementación de la intervención participativa, pues tuvieron la oportunidad de desarrollar sus proyectos de aula o comunitarios de acuerdo con sus propios criterios y con base en las necesidades que observaban en su estudiantado. Si bien el director como autoridad influyó en el proceso, las y los maestros podían desplegar por cuenta propia sus estrategias de enseñanza y elegir los contenidos que consideraban pertinentes; al respecto, el director expresó:

[...] siempre se les dejó en libertad. Lo que sí yo trataba es que buscaran relacionarlo con algún PDA o con algún campo formativo. [...] los dejamos en libertad de que ellos llegaran al nivel de profundidad en el tema, aprovechando que era un proyecto recursivo [...]. Tal vez a lo mejor sugerencias: ‘oye, ¿por qué no le agregamos esto?’, pero en realidad siempre se les dejó que ellos lo hicieran a su manera, como ellos lo fueron entendiendo (D, 354-363).

Esta independencia actuó como factor decisivo en la apropiación para docentes como D1; sin embargo, también fue visible la incertidumbre respecto a la política curricular: “ha habido tantos cambios en los planes de la SEP, entonces a veces andamos navegando sin timón, ¿verdad? No hayamos ni por dónde está o qué es lo que quieren, cómo lo piden” (D6, 115-117), lo que en el transcurso de la intervención indujo a la consulta recurrente por parte de algunos maestros y maestras para resolver dudas de cómo dar seguimiento a sus proyectos.

3.4. Factores individuales

Desde la etapa de diseño fueron identificables en las y los docentes algunos factores individuales, mismos que se definieron y seleccionaron a partir de la codificación de las entrevistas por su relevancia en la apropiación: expectativas, concepciones, intereses

personales, antecedentes de otros proyectos con agentes externos, la metodología que emplearon, los proyectos que desarrollaron y su visión sobre la NEM.

En cuanto a las expectativas, en las entrevistas fue posible recuperar la primera impresión que las y los docentes D1 y D6 tuvieron en la etapa de diseño de la intervención; el docente de primer grado externó el pensamiento que le surgió cuando se expuso por primera vez la propuesta del proyecto en una sesión de Consejo Técnico: “al inicio yo creí que a lo mejor ellos [agrupación Greta y Oleg] iban a darnos nada más como un ‘conciertito’ ahí y ya, como los conciertos que se hacen generalmente” (D1, 47-49). Después, su expectativa tuvo un cambio cuando el planteamiento del proyecto se reformuló durante esa misma sesión, al ampliarse a una intervención donde participara toda la comunidad escolar, por lo que D1 también mencionó “pero ya como fueron dándose las cosas, cuando ella [la autora] nos propone ‘pueden ustedes [docentes] tomar un proyecto’ y nosotros de alguna manera intervenir en él para potencializarlo o ayudar para que fuera más enriquecedor para los niños” (D1, 49-51). Lo anterior lo condujo a buscar un proyecto que pudiera integrarse a los objetivos de la intervención e inicialmente recurrió a uno de los libros de texto gratuitos.

Por su parte, la docente de sexto grado también expresó una expectativa negativa cuando se expuso la propuesta: “al principio sí como que ¡ay nos va a traer más trabajo!, porque pues igual estamos todo el tiempo con las montañas de trabajo, que nunca acabamos” (D6, 120-122). Similar a D1, la expectativa de D6 se transformó durante el desarrollo de la negociación “ya después poco a poco, empieza uno a valorar y a reconocer que sí se puede” (121-122). Esta docente ya estaba trabajando con su grupo un proyecto del medio ambiente, por lo que se concertó darle continuidad: “incluso cuando ya Greta me dijo que iba a participar con invitarnos a que cada quien compartiéramos algo de lo que ella nos vino ofreciendo, su material, sus proyectos, sus temas, creo que [el proyecto del medio ambiente] se acomodó a lo que pudo ofrecer” (D6, 19-21). Ambas expectativas preliminares -tanto de D1 como de D6- tuvieron una connotación negativa que se pudo modificar conforme evolucionó el proceso, resultando en una resignificación de la intervención.

Otro factor subjetivo importante fueron las concepciones que las y los docentes tenían acerca de su alumnado, de la música tradicional mexicana y de las tradiciones. Por ejemplo, D1 mencionaba que generalmente a los niños en la primera infancia y niñez media “les encanta estarse moviendo, bailar” (D1, 57) y por ello el proyecto “¡Bailamos palabras

musicalizadas!” que eligió de uno de los libros de texto gratuitos, le pareció apto para integrarlo a la intervención. Una concepción más sobre el contexto de las y los estudiantes fue la expuesta por el docente de quinto grado, ya que en una de las visitas que la autora hizo a su grupo, él expresó que él vislumbraba el proyecto como una oportunidad para que las niñas y niños exploraran y experimentaran el escuchar otros géneros musicales, pues mencionaba que en sus hogares “escuchan siempre lo mismo” y comentaba que él en sus clases a veces reproduce música de distintos géneros explicándole a sus estudiantes de qué se trata con el fin de generar un mejor ambiente de aprendizaje (bitácora, p. 1).

La concepción que giró en torno a la música tradicional mexicana surgió de la referencia que hizo D1 a una de las piezas musicales seleccionadas para los conciertos didácticos con la que desplegó el análisis y construcción de rimas sobre una de las actividades del proyecto “¡Bailamos palabras musicalizadas!”. Esta actividad tenía como objetivo reflexionar mensajes en las letras de algunas canciones; según su apreciación “[Fiesta huasteca’], nos puede servir también para decir que la música mexicana también tiene mucho que aportar y tiene mensajes positivos” (D1, 74-75) y argumentó también que “la música pues, así como está generando a lo mejor mensajes negativos, podemos utilizarla también para cambiar todo eso y decir que también la música mexicana tiene mucho que decirle [...] a la sociedad en general, crear un cambio positivo” (D1, 111-115). Esto último también se interpretó como una concepción en relación con la importancia de preservar la música tradicional mexicana. Aunado a dicha concepción D6 también externó que “el material que [la autora] trabaja es algo que no debe perderse, como son las tradiciones”, lo que se asoció con una ideología que procura la preservación de las mismas.

Se reconocieron algunos intereses personales de las y los docentes que influyeron en la toma de decisiones y la apropiación que, a diferencia de las concepciones, guardaron relación directa con los gustos y preferencias individuales por ciertas temáticas. Tal fue el caso del interés por la danza de D1 al declarar “el folclore me gusta apreciarlo” (D1, 127) y que se vio plasmado en la realización de una coreografía con su grupo, ligada a su concepción de la tendencia de sus estudiantes por el movimiento corporal. De igual modo, al preguntarle a D6 sobre el desarrollo de proyectos asociados a temas medioambientales respondió que los realiza “año con año; ahorita voy a hacer un proyecto STEAM que justamente va a hablar de lo que es el medio ambiente y las ciudades sustentables, todo eso. Casi siempre me gusta

abordar mucho esos temas [...]” (45-47); intrínsecamente su proyecto dentro de la intervención estuvo influenciado por sus intereses personales y además expresó “me gustó [la propuesta de la intervención] porque me gusta mucho la cultura” (D6, 9), que fue traducido como un elemento clave en la asimilación de la experiencia.

En lo que respecta a la subcategoría de antecedentes como otro factor subjetivo, se tomaron en cuenta las opiniones de experiencias previas con proyectos semejantes llevados a cabo en el plantel. D1 comentó que la intervención fue algo novedoso para la institución en cuanto al involucramiento de los agentes externos con la comunidad escolar, pues:

[...] vienen [agentes externos][...] pero no se involucran tanto y menos con un impacto ya a nivel comunidad o escuela como lo fue en esta ocasión [...] piden los espacios, pero son como nada más para prácticas, a lo mejor son para cumplir con sus exigencias, a lo mejor de tipo de estudio (D1, 278-286).

Para este docente la intervención tuvo un significado de innovación educativa al percibir un mayor acercamiento e interacción entre actores ajenos a la escuela e individuos de la comunidad escolar en un proyecto práctico. Por su parte D6 hizo referencia a experiencias estético-artísticas que habían tenido lugar en la escuela en años anteriores: “en ese tiempo [alguien conocido] pues me trajo a la Sinfónica, me trajo una obra de teatro de Chile, y bueno, pues yo feliz, y aquí todos muy felices [...] pero regularmente no nos llega nada del arte” (D6, 145-148). La perspectiva personal de esta docente al mencionar dichos antecedentes se dedujo como una respuesta afectiva positiva y a su vez, en su argumento general se identificó una deficiencia en la accesibilidad del plantel a experiencias o proyectos vinculados con el arte que tiene que ver con una problemática sistémica ajena a la institución educativa.

3.5. Interacción

Esta categoría condicionante se destacó al advertir que las relaciones sociales en la intervención participativa son fundamentales para la construcción de significados; las partes involucradas procuraron que esta interacción se diera a través de un diálogo horizontal en las distintas etapas del proceso. A continuación se narra brevemente cómo fue dicha interacción entre las y los docentes con la autora, con otras y otros docentes, con el director del plantel y con familiares del estudiantado.

La interacción de las y los docentes con la autora comenzó en febrero de 2024 durante una sesión de consejo técnico en la que se expuso la propuesta inicial del proyecto que previamente se había dialogado con el director del plantel. En dicha junta las y los docentes pudieron externar sus dudas y opiniones acerca del proyecto; una de las inquietudes que surgió fue que la implementación iba a ser únicamente para la fase cinco, es decir para quinto y sexto grado, por lo que docentes de otros grados pusieron a consideración que también se incluyera a sus grupos y esto fue crucial para la modificación del proyecto hacia una intervención participativa donde colaboraran las tres fases (el total de los seis grupos de la escuela). Hubo otras reuniones de consejo técnico en las que se organizó la intervención colaborativamente con las y los maestros, el director y la autora; este intercambio conformó la etapa de diseño.

Posteriormente, durante el mes de mayo la autora mantuvo un diálogo con cada una de las y los docentes para modelar los proyectos que iban a desarrollar con sus estudiantes y encontrar la manera de conectarlos con las temáticas derivadas de la música tradicional mexicana seleccionada, así como de vincularlos con los conciertos didácticos que se implementarían en los meses de junio y julio. Uno de los docentes que mostró una mayor interacción con la autora fue D1, quien inicialmente propuso con su estudiantado la actividad “¡Bailemos palabras musicalizadas!” que derivó en un proyecto comunitario; a lo largo de la intervención D1 intercambió con la autora distintas estrategias para entrelazar los objetivos de la NEM con los conciertos didácticos y también le consultó y le solicitó diferentes recursos y acciones que eran necesarias para el desarrollo de su proyecto: “como ellos [Greta y Oleg] me facilitaron la canción [Fiesta huasteca] [...], dije ‘igual puede surgir algo bonito y más si se toca en vivo’. Entonces fue cuando les dije [a Greta y Oleg] ‘Oye, ¿qué tal si la tocan para que bailen los niños?’” (D1, 187-190).

Mientras que el diálogo y la colaboración entre docentes se observó durante las sesiones de Consejo Técnico en las que se discutieron diversos aspectos como la organización de la intervención, la calendarización de actividades, talleres y conciertos didácticos; las y los maestros externaban algunas propuestas de los proyectos y entre ellos realizaban sugerencias para la utilización de recursos materiales y sobre cómo se podría incentivar el involucramiento de los familiares del estudiantado. Asimismo, la docente de educación física participó en la intervención a través de la interacción y colaboración con D1: “[en] la parte

de la vestimenta, ahí me ayudó una maestra compañera [docente de educación física], también se involucró. Ella siempre está muy [dispuesta] ‘sí hay que hacer esto’ porque siempre creemos que los festivales son como una ventana hacia la comunidad” (D1, 362-365). Respecto al día en que se realizó el concierto didáctico para toda la comunidad escolar, D1 se encargó de diseñar una decoración en el patio de la escuela para dar un realce al evento y señaló que “algunos maestros también por ahí me estuvieron ayudando en la escenografía ese día, a montar” (D1, 336-337).

En cuanto a la interacción con el director, al representar la autoridad máxima fue el primer agente que posibilitó la realización de la intervención al dar apertura a los actores externos de la UAA al plantel educativo. Su interacción en la intervención con el personal docente se dio desde la primera sesión de Consejo Técnico en que se presentó la propuesta y se intercambiaron sugerencias para negociar y diseñar lo que se convertiría en la intervención participativa. Después, a lo largo de la etapa de implementación, el director supervisó el trabajo y el desarrollo de cada uno de los proyectos derivados, manteniendo un diálogo horizontal a pesar de su superioridad jerárquica en la institución. Además, hizo recomendaciones a las y los maestros para la elaboración de los proyectos, pero les permitió ejercer su autonomía en el transcurso de la intervención (D, 354-363); D1 recalcó la importancia de las facilidades que les proporcionó el director a las y los docentes (D1, 330-331) y en las etapas de negociación e implementación se observó la colaboración continua de ambas partes.

Y por último, la interacción de las y los docentes con familiares del alumnado se evidenció en que incentivaron a madres, padres y familiares para asistir a los conciertos didácticos, en especial al comunitario; además solicitaron materiales y encomendaron la supervisión de tareas y realización de actividades colaborativas en casa. Igualmente, se observó esta interacción en la petición de vestuario para bailar como en el caso del grupo de primer grado: “los papás vi que, en lo que pudieron ellos, ellos me apoyaron con lo del vestuario. De hecho, todos los niños se venían muy cambiaditos, las niñas igual” (D1, 359-360). Durante el tianguis cultural que llevó a cabo el grupo de quinto grado, algunos familiares que estuvieron presentes externaron sus opiniones acerca del avance escolar que estaban observando en los estudiantes, agradeciendo al docente titular por el trabajo con su grupo en el ciclo escolar y en el proyecto; a su vez el propio docente agradeció a los familiares

por el apoyo brindado para el desarrollo del tianguis cultural, su asistencia y su involucramiento en la intervención.

3.6. Recursos materiales

A lo largo del diseño e implementación de la intervención, influyeron distintos recursos materiales, comenzando por la infraestructura escolar de cada aula grupal, así como el patio y el pórtico. En cada salón se aprovechó la instalación correspondiente de una computadora y un proyector que funcionó para exponer presentaciones en PowerPoint para explicar la propuesta en sesiones de Consejo Técnico al director y a las y los maestros, así como para proyectar a los estudiantes imágenes y videos de la temática central de la intervención y de las temáticas derivadas. El patio y el pórtico fungieron como espacios comunes para realizar los conciertos didácticos y el tianguis cultural.

En cuanto a los recursos digitales, la autora elaboró un documento de divulgación (<https://drive.google.com/file/d/1NAhKZGgpWa1B1GMeOGC6zVdKxwWgapa0/view?usp=sharing>) bajo la supervisión de su tutor, el Dr. Correa y de una de sus asesoras, la Dra. Pérez, en el que incluyó una breve descripción de los cuatro géneros y danzas de música tradicional, abarcando información general sobre su historia, algunas características de la tradición y comunidades a las que corresponden, su instrumentación, su vestuario, su ubicación geográfica y la gastronomía de su región. Para propiciar la interactividad, se añadieron fotografías que complementan el texto, así como códigos QR y enlaces a videos en YouTube con muestras de las danzas y de la música. Este documento se compartió con las y los docentes en la etapa de diseño para que consideraran y eligieran las temáticas de acuerdo con su análisis de las necesidades de sus grupos y/o de contenidos que tuvieran relación con un trabajo previo en el aula que se pudieran adaptar a la intervención.

Otros recursos empleados por algunas y algunos docentes fueron los libros de texto gratuitos, particularmente por D1 que basó su proyecto en la actividad “¡Bailamos palabras musicalizadas!” del libro de Proyectos comunitarios y por D2, que se apoyó en la actividad “Reconozco y represento un estado de mi país” del libro de Proyectos Escolares. Otra docente que mencionó la posibilidad de recurrir a un libro de texto gratuito pero de algún ciclo escolar pasado fue D3, pues tenía la intención de encontrar un manual para elaborar un instrumento

de cuerda rasgueada con materiales reciclados que ya había implementado con otro de sus grupos anteriormente.

Y por último, los productos artísticos fueron manifestaciones literarias, de artes visuales y plásticas que desarrollaron los estudiantes en el proceso y al término de los proyectos tanto de aula como comunitarios. Entre las representaciones artísticas fue posible contemplar dibujos, esculturas con plastilina, maquetas, máscaras de cartón, cotidiáfonos, fotografías y la adaptación y escritura de una nueva letra titulada “La ropita”. Algunas de estas representaciones se produjeron en el aula con apoyo de las y los docentes, mientras que otras fueron elaboradas en casa con la participación de familiares del estudiantado: “nos pidieron hacer una guitarra en mi casa y mi mamá y yo [la] hicimos con una caja de sus zapatos y le pegamos un tubo y yo lo pinté de verde” (estudiante de cuarto grado, 28-30). A su vez, determinadas obras se exhibieron al cierre de los proyectos y otras como los cotidiáfonos formaron parte del material con que el estudiantado participó durante los conciertos didácticos.

3.7. Dinámica de la apropiación

En esta sección se describirá cómo se generó la dinámica del proceso de apropiación de la intervención por parte de las y los docentes, a partir de la relación de las distintas categorías que derivaron del análisis de resultados. Se decidió subdividir las etapas del método de intervención participativa en seis subetapas que configuraron dicho proceso: expectante, negociación, planeación, acción, cierre y reflexión. Para enmarcar estas subetapas dentro de las tres etapas del MIP, las tres primeras se consideraron en la etapa de diseño, mientras que la acción y el cierre correspondieron a la etapa de implementación y por último, la reflexión que se consideró como un equivalente a la evaluación en el MIP, facilitada por las entrevistas y efectuada principalmente durante la etapa de recolección de datos.

La sesión de Consejo Técnico en la que se expuso la propuesta inicial a las y los docentes constituyó la primera subetapa expectante, en la que cada docente conjeturó acerca del proyecto, observándose que sus principales condicionantes fueron afectos o experiencias previas. Por ejemplo, la concepción preliminar de que la agrupación Greta y Oleg ofrecerían solamente un concierto expresada por D1 (47-49), estuvo influenciada por un afecto de falta

de certeza sobre el proyecto y por antecedentes en los que agentes externos habían acudido únicamente a presentar un producto artístico o cultural; otro ejemplo es la concepción manifestada por D6 (120-122) acerca de que la intervención significaría aumentar más la carga laboral que ya tenían las y los maestros lo cual reflejó en ella una respuesta afectiva negativa. En este periodo la interacción se dio entre la autora, las y los docentes y el director y se llegó al acuerdo de modificar el planteamiento inicial que consistía en una serie de conciertos didácticos de música tradicional mexicana para la fase cinco de la NEM, y convertirlo en una intervención participativa que involucrara a todo el plantel escolar y a la comunidad en vinculación con la UAA a través del trabajo profesionalizante de la autora. Esto resignificó el proyecto y permitió la apertura de la colaboración con las y los maestros, sumándose la comunidad escolar a la evolución de la intervención.

La segunda subetapa, la negociación, consistió en una interacción horizontal constante entre las y los docentes y la autora, quien les brindó acompañamiento para examinar las posibles temáticas que podrían considerarse para sus proyectos de aula y proyectos comunitarios, en relación con la temática central de la música tradicional mexicana. Durante esta subetapa se realizó la mayor parte de la toma de decisiones, estableciéndose las actividades, los materiales didácticos, el tipo de proyectos y su duración, así como la calendarización de los talleres y los conciertos didácticos. Lo anterior estuvo condicionado por las expectativas de las y los docentes respecto a la intervención y a sus propios proyectos, así como por sus concepciones sobre el alumnado, sus intereses personales, sus experiencias en antecedentes similares y las condiciones organizacionales. A su vez, la negociación fue crucial para la apropiación de la intervención, pues cada docente desarrolló sus proyectos a su ritmo y de acuerdo con los factores que ellos mismos consideraron aplicables para sus estrategias de enseñanza.

Una vez familiarizados con los temas y esbozados los objetivos potenciales de cada proyecto escolar, se dio paso a la subetapa de planeación, en la que las y los docentes analizaron y decidieron la metodología y de qué manera se integrarían los contenidos, los campos formativos y los ejes articuladores de la NEM. Debido a que la temática central de la intervención se establecía desde la música, durante los periodos expectante y parte de la negociación se había contemplado insertar el campo Lenguajes que engloba “lenguajes artísticos” (SEP, 2024, p. 143); sin embargo, conforme avanzó la negociación hasta

consolidarse la planeación, en algunos proyectos fue posible incorporar los campos Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario e incluso D1 relacionó los cuatro campos sumando Saberes y pensamiento científico (Fig. 2), argumentando en entrevista que uno de los objetivos era conectar con matemáticas y lo efectuaron a través de la medición del espacio del patio del plantel donde iban a presentar su coreografía.

En cuanto a los ejes articuladores, como preámbulo se comprendieron Artes y experiencias estéticas e Interculturalidad crítica y en el proceso de negociación y planeación en algunos casos, como en el de D1 se añadieron Inclusión, Igualdad de género y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Si bien no todo el personal docente mencionó la incorporación de campos y ejes en específico -y para el análisis a detalle de la planeación solamente fue posible obtener el registro escrito de D1-, en la interacción continua con la autora manifestaron un interés y un avance en la preparación de sus proyectos. En el transcurso de la planeación fue posible distinguir aún con más claridad la apropiación, principalmente a través de la perspectiva que las y los maestros externaron sobre la NEM.

Después de estructurar la metodología, tipos de proyectos y actividades entrelazando campos, ejes y contenidos, la subetapa de acción comprendió el arranque y transcurso de la implementación, ejecutándose los procedimientos asentados en la planeación. Las y los docentes continuaron la interacción con la autora y además de forma directa o indirecta interactuaron con madres, padres y familiares del estudiantado, solicitando su apoyo, su asistencia y su participación en diferentes actividades de la intervención. A partir de la acción, comenzó también el análisis tanto en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de la apropiación en las y los docentes, quienes aplicaron diversas metodologías y estrategias didácticas para la implementación de sus proyectos. De igual forma lo que acentuó aún más la dinámica de la apropiación en esta subetapa, fue la interacción con la autora, pues mientras algunos docentes mantuvieron un diálogo constante ella, con otros el intercambio se suscitó esporádicamente.

Para finalizar la implementación de la intervención, se condujo a un cierre a través de presentaciones ante la comunidad escolar y la muestra de diversos productos artísticos, mismos que simbolizaron el resultado del desarrollo de distintos proyectos. El primer grupo que concluyó su proyecto fue el grupo de quinto grado con un tianguis cultural que involucró a la comunidad escolar; los estudiantes elaboraron notas informativas explicando distintas

temáticas de los cuatro géneros y danzas tradicionales a partir del documento digital que la autora les proporcionó a las y los docentes durante la negociación, complementando la información con maquetas, dibujos, esculturas con plastilina, coreografías y una degustación gastronómica. El grupo de primer grado también cerró con una presentación comunitaria en la que bailaron una coreografía sobre “Fiesta huasteca” y cantaron “La ropita” con el acompañamiento musical en vivo por la agrupación Greta y Oleg. Los talleres que se efectuaron para cada grupo previamente a los conciertos didácticos y, los propios conciertos didácticos en sí, incluyendo el comunitario, también marcaron la conclusión de la implementación. Al respecto D6 mencionó que ella y sus estudiantes no pudieron cerrar su proyecto de aula debido a limitaciones derivadas de condiciones organizacionales como la proximidad de la culminación de la educación primaria de este grupo; a su vez recalcó el tipo de cierre que llevaron a cabo otras y otros docentes con su alumnado:

[...] yo creo que no hubo un cierre por la falta de tiempo, no se alcanzó a hacer un cierre. Yo creo que el mejor cierre que se pudo haber dado fue ya con la participación del concierto, no pudo haber sido mejor; aunque claro los compañeros ya mostraron sus habilidades ahí también con sus niños, hubo quien bailó, otros tienen su exposición... que sí alcanzaron a hacer ese cierre. Yo no lo alcancé justamente porque tenía la graduación encima, tenía muy poco tiempo, la verdad que sí me agarraron ese año muy demasiado ocupada (D6, 94-100).

Finalmente, durante la recolección y análisis de datos, se estableció la reflexión con las y los docentes y el director del plantel, donde las entrevistas cobraron un papel relevante para realizar un recuento de lo experimentado y de esta forma comprender de mejor manera cómo funcionó el fenómeno de apropiación. El docente D1, la docente D6 y el director fueron quienes concedieron voluntariamente entrevistas no estructuradas, en las que compartieron factores clave en la resignificación de la intervención por parte de las y los maestros, como concepciones e intereses personales, expectativas, recursos materiales utilizados, su interacción con los distintos actores tanto de la comunidad escolar como externos y el papel que jugaron en la toma de decisiones las condiciones organizacionales, el grado que estaban impartiendo y el nuevo modelo educativo; por lo menos en el análisis de los casos de estos dos docentes se identificaron respuestas afectivas positivas y negativas que influyeron en la determinación y evolución del proceso de apropiación de manera individual y colectiva. Esta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

última subetapa de reflexión funcionó a su vez como una herramienta de autoevaluación, coevaluación y evaluación para el propio personal docente y el director de la escuela.



4. Discusión

La discusión de los resultados se estructurará en torno a las preguntas guía de la intervención. En primer lugar, se analizarán las oportunidades potenciales contenidas en el marco operativo de la NEM y cómo estas influyeron en la experiencia de las y los docentes a lo largo de la intervención. En segundo lugar, se explicará cómo la intervención participativa permitió que las y los maestros se apropiaran de la intervención, en contraste con otras intervenciones educativas o experiencias de diseño de conciertos didácticos; y finalmente, se describirán algunos de los efectos de la implementación de conciertos didácticos en los procesos de enseñanza de las y los maestros durante dicha intervención, así como la importancia del desarrollo de proyectos similares en las escuelas primarias.

Con base en el análisis de resultados, la experiencia del personal docente durante la intervención estuvo influenciada principalmente por dos factores derivados del marco y estructura curricular de la NEM: autonomía profesional docente y vinculación de la escuela con la comunidad y agentes externos. En el Plan de Estudio (Secretaría de Educación Pública, 2024a), uno de los principios que conlleva la autonomía de las y los normalistas es la importancia de sus saberes y experiencias para dar significado y sentido a los procesos educativos desde sus entornos. Durante la intervención se observó a las y los educadores ejercer esta autonomía en la toma de decisiones sobre las metodologías, contenidos y tipo de proyectos que consideraron más aptos para atender las necesidades de su estudiantado en relación con la temática central de la intervención y los conciertos didácticos. Dentro de esta independencia metodológica y epistémica las y los docentes resignificaron la intervención partiendo de factores individuales como las concepciones acerca del alumnado o los intereses personales; el director del plantel refirió que la autonomía comprendía “actitudes, [...] cuestiones hasta emocionales y cuestiones de afinidades” (D, 212-213) y que ello también condicionó el involucramiento de las y los docentes en la intervención.

Por otro lado, la relevancia que apunta la NEM sobre la comunidad en la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incentivando a familiares del estudiantado, instituciones, organizaciones sociales y otros agentes externos a involucrarse y participar en la formación escolar (Ramírez Amaya *et al.*, 2023), fue una oportunidad que se vislumbró desde la etapa de diseño de la intervención. En la presentación de la propuesta inicial, al informar que el proyecto estaba contemplado únicamente para la fase cinco -según la NEM-

en el plantel, docentes de otros grados tuvieron interés en que sus grupos participaran, por lo que se consensó reconfigurar el planteamiento para llevar a cabo una intervención participativa con la comunidad escolar entrelazando los objetivos de la NEM. A lo largo del proceso, en las subetapas expectante, negociación, planeación, acción y cierre, la interacción entre las y los profesores con agentes externos, así como con sus estudiantes, compañeras y compañeros docentes, director y familiares del alumnado fue un aspecto sustancial en la asimilación de la escuela como un espacio en el que todas las partes involucradas asumen el compromiso del desarrollo integral del estudiantado sin que esa responsabilidad recaiga únicamente en las y los educadores.

Al respecto, D1 enfatizó la trascendencia de la colaboración en equipo y la propuesta educativa de la NEM:

[...] incluye a la comunidad, incluye más a los papás, a los niños, a los maestros, inclusive a otras instancias a participar también en el proceso educativo, [...] si todos involucramos a más personas creo que tiene mayor impacto [...] ahora con los planes analíticos que hacemos [el personal docente] ya se ven reflejad[as] las diversas problemáticas que hay en los grupos. [...] se socializa y pues vemos que haya puntos en común y es ahí cuando decidimos crear una estrategia para tratar de solventar o atacar esa problemática que tenemos a nivel escuela (D1, 306-315).

Esto es un indicador de cómo se pueden aprovechar las redes institucionales y comunitarias para el trabajo colectivo en beneficio de las escuelas de educación básica. Igualmente, D1 comentó que, durante su estancia de aproximadamente 15 años como docente en el plantel, con anterioridad acudían agentes externos pero el involucramiento no era tan notorio o solamente se presentaban eventos aislados. También D6 mencionó antecedentes de experiencias estético-artísticas que se llevaron a cabo en la escuela por el contacto que ella estableció con actores externos y aludió a la impartición de la materia de educación artística en los modelos educativos previos, recalcando que no existía una conexión con otros contenidos: “antes no eran proyectos por decir, nada más que clases de educación artística” (D6, 112-113). Por lo tanto, la intervención fue una experiencia en la que las y los docentes exploraron un acercamiento con especialistas en música a través de un proyecto que posibilitó la aplicación de sus saberes y estrategias de enseñanza de forma autónoma, incorporando diversas temáticas para contribuir al aprendizaje integral de sus estudiantes.

Ante este panorama en el que la NEM propone el entrecruce de distintas disciplinas para la asimilación de conocimientos en un proceso de aprendizaje integral, se infirió que ha representado un reto y un punto de inflexión en la labor docente, pues al no existir un plan curricular con asignaturas específicas como en modelos educativos anteriores, las y los docentes deben analizar las necesidades de la escuela y del estudiantado para decidir, adaptar y planificar los contenidos que abordarán en sus procesos educativos. Las entrevistas de D1 y D6 proporcionaron dos enfoques que dilucidaron la resignificación de la intervención a través de cuatro categorías condicionantes: condiciones organizacionales, interacción, factores individuales y recursos materiales que a su vez actuaron en la toma de decisiones de estos docentes a lo largo del proceso. Ambos docentes realizaron proyectos a partir de la observación de las características de sus estudiantes y su entorno, manteniendo una interacción continua con la autora y adecuando sus propias necesidades de enseñanza con su perspectiva personal de la NEM.

Si bien D6 no expuso una planeación escrita en la que se insertaran elementos de la organización curricular de la NEM en su proyecto, implícitamente estuvieron conectados contenidos del campo formativo Lenguajes, Ética, naturaleza y sociedades, los ejes articuladores Artes y experiencias estéticas e Interculturalidad crítica, además de los principios Identidad con México y Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente; como lo mencionó el director en entrevista “sí [la o el docente] no lo planificó de todos modos, sí lo hizo [...] por omisión o explícitamente se está cumpliendo con alguno de los contenidos y por lo tanto [existe] un proceso de desarrollo de los niños” (D, 27-31); esto pone en manifiesto que el registro de una planeación no representó una limitación para que D6 implementara estrategias de enseñanza entrelazadas con los objetivos de la NEM, con la temática central de la intervención y con un proyecto que la docente y su grupo estaban llevando a cabo previamente. Respecto al cierre de su proyecto, D6 comparó el cierre que ejecutaron otros grupos para sus proyectos y mencionó que ella y su estudiantado no alcanzaron a realizarlo debido a condiciones organizacionales como la graduación, pero recalcó que la participación de sus estudiantes durante el concierto didáctico simbolizó un cierre efectivo (D6, 94-96) en el que la interacción social promovió el aprendizaje.

Igualmente, en referencia a que la educación artística ya no está establecida como una materia en el currículo de la NEM, D6 expresó que:

[...] ha habido tantos cambios en los planes de la SEP, entonces a veces andamos navegando sin timón, ¿verdad? No hallamos ni por dónde está o qué es lo que quieren, cómo lo piden, o que... nada, entonces, pues estamos así, como que [la intervención] nos tomó por sorpresa, estaba adormecida la clase la educación artística (D6, 115-119).

Esto además de exponer la inestabilidad de políticas públicas educativas y culturales evidenciadas en este tipo de cambios estructurales y en el constante replanteamiento que deben hacerse las y los maestros en sus prácticas de enseñanza, exhorta a la búsqueda de soluciones para contrarrestar las dificultades que ello conlleva en la formación integral de las y los estudiantes, en el trabajo docente y en la contratación de especialistas en educación artística. A través de la presente intervención, se analizaron las vertientes de la NEM que se podían aprovechar para la aplicación de esta reciente propuesta educativa, como la colaboración entre la escuela con actores externos vinculados a la música, empleando estrategias para el acercamiento y descentralización del arte al tiempo que se correlacionan factiblemente otras disciplinas y contenidos.

Tomando en cuenta algunos antecedentes enmarcados en la literatura de intervenciones educativas con base en la investigación-acción, se atendieron áreas de oportunidad que se encontraron en estudios de caso como el de Simovska (2011), que expone una intervención para promoción de la salud en una escuela primaria en la que se menciona que “el enfoque participativo y orientado a la acción se percibía como un proyecto extracurricular sin posibilidad de integrarlo en el currículo” (p. 8), además de referir un involucramiento insuficiente del personal docente. Este ejemplo permite hacer un contraste con el presente trabajo práctico al constatar que un proyecto externo a la comunidad escolar puede ser asimilado por esta e integrarse a los procesos educativos y a los objetivos de un plan de estudios, fomentando la participación por igual de las partes involucradas. Por otro lado, en los antecedentes de investigación-acción-participativa rastreados para analizar sus metodologías, se identificó que parten de un diagnóstico en el que se asienta una problemática de la comunidad a intervenir, con el fin de encontrar soluciones colaborativas que susciten un cambio para su beneficio; ciertamente esto representó un área de oportunidad del presente trabajo práctico, pues no se realizó una valoración en la escuela para atender una causa local,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sino que se originó desde una carencia externa que finalmente resultó en la generación de un impacto social dentro del plantel.

De igual manera, se eligieron dos de las referencias de conciertos didácticos para cotejarlas con la presente intervención debido a la semejanza en sus temáticas (Martínez, 2014; Ortega, 2019), detectando algunas correspondencias tales como el empleo de géneros tradicionales, el reconocimiento y revalorización de la diversidad cultural, la vinculación con los contenidos del currículo escolar, además de recalcar la importancia de la opinión de educadoras y educadores respecto a la realización de conciertos didácticos y la necesidad de incentivar el involucramiento social en estos. Las diferencias encontradas con el presente trabajo consistieron en que ambos documentos contienen propuestas de diseños muy específicos de conciertos didácticos a partir de un diagnóstico, que por limitaciones como escasez de tiempo no fueron llevadas a la práctica (Martínez, 2014, p. 29), desconociéndose resultados; en su estructuración, los conciertos de ambos proyectos previos incluyen un guion en el que se desarrollan historias con personajes ficticios, escenografías y coreografías preparadas por quienes interpretan, mismos que no fueron incorporados en el esquema de conciertos didácticos de esta intervención, sino que fueron adaptándose y modificándose de acuerdo a las necesidades de la comunidad escolar. Asimismo, aunque los dos antecedentes están dirigidos a público infantil, uno está enfocado en estudiantes de formación artística y el otro en estudiantes de sexto de primaria de educación general, mientras que este trabajo práctico cubrió la totalidad de un plantel de educación primaria.

La inclusión de todos los grupos de la escuela primaria participante y de otros agentes de la comunidad escolar en la presente intervención, así como la puesta en marcha de conciertos didácticos integrados en un proyecto educativo, fue posible gracias a la modificación de la propuesta inicial por director y docentes al analizar y negociar diferentes posibilidades en favor de quienes participaron. Este punto de inflexión indujo a las y los maestros a desarrollar con sus grupos proyectos de aula, escolares y comunitarios que estuvieron entrelazados directamente con el tema central de música tradicional mexicana y la propia realización de los conciertos didácticos. A lo largo de las subetapas denominadas como expectante, negociación y planeación las y los docentes formularon la metodología y las actividades que trabajarían con su estudiantado, incorporando la educación musical y artística, con el apoyo y acompañamiento constante de la autora y del director para discernir

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aquello que se adaptara mejor a la intervención. La intención principal era que las y los educandos pudiesen tener una mejor comprensión de lo que se interpretaría en los conciertos didácticos y que supieran que ellas y ellos mismos formarían parte esencial del evento.

Asociado a lo anterior, uno de los objetivos primordiales de la modalidad de concierto didáctico es que las y los oyentes estén activos durante la experiencia, como recalca Moreiras (2009) “a menudo los conciertos didácticos incluyen algún momento de participación del público interpretando pequeños ejemplos musicales, bien sea cantando, con percusión corporal o con algún tipo de gesto o movimiento sincronizado con la música” (p. 149); por ello una de las propuestas que la autora sugirió a las y los maestros fue la elaboración de cotidiáfonos para que las y los estudiantes pudiesen tocar en el concierto, tomando en cuenta que las y los docentes tenían la libertad de elegir la dinámica y sugerir otras opciones para integrarse a la acción. Dos de las maestras decidieron implementar dicha propuesta con proyectos en los que su estudiantado fabricó instrumentos con material reciclado: el grupo de D2 produjo sonajas en el aula, mientras que el alumnado de D3 confeccionó instrumentos de cuerda rasgueada en casa con apoyo de familiares. Ambos grupos pintaron y/o decoraron sus cotidiáfonos y su propia elaboración también significó una experiencia estética de artes plásticas y visuales. Con estos instrumentos, las y los estudiantes acompañaron rítmicamente los temas musicales del concierto didáctico correspondiente a su fase de la NEM, mediante una explicación que se les ofreció antes y durante el concierto.

En este tenor, la participación del estudiantado de otros grupos durante la realización por fase de los conciertos didácticos se dio a través de movimiento corporal, ya fuera preparado con antelación como la coreografía montada por D1 con su alumnado de primer grado en “Fiesta huasteca”, o bien de forma espontánea al momento de los conciertos como en el caso del grupo de segundo y de estudiantes de cuarto y sexto grado. También se sumó el componente vocal al incluir la palabra “México” utilizando las tres sílabas que la conforman para que las y los estudiantes pudieran relacionar la figura rítmica de tresillo predominante en los temas interpretados; igualmente a D6 se le proporcionó la letra, audio y video de “HuapangAgua” para posibilitar que su grupo la analizara, ensayara y cantara en el concierto. A las niñas y niños de cuarto grado se les proporcionaron cubetas de plástico reutilizables el mismo día del concierto de su fase para que igualmente las percutieran con sus manos o con algún otro elemento y se integraran con el grupo de tercero que elaboró sus

cotidiáfonos de cuerda rasgueada. Adicionalmente, se invitó al alumnado de la fase cinco a plasmar en sus cuadernos algún dibujo o expresión gráfica que les surgiera durante el concierto.

Esto representó ampliar la concepción del concierto convencional en el que el público solamente escucha a quienes interpretan y facilitó la apropiación de la experiencia educativa al vincular la labor docente directamente con la temática central, los proyectos derivados y los conciertos didácticos. Ante las posibilidades que ofrece esta modalidad de conciertos compaginadas con la flexibilidad y horizontalidad manifestadas por las partes involucradas en la intervención y predispuestas en el paradigma de investigación-acción-participativa, permitió que las y los maestros gestionaran sus propios proyectos ejerciendo su autonomía profesional y al mismo tiempo formando parte de un proyecto colectivo. Asimismo, en su toma de decisiones fue notoria la influencia de factores individuales, tales como sus concepciones sobre el alumnado y sus intereses personales respecto a la difusión de la diversidad cultural y la comparación con antecedentes de proyectos similares en los que estuvieron implicados actores externos.

Al existir una respuesta recíproca inmediata entre docentes y la agrupación Greta y Oleg en el desarrollo de varios de los proyectos de la intervención, también fue posible añadir otros temas musicales en los conciertos didácticos, como “La ropita” del grupo de primer grado o “HuapangAgua” que tenía relación con un proyecto establecido por la docente de sexto grado previo a la intervención; además de que estudiantes y otros integrantes de la comunidad escolar solicitaron que se interpretaran “El ratón vaquero”, “Pelea de gallos en San Marcos”, “El querreque” y otras piezas al término de los conciertos didácticos por fases y comunitario. Esto visibilizó la maleabilidad del proyecto y la influencia que tuvo la comunidad en los contenidos y estructura final de los conciertos, mediante un intercambio continuo entre comunidad escolar y agentes externos. El concierto didáctico final que se llevó a cabo con y para todas y todos los participantes de la intervención y al que se extendió la invitación a otras autoridades educativas, a un mayor número de familiares del alumnado y habitantes de la colonia donde se ubica la escuela, simbolizó el cierre de la implementación y dio muestra de una integración colectiva.

En la bibliografía revisada concerniente al concierto didáctico, este se vislumbra como un proceso en el que existe una etapa previa al propio evento, el evento en sí mismo y

una etapa posterior en la que se evalúa la eficacia y los objetivos alcanzados. En efecto, una de las visiones de este concepto que se asocia con la presente intervención es que el concierto didáctico “debería ser un producto de un proyecto educativo mayor, el cual comprende varias instancias de preparación, de producción de materiales, etc.” (Hentschke, 2009, p. 42), es decir, no fue únicamente un evento aislado de uno o varios conciertos sino el desarrollo de un conjunto de etapas y acciones que comprendieron un medio para la enseñanza y el aprendizaje de quienes fueron partícipes. Es importante reflexionar acerca de la implementación de conciertos didácticos en las escuelas, sobre todo en el contexto de la educación primaria para la formación de públicos infantiles, incentivando la colaboración de especialistas en música y educadores musicales con docentes normalistas y comunidades escolares a partir de intervenciones que a su vez promuevan la acción participativa analizando las ventajas y áreas de oportunidad de los modelos educativos en curso.

Igualmente, como se examinó en la literatura de conciertos didácticos y de intervenciones educativas que dispusieron de la música como estrategia didáctica para visibilizar y reconocer la diversidad cultural, algunos antecedentes han demostrado en sus resultados una contribución al desarrollo integral de las y los estudiantes sobre todo a través de la interacción social que a su vez repercute en una mejora en la convivencia. Esta intervención, basada en preceptos de la investigación-acción-participativa fue un medio para difundir y divulgar algunas de las expresiones musicales y culturales que coexisten en México desde un acercamiento no solo a la música, sino al contexto territorial y sociohistórico propiciando que el alumnado pudiera analizar y desarrollar un pensamiento crítico acerca de otras realidades y sus subjetividades. Fue perceptible además un impacto en las relaciones sociales a través de los conciertos didácticos: “[el día del concierto correspondiente a su fase] se compaginaron, ese día todos olvidaron sus rencillas, sus recelos, se les olvidó sus envidias, sus resentimientos, y todos felices, estaban todos ahora sí que en el mismo tema. Todos bailando, contentos, al menos en ese rato” (D6, 241-243), a razón de problemas de convivencia que eran visibles entre algunas y algunos estudiantes, por lo que en esta intervención se puede sumar a los resultados un efecto referente a la cohesión social.

El compromiso en el proceso de enseñanza y aprendizaje que asumieron las y los docentes a lo largo de la intervención fue decisivo para alcanzar los objetivos planteados; a pesar de sus expectativas sobre la implicación de una carga extralaboral y de otras

limitaciones, lograron involucrarse en la evolución del proyecto. En este tipo de intervenciones el profesorado desempeña un papel fundamental (Simovska, 2011) y debe fomentarse su participación desde el diseño y negociación inicial, hasta la evaluación y retroalimentación final. Igualmente, los planes y programas de estudio deberían tomar en consideración que las y los normalistas requieren de la colaboración y apoyo de especialistas en otras áreas como la musical o la artística ante la complejidad que conlleva analizar y aplicar contenidos y metodologías, desarrollar planeaciones, capacitarse continuamente, atender problemáticas de su alumnado y de la comunidad escolar, entre otras situaciones que resultan por demás demandantes en su quehacer cotidiano. También es primordial que los agentes externos a las escuelas tengan conocimiento de los procesos de enseñanza y de los planes y programas educativos para poder actuar en la formación integral de niñas, niños y adolescentes.

Cómo garantizar el acceso y oportunidades en la implementación de este tipo de proyectos es una pregunta que debe discutirse desde distintos ámbitos sociales. Actualmente existen programas como PROARTE en el estado de Aguascalientes, con el que se busca impartir clases y talleres de distintas disciplinas artísticas en escuelas públicas; esta política cultural había estado en pausa durante diez años y ahora se está reanudando en varios planteles. Sin embargo, aún no se tiene cobertura simultánea a nivel estatal (Torres, 2025), lo que revela incertidumbre en la atención de la educación artística en las escuelas primarias públicas y esto no es solo a nivel local, sino también nacional.

Específicamente en el tema de educación musical en escuelas de nivel básico en México, han surgido diversas interrogantes, discusiones y opiniones de especialistas en torno a la reforma al Artículo Tercero Constitucional (Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 2019), que refieren a las problemáticas de priorizar la música sobre las demás artes y en las que se reflexiona acerca de los programas federales que pretenden asumir esta disposición legal, pues solo benefician a un número determinado de escuelas y no integran a todo el alumnado (Carbajal, 2021; González, 2021; Morán y Ruelas, 2021). En este ámbito, la presente intervención cumplió con esta norma jurídica y además estuvo dirigida a todas y todos los estudiantes de la escuela, sin exclusión. Si bien fue posible emprenderla por el programa de maestría profesionalizante y el trabajo práctico de la autora, además de contar con la accesibilidad del director del plantel, con el interés y con la disposición y apertura de

la comunidad escolar, habría que analizar los medios institucionales y sociales, así como las políticas públicas para la democratización de intervenciones de esta índole, repensando la importancia de la educación musical y artística en el aprendizaje individual y colectivo de las y los educandos.



5. Conclusión

La presente intervención se construyó en una coyuntura que permitió explorar desafíos escolares y sociales que implica la puesta en marcha de una política educativa entrante como lo es la NEM; principalmente ante la responsabilidad compartida de diferentes actores dentro y fuera de las escuelas en la formación integral de las y los educandos que establece como propósito primordial este modelo. Desde un inicio, el proyecto se caracterizó por su flexibilidad, pues se transformó en una intervención participativa que fue evolucionando progresivamente, convirtiéndose en una experiencia que incidió en cada una de las partes involucradas. Para comprender el proceso de apropiación de este fenómeno, se decidió tomar en cuenta la perspectiva de las y los docentes. En el análisis de resultados se pudieron identificar diversos factores que repercutieron en su resignificación, como las condiciones organizacionales relativas a la escuela donde laboran y algunas derivadas del marco operativo de la NEM, la interacción con otros actores en las distintas etapas, los recursos materiales dispuestos y los que se generaron y por supuesto, sus propios factores individuales.

A través de esta intervención las y los docentes pudieron vislumbrar y poner en práctica algunos de los objetivos planteados por el nuevo modelo educativo, desarrollando proyectos de acuerdo con las necesidades de su alumnado a partir del tema central de la intervención; esto supuso el atender algunas problemáticas en menor escala valiéndose de algunos elementos de la metodología de investigación-acción-participativa, como en el caso de D6 y su grupo que procedieron de un diagnóstico sobre un mal manejo de residuos sólidos urbanos en el aula para indagar en la temática del cuidado del medioambiente y concientizar sobre la preservación del entorno buscando soluciones conjuntas. Este tipo de iniciativas también actuaron como modificadores de la intervención y del contenido de los conciertos didácticos, lo que puso a prueba la capacidad de adaptación, la voluntad de acción, la reciprocidad y la horizontalidad de las y los participantes.

A su vez, durante la intervención se encontraron algunas limitaciones tales como respuestas afectivas negativas por una posible suma a la carga laboral docente; incertidumbre y múltiples dudas de las y los maestros emergidas por el contexto de la NEM sobre cómo integrar los saberes incorporando varias disciplinas incluyendo la música y otras artes; cómo entrecruzar campos formativos y ejes articuladores en sus proyectos; cambios en la

calendarización de las actividades; fallas de un equipo de cómputo en una de las aulas en el que no se reprodujo material audiovisual, el cual era clave para mostrar y explicar contenidos a cierto grupo de estudiantes; y la participación limitada de familiares del estudiantado por causas personales como horarios de trabajo que no les permitieron asistir a los conciertos didácticos y otras actividades a lo largo de la intervención.

El modelo de intervención participativa (Nastasi *et. al*, 2000) en el que se basó este proyecto y algunos antecedentes de conciertos didácticos e intervenciones educativas proponen una evaluación al término de la implementación para medir y visibilizar la eficacia y los objetivos alcanzados. A esto decidió denominársele “subetapa de reflexión” que consistió en una evaluación cualitativa mediante observación participante, opiniones y entrevistas a la docente de sexto grado, al docente de primer grado y al director. Aunque no fue posible realizar más entrevistas para conocer los juicios y sentires respecto a la experiencia de otras y otros docentes, fue factible distinguir que en las entrevistas brindadas por D1 y D6 hubo contrastes individuales y de su visión del contexto escolar que permitieron ampliar y enriquecer los resultados. Otra de las limitaciones fue el no obtener una evaluación de los aprendizajes en el estudiantado debido a la amplitud del estudio y a que se requeriría un lapso mayor de tiempo para recabar y analizar la información, tomándose para este trabajo únicamente la exploración de la perspectiva docente. Sin embargo, a través de la observación participante de las y los educandos se visibilizó cierta asimilación y apropiación de la intervención, además de que algunas y algunos maestros sí llevaron a cabo una evaluación de sus proyectos, como en el caso de D1 (ver Anexo A).

En cuanto a las contribuciones que justificaron esta intervención, la primera correspondiente a la profesionalización del músico se refleja en la viabilidad de vinculación con escuelas primarias públicas, abriendo el campo de servicio social a estudiantes de música o de educación musical para sus prácticas y capacitaciones con miras a convertirse en un campo laboral en el que se considere la trascendencia de las y los especialistas en esta materia. Particularmente, esta intervención hace hincapié en el acercamiento a la música en vivo de forma lúdica y accesible y a la formación de públicos infantiles mediante conciertos didácticos, por lo que de igual manera denota la importancia de la preparación de intérpretes en esta modalidad (Martínez, 2014; Galindo, 2023) dentro de las escuelas de formación musical profesional. Además, se pone de manifiesto el alcance de la colaboración de agentes

artístico-musicales externos con normalistas para crear proyectos que incorporen diferentes disciplinas que coadyuven al desarrollo integral de las y los educandos y a la comprensión y mejora de políticas educativas.

La segunda contribución respecto a la difusión de la música tradicional mexicana se evidenció al aprovechar los beneficios de la intervención y la participación de la comunidad escolar para dar a conocer algunas danzas y géneros de México, no solo a través de las adaptaciones y arreglos en violín y piano que se interpretaron en los conciertos didácticos, sino por medio de su contextualización, evitando caer en la metáfora extractiva (Rufer, 2016) de desligarlos del entorno del que forman parte, esto con el fin de visibilizar la diversidad cultural y promover la interculturalidad crítica reconociendo que en el país existen otras formas de vivir, de pensar, de ser y de actuar. Durante la intervención, la escuela funcionó como un espacio en el que la misma comunidad escolar incentivó la divulgación de la música tradicional y sus temáticas. Desde sus concepciones, intereses personales y su propia resignificación de la experiencia, las y los docentes resaltaron la trascendencia de la preservación de esta música y de las tradiciones. Después de la intervención, D1 dio continuidad a un proyecto que integraba una canción en lengua tzeltal de Chiapas que, según comentó, hacía una referencia al jaguar y a la fauna de ese estado. Con esto último, también se demuestra la efectividad de la intervención tanto en la elaboración de proyectos que difunden la diversidad cultural como en la continuidad del trabajo docente integrando la música como herramienta didáctica.

Finalmente, el tercer aporte de este trabajo práctico son los hallazgos de las áreas de oportunidad que surgen de la instauración de la NEM, así como algunos puntos que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones e intervenciones a partir de este contexto. Al tomar diferentes disposiciones planteadas por este reciente modelo y recurrir a la acción participativa para diseñar e implementar esta intervención, se logró cumplir con la finalidad de conjuntar esfuerzos entre los actores de una comunidad escolar con especialistas y promotores del arte y la cultura y agentes de una institución universitaria en beneficio de la educación integral para niñas y niños en una escuela primaria. Para entrelazar la intervención con la estructura y organización curricular de la NEM, primero se insertó el principio Identidad con México en relación con la temática medular de cuatro danzas y géneros de música tradicional mexicana. Conforme avanzó el proceso se incorporaron otros principios

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como Interculturalidad y Respeto por la naturaleza, los cuatro campos formativos y algunos ejes articuladores como Lenguajes, Artes y experiencias estéticas, Interculturalidad crítica y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Todo ello con base en la autonomía de la toma de decisiones de las y los docentes, analizando sus estrategias y metodologías de enseñanza, la fase y las necesidades de sus estudiantes.

En materia de educación musical y artística fue posible acoplar los proyectos de las y los maestros con la difusión de la música tradicional mexicana seleccionada y con los conciertos didácticos, ofreciéndoles herramientas pedagógicas para que ellas y ellos pudieran explorar otras estrategias de enseñanza. A pesar de reportar exclusivamente los resultados de la apropiación de la experiencia desde el panorama docente, en el estudiantado fue observable el desarrollo del aprendizaje situado, del aprendizaje significativo y del aprendizaje corporeizado, e incluso fue perceptible una cohesión social entre grupos que tenían ciertas problemáticas de convivencia. Hay que destacar que independientemente de las políticas públicas en torno a la educación, las instituciones de educación básica y de nivel superior en conjunto con el sector social, pueden crear redes que permitan la colaboración horizontal para promover la resolución de problemáticas colectivas desde la participación conjunta.

Referencias

- Alberich Nistal, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales: Desde la Investigación a la Intervención Social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8(1), 131-151.
- Almoguera Martón, A. (2019). *Una intervención psicoeducativa y musical en educación primaria. I*. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/10833>
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias* (Primera). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Bernabé Villodre, M. D. M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 5(10), 87-97. <https://doi.org/10.25115/ecp.v5i10.943>
- Bernabé Villodre, M. D. M. (2013). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 107-127. <https://doi.org/10.14201/10357>
- Carbajal Vaca, I. S. (2021). Educación Musical y Orquestas Escolares: Cuestionamientos a la Nueva Escuela Mexicana desde la semiótica del aprendizaje. En *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y Propuestas Actuales*. (Primera, pp. 121-138). UNAM.
- Chica Correa, J. F. C., Álvarez Lozano, M. I. Á., y Guevara Vizcaíno, C. F. G. (2021). La música como estrategia metodológica para fortalecer el desarrollo integral en los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 334-350.
- Chmiel, A. et Schubert, E. (2019). Psycho-Historical Contextualization for Music and Visual Works: A Literature Review and Comparision Between Artistic Mediums. *Frontiers in Psychology*. 10(182).
- Chmiel, A. et Schubert, E. (2020). Imaginative Enrichment Produces Higher Preference for Unusual Music Than Historical Framing: A Literature Review and Two Empirical Studies. *Frontiers in Psychology*. 11(1920).
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad*. Fascículo 3.


- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*. Fascículo 4
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4ª, Kindle). SAGE Publications.
- de Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de investigación*, 39(86), 271-290.
- Delgado Fuentes, M. A. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105-119. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040608>
- Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]. (2019, mayo 15). *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#gsc.tab=0
- Galindo De la Llave, B. (2023). Conciertos didácticos: una propuesta profesionalizante desde la investigación-acción. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Gil Fuentes, J. V. (2020). *El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo*. [Tesis de doctorado Universidad Pad de Valencia].
- González Moreno, P. A. (2021). La música en la Nueva Escuela Mexicana: ¿Avance de la educación musical en México? En *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y Propuestas Actuales*. (Primera, pp. 139-157). UNAM.
- Greta y Oleg: Dueto de Violín y Piano. (2023, 22 de marzo). *HuapangAgua* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=O1TB18lZWfQ>
- Hentschke, L. (2009). ¿Qué es un concierto didáctico? *Papeles del festival de música española de Cádiz. Revista anual*, (4), 41-44.
- Margulis, E. H., Kisida, B. et Greene, J. P. (2015). A knowing ear: The effect of explicit information on children's experience of a musical performance. *Psychology of Music*. 43(4), 596-605.

- Martínez Asiain, V. (2014). *El concierto didáctico como herramienta para trabajar la interculturalidad en el aula* [Tesis de maestría Universidad Pública de Navarra].
- Morán Quiroz, H. M., & Ruelas Jara, O. A. (2021). Programa Nacional de Orquestas: El intento desesperado de... ¿educar? En *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y Propuestas Actuales*. (Primera, pp. 158-176). UNAM.
- Moreiras, A. (2009). Conciertos didácticos y trabajo en el aula: guía para el profesorado. *Papeles del festival de música española de Cádiz. Revista anual*, (4), 147-158.
- Nastasi, B. K., Varjas, K., Schensul, S. L., Silva, K. T., Schensul, J. J., y Ratnayake, P. (2000). The Participatory Intervention Model: A framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 207-232. <https://doi.org/10.1037/h0088785>
- Neuman Kovensky, V. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1), 0.
- Ortega Vallejo, G. V. (2019). *El concierto didáctico como estrategia de enseñanza - aprendizaje de géneros tradicionales del Ecuador* [Tesis de maestría Universidad de Cuenca].
- Parejo, J. L., Guerrero, I. M. M., & de la Fuente, M. E. A. (2020). La música como vehículo para la educación intercultural en infantil: Un estudio de caso. *Artseduca*, 26, 30-45.
- Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N., y Aguilar Martínez, S. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general* (Primera). Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Ros Barrachina, V. (2015). *Los conciertos en el aula de educación musical de primaria: Creación e Interpretación cooperativa* [Tesis doctoral Universidad de Valencia].
- Rufer, M. (2016). El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. *(In)disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*. Siglo XXI Editores, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido para el libro del docente*. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Pp. 64-82; 23 y 24.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Proyectos Comunitarios. Primer grado (Segunda)*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P1PCA.htm?#page/57>
- Secretaría de Educación Pública. (2024c). *Proyectos Escolares. Segundo grado*. Edición revisada, 2024 (ciclo escolar 2024-2025). <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P2PEA.htm#page/4>
- Sevilla, A. (2017). En riesgo la salvaguarda de la música tradicional mexicana. *Rutas de Campo*, 2, 62-71.
- Simovska, V. (2011). Case study of a participatory health-promotion intervention in school. *Democracy and Education*, 20(1), 4.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Tamaulipeco, El. (2021, 5 de mayo). *Fiesta Huasteca - Huapango* [Canción]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=gDWDo_q8dI0
- Torres, R. (2025, 24 de julio). ¡Aulas llenas de arte y esperanza! Conoce PROARTE, el programa que despierta la creatividad de miles de niños del estado. *El Sol del Centro*. <https://oem.com.mx/elsoldelcentro/local/ica-realiza-talleres-artisticos-para-ninos-en-aguascalientes-y-fomentar-la-cultura-desde-temprana-edad-24891529>

Anexos

Anexo A. Planeación del proyecto del docente de primer grado D1

Fase	3	Grado	1º	Campo	Lenguajes
Ejes articuladores		 Inclusión		 Igualdad de género	 Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Proyecto	¡Bailamos palabras musicalizadas!			Escenario	Comunitario. Páginas 54 a la 67
Crear sus propias canciones y coreografías para presentarlas ante la comunidad y su familia. Las propuestas musicales que desarrollen deben manifestar mensajes positivos que propicien una convivencia sana y promuevan el respeto hacia todas las personas.					
Campo	Contenidos		Proceso de desarrollo de aprendizajes		
	Uso de elementos de los lenguajes artísticos en la vida cotidiana.		Reconoce que los movimientos, imágenes y sonidos constituyen lenguajes que permiten la comunicación. Experimenta con formas, colores, sonidos, texturas, movimientos o gestos para expresar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que surgen en el entorno. Imita sonidos o imágenes del entorno con su cuerpo o con objetos a su disposición.		
	Medición de longitud, masa y capacidad.		Compara la longitud de manera directa e indirecta con apoyo de un intermediario (objetos o partes de su cuerpo); determina cuál es mayor, menor o si son iguales y expresa el resultado de la comparación en su lengua materna y en español, con dibujos y numerales.		
	Respeto a la dignidad e integridad: límites corporales y situaciones de riesgo para prevenir y denunciar situaciones de acoso, abuso y violencia de carácter sexual en la casa, la escuela, la comunidad y con el uso del internet y redes sociales.		Analiza la importancia del respeto a la dignidad e integridad a partir del cuidado de su cuerpo y reconocer sus límites corporales, diferenciando el contacto físico sano y reconfortante de aquél que nos causa incomodidad y amenaza nuestro bienestar físico o mental, para protección en la familia, en la escuela y la comunidad, considerando también el uso de internet y redes sociales. Identifica y rechaza situaciones de riesgo y conductas nocivas que afectan la dignidad e integridad de las personas.		

	Posibilidades cognitivas, expresivas, motrices, creativas y de relación.	Explora acciones motrices y expresivas en juegos y situaciones cotidianas que implican equilibrio, orientación espacial-temporal y coordinación motriz, para mejorar el conocimiento de sí.		
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos comunitarios.		Tiempo de aplicación	Se sugieren dos semanas
DESARROLLO DEL PROYECTO				
Fase 1. Planeación				Recursos e implicaciones
Momento 1. Identificación (sesión 1) <ul style="list-style-type: none">• Leer el texto de la <i>página 54 del libro de Proyectos Comunitarios</i>, donde se explica que muchas canciones denigran con su letra la imagen de las mujeres u ofenden la dignidad de los demás, por lo que sus mensajes generan violencia. Por esta razón es necesario evitar escucharlas y pensar en cómo se pueden transformar.• Plantear las preguntas: ¿conocen canciones que contengan mensajes que ofenden a las demás personas?, ¿dónde las han escuchado?, ¿creen que sea correcto que en las canciones exista este tipo de mensajes?• De manera individual, responder en el cuaderno las siguientes preguntas:<ul style="list-style-type: none">a) ¿Cuál música es la que más te gusta escuchar?b) ¿Qué te hace sentir la música que te gusta?c) ¿Cuál música prefieres para bailar o hacer una coreografía?• En plenaria, compartir las respuestas con sus compañeros.• Escribir en su cuaderno una frase o estrofa de una canción que les guste; posteriormente, socializarla con sus compañeros y comentar si el mensaje que transmite es positivo o puede ofender a otras personas (copia de mensajes en las canciones). PAUTA DE EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none">✓ Valora la importancia del uso apropiado del lenguaje en las canciones con respeto a la dignidad de las personas.				<ul style="list-style-type: none">-Libro Proyectos Comunitarios.-Cuaderno.-Cuaderno (copia)
Momento 2. Recuperación (Sesión 2) <ul style="list-style-type: none">• Consultar las <i>páginas 214 y 215 del libro Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y familia</i>, donde se explica qué son las rimas, dónde se pueden encontrar y qué tipos de rimas existen.• Contestar el ejercicio "Encuentro las rimas", el cual consiste en buscar pares de palabras con rima y escribirlos donde corresponde.				<ul style="list-style-type: none">-Libro Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y familia.-Ejercicio "Encuentro las rimas".-Internet y recursos multimedia para

<p>(Sesión 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a los alumnos para buscar algunas canciones infantiles. Se sugieren las siguientes: https://www.youtube.com/watch?v=LsXRirUrCac (4:20) Sapito https://www.youtube.com/watch?v=iODxgJJdyJU (Shakira- pa tipos como tú). • Una vez que las tengan, reproducirlas o cantarlas para compartir con los demás, tratando de identificar si el mensaje es positivo o negativo. • Identificar las rimas que hay en las canciones y si son consonantes o asonantes. • Mencionar qué palabras no conocen. • Escribir una parte de esas canciones, resaltando las rimas con un color y anotar si su mensaje es positivo o negativo (copia). <p>(sesión 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproducir una melodía para que los alumnos sigan el ritmo con palmadas o con un golpeteo sobre su mesa. • Comentar si fue fácil o difícil seguir el ritmo de la melodía. • Proponer a los alumnos la canción regional "Fiesta huasteca" (facilitada por el dueto de violín y piano: Greta y Oleg) para realizar lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> -Escribir en sus cuadernos el título de la canción. -Comentar qué dice la letra de cada canción. -Analizar el mensaje de la canción (si es positivo o negativo). -Cantarla y realizar movimientos para reproducir corporalmente el ritmo. • Formar entre todos un círculo en el salón y repetir una vocal (a-e-i-o-u) o cualquier sonido que proponga cada uno de sus compañeros. • Al terminar, hacer lo mismo, pero con palabras que rimen, por ejemplo: corazón y león, perro y quiero, casa y masa. <p>TAREA: Investigar en casa algunos ejemplos de rimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar con sus compañeros la información que investigaron. • Realizar un banco de tarjetas, ya sea con fichas o con hojas blancas, y anotar en ellas las palabras que encontraron. <p>PAUTAS DE EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica las rimas al escuchar una canción. ✓ Sigue el ritmo de una melodía utilizando patrones de movimiento. ✓ Escribe rimas para completar los versos de una composición literaria. 	<p>reproducir las melodías.</p> <p>-Copia para escribir una parte de la canción, y el tipo de mensaje que ofrece.</p> <p>-Internet y dispositivos multimedia para reproducir las melodías.</p> <p>-Canciones regionales.</p> <p>-Cuaderno.</p> <p>-Internet y dispositivos multimedia para reproducir las melodías.</p> <p>-Organizar los equipos.</p> <p>-Internet y dispositivos multimedia para reproducir los videos.</p> <p>-Tarjetas.</p> <p>-Marcadores.</p>
---	---

<p>Momento 3. Planificación (sesión 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisar el organizador de la <i>página 58 del libro Proyectos Comunitarios</i>, para planear la actividad que los llevará a crear una canción y una coreografía. 	<p>-Libro Proyectos Comunitarios.</p>
<p>Fase 2. Acción</p>	<p>Recursos e implicaciones</p>
<p>Momento 4. Nos acercamos</p> <ul style="list-style-type: none"> En grupo, formar un círculo y comentar qué representa la música en su vida. Escribir en el pizarrón las respuestas de los alumnos. Poner música y bailar entre todos. Si no hay bocina o grabadora para la música, juntos decidir tres ritmos musicales. Establecer algunos pasos básicos para cada ritmo. Primero, indicar una parte del cuerpo que moverán; posteriormente, indicar dos o tres partes hasta que sea todo. Recordar fijarse dónde están sus compañeros para evitar algún accidente. Cambiar a otros estilos de música, por ejemplo, salsa, rock, mambo, tradicional, regional, electrónica u otro. Reproducir y cantar canciones en alguna lengua indígena y en inglés. Por ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=gDWDo_g8dIQ (fiesta huasteca) https://www.youtube.com/watch?v=RXXabdUBiWM (pedro pedro, electrónica). https://www.youtube.com/watch?v=r0r3hepR4HQ estrellas del bicentenario (dialecto tzeltal de Chiapas). Escoger a un coreógrafo entre los compañeros del grupo. <ul style="list-style-type: none"> a) Pedir que proponga algunos movimientos con la música seleccionada. b) Imitar los movimientos del coreógrafo. c) Cambiar de estilo musical y de coreógrafo varias veces. Reunidos en equipos de cuatro integrantes, realizar lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> a) De las canciones escuchadas, elegir la que más les gustó. b) Buscar palabras que rimen y se acoplen al ritmo de la canción. <p>PAUTAS DE EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora rimas sencillas que se acoplan al sonido de una canción. ✓ Crea patrones de movimiento utilizando diferentes partes de su cuerpo, para seguir el ritmo de una melodía. ✓ Reproduce la secuencia de movimientos propuesta por el coreógrafo. 	<p>-Libro Múltiples Lenguajes.</p> <p>-Música diversa. -Dispositivo reproductor de sonido.</p> <p>-Establecer la secuencia de movimiento.</p> <p>-Internet y dispositivos multimedia para reproducir los videos. -Organizar la dinámica de elección de los coreógrafos. -Organizar los equipos. -Canciones del agrado de los alumnos.</p>

<p>Momento 5. Vamos y volvemos (Sesión 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volver a escuchar las canciones anteriores ("Fiesta huasteca", "Sapito") • Pedir que comenten qué rimas escuchan en esas canciones. • Proponer escuchar la canción de "La patita" de Cri Cri. https://youtu.be/BmDfVmuZBE • Poner atención en las rimas. • Pedir que, por equipos, la bailen frente a los demás. • Preguntar a los niños que si les gustaría escribir su propia canción con un mensaje positivo. <p>PAUTA DE EVALUACIÓN:</p> <p>✓ Plantea un tema para escribir una canción en donde se utilice un lenguaje respetuoso.</p>	<p>-Coordinar las presentaciones. -Dispositivo reproductor de sonido.</p>
<p>Momento 6. Reorientamos (Sesión 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guiar a los alumnos para dialogar sobre su avance en esta aventura de aprendizaje y revisar qué les falta; para ello, revisar el organizador y puntualizar si van acorde a las fechas establecidas. Responder en plenaria las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> a) ¿Qué ha sido más complicado: Identificar las rimas o seguir el ritmo cuando bailan? b) ¿Consideran que necesitan otra sesión de coreografía para aprender más pasos? c) ¿Qué actividades les hacen falta realizar para crear su canción y su coreografía? • Organizados en equipos, comentar las respuestas. 	<p>-Formato Organizador. -Orientar diálogo de reflexión.</p>
<p>Momento 7. Seguimos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la actividad "La patita". Escuchar la canción de Francisco Gabilondo Soler (Cri Cri), posteriormente leer la letra y cambiar algunos versos con palabras que riman. https://youtu.be/BmDfVmuZBE (2:56) • En grupo, retomar la actividad con el Banco de tarjetas. <ul style="list-style-type: none"> a) Compartir a los alumnos un listado de palabras para que amplíen su Banco. • Apoyar a los alumnos para realizar las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> a) Jugar a decir otras palabras que rimen. Anotar algunas en el esquema de la <i>página 62 del libro de Proyectos Comunitarios</i>. b) Jugar a cambiarle la letra a la canción que les gustó con palabras del Banco de tarjetas. Tomar como ejemplo la actividad "La patita". 	<p>-Actividad "La patita". -Internet y dispositivos multimedia para reproducir la canción. -Banco de rimas. -Libro Proyectos Comunitarios.</p>

<p>c) Elaborar en el cuaderno una estrofa para su canción con algunas palabras de su Banco de tarjetas con una temática actual (el intenso calor).</p> <p>d) Acompañar la letra con música (buscar pista en karaoke).</p> <p>e) Ensayar su canción, puede durar de 30 segundo a un minuto,</p> <p>f) Inventar una coreografía para su canción con los pasos que usaron antes. Recordar que una coreografía consiste en repetir esos movimientos armónicamente.</p> <p>g) Si es posible, grabar un video con un celular o cámara para que se acuerden de su canción y de ese momento. Si no, hacer un dibujo para recordarlo.</p> <p>PAUTA DE EVALUACIÓN:</p> <p>✓ Modifica la letra de una canción utilizando otras palabras con rima en cada verso.</p> <p>✓ Crea una coreografía para su canción.</p>	<p>-Cuaderno.</p> <p>-Apoyar a los alumnos con el montaje de las coreografías.</p>
<p>Fase 3. Intervención</p>	<p>Recursos e implicaciones</p>
<p>Momento 8. Integramos</p> <p>(Sesión 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> En plenaria, acordar cómo compartirán su canción y su coreografía. <ul style="list-style-type: none"> a) Pedir permiso a los directivos de la escuela para mostrar el trabajo a sus familias. b) Pensar en cómo harán la invitación para que asista algún miembro de su familia. c) Acordar con el grupo de música tradicional mexicana de la UAA el día para presentar su canción. Seleccionar un espacio abierto donde realizar su presentación. Analizar el espacio seleccionado y comenzar a hacer la distribución de espacios para bailar, para el público y para colocar el equipo de sonido necesario. Mencionar ideas sobre cómo podrían medir el espacio. Proponer medir el espacio utilizando como medida no convencional los pasos. Medir con pasos el largo y el ancho del espacio y registrar las cantidades. Socializar los resultados y contestar las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> a) ¿Obtuvieron las mismas medidas? b) ¿Por qué creen que hay variaciones en los resultados? c) ¿Qué pasaría si midiéramos con pasos más pequeños que los suyos? d) ¿Y con pasos más largos? Elegir en plenaria una medida unificada. Puede ser la medida de un paso de un compañero específico o algún otro objeto no convencional que sea funcional para medir. 	<p>-Solicitar los permisos a las autoridades correspondientes.</p> <p>-Buscar un espacio adecuado para la presentación.</p> <p>-Duetto de música tradicional: "Greta y Oleg".</p> <p>-Apoyar a los alumnos para medir el espacio y distribuir en él los elementos para la presentación.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la medida unificada para señalar en el espacio el lugar donde se presentará cada niño, dónde estará el público y dónde se colocará el equipo de sonido. • Pedir a los niños que elaboren un pequeño croquis del espacio donde se presentará la canción. • Una vez que estén los espacios definidos (cancha), realizar ensayos de su presentación. • Apoyar a los alumnos para anotar en el pizarrón las cosas que tienen listas para su presentación e identificar lo que aún le falta a cada equipo. <ul style="list-style-type: none"> a) Tomar nota de lo que falta para confirmar que todo quede bien organizado. <p>PAUTAS DE EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliza medidas no convencionales para medir longitudes. ✓ Considera las medidas realizadas para distribuir elementos en el espacio. 	<p>-Croquis.</p> <p>-Organizar los ensayos de la presentación.</p>
<p>Momento 9. Difundimos (Sesión 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda de sus familiares, organizar el evento. <ul style="list-style-type: none"> a) Limpiar el espacio. b) Procurar que alguien lleve el equipo de audio necesario. c) <u>Solicitar al grupo de música tradicional mexicana que nos apoye tocando música en vivo (debido a que ese día, ofrecerán un concierto didáctico para los niños). La idea es que apoyen al grupo para que canten la canción "La ropita" (creada en el grupo, y modificada de la canción de cri cri "La patita", así como interpretar la canción "Fiesta huasteca" misma que los niños ensayaron para presentarla ante la comunidad).</u> d) Buscar a alguien que grabe o tome nota de las presentaciones. • Realizar las presentaciones. Una vez que estén listos, respirar profundo y divertirse con su familia, amigos o vecinos. <ul style="list-style-type: none"> a) Si se ponen nerviosos, recordar que no pasa nada y es válido equivocarse. • Si se cuenta con una cámara o celular, grabar el evento para después compartirlo. <ul style="list-style-type: none"> a) Si no se cuenta con dispositivos multimedia, escribir notas para después compartirlas. b) Hacer un ensayo final, previo a la presentación. <p>PAUTAS DE EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presenta la letra de una canción que previamente vio en clase (fiesta huasteca, acompañada de sus rimas). ✓ Desarrolla una coreografía con la canción que se ensayó (música que tocará el grupo de música del concierto didáctico). 	<p>-Solicitar la participación de los familiares.</p> <p>-Apoyo de grupo de música tradicional mexicana de la UAA</p> <p>-Equipo de sonido.</p> <p>-Dispositivos multimedia.</p> <p>-Coordinar la presentación.</p>

Momento 10. Consideramos <ul style="list-style-type: none"> En plenaria comentar lo siguiente: <ol style="list-style-type: none"> Por turnos, describir la experiencia que tuvieron al participar en esta aventura. ¿Qué les costó más trabajo elaborar y por qué? ¿Qué podrían mejorar al respecto en sus presentaciones y en las de sus compañeros? 	-Guiar el diálogo de reflexión.
Momento 11. Avanzamos (Sesión 10) <ul style="list-style-type: none"> Invitar a algunos familiares a compartir sus comentarios al verlos cantar una canción de su autoría y presentar una coreografía creada por ellos mismos. Preguntar a los adultos lo siguiente: <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué tan importante es que las letras de las canciones tengan mensajes respetuosos y se puedan escuchar, cantar y bailar en familia? ¿Qué canciones recomiendan para promover una sana convivencia? ¿Cómo beneficia a la comunidad que las letras de las canciones tengan mensajes positivos? Escuchar sus respuestas con atención. Cerrar la sesión con un mensaje de agradecimiento a los invitados por acompañarlos en esta aventura. Escribir en sus cuadernos los acuerdos assemblearios a los que llegaron en comunidad para desarrollar mensajes positivos que propicien una sana convivencia y promuevan el respeto hacia todas las personas. PAUTA DE EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprende importancia del lenguaje respetuoso en las canciones. 	-Solicitar a los familiares que compartan sus comentarios. -Guiar el diálogo de reflexión. -Cuaderno.
Sugerencias de actividades de apoyo a la lectoescritura	
<ul style="list-style-type: none"> - Escribir diariamente la fecha. - Escribir pares de palabras que riman. - Identificar terminaciones similares en las palabras con rima. - Identificar palabras dentro de la letra de las canciones. - Leer en voz alta las rimas identificadas. - Leer en voz alta la letra de la canción que modificaron. 	
Productos y evidencias de aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> - Escritura de frases o estrofas de una canción de su agrado. - Identificación de rimas en las canciones. - Canción modificada utilizando rimas y un lenguaje respetuoso. - Mediciones del espacio donde realizarán su presentación utilizando unidades no convencionales. - Montaje de la coreografía. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Producto final: Presentación de su canción acompañada de una coreografía de su invención el día del concierto didáctico.
<p align="center">Aspectos a evaluar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valora la importancia del uso apropiado del lenguaje en las canciones con respeto a la dignidad de las personas. - Identifica las rimas al escuchar una canción. - Sigue el ritmo de una melodía utilizando patrones de movimiento. - Escribe rimas para completar los versos de una composición literaria. - Realiza registros escritos para organizar su trabajo. - Crea patrones de movimiento utilizando diferentes partes de su cuerpo, para seguir el ritmo de una melodía. - Reproduce la secuencia de movimientos propuesta por el coreógrafo. - Elabora rimas sencillas que se acoplan al sonido de una canción. - Escribe palabras que riman con una palabra establecida. - Plantea un tema para escribir una canción en donde se utilice un lenguaje respetuoso. - Modifica la letra de una canción utilizando otras palabras con rima en cada verso. - Crea una coreografía para su canción. - Utiliza medidas no convencionales para medir longitudes. - Considera las medidas realizadas para distribuir elementos en el espacio. - Presenta la letra de una canción que modificó usando palabras con rimas. - Desarrolla una coreografía con la canción que escribió. - Comprende importancia del lenguaje respetuoso en las canciones.
<p align="center">Ajustes razonables</p> <p>*Debido a algunos imprevistos que surgen durante las jornadas regulares de clase, se llevó más tiempo del planeado. Se empezó a trabajar en mayo, pero debido a las suspensiones que hubo este mes y el festival de mayo, se atrasó su inicio hasta finales de este mes, y se siguió trabajando durante el mes de junio.</p>
<p align="center">Observaciones</p> <p>Se trabajará el proyecto en conjunto con el dueto de música tradicional mexicana "Greta y Oleg", con el fin de que, al finalizar el proyecto, se realice un concierto didáctico. Primero un concierto dedicado a los alumnos de la fase 3 (primero y segundo grado) el viernes 21 de junio. Finalmente, un concierto dedicado a toda la comunidad escolar (alumnos, maestros y padres de familia), planificado para el viernes 5 de julio.</p>

Anexo B. Canción modificada “La ropita”. Actividad del proyecto desarrollado por D1 y su grupo



"LA PATITA" (CRI CRI)	"LA ROPITA" (NUEVA CANCIÓN)
<p>La patita de canasta y con rebozo de bolita</p> 	<p>La ropita bien sudada ha terminado mojadita</p> 
<p>Va al mercado a comprar todas las cosas del mandado</p> 	<p>Bien colorado he terminado al caminar por el mandado</p> 
<p>Se va meneando al caminar como los barcos en alta mar.</p> 	<p>Ya ni jugando ni al saltar voy caminando es un sudar.</p> 
<p>La patita va corriendo y buscando en su bolsita.</p> 	<p>La ramita de un árbol voy buscando su sombrita</p> 

Centavitos
para darles
de comer
a sus patitos



Porque ya sabe
que al retornar
toditos ellos
preguntarán:



¿Qué me trajiste?
Mamá cuac, cuac
¿Qué me trajiste?
Cuara cuac, cuac,



Calorcito
es lo que hay
por no cuidar
al bosquecito



Porque ya sabes
que al no cuidar
toda la tierra
se va acabar.



Como tú viste
al preservar
el medio ambiente
verde estará.

