

Canciones infantiles para fortalecer los procesos de escritura en estudiantes de ciclo II
del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., Sede B



Oscar Javier Florez Vergara

Fundación Universitaria Los Libertadores
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Programa de Maestría en Educación
Bogotá, D.C., Diciembre de 2019

Canciones infantiles para fortalecer los procesos de escritura en estudiantes de ciclo II del
Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., Sede B

Oscar Javier Florez Vergara

Asesor: PhD. Gustavo Motta Rodríguez



Fundación Universitaria Los Libertadores
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Programa de Maestría en Educación
Bogotá, D.C., Diciembre de 2019

Nota aprobatoria

Presidente del jurado

Firma primer Jurado

Firma segundo Jurado

Bogotá, D.C. Diciembre de 2019

Dedicatoria

A mis padres

A mi hija

A todos los niños a los que puedan llegar estas canciones

Agradecimientos

A los niños de 301 y 402 con los que aprendí, jugué, canté y compartí momentos enriquecedores para mi vida.

A todos los docentes de la Maestría en Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

A los compañeros del colegio que hicieron parte de este proyecto.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	14
1. Problema	18
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Formulación del problema	19
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo general.....	19
1.3.2 Objetivos específicos.....	20
1.4 Justificación	20
2. Marco referencial	23
2.1. Antecedentes de la investigación.....	23
2.1.1 Antecedentes Internacionales	23
2.1.2 Antecedentes nacionales	26
2.1.3 Antecedentes locales	27
2.2 Marco teórico	28
2.2.1. Teoría constructivista del Aprendizaje.....	29
2.2.2. Teoría psicogenética del lenguaje.....	32
2.2.3. Pensamiento y lenguaje como una interacción cultural.....	33
2.2.4. Aprendizaje Significativo	35
2.2.4.1. Inteligencias Múltiples.	37
2.2.5 El lenguaje a través de la escritura.....	42
2.2.6 Pedagogía y didáctica Musical.....	48
2.2.7 Educación por ciclos.....	55
2.2.8 Estrategia didáctica.	56
3. Diseño Metodológico	59
3.1 Enfoque y tipo de investigación	59
3.2. Línea de investigación	60
3.3 Población y muestra	61

3.4 Fases de la investigación.	63
3.5 Instrumentos	64
3.5.1. Instrumentos de diagnóstico.....	65
3.5.2. Instrumentos de seguimiento.	66
4. Propuesta de intervención	68
4.1. Descripción de la propuesta.	68
4.2. Justificación de la propuesta	69
4.3. Objetivo general de la propuesta	71
4.4. Fundamento pedagógico.....	71
4.5. Estrategias pedagógicas y actividades.....	73
4.5.1. “Alfabeto alfabético”	73
4.5.2. “Compadre lapicito”	75
4.5.3. “I like ...”	77
5. Análisis de resultados	80
5.1 Análisis de resultados sobre la encuesta aplicada a docentes del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D.....	80
5.2. Componentes y características a evaluar.	81
5.2.1 Caracterización del docente.....	81
5.2.2 Nivel de percepción diagnóstica: Estrategia de enseñanza.	91
5.3. Análisis de resultados sobre el taller diagnóstico de lectoescritura.	97
5.3.1 Desarrollo	99
5.4. Análisis de resultados del primer taller de escritura: “Alfabeto, alfabético”	116
5.5. Análisis de resultados del segundo taller de escritura: “Compadre lapicito”	121
5.6. Análisis de resultados del tercer taller de escritura: “I like ...”	124
6. Conclusiones	128
Bibliografía	133
Anexos	141

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Estadísticas Docente Respuesta pregunta 1.....	81
Tabla 2. Estadísticas docente. Respuesta pregunta 2.....	82
Tabla 3. Estadística Docente: Respuesta pregunta 3.....	84
Tabla 4. Estadísticas docente: respuesta pregunta 4.....	85
Tabla 5. Estadísticas docentes. Respuesta pregunta 5.....	86
Tabla 6. Estadísticas docentes. Respuesta pregunta 6.....	87
Tabla 7. Estadísticas docentes. Respuesta pregunta 7.....	88
Tabla 8. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 8.....	89
Tabla 9. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 9.....	90
Tabla 10. Resultados nivel de percepción docentes.....	91
Tabla 11. Evaluación de los procesos.....	93
Tabla 12. Estrategia de aprendizaje implementada.....	95
Tabla 13. Competencias de Lenguaje en Ciclo II.....	100

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Estadísticas Docente Respuesta pregunta 1.....	82
Figura 2. Estadística Docente: Respuesta pregunta 2.....	83
Figura 3. Estadística Docentes: Pregunta 3.....	84
Figura 4. Estadística Docentes: respuesta pregunta 4.....	85
Figura 5. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 5.....	86
Figura 6. Estadísticas docentes. Respuesta.....	87
Figura 7. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 7.....	88
Figura 8. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 8.....	89
Figura 9. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 8.....	90
Figura 10. Estadística Docentes: Estrategias de enseñanza.....	92
Figura 11. Estadística Docentes: dificultades.....	94
Figura 12. Resultados docentes. De las estrategias.....	96
Figura 13. Prueba Diagnóstica. Pregunta 1.....	102
Figura 14. Prueba Diagnóstica. Pregunta 2.....	102
Figura 15. Prueba Diagnóstica. Pregunta 3.....	103
Figura 16. Prueba Diagnóstica. Pregunta 4.....	103
Figura 17. Prueba Diagnóstica. Pregunta 5.....	104
Figura 18. Prueba Diagnóstica. Pregunta 6.....	105
Figura 19. Caricatura.....	106
Figura 20. Prueba Diagnóstica. Pregunta 7.....	106
Figura 21. Caricatura 2.....	107
Figura 22. Prueba Diagnóstica. Pregunta 8.....	108

Figura 23. Prueba Diagnóstica. Pregunta 9	109
Figura 24. Prueba Diagnóstica. Pregunta 10	110
Figura 25. Prueba Diagnóstica. Pregunta 11	111
Figura 26. Prueba Diagnóstica. Pregunta 12	112
Figura 27. Producción Escrita. Caso 1	113
Figura 28. Producción Escrita. Caso 2	114
Figura 29. Producción Escrita. Caso 3	115
Figura 30. Lenguaje Gramatical. Caso 1	117
Figura 31. Lenguaje Gramatical. Caso 2	117
Figura 32. Producción Escrita. Caso 4	118
Figura 33. Actividad seguimiento de instrucciones. Caso 1	119
Figura 34. Actividad seguimiento de instrucciones. Caso 2	120
Figura 35. Producción Escrita. Caso 5	122
Figura 36. Producción Escrita. Caso 6	122
Figura 37. Producción Escrita. Caso 7	123
Figura 38. Producción Escrita. Caso 8	124
Figura 39. Producción Escrita. Caso 9	125
Figura 40. Producción Escrita. Caso 10	126
Figura 41. Producción Gráfica. Caso 1	127

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Encuesta Para Docentes del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D.	141
Anexo B. Taller diagnóstico de lectoescritura para estudiantes de ciclo II.....	145
Anexo C. Taller de escritura # 1: “Alfabeto alfabético”	151
Anexo D. Taller de escritura # 2: “Compadre Lapicito”	154
Anexo E. Taller de escritura # 3: “I Like...”	156
Anexo F. Formato de evaluación didáctica	158
Anexo G. Ejemplo de formato de consentimiento	160

Resumen

Desde la composición y ejecución de tres canciones infantiles se gesta una propuesta de intervención pedagógica y didáctica que surge a partir de la necesidad de superar las dificultades en los procesos de aprendizaje dentro de las aulas del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B, relacionadas con la escritura. Esta propuesta compromete una serie de estrategias didácticas que focalizan a la música como principal recurso de la reconstrucción y re-significación de saberes para encontrar formas de implementación de ambientes de aprendizaje, que permitan potenciar las habilidades comunicativas, centrándose en la escritura. Comenzando por reflexionar sobre la diversidad musical a la que está expuesto el infante dentro de su contexto sociocultural, y también sobre la concepción y el conocimiento que tienen los docentes a nivel institucional sobre la música como herramienta didáctica en el aula, se construyen una serie de talleres cuyas actividades nacen de las líricas y elementos musicales que ofrecen las canciones en cuestión. Tomando en cuenta que se realizó una intervención pedagógica mediada por la música en el aula como estrategia principal, se fortalecen las habilidades comunicativas significativamente, haciendo énfasis en los procesos de escritura. Este estudio se realiza con estudiantes de ciclo II de educación básica. Fundamentalmente se busca el mejoramiento de los procesos de escritura, desarrollando la creatividad y encaminada a transformar el contexto sociocultural de estudiante de manera positiva.

Palabras Clave: Escritura, didáctica, pedagogía, música.

Abstract

From the composition and execution of three songs for children, a pedagogical and didactic intervention is born from the need to overcome the difficulties in the learning processes within the classrooms of the Marco Tulio Fernandez I.E.D. School, headquarters B, related to writing. This proposal comprises a series of didactic strategies that focus on music as the main resource of the reconstruction and resignification of knowledge to find the best way to implement learning environments that allows enhancing communication skills by developing writing. Starting by reflecting about the musical diversity that the children are exposed to inside their sociocultural context, and about the conception and knowledge that the teachers have at an institutional level about music as a didactic tool inside the classroom, a series of activities are constructed from the lyrics and musical elements that these songs have. Having the pedagogical intervention in the classroom as the main strategy, this study is carried out with students of cycle II from elementary education, where the greatest difficulties are shown, and which is evidenced in the academic results, based on the improvement of communicational skills, increasing creativity and focusing on transforming the social and cultural context in a positive way.

Key words: Writing, music, pedagogy, didactic.

Introducción

Esta investigación tiene como propósito de estudio, el lenguaje y la comunicación en el contexto escolar dentro de las aulas de tercer y cuarto grado del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B, institución educativa distrital en Bogotá, Colombia.

En concreto, la investigación presenta una propuesta pedagógica y didáctica que está concebida dentro de un entorno musical, para generar una transformación motivacional inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a fortalecer el desempeño de los estudiantes frente a sus procesos de escritura.

No cabe duda, que la comunicación y el lenguaje tienen un papel relevante para el desarrollo de habilidades de pensamiento, que permite a los y las estudiantes interpretar, comprender, conjeturar, analizar y sintetizar. Además, reproducir mensajes que pueden ser aplicados en cualquier contexto dentro y fuera del aula; de hecho, en muchas ocasiones el éxito o fracaso de una actividad propiamente académica depende en gran medida de las habilidades comunicativas, para abordar y solucionar situaciones escolares, sociales y familiares.

De este modo, el planteamiento y desarrollo de la investigación, surge a partir de cuestionamientos, inquietudes e interrogantes que han surgido a lo largo de la labor y el quehacer pedagógico del investigador dentro del aula, teniendo presente el aporte que la música genera, el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se propone como planteamiento del problema el siguiente interrogante: ¿De qué manera se pueden fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de 3° y 4° grado de la jornada única del Colegio Marco Tulio

Fernández I.E.D., sede B a partir de la creación e interpretación de canciones infantiles?

Una vez formulada la pregunta que da curso a esta propuesta investigativa, se establece un marco referencial ubicado en el capítulo 2, que comprende los antecedentes de la investigación. Para esto, se revisan trabajos elaborados en Hispanoamérica durante los últimos diez años, haciendo una búsqueda de proyectos y textos que se relacionen con el tema de esta investigación o que por lo menos traten algún aspecto pertinente, el cual se refiere a la importancia de la música para fortalecer los procesos de escritura en la educación.

En el marco teórico se establecen tres enfoques fundamentales: el primero, tiene que ver con las teorías del aprendizaje del lenguaje desde el punto de vista constructivista; el segundo, presenta una visión desde los aprendizajes significativos y las inteligencias múltiples como una forma de reconocer las preconcepciones de los estudiantes; el tercer enfoque, se aborda desde el arte y la cultura, principalmente la música como un elemento fundamental en el desarrollo del aprendizaje de la lengua castellana. Otro aspecto se orienta desde la pedagogía y didáctica musical de autores como Emile Jaques-Dalcroze, Zoltan Kodaly y Edgar Willems.

En el capítulo 3 se define el enfoque metodológico, el método y el tipo de investigación, que en esta propuesta están determinados por un enfoque cualitativo, en su proceso de aplicación se utiliza el método de investigación acción, enmarcado dentro de una línea institucional y a partir de técnicas de investigación relacionadas con encuestas a docentes y talleres a estudiantes, se genera una propuesta de didáctica musical, que se enmarca en el desarrollo de conceptos fonéticos semánticos y gramaticales para el uso del lenguaje en la comunicación cotidiana, así como en la producción de textos escritos. Bajo estos fundamentos, se construye una encuesta para conocer la perspectiva docente respecto al aprendizaje de la lengua castellana en los procesos de escritura, también una prueba diagnóstica para los

estudiantes con el fin de determinar fortalezas y dificultades en las competencias de lenguaje y comunicación, y finalmente, los tres talleres de intervención basados en las canciones compuestas por el investigador. De esta manera, se constituye el capítulo 4 como una mirada global a la propuesta como tal, detallando el proceso de intervención a través de las actividades que hicieron parte de los talleres que se gestaron desde las canciones infantiles.

Para capítulo V se presenta la revisión de los resultados de la investigación, se plantea desde cuatro categorías de análisis interrelacionadas con el quehacer pedagógico de los docentes, a saber: caracterización del docente, nivel de percepción diagnóstica: estrategia de enseñanza, nivel de dificultades de los estudiantes, importancia de la música en el rol docente y su relación con los procesos de aprendizajes y en torno al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, fundamentadas en los estándares de competencias, como son: la producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura y medios de comunicación.

Con base en los resultados de la prueba diagnóstica se elaboran los talleres de intervención en los que se involucra a la música a partir de canciones inéditas para identificar los procesos lingüísticos de reconocimiento de palabras y sus significados, así como para el enriquecimiento del vocabulario con canciones infantiles de una amplia gama de palabras a partir de cada letra del abecedario, la descripción de un útil escolar y un texto en lengua extranjera. Esto induce al estudiante a aflorar su creatividad para construir nuevas palabras y con ello frases y oraciones que serán parte de una o varias estrofas para la composición de canciones escritas por los propios estudiantes.

Finalmente, se contextualizan las conclusiones basadas en los resultados de las intervenciones en el aula a partir de instrumentos creados desde las necesidades cognitivas de

los estudiantes, así como las necesidades didácticas de los docentes. Bajo este referente se estudia la viabilidad y sustentabilidad de la propuesta en su implementación en la institución, dado que los resultados muestran un gran avance en superación de las dificultades de los estudiantes. Especialmente la motivación que genera la implementación de la música en el aula, que evidencia en esta investigación una apuesta segura al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y del lenguaje en estudiantes, haciendo énfasis en sus procesos de escritura, principalmente si se inicia en los primeros grados de educación primaria, lo cual se verá reflejado en los resultados de las pruebas de estado. Así mismo, permitirá en la institución Marco Tulio Fernández I.E.D. fortalecer los planes curriculares de esta área del conocimiento en la cual se encontraron falencias en su construcción.

1. Problema

1.1 Planteamiento del problema

Esta propuesta de intervención pedagógica surge a partir de la necesidad de superar las dificultades en los procesos de aprendizaje dentro de las aulas del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B, relacionadas con la escritura, que se manifiestan en el bajo desempeño a nivel académico, junto con la apatía y el desinterés que se generan a partir de la falta de motivación de un estimado del 70 por ciento de estudiantes de la institución, y la necesidad de implementar otras estrategias didácticas alternativas como la música por parte de algunos docentes.

Estas dificultades que comienzan a presentarse en los estudiantes durante el preescolar y que en algunos casos permanecen durante toda la educación básica, pueden persistir durante su vida académica en la secundaria, y por ende en las relaciones cotidianas del contexto en el que se encuentran, ya que la ausencia de herramientas expresivas y comunicativas del estudiante no permite potenciar su sentido artístico y estético, su sensibilidad y creatividad.

A partir de estas situaciones, surgen también otros cuestionamientos que permiten profundizar en la indagación del problema a resolver en esta investigación tales como: ¿presentan los estudiantes deficiencias en sus procesos de escritura?, ¿cuál puede ser la causa de dichas deficiencias?, ¿consideran los maestros del área de humanidades y lengua castellana a la música como una herramienta didáctica que pueda fortalecer los procesos de escritura en sus estudiantes?, ¿puede ser la música una herramienta didáctica que ayude a mejorar el proceso de aprendizaje y fortalecimiento de los procesos de escritura?

Frente a estas preguntas, queda una inquietud profunda sobre el rol del docente y las implicaciones de su quehacer pedagógico en el desarrollo de las competencias comunicativas

en los estudiantes. Una reflexión sistemática de práctica pedagógica, así como también de la manera en la que el estudiante responde a estas prácticas, que necesariamente conducen a una referencia ineludible de las metodologías de enseñanza docente, su acercamiento a modelos alternativos de enseñanza como el uso de la música en la adquisición de saberes en los estudiantes; haciendo un acercamiento, por un lado a las competencias y contenidos específicos del área de lenguaje y comunicación que no están claramente definidos en los planes de área de la institución, y por otro, a las destrezas, habilidades, valores, normas, motivaciones e intereses. Tales elementos, que deben estar presentes en todo acto educativo y articularse en el proceso de enseñar con el de aprender, procurando que el sujeto que aprende pueda aportar positivamente a su contexto cultural, frente a esto Bernabé, (2012) afirma:

La Música supone la fusión de elementos provenientes de diferentes zonas del mundo, realidad ante la que ningún músico se sorprende; transmite e invita a sentir emociones que no pueden considerarse exclusivas de una u otra cultura, y, de nuevo, nadie se sorprende de la universalidad de las emociones que transmite (p. 72).

Teniendo en cuenta estas reflexiones, se propone la siguiente pregunta que dará curso al desarrollo de esta investigación.

1.2 Formulación del problema

¿De qué manera se pueden fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de 3° y 4° grado de la jornada única del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B a partir de la creación e interpretación de canciones infantiles?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de ciclo II del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D. mediante la creación e interpretación de canciones infantiles.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar el estado de las habilidades en la escritura de los estudiantes de ciclo II del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D.
- Diseñar una propuesta didáctica basada en la creación de canciones infantiles.
- Implementar la propuesta didáctica orientada hacia el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes de tercer y cuarto grado.

1.4 Justificación

La música como herramienta para el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, además de entretener a quien la transmite y a quien la escucha, fortalece y facilita los procesos de aprendizaje a partir de la memoria, el ritmo, la expresión, la creatividad, la motricidad, la comunicación, la lectura y la escritura; fomenta la autonomía junto con el espíritu crítico y reflexivo de los estudiantes. Zumaqué, (2011) refiere que la música es un elemento integrador que potencia todas las áreas del desarrollo intelectual, sirviendo de organizadora para que el cuerpo y la mente trabajen juntos, introduciendo a los niños a nuevos sonidos y a los significados de las palabras, mediante la repetición de secuencias de letras y números encontradas en varias canciones fortaleciendo así su memoria.

Son estos factores junto con el manejo del ritmo, el espacio y el fraseo que comparten la música y el lenguaje, los que llegan a fortalecer los procesos lingüísticos y cognitivos de los estudiantes de tercer y cuarto grado, desde una aplicación didáctica de la música dentro del aula, la cual es dirigida por el maestro que como compositor de las canciones que hacen parte de esta intervención, propone un desarrollo de la estética, la sensibilidad y la creatividad mediante los elementos rítmicos, armónicos y melódicos de las piezas musicales en cuestión,

las cuales pueden enriquecer el nivel de formación lingüística de sus educandos fortaleciendo sus procesos de escritura.

De esta manera el investigador a través de la composición y ejecución de canciones infantiles inéditas y originales dentro de las aulas del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D. sede B, se propone superar el vacío que existe entre los elementos que ofrece la escuela tradicional como lo son textos y cartillas que no corresponden a la realidad del contexto sociocultural que el estudiante vive en su cotidianidad, ofreciéndole alternativas sonoras que contienen elementos musicales tanto folclóricos como modernos, lo cual lo puede llevar a aumentar su interés, motivación y ritmo de aprendizaje.

Es así como esta propuesta busca no solamente ampliar y diversificar el lenguaje oral y musical a través de la experiencia de las canciones, sino también favorecer la comunicación dentro de un marco interactivo, generando ejercicios lúdicos y espontáneos los cuales puedan fortalecer los procesos de escritura en los estudiantes, logrando también potenciar el sentido estético de los mismos de acuerdo a las vivencias emocionales que les deje cada una de estas canciones, así como también el desarrollo de una cultura musical, mediante la educación del oído, la asimilación del ritmo, la melodía, la armonía y el gusto por la música, lo cual a futuro será vital en el desarrollo cognitivo del estudiante estimulando su memoria mediante las métricas, rimas y acciones corporales que ofrecen cada una de estas piezas musicales.

La música brinda una oportunidad para que los estudiantes interactúen con otras personas de manera divertida, ya que es una disciplina artística que enriquece completamente el aprendizaje, es decir, mientras más se les involucre a los estudiantes, más aprenderán. Por lo anterior, es importante tener en cuenta la música como apoyo a las habilidades comunicativas, la cual, manejada por medio del juego, puede favorecer en diferentes direcciones como un

soporte didáctico. La podemos convertir en un medio divertido para llevar a los niños a conocer los primeros elementos de la música; ahora, uniendo la música al juego se puede convertir en un agradable material de fortaleza para que el adulto enriquezca la comunicación con el niño (Zumaqué, 2011, p. 25).

También cabe destacar el alcance de la investigación a nivel social y cultural, teniendo en cuenta las necesidades educativas tanto de docentes como de estudiantes; para los maestros, como instrumento para la cualificación y reflexión de la labor docente, en cuanto a la búsqueda de nuevas metodologías y didácticas desde la música, que puedan servir más adelante como elementos innovadores de la práctica pedagógica en el aula y trascender el espacio de la misma; para los estudiantes, resulta una experiencia de aprendizaje diferente, que se gesta a partir de elementos musicales folclóricos y modernos con los cuales ellos se sienten familiarizados, de los que se pueden apropiarse fácilmente y en los que pueden participar activamente haciendo aportes desde sus saberes previos, su sensibilidad y creatividad, llegando a demostrar más interés y motivación por mejorar su nivel de escritura y entendiendo la importancia de las habilidades comunicativas a nivel académico y social.

Finalmente, para el investigador como Maestro en Música tener una propuesta investigativa basada en una producción musical, resulta más que edificante tanto desde el punto de vista artístico como educativo, ya que esta iniciativa puede trascender a otro tipo de ejercicios desde estos dos ámbitos, enriqueciendo su quehacer musical y pedagógico; por otro lado, para la Fundación Universitaria Los Libertadores puede aportar nuevas experiencias a ser implementadas dentro de los espacios que se gestan en bienestar universitario y la posibilidad a largo plazo de contar con un programa de educación artística o incluso una facultad de artes.

2. Marco referencial

2.1. Antecedentes de la investigación

En el siguiente apartado se toman como referencia algunos trabajos elaborados en Hispanoamérica durante los últimos diez años, que tienen a la música como herramienta didáctica fundamental para fortalecer procesos de aprendizajes significativos, escritura, oralidad, comprensión lectora y apropiación de una segunda lengua.

Luego de indagar cuidadosamente durante meses en la escogencia de los trabajos más cercanos y enriquecedores para esta propuesta investigativa, finalmente se han tenido en cuenta un total de nueve investigaciones a saber: cinco de origen internacional en los que se encuentra una tesis doctoral, otra de licenciatura y tres artículos de investigación, de procedencia nacional se escogieron dos tesis de maestría y un artículo de investigación; por último, se tuvo en cuenta otra tesis de maestría a nivel local.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

La primera muestra de los antecedentes es una tesis doctoral titulada “Literatura y Música: Un Modelo Didáctico de Interpretación Intertextual en Educación Secundaria” por Escobar, (2010), de la Universidad de Murcia (España), la cual propone el desarrollo de un modelo didáctico que permita una enseñanza motivadora y eficaz de la literatura a través de la acción interdisciplinar e intertextual entre literatura y música.

Este primer trabajo se construye a partir de las mismas problemáticas que le dan origen a las inquietudes con las que nace la presente investigación, las cuales no solo están relacionadas con el bajo rendimiento en el aula, sino también con una comunidad hispanohablante que a medida que crece se ve impactada por las nuevas tecnologías, las cuales afectan el aprendizaje y los hábitos de estudio cuando el docente no posee herramientas

metodológicas distintas para lograr la motivación de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, llevando también al desfase entre los contenidos curriculares, el interés del estudiante y su contexto sociocultural.

Se tiene también como antecedente una única tesis de licenciatura, la cual resulta importante debido a su temática y a su diseño metodológico centrado en la escritura, esta tesis proviene de la Universidad de Valladolid en España y es titulada “La canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera”, Vaquero, (2012). También resulta interesante el tipo de canciones de género pop con las que decide realizar su intervención pedagógica y el método didáctico a base de tareas con las que desarrolla su propuesta metodológica, ya que una de las canciones que hacen parte de esta propuesta investigativa se encuentra escrita en lengua extranjera inglesa y compuesta dentro del género del Blues, el cual es la raíz de casi toda la música popular afroamericana.

Se han encontrado también tres artículos que desde la relación de música y lenguaje, enriquecen los objetivos a cumplir de todo este proceso investigativo y de intervención pedagógica; el primero, se titula: “Música y retórica: encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje” por López, (2008 pág. 87-99), procedente de la Escuela Superior de Música de Cataluña, el cual realiza un análisis global del paralelismo constante entre la música y lenguaje a partir de lo que el autor denomina retórica musical, que se construye desde el análisis de fragmentos de música clásica europea desde el siglo XVI, y cómo dichos patrones guardan gran similitud con estructuras gramaticales y lingüísticas de la lengua castellana enriqueciéndose la una a la otra. Este enfoque radica su relevancia en la medida que los estudiantes comprenden a la música como un lenguaje, que además de ser una forma de expresión, siempre ha tenido estructuras determinadas que al ser aplicadas adecuadamente

logran impacto en el mensaje que se quiere transmitir, llevando al niño a crear conciencia y darle la importancia a una buena escritura desde el ciclo II.

El segundo artículo de origen internacional se titula “Influencia de la Realización de Actividades Musicales en el Proceso de la Adquisición de la Lectoescritura” por (Guerrero, Silva, Toro y Galicia, 2011, marzo - junio. pp. 29 -34), de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes centran su investigación en cómo la percepción melódica y rítmica, junto con la conciencia auditiva y fonológica de niños de preescolar y educación básica, contribuye a un desarrollo óptimo de las habilidades comunicativas de la lectura y escritura en estos infantes; por consiguiente, son los resultados de esta investigación fundamentados en cómo las actividades musicales potencian el desarrollo lingüístico, a través de la discriminación de tonos, ritmos y timbres, que no sólo ayuda a la distinción de elementos musicales, sino que también influyen en la conformación de la conciencia fonológica que se encuentra relacionada con la habilidad para la lectura, la memoria y la escritura.

También se tiene en cuenta un tercer artículo llamado “Una experiencia para el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales, a través de la música y la literatura, con trabajadores de apoyo a la educación” por Gómez, (2012), proveniente del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) de la Secretaría de Educación de Jalisco, México, esta investigación se centra en un trabajo didáctico encaminado a superar las problemáticas relacionadas con niveles deficientes de lectura y escritura en estudiantes pertenecientes a varios niveles de formación en modalidad abierta, a través de la sensibilización por la música y la literatura para un aprendizaje lúdico. Aquí cabe destacar la manera en que se aborda la escritura, enseñando reglas ortográficas y de acentuación para reconocer elementos básicos de redacción y sintaxis, mediante textos de autores como

Guillen y Cortazar, (2014), junto con la escucha de canciones y juegos de la lírica infantil mexicana, y así proceder a la composición de “calaveritas”, que son rimas tradicionales mexicanas del día de los muertos; éste último artículo, resulta el más cercano a la esencia de este trabajo de investigación teniendo en cuenta la metodología propuesta para la ejecución de la fase de intervención de esta propuesta.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En cuanto a los antecedentes a nivel nacional, primero se tiene en cuenta una tesis de Maestría que se denomina “La Música y su relación con el lenguaje en la educación preescolar”, elaborada por Ussa, (2011), de la Universidad de la Sabana (Chía, Cundinamarca), donde la autora describe como la música desarrolla la capacidad lingüística revelando su conexión, no solo como un elemento motivador, sino como un factor determinante en el perfeccionamiento del lenguaje oral y en los procesos de aprendizaje. Esta tesis enfatiza su desarrollo en la relación de la música con el lenguaje oral y las dimensiones que comparte con el lenguaje, enfoque que enriquece el diseño metodológico de este proyecto en la medida que sigue procesos similares en cuanto al análisis cualitativo de las dimensiones cognitiva y comunicativa del lenguaje, centrado en este caso en los procesos de la oralidad de los estudiantes.

A nivel nacional se tiene en cuenta también otra tesis de maestría llamada “Estrategia Lúdico Musical Para El Desarrollo Del Pensamiento Creativo En El Proceso Enseñanza – Aprendizaje En Niño (as) De Básica Primaria” por Zumaqué, (2011), de la Universidad de Córdoba en Montería, quien basada en un enfoque etno-metodológico de intervención en todas las asignaturas y grados de primaria, busca fomentar la creatividad mediante una propuesta basada en actividades lúdico musicales, concebida en cuatro aspectos que son la fluidez, la

flexibilidad, la originalidad y la elaboración, todos encaminados en el saber hacer de los niños. El diseño metodológico de este trabajo tiene que ver mucho con la presente investigación, teniendo en cuenta las fases en las que se desarrolla, los instrumentos que aplica y las técnicas de recolección de la información que utiliza, elementos que llevan a un análisis de resultados similar al que se lleva a cabo en esta investigación a pesar de que la tesis mencionada no hace uso de canciones como tal.

Para culminar la sección correspondiente a los antecedentes de origen nacional, se tiene un artículo que se denomina: “Construcción y comunicación de significados en la música popular” por (Céspedes, 2010 pp. 167-218.) de la Universidad Icesi en Cali, quien desde una investigación hecha a partir de dos canciones de Rock y dos canciones Jazz, interpretadas a una audiencia sin formación musical, propone un modelo constructivista de comunicación musical, en el que se busca definir emociones, significados y mensajes que puedan llegar a tener en común estos grupos de personas a partir de un diálogo donde la música es protagonista y su importancia radica en la interpretación que le dan sus oyentes.

2.1.3 Antecedentes locales

El último antecedente a tener en cuenta es de origen local, y se trata de una tesis de Maestría por Bohorquez, (2016), que se titula “La Canción Como Estrategia Didáctica Para Desarrollar La Comprensión Lectora En El Ciclo II” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá D.C.), quien indaga, problematiza, teoriza y analiza el asunto de lectura, en relación con la dificultad de los estudiantes de ciclo II para comprender determinados textos de la vida escolar y la manera como las letras de las canciones, a partir de una propuesta didáctica y la mediación docente, se convierten en una herramienta para superar estas dificultades.

A diferencia de la primera tesis referenciada, ésta se lleva a cabo con una población similar a la de la presente investigación, la cual corresponde al ciclo II de educación básica, y que también tiene a la música como pilar del proceso investigativo y de intervención; sin embargo, es la propuesta metodológica a partir de secuencias didácticas lo que constituye el aporte más valioso al desarrollo de este proyecto de investigación, ya que entiende a las canciones como textos narrativos dentro de una perspectiva sociocultural.

Todos los trabajos anteriormente mencionados ya sea desde el planteamiento del problema, la justificación, el diseño metodológico o sus resultados y conclusiones han generado empatía, apoyo y complemento al desarrollo de la presente investigación, proponiendo un diálogo y retroalimentación permanente frente a muchos de los aspectos, matices y variaciones en el transcurrir de la misma, convirtiéndose en referentes valiosos y necesarios cuyo gran punto de encuentro es la inquietud por transformar un futuro incierto en uno más promisorio, cambiando la manera de concebir una sociedad y una cultura desde el arte, la sensibilidad, la creatividad y la ética.

2.2 Marco teórico

En esta sección se elabora una revisión bibliográfica de los conceptos generales a partir de los cuales se sustenta la investigación sobre cómo implementar canciones infantiles en los estudiantes de 3° y 4° grado de primaria para fortalecer los procesos de escritura. Para consolidar este sustento se hace necesario conocer las teorías de aprendizaje que se ajustan al desarrollo pedagógico de la propuesta de investigación; entre estas teorías de enfoque constructivista están; la teoría psicogenética del lenguaje expuesta por Piaget que permitirá hacer un seguimiento a los progresos y evolución del aprendizaje de acuerdo con la edad de la población de estudio; la teoría sobre el pensamiento y lenguaje como una interacción

cultural desarrollada por Vygotsky; así mismo, el aprendizaje significativo de Ausubel, que servirán de soporte teórico para incorporar el contexto cultural de los estudiantes al proceso de enseñanza aprendizaje y hacerlo significativo a través de la música.

Uno de los puntos de partida es el desarrollo de la inteligencia musical desde la propuesta de Gardner y la relación con el lenguaje y la forma de comunicación. Posteriormente, se exponen los aspectos didácticos para el manejo de la dinámica organizacional en el aula, a partir de metodología musical basadas en las corrientes pedagógicas del siglo XX: (Dalcroze, Kodaly y Willems, 2015)

Para el desarrollo argumentativo de la propuesta de implementación se hace pertinente conocer y comprender las competencias del lenguaje por ciclos de los estándares del Ministerio de Educación Nacional, como una forma de organización de los planes curriculares de la institución Maco Tulio Fernández I.E.D. De igual forma, se sustentan las implicaciones didácticas en el desarrollo de acciones y actividades en el aula como un elemento fundamental en el aprendizaje de la lengua castellana y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

2.2.1. Teoría constructivista del Aprendizaje

El constructivismo es una concepción de enseñanza que establece que el aprendizaje es una construcción personal del conocimiento que realiza el estudiante de forma activa, participativa y consensuada de tal manera que se reconstruyen los preconceptos que el estudiante trae consigo, a través de la ayuda que recibe de otras personas, en este caso del docente, el objeto de aprendizaje y él mismo. Ésta es una construcción a través de la cual sus nuevas concepciones adquieren significado y estas nuevas concepciones se convierten en conceptos que según el interés del estudiante van adquiriendo una adaptación al mundo, a

nuevas experiencias y un nuevo conocimiento que le permitirán solucionar situaciones problemáticas en cualquier contexto. Los conceptos que el estudiante adquiere cambian según la nueva utilidad que haga con ellos y la disponibilidad frente a nuevas experiencias, ampliando cada vez más su conocimiento.

(Coll et al, (2000) expresa frente a la construcción del conocimiento que:

...es un Proceso que contribuye no solo a que el alumno aprenda unos contenidos sino a que aprenda a aprender y a que aprenda que puede aprender, su repercusión no se limita a lo que el alumno sabe, sino también a lo que sabe hacer y a cómo se ve así mismo...

La teoría constructivista del aprendizaje se nutre de aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque Piagetiano basado en los principios del desarrollo humano y su relación con el aprendizaje, la teoría Ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural Vigotskiana, entre otras. Aunque los autores parten de concepciones teóricas distintas, todos ellos comparten el principio de construcción del conocimiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Autores como Gardner, por su parte con la teoría del desarrollo de las inteligencias múltiples propone procesos de aprendizaje que se relacionan con la teoría constructivista.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje las emociones y la motivación juegan un papel imprescindible, ya que si se consigue lo que se persigue lo llevará a cabo con éxito y conseguirá una mayor autoestima (Coll et al, (2000)

Según (Coll et al, (2000), con las implicaciones del constructivismo en el aprendizaje se pueden establecer algunas cuestiones y preguntas que permitirán caracterizar las actividades que deben configurar una unidad de intervención en el aula, estas son:

- Tomar en cuenta los conocimientos previos como soporte para la construcción del nuevo conocimiento de los estudiantes en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje.
- En la que los contenidos se plantean de tal modo que sean significativos y funcionales para los niños y niñas.
- Que se pueda inferir que los procesos de desarrollo conceptual son adecuados al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- Que los conceptos se presenten como un reto abordable para el estudiante. Es decir, que tengan en cuenta sus competencias actuales y las hagan crecer con la ayuda necesaria permitiendo crear *zonas de desarrollo próximo* e intervenir en ellas.
- Que se provoque un *conflicto cognitivo* y promuevan la *actividad mental* del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
- Que fomenten una *actitud favorable*, es decir, que sean *motivadoras* en relación con el aprendizaje de los nuevos contenidos.
- Que estimulen la autoestima y la autonomía en relación con los aprendizajes que se le proponen. Es decir, que los estudiantes puedan experimentar en ellos mismos lo que en algún grado han aprendido y que su esfuerzo ha valido la pena.
- Que ayuden a que el alumno vaya adquiriendo destrezas relacionadas con el aprender a aprender y eso le permita ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes.

2.2.2. Teoría psicogenética del lenguaje

Considerando a Piaget (1979) como uno de los primeros teóricos del constructivismo en psicología, quien con una génesis de estructuras mentales desarrolló una teoría más completa y universal del desarrollo del lenguaje. Concebía la idea de que el niño construye su propio conocimiento de manera activa a partir de su relación con el ambiente usando lo que ya sabe e interpretando nuevos hechos y objetos de su entorno Piaget, (1979). citado en el enfoque Constructivista de Piaget, Cap. 5). Su investigación se centra fundamentalmente en la forma como el niño adquiere el conocimiento del medio para ir evolucionando su desarrollo cognitivo, lo cual supone cambios en su la forma de razonar del niño respecto al mundo.

Piaget (1979) divide el desarrollo del niño en etapas: sensorio motriz, pre operacional, operaciones concretas y etapa de operaciones formales. Propone que el desarrollo del niño sigue un proceso secuencial invariable, una vez que el niño entra en una nueva etapa no retrocede a un anterior razonamiento.

Etapa sensorio motora (0 a 24 meses): Es anterior al lenguaje. Se contempla la existencia de un período holofrástico (Palabras sueltas como frases de valor), e incluso el final de la misma dada por las primeras manifestaciones simbólicas.

Etapa Pre operativa (2 a 7 años): Los esquemas comienzan a ser simbolizados a través de palabras. La última parte de esta etapa supone el surgimiento de la socialización. El lenguaje alcanza un grado de desarrollo notorio. Aumentan su vocabulario notablemente. Aparición de las primeras oraciones complejas y uso fluido de los componentes verbales.

Etapa de Operaciones Concretas (7 a 12 años): Adquisición de reglas de adaptación social. Se aprende que es posible transformar la realidad incluso a través del lenguaje. Utiliza

tres tipos de operaciones mentales para organizar e interpretar su mundo: seriación, clasificación y conservación.

Etapa de operaciones formales (12 a 15 años): El niño adquiere la capacidad de pensar y reflexionar en abstracta. Usa la lógica proposicional, la cual es indispensable para razonar acerca de los problemas científicos y defender sus puntos de vista.

El desarrollo del lenguaje va cambiando según el proceso cognitivo. Piaget (1979) lo describe y divide en lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado.

En la etapa sensoriomotriz el niño habla no necesariamente para ser escuchado, ni toma en cuenta al interlocutor, realiza monólogos colectivos, sus juicios se basan en el aspecto perceptual y no en la realidad; el lenguaje socializado se basa en una dimensión comunicativa más amplia, en la que toma en cuenta al interlocutor, el niño busca comunicar en realidad su pensamiento y se da progresivamente a medida que supera el lenguaje egocéntrico (Niño, 2007, citado en Vega, p.68).

Para Piaget (1983) el lenguaje egocéntrico disminuye progresivamente hasta los 7 años, pero su avance depende de su interacción con el mundo a través del juego y la imaginación y disminuye con actividades que impliquen trabajo. En los niños menores de 7 años sólo existe comprensión en la medida que se encuentren esquemas mentales idénticos y preexistentes tanto en el que explica como en el que escucha. Después de los 7 u 8 años del niño, cuando comienza su verdadera vida social, comienza el verdadero lenguaje (citado en Zegarra C. García J., 2010).

2.2.3. Pensamiento y lenguaje como una interacción cultural

Vygotsky (1983) en su teoría sociocultural, afirma que el lenguaje es un producto social, cultural y que las acciones definen el desarrollo del habla en el individuo, pero se necesita la

relación de estos dos para llegar al desarrollo del pensamiento, y en un momento determinado el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional (Vygotsky, (1983) citado en Vielma, E. y Sala M., 2000). Es decir, que el habla precede a la acción. Afirma también que los patrones culturales del niño no son productos innatos, sino que son el resultado de la interacción con su cultura, no es posible entender a un niño si no se conoce la cultura donde éste se desenvuelve.

Para Vygotsky (1983) el lenguaje tiene un desarrollo específico con raíces propias en la comunicación pre-lingüística y que no depende necesariamente del desarrollo cognitivo, sino de la interacción con su medio. Por lo tanto, el lenguaje es el resultado de la evolución cultural y que se adquiere a partir de la relación del niño con su entorno. En este proceso se crean instrumentos (símbolos y reglas para organizar el pensamiento) que le permiten al niño adaptarse al medio y a los demás (Vygotsky, 1934 citado por Vielma, E. y Sala M.L.2000).

El autor refiere que el lenguaje del niño se encuentra dividido en forma egocéntrica y comunicativa, partiendo del lenguaje social que se concibe como el primer lenguaje del niño y que emerge de las primeras interacciones de éste con su entorno. El lenguaje egocéntrico, subyace del lenguaje social, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico. El lenguaje egocéntrico como forma lingüística es un elemento importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, ésta última se refiere a la capacidad de abstracción de símbolos que permiten codificar.

Siendo así, Vygotsky (1934) va más allá de las estructuras mentales a diferencia de Piaget y sitúa al niño en un momento y espacio social específico donde ocurre su desarrollo; en ese sentido, el lenguaje comienza siendo social; y aunque luego se diferencien en su función (lenguaje egocéntrico y socializado), estos siempre están dirigidos a la comunicación y al contacto social.

Por lo tanto, el fenómeno de la interacción social ayuda a explicar los cambios en el proceso de evolución del pensamiento crítico y fundamenta una teoría psicológica que unifica el entorno, el comportamiento y la mente. Es decir, que es imprescindible tener en cuenta el contexto socio cultural donde el niño y la niña evolucionan integralmente, lo cual se convierte en una herramienta vivencial para potencializar las habilidades del lenguaje que enriquecen la comunicación.

2.2.4. Aprendizaje Significativo

Es una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento; centra la atención en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. Ausubel, (1976) asegura que, en el aprendizaje, más que un constructor, la adquisición y asimilación del conocimiento va precedido del significado que el estudiante pueda darle a lo aprendido en el aula. Por eso, el origen de esta teoría del aprendizaje significativo está en el interés que tiene Ausubel (1976) por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976).

La teoría Ausbeliana se construye bajo la premisa que el estudiante no parte de un conocimiento nulo, sino que parte de experiencias que dotan de significado a sus preconceptos y que estos condicionan lo que aprenden, pero si en el proceso de aprendizaje, estos son aprovechados de manera efectiva se puede lograr evolucionar los aprendizajes y dotar de

nuevos significados al conocimiento que se va adquiriendo, de manera que éste no se convierte en un producto final sino en el comienzo de un nuevo aprendizaje significativo.

(Calderón, Torres y Flórez , 2015) mencionan que el modelo constructivista a través de la experiencia significativa facilita el aprendizaje a medida que se relaciona con el pensamiento. Teniendo en cuenta que el niño tiene sus ideas o concepciones sobre las cosas; es decir, el niño tiene establecida una hipótesis de lo que lo rodea y a partir de las experiencias vivenciales construye nuevo conocimiento adaptándolo y asimilándolo a la hipótesis que él tenía.

La teoría del aprendizaje significativo, trabajada por educadores como Vigotsky, (1983) y Ausubel, (1976), se argumenta desde el punto de vista del constructivismo planteando que esta teoría ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes, pasados y del entorno social. Pero el estudiante realmente aprende cuando le da significado a lo que ya sabe, es decir, evidencia en sí mismo su aplicación en alguna situación.

Desde esta perspectiva, la consecución de un aprendizaje significativo supone y reclama dos condiciones esenciales: actitud potencialmente significativa de aprendizaje de quien aprende; es decir, que haya predisposición para aprender de manera significativa y presentación de un material potencialmente significativo, el cual no debe ser lineal ni uniforme, éste debe variar no solo con los antecedentes educativos, sino con las condiciones como la edad, el entorno social y cultural, entre otros factores. Estas dos condiciones, presuponen establecer una relación estrecha, activa y correlativa docente-estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje que permita la movilización continua de saberes y la negociación de significados. Una relación en la que el docente pueda presentarles tareas que generen un desequilibrio conceptual que dé paso a un desarrollo progresivo de procesos

mentales que se lleva a cabo en los aprendices para una conceptualización significativa y que podrán ser interiorizados con mayor facilidad por el estudiante.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje significativo es un proceso mental individual del estudiante, no se produce de manera súbita, sino que se trata de un desarrollo paulatino en la estructura cognoscitiva que necesita su tiempo; el aprendizaje significativo no se realiza instantáneamente, sino que requiere intercambio de significados y esa transformación puede ser larga. Por lo tanto, plantear esta propuesta de intervención a través de la música solo abrirá el camino de una estrategia alternativa para brindar al estudiante situaciones de aprendizaje motivantes para facilitar la apropiación de los conceptos y procesos para el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, teniendo en cuenta lo que se busca en el área de lenguaje.

El propósito entonces es desarrollar desde los niveles de educación primaria las habilidades de escucha, habla, escritura y de lectura respondiendo a conocer y desarrollar las habilidades lingüísticas para hacer implícita la comunicación. En el colegio Marco Tulio Fernández I.E.D. es una necesidad no solo para mejorar los resultados en las pruebas de estado, sino para elevar la calidad de los procesos de aprendizajes en las otras áreas del conocimiento.

2.2.4.1. Inteligencias Múltiples.

Por su parte, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, (1994) se basa en la ciencia del conocimiento, la psicología y la neurociencia, tomando en cuenta que en el cerebro existen neuronas que trabajan en forma diferente al procesar la información. El autor plantea que la inteligencia es una capacidad que puede ser desarrollada y su desarrollo dependerá de la estimulación, del entorno, de sus experiencias etc.

Gardner (2004) describe las ocho inteligencias como:

- **Inteligencia Lingüística:** es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, mnemónica, la explicación y el metalenguaje). Alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros.
- **Inteligencia Lógico-matemática:** es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Un alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros. Los niños que han desarrollado esta inteligencia analizan con facilidad los problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo.
- **Inteligencia Espacial:** es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

Se presenta en pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros.

Se encuentra en los niños que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros.

Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis.

- **Inteligencia Musical:** es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre.

Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos y oyentes sensibles entre otros.

Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.

- **Inteligencia Corporal - kinestésica:** es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos.

Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, así como también la capacidad kinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros; se la aprecia en los niños que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.

- **Inteligencia Interpersonal:** es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Se encuentra presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares, mayores, y que entienden al compañero.
- **Inteligencia Intrapersonal:** La inteligencia intrapersonal consiste, según la definición de Gardner, (1994), en el conjunto de capacidades que permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para

desenvolvemos de manera eficiente en la vida. Incluye la autodisciplina, la auto-comprensión y la autoestima.

Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares.

- **Inteligencia Naturalista:** es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas paisajistas, entre otros. Se da en los niños que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural.

2.2.4.1.1 Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Las inteligencias múltiples para Gardner son planteadas como destrezas que pueden ser desarrolladas y mucho más si se inicia desde los primeros años de escolaridad, dado que *todas las inteligencias se manifiestan universalmente, como mínimo en su nivel básico, independientemente de la educación y del apoyo cultural.* (Gardner 1994, citado en Civarolo M.M. pp. 133). Siempre y cuando se dispongan de los estímulos adecuados para la construcción de conocimiento sobre la base de la observación del niño en su contexto y el manejo que se haga de estos estímulos externos.

La Inteligencia Lingüística y Musical tiene un común denominador que es el lenguaje en sí mismo, donde la escucha, la lectura y la escritura son parte del desarrollo de estas inteligencias, pero además la expresión verbal a través de la comunicación.

Los niños por lo general se sienten atraídos por los sonidos y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con su cuerpo, lo que genera una intervención atractiva para aprender los sonidos de las letras y las palabras, la entonación de las frases y oraciones. De igual forma la música facilita leer rimas y trabalenguas con melodías para hacer agradable su aprendizaje.

Según Gardner, (1994), puesto que en cada inteligencia hay sistemas simbólicos adquiridos que permiten intercambiar ciertos tipos de significados, estos pueden haberse desarrollado en el cerebro porque encajan con facilidad con inteligencias pertinentes, en otras palabras, se puede interactuar con procesos simbólicos que conjuguen lo musical y lo lingüístico en un solo proceso didáctico usando herramientas como la composición, el poema, la palabra hablada, la escritura, la lectura, el canto e incluso el baile para lograr la interiorización de conceptos.

Desde el punto de vista del trabajo en el aula, la implementación de la Teoría del desarrollo de las inteligencias múltiples se enfoca en el trabajo en equipo, donde la escuela y la familia le brinden al estudiante el ambiente propicio para desarrollarlas. Por su parte el docente debe diseñar y desarrollar diferentes estrategias para la presentación de los contenidos, de tal forma que promueva en los estudiantes el desafío de enfrentar múltiples tareas que pueda alcanzar. En donde las experiencias del estudiante, el ambiente, los materiales que se presenten y la interacción entre pares sean factores importantes en este modelo de aprendizaje.

Por otro lado, el estudiante cuenta con potencialidades intelectuales que pueden ser mejoradas y otras que pueden ser desarrolladas. Estas habilidades, cualidades y manifestaciones de destrezas están ligadas a los procesos lingüísticos propios de la edad y nivel de desarrollo; a procesos culturales, su acercamiento a la música, en su interacción social y cultural donde se desenvuelve.

Suárez, Maíz y Meza, (2010) aseguran que:

La Teoría de las Inteligencias Múltiples facilita la aplicación de estrategias novedosas, motivantes, integradoras y creativas para que los estudiantes en su rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber cotidiano, y los acerque más al conocimiento y al potencial creativo los cuales poseen desarrollando o activando otras inteligencias. Esto agilizaría la capacidad cognitiva para resolver problemas, tomar decisiones, mejorar formas de conductas, aumentar la estima, desarrollar habilidades y destrezas y tener una mayor interrelación con las personas que le rodean y consigo mismo.

En consecuencia, la importancia de las Inteligencias múltiples en la educación devela un aprendizaje más personalizado dado las potencialidades individuales de cada estudiante y por consiguiente aparecen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que le subyacen. Lo que motiva el uso de diversas estrategias didácticas y variados recursos, de los cuales se encuentran muchas sugerencias de investigadores que consideran un proceso efectivo y enriquecedor para el desarrollo de su potencial cognitivo en los estudiantes en las escuelas.

2.2.5 El lenguaje a través de la escritura.

El diccionario RAE define escritura como sistema de signos utilizado para Representar las palabras o las ideas o plasmar pensamientos en un papel o en una superficie.

Rincón, (2015) define la escritura como:

...el uso consciente, reflexivo y controlado del código escrito para generar texto en ausencia de contexto situacional. Esto significa que vamos a incluir en el concepto de escritura tanto el código escrito como el proceso semiodiscursivo de producción de diversas clases de textos lingüísticos.

Para este autor el proceso de escritura auténtico va más allá de los procesos semióticos y de la función semiótica, sino que engloba el significado que trasciende para expresar los deseos y tiene efectos en la conciencia del individuo.

Harris, (1999) refiere que la función básica de la escritura es integrar actividades pasadas, presentes y futuras mediante un conjunto de marcas organizadas, también, espacialmente; y existen gran cantidad y diversidad de prácticas que cumplen con estos requisitos.

Para autores como Piaget, Vygotsky, Ferreiro, entre otros la escritura adquiere una connotación más pedagógica como la materialización de la lengua y posibilita una forma de comunicación lingüística y su relación con los constructos mentales.

2.2.5.1. La escritura a partir de Piaget.

Según Ferreiro y Teberosky, (1999) “la teoría de Piaget permite introducir la escritura en tanto objeto de conocimiento y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente e introduce la noción de asimilación”. Por lo tanto, un proceso en el conocimiento requiere un cambio paradigmático de generación continua de desequilibrio conceptual o de crear un conflicto cognitivo para lograr un proceso de acomodación haciendo asimilable lo aprendido. Lo anterior corresponde a la etapa pre operacional en donde el niño en edades entre los 2 y 4 años empieza a desarrolla representaciones de una cosa a través de otra y el lenguaje le ayuda en el desarrollo de estas representaciones.

[...] A pesar de esto, la aparición de la función simbólica o semiótica puede observarse a través de conductas que implican la evocación representativa de objetos o acontecimientos, y supone

el uso de significantes diferenciados. Estas conductas son el juego simbólico y la imagen gráfica (dibujo). (Alvarez y Orellano, 1979)

Vygotsky (1934/1985) citado en Scheneuwly B. (1992) define el lenguaje escrito como una función psíquica particular que tiene distintos procesos a la del lenguaje oral, para su construcción, plantea tres aspectos: el primero tiene que ver con el aprendizaje del lenguaje escrito, razonando que así como el niño realiza una abstracción de los sonidos como aspecto sensible del lenguaje oral, de igual forma la materializa de lo que observa y lo expresa mediante representaciones, imágenes, símbolos, signos o fonemas para desarrollar el lenguaje escrito; en el segundo aspecto evidencia la ausencia de un interlocutor para el desarrollo de este tipo de lenguaje, ello implica la interacción consigo mismo mediante la imaginación y el pensamiento mismo; por lo tanto, es necesario que el niño tenga o se le ofrezca una gran motivación para su construcción, ésta última supone el tercer aspecto. El autor resume en su disertación que mientras el lenguaje oral es no consciente e involuntario, el lenguaje escrito es consciente y voluntario.

Por otro lado, Vigotsky, (1983) propone un modelo psicológico de producción lingüística desarrollado en cinco fases: Motivo-Pensamiento-Lenguaje interior-Plan semántico – Plan fásico, las cuales se suceden a través de la Mediación Semiótica, en el que la relación del niño con la naturaleza, el medio cultural y su contexto se encaminan para dar paso de la interacción social y cultural, y a la materialización de un sistema de signos que se convierte en el lenguaje escrito.

La noción de mediación semiótica propuesta por Vygotsky (1983) ha sido analizada por algunos autores en cuanto al lenguaje se refiere, entre estos, Ramírez, (2009) la entiende como un proceso natural del ser humano, la capacidad de entender el mundo que le rodea a través de sistemas de signos lingüísticos y sociales. Dicha mediación permite controlar de

manera voluntaria las actividades de cada uno y la relación con los demás. Además que el proceso de comprensión de los significados de los signos es de naturaleza mental y se manifiesta de diversas formas en la conducta humana.

En suma, desde la perspectiva vygotskiana el lenguaje escrito se fundamenta como una concepción desde la construcción social y no puramente cognitiva mediada por un proceso semiótico.

Dado que el lenguaje escrito como forma de escritura es importante en el proceso de comunicación y relación con el contexto social en el que el niño se desenvuelve se hace necesario desarrollar esta competencia mediante el uso herramientas gramaticales que precisen un mensaje acertado.

Al respecto Ferreiro, (2003) declara con relación a la escritura que ésta no habla solamente de producción de marcas gráficas por parte de los niños y niñas; también se refiere a la interpretación de esas marcas gráficas. Involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales.

La escritura no debe verse solamente como un objeto escolar sino también y fundamentalmente como un objeto social, algo que se utiliza y tiene valor en la sociedad y la comunicación humana.

Según esta investigadora, en un primer momento de la construcción de la escritura, los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el

dibujo no consigue atrapar. Luego se empieza a elaborar las condiciones de interoperabilidad, es decir, ciertas condiciones formales, de un carácter muy preciso. En ese momento cada escritura se juzga por sí misma y no hay aún criterios claros para compararlas entre sí.

Ferreiro (2003) citada en Chacon, (2015) diferencia algunos niveles de escritura en el desarrollo de esta habilidad, y que le permitirán al niño apropiarse de ella.

Ferreiro y Teberosky, (1979). En un contexto investigativo con estudio de casos presenta como una evolución de procesos de conceptualización de la escritura por parte del niño en cuatro niveles de construcción de la escritura, los cuales se enmarcan a continuación:

Nivel 1

El niño inicia su acercamiento a la escritura a través de rasgos típicos como trazos ondulados, líneas continuas o discontinuas, dibujos no propiamente dichos porque no corresponde a algo específico. La escritura no cumple una función de comunicación. El docente puede analizar lo que Ferreiro, (2006 Jul. Dic.) menciona como aspectos figurativos del niño, algunos de estos son la calidad del trazo, la orientación de las grafías (si es o no es de izquierda a derecha, si se escribió o no de arriba hacia abajo), para orientarlo a la escritura del alfabeto que se maneja.

Nivel 2

El niño adquiere algunas grafías y formas próximas a las letras, se destaca el uso de la letra imprenta más que la cursiva. Este proceso está ligado a su desarrollo cognitivo situándolo en una etapa preoperatoria según los estadios de Piaget. Se presenta una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral. “Al comienzo, las letras son objetos particulares del mundo externo que comparten con todos los otros objetos el hecho de tener un nombre”

(Ferreiro, 2006)

Nivel 3

En esta etapa el niño puede hacer correspondencia de lo silábico a la letra consonante, lo cual implica que puede darles el mismo valor significativo a dos vocales en combinación con distintas consonantes. [...] “Prueba de eso es que el mismo texto puede recibir interpretaciones diferentes si los contextos son diferentes; igualmente dos textos diferentes pueden recibir la misma interpretación si los contextos son semejantes” (Ferreiro, 2006). Este proceso se conoce como hipótesis silábica, la cual es construida por el niño y ésta entra en conflicto cognitivo con las formas fijas establecidas en la escritura.

Nivel 4

Aquí el niño va construyendo una concepción más clara de la relación de los grafemas con los fonemas. Se pueden presentar errores ortográficos, pero no representa ningún bloque en el aprendizaje de la escritura.

Ferreiro (2006) a partir de esta investigación organiza tres categorías planteadas en etapas: Pre-fonética, Fonética y Viso-fonética. En la primera etapa se presenta el proceso presilábico, en éste, aún no hay comprensión del principio alfabético, por tanto, no hay relación grafema-fonema. En la segunda etapa se dan tres procesos:

Silábica, el niño puede identificar algún sonido de la sílaba de una palabra

Silábica-alfabética, el niño puede representar algunas sílabas que identifica en su sonoridad.

En la etapa tres del aprendizaje de la escritura se sigue el proceso ortográfico, aquí, el niño puede respetar los códigos de escritura y sus excepciones.

Alfabética, durante este proceso el niño puede representar correctamente todas las letras, sílabas y palabras que percibe, aunque puede presentar errores ortográficos. Para esta etapa, la

autora plantea estrategias que provoquen ocasiones para la escritura, animando e incentivando al niño con actividades que lo inviten a escribir. El papel del docente es primordial en elegir la metodología adecuada según la situación de la clase. Es por ello que la autora refiere una manera de concebir la intervención pedagógica, asegurando que:

Si se concibe la escritura como un código, un medio de transcribir unidades sonoras en unidades gráficas se pone necesariamente en primer plano la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y la habilidad motriz. Los programas de sensibilización a la lengua escrita se concentran en consecuencia en ejercicios de discriminación perceptiva y de trazo, sin poner jamás en cuestión la naturaleza de las unidades utilizadas. (Ferreiro, 2006. pp. 45)

En la etapa tres del aprendizaje de la escritura se sigue el proceso ortográfico, aquí, el niño puede respetar los códigos de escritura y sus excepciones.

Las escuelas en edades tempranas deben ser ambientes apropiados para que los niños se enriquezcan en este proceso, deben tener diversidad de escritos, los niños deben disfrutar de la lectura en voz alta, experimentar la escritura libre, los niños ven cuando los adultos escriben y ellos toman conciencia de que los adultos se están comunicando por medio de la lectura y la escritura e intentan hacer lo mismo libremente sin necesidad de copiar un modelo que muchísimas veces para ellos no tiene sentido, los cansa y aburre, los niños deben jugar con el lenguaje cantar y descubrir semejanzas sonoras. (p. 19)

2.2.6 Pedagogía y didáctica Musical.

La educación musical en los niños y niñas empieza en sus primeros años de vida, el acercamiento a ambientes y entornos de diversos sonidos es sabido que estimula el desarrollo de diferentes procesos cognitivos, procesos motores y sensoriales que serán elementos básicos del pensamiento para el desarrollo de la competencia comunicativa. Es así como la familia y

escuela son los apoyos fundamentales para potenciar las habilidades de comunicación a través de métodos que perfilen las capacidades de percepción y expresión en los niños y niñas.

La música como parte del ser humano y su estimulación desde temprana edad ayuda a mejorar el crecimiento intelectual, desarrollar la creatividad, mejorar las capacidades de lectura, el dominio lingüístico, las habilidades matemáticas o la agilidad mental. Por lo cual, la educación musical representa un papel muy importante en el proceso enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Cuando se habla de pedagogía musical se parte de la concepción mental que establece una relación entre la música y el ser humano pero cuya pretensión, además de la transmisión del conocimiento musical objetivo, es la de contribuir al desarrollo de las capacidades sensomotrices, afectivas, y cognitivas de cada sujeto. Es decir, como una relación entre enseñanza, aprendizaje y música.

Pero los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación musical van más allá del estudio de símbolos y actividades lúdicas, sino que trasciende al ser humano en el desarrollo de sus capacidades por lo que es imperativo encontrar métodos que faciliten esta transformación.

La educación musical ha sido abordada en las instituciones y conservatorios por diferentes metodología pedagógicos musicales, es pertinente mencionar para el estudio de esta investigación tres grandes métodos pedagógicos del siglo pasado, como parte de las metodologías musicales desarrolladas por (Willems, Kodaly y Dalcroze, 1981), como referencias de base a analizar desde la perspectiva de las didácticas musicales y su relación el desarrollo de las habilidades de comunicación. Estos maestros han fundamentado sus

pedagogías en la unión de dos elementos: la percepción y la expresión como funciones básicas para el aprendizaje musical.

2.2.6.1 Método Dalcroze

El Método Dalcroze se fundamenta en la correlación sonido y movimiento, de manera que la expresión corporal estimule la construcción de imágenes mentales de la percepción auditiva. Se pretende con este método que el estudiante responda a cualquier estímulo musical de forma intuitiva y natural, lo que requiere centrarse en el desarrollo de niveles de atención permitiendo desarrollar habilidades como la memoria, la socialización o la creatividad. El método Dalcroze le ha dado un protagonismo al cuerpo como herramienta de aprendizaje para conectarse con las percepciones de sus sentidos y ampliar dicho aprendizaje al mundo que lo rodea y darle significado a lo que recibe a través de sus sentidos. Éste es un método de pedagogía musical que plantea una didáctica activa y significativa en el aula que le permite al niño interactuar desde el ritmo y la expresión desarrollar habilidades cognitivas y la estimulación de la inteligencia musical como se plantea en las inteligencias múltiples de Gardner. (Dalcroze, J. , 2017)

La propuesta de Dalcroze (2017) se dividió en tres principios: la rítmica, el solfeo y la improvisación. La primera forma de comprensión es la experiencia sensorial y motriz, donde el niño adquiere sensibilidad por los sonidos en cuanto a la métrica, el tiempo, el sentido rítmico, propiciando el desarrollo del oído, que en coordinación con el movimiento del cuerpo logra un equilibrio rítmico que más adelante le ayudaran al estudiante a interiorizar la imagen sonora de lo que escucha. El solfeo pretende que la experiencia musical interrelacione la expresividad, el matiz y la fluidez centrándose en el reconocimiento de las notas musicales, Aquí el estudiante pone en juego su imaginación para hacer música. En cuanto a la

Improvisación Jaques-Dalcroze citado en Bachmann, (1996) recomienda que la música improvisada le permite adaptarse a los movimientos espontáneos. De igual forma, en cuanto a la improvisación: *para Dalcroze fue importante garantizar que su método permitiera la expresión del individuo a través del movimiento, para lo cual planteó el desarrollo de la coordinación, la agilidad mental y de hábitos motrices encaminados a tal fin.*

Desde el punto de vista didáctico Bachmann, (1996) asegura que cualquier área del aprendizaje dirigida bajo este método abre un sinfín de posibilidades para interiorizarse. En el caso de la enseñanza de la lengua materna:

- Estudio, a través del movimiento, de las leyes del ritmo de la palabra, de la construcción, de la sintaxis (correspondencia tomada del estudio de los elementos musicales).
- La experiencia del orden, siendo una de las primeras que la rítmica ofrece a los niños, se puede utilizar para estudiar la forma del lenguaje.
- Cuando se estudia la construcción gramatical, el verbo, palabra fundamental que da origen a la idea, es abordado a través del gesto: en el momento de la aparición del verbo, ellos marcan con el gesto la acción expresada.
- En cuanto al estudio de la dicción, la altura de la voz, cambio de fraseo, velocidad del movimiento indicando la rapidez del caudal de las palabras influyen, como en la música, la entonación y la articulación de la palabra.

Es así como desde el Método Dalcroze se puede evidenciar la interacción entre audición y movimiento el método ideal para lograr la conciencia de las estructuras musicales y sus potencialidades expresivas.

2.2.6.2. Método Kodály

El método Kodály fue propuesto por Kodaly, (1982) en Hungría e implementado en Colombia por Alejandro Zuleta Jaramillo, a partir de la ejecución de la música folclórica y tradicional para introducir desde el punto vista pedagógico la enseñanza de la lectoescritura, las sílabas rítmicas, la fononimia y el solfeo relativo en los niños de las primeras edades escolares. Con las sílabas rítmicas, Kodály (1982) pretende relacionar a cada figura y su valor con una sílaba, con lo cual obtiene cierta conciencia fonética y, por consiguiente, unos niveles de desarrollo de diferentes fórmulas rítmicas. Con la fononimia pretende que, con gestos de la mano, es decir, movimientos y sonidos de las manos los estudiantes identifiquen la altura de los sonidos asociados a los sonidos de la escala. Mediante el solfeo relativo se plantea la posibilidad de entonar cualquier melodía representada en una sola línea desde el punto de la escritura musical. Esta línea representa el pentagrama convencional y en ella estarán colocadas las diferentes notas.

En estos complejos conceptos está la base de los procesos comunicativos. Todo este constructo musical se sustenta en un Sistema Pedagógico que otorga un gran protagonismo a la voz. El método Kodaly parte del principio de que “la música no se entiende como entidad abstracta (solfeo en el plan antiguo), sino vinculada a los elementos que la producen (voz e instrumento)” (Zuleta, (2008). Así mismo, Kodaly articula su método entorno al canto como centro y elemento principal del mismo. A su vez, lo organiza alrededor de un conjunto de técnicas previamente probadas por su inmediatez y su eficacia en la asimilación de códigos de escritura, así como descifrar símbolos musicales.

En suma, de acuerdo con Zuleta, (2008) la aplicación de estos principios ha dado lugar a un método de educación musical basado en el canto coral cuyos componentes fundamentales son:

- a. *Una Secuencia pedagógica* organizada de acuerdo con el desarrollo del niño.
- b. *Herramientas metodológicas* básicas: las sílabas de solfeo rítmico, el solfeo relativo y los signos manuales.
- c. *El material musical*: canciones folclóricas, rondas y juegos tradicionales y música de compositores reconocidos.

Desde este punto de vista, es posible elaborar una secuencia didáctica basada en estos principios para el aprendizaje del proceso de lecto-escritura en estudiantes de los primeros niveles escolares. (Zuleta L. , 2013 Enero - Junio , págs. 21 – 39) asegura que:

La música folclórica y tradicional era considerada por Kodály como la “lengua materna” a partir de la cual el niño aprende a leer y escribir su propio idioma. Una melodía sencilla cantada al unísono o enriquecida mediante ostinatos, contra melodías, canciones simultáneas, etc., hace que la vivencia de la música y el aprendizaje de sus elementos se integren en una sola experiencia. (p. 12)

2.2.6.3. Método Willems

El método de Willems de la teoría psicológica formulada por su autor para relacionar el interés por la música con la preocupación del ser humano por su vida interior. De este modo, Willems establece una relación entre las estructuras musicales y psicológicas de las personas, de forma que ritmo, melodía y armonía estarían vinculados con sensorialidad, afectividad y racionalidad. En la práctica, el sistema aboga por el desarrollo del ser interior de los estudiantes, su relación con las vivencias y experiencias vitales y su inmersión en una cultura musical.

Willems, (1981), citado en Mier, P.P. (2012), muestra desde su postura de la pedagogía musical que más que un método educativo musical, es un sistema pedagógico musical enfocado a la reflexión sobre la esencia y trascendencia de la música y su relación con el hombre. El método de Willems (1981) propone a partir de ejercicios rítmicos ayudar a potenciar las habilidades para segmentar palabras y descubrir fonemas de las mismas. Por lo cual el uso de este método estimula el desarrollo del proceso fonológico de los niños y niñas en edad escolar.

Willems (1981) intentó alcanzar numerosos fines humanos y musicales. El más importante ha consistido en establecer las bases de una verdadera educación destinada a armonizar el ser humano por la música, y a favorecer que éste alcance su plenitud. Se trata de vivir la música de una manera muy natural, a la vez receptiva, activa e inventiva. Se dirige a todos, sean cuales sean los dones iniciales, las edades y los orígenes. Persigue finalidades a la vez humanas, sociales y musicales, según una progresión pedagógica.

Arroyo, (2009), haciendo mención del método Willems, habla de elementos naturales como el movimiento y la voz, que están en todo ser humano. Parte de que la música es un lenguaje, y como nuestra propia lengua, precisa de una impregnación (experimentación) anterior, basada en la escucha (desarrollo sensorial), que implica una memoria e interés (desarrollo afectivo), llegando a la conciencia a través de la imitación e invención (desarrollo mental). Basándose en ello sus técnicas y estrategias pedagógicas efectivas va a ser la que logre:

- Contribuir a la apertura general y artística de la persona, en su unidad y su integridad.
- Desarrollar la memoria, la imaginación y la conciencia musicales.
- Preparar al canto coral, al solfeo y a la práctica instrumental.

- Favorecer la “música en familia”, así como los diferentes aspectos sociales de la vida musical.

Estos métodos son utilizados para estimular y reforzar algunos procesos de adquisición del desarrollo de la lectoescritura por medio del conocimiento fonológico y con ello el desarrollo de habilidades comunicativas, por lo que se permitirá un mejor desempeño comunicativo tanto oral como escrito. Alcanzar una competencia musical que desarrolle en su camino las competencias comunicativas.

En términos generales la metodología de Willems propone el canto como recurso instrumental para el aprendizaje, éste se puede abordar desde dos procesos: exteriorizado e interiorizado, es decir, la entonación en voz alta o el tarareo. Éste segundo proceso favorece el reconocimiento de los sonidos y el hacer una imagen mental de las palabras por lo que se genera una mayor disponibilidad mental para poder usarlos cuando se improvise o se cree música (Mier, 2012).

La improvisación llega a ser un recurso importante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en el aula porque no solo favorece la memoria sino también amplía el vocabulario para llegar al discurso.

2.2.7 Educación por ciclos.

El Ministerio de Educación Nacional establece mediante los estándares de competencias una propuesta curricular para abordar los contenidos del área de Lenguaje por ciclos de aprendizaje los cuales tiene el propósito de mejorar la calidad de los procesos en los niveles de educación.

Desde su principio rector “*Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*” se pretende orientar la formación del lenguaje y la actividad pedagógica y

didáctica de las instituciones en pro del desarrollo de competencias comunicativas en los siguientes factores de organización: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, junto con la ética de la comunicación.

Aunque estos se definen por grupos de grados que conforman un ciclo de aprendizaje, en el colegio Marco Tulio Fernández I.E.D. se trabaja por grados de aprendizaje y se ajusta los contenidos según los niveles de desempeño de cada uno.

2.2.8 Estrategia didáctica.

En cuanto a la intervención pedagógica desde la didáctica las teorías acerca de las prácticas de enseñanza se enmarcan para investigación en un proceso de interacción directa a través de observación y de la intervención.

Trejo, (2011) Asegura respeto a la metodología didáctica:

[...] que cuando los niños están rodeados de un ambiente interesante donde se les proporcionan actividades que los anima a utilizar lenguaje, su vocabulario aumenta, a medida que los niños aprenden un nuevo vocabulario, la articulación y la pronunciación también se desarrollan. [...] (p. 12)

Por otro lado, la autora menciona “que se puede favorecer las competencias comunicativas cuando los niños presencian y participan en diversos eventos comunicativos en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas, de lo que conocen y escuchan” [...]. En el caso de esta investigación, los eventos comunicativos representan la introducción de la música en el aprendizaje, hablar de sus experiencias supone inventar canciones e improvisar, así como el escuchar canciones de su entorno social y familiar les posibilita el enriquecimiento de su lenguaje.

(Nuñez, 2000, pág. 57) menciona como una forma de intervención en el aula el uso de una didáctica interactiva, la cual...

[...] no se trata de cambiar las actividades ni los materiales, sino de un cambio más profundo centrado en la actividad pedagógica y en las necesidades de los alumnos. Para ello hace falta una actuación intencional y planificada del profesor sobre la que estos autores apuntan algunas ideas. Así, como estrategias posibles para fomentar la comunicación, citan la planificación y modificación del entorno por medio de una distribución adecuada de espacios, de una disposición de materiales que despierte la curiosidad y de la negociación de los contenidos (p. 25).

Por lo tanto, al presentar una propuesta de intervención se requiere una planeación con actividades que generen interacción directa con el estudiante promoviendo el gusto y el gozo en su ejecución.

Isaza y Castaño, (2010) comparten los fundamentos de algunas maneras de organizar el trabajo pedagógico con el propósito de contribuir a dinamizar las prácticas docentes. De acuerdo con esto, menciona tres tipos de configuraciones, los proyectos de aula, las secuencias didácticas y los proyectos de lengua en cada uno de ellos se debe tener en cuenta factores que influirán en la forma como el docente organizará su enseñanza, algunos de estos factores son los conocimientos previos, los intereses personales de los estudiantes, las demandas institucionales, las creencias sobre educación, entre otras.

2.2.8.1. Componentes e importancia para el trabajo.

Para la pertinencia de esta investigación cuyo objetivo general es *Generar e implementar una propuesta didáctica a partir de canciones infantiles inéditas para fortalecer los procesos de escritura en estudiantes de ciclo II del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D.* la configuración a desarrollar son las Secuencias Didácticas, éstas se constituyen como una

unidad de trabajo que aborda una situación de aprendizaje desde la producción de un texto sea oral o escrito. (Isaza y Castaño, (2010) explica que:

[...] en el inicio de la SD se realizan las acciones necesarias con miras a fundamentar o preparar a los estudiantes para la producción del texto: acercamiento al tipo de texto, características del mismo, modelado de escritura, elaboración de rejillas, planteamientos de una situación discursiva, entre otras. Verán que son diversas las actividades, que aumentan sistemáticamente el nivel de complejidad, para lograr cualificar la producción individual (p. 63).

Esta preparación a la producción textual y el acercamiento al tipo de texto adquieren mayor significado cuando la música entra en juego y transforma la clase en un ambiente dinámico. No debe olvidarse que la evolución del aprendizaje es resultado del procedimiento anteriormente descrito, que se retroalimenta continuamente con un proceso de evaluación que será continua y formativo e integrado en las planeaciones.

Finalmente, Zanón, (1988 abril) concluye:

El papel de la motivación se revela como fundamental. La funcionalidad de los materiales, el sentido que el proceso de enseñanza-aprendizaje cobre para los aprendices y la habilidad de los enseñantes para crear un clima de implicación y motivación altos, se convierten en condiciones sin las cuales difícilmente se podrá conseguir una dinámica verdaderamente comunicativa en el aula (p. 27).

3. Diseño Metodológico

Este apartado presenta las bases metodológicas de esta investigación, como son: el tipo de investigación, su línea investigativa, la población, las fases en las que se desarrolla e instrumentos de recolección de la información; así mismo, se convierte en una muestra a nivel de global de los procesos que se llevaron a cabo en cuanto a la planeación, ejecución y evaluación de la investigación.

3.1 Enfoque y tipo de investigación

El enfoque cualitativo de tipo interactivo se considera como el más apropiado para el desarrollo de la presente investigación, dada la naturaleza sociocultural de este proyecto de intervención.

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pág. 9)

La investigación tiene un carácter interactivo en la medida en el que el investigador hace un seguimiento, una recolección de datos y una descripción de los fenómenos que se dan durante una interacción relativamente breve, construyendo todo un dibujo holístico de cierta complejidad, a partir de las experiencias en el campo y las descripciones de las perspectivas de

los educandos, revisando continuamente e ilustrando con detalle las situaciones de su contexto (Mc Millán y Schumacher, 2005).

Frente al tipo de investigación, se enmarca en la investigación acción educativa, que según Colmenares y Piñero, (2008) citando a Bernardo Restrepo, se encuentra totalmente ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general; en este caso, implementando procesos de tipo crítico, interpretativo, descriptivo y fenomenológico, se busca un cambio positivo de la realidad a partir de la intervención pedagógica, que en este caso le brinda al estudiante la posibilidad de ser el protagonista de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentando la autonomía del estudiante, el trabajo en equipo, la autorreflexión y ante todo una postura socio crítica de su contexto cultural.

3.2. Línea de investigación

Teniendo en cuenta que este proyecto realiza una intervención pedagógica, en una población específica durante un corto lapso, la investigación se ubica dentro de la línea institucional de evaluación, aprendizaje y docencia; la cual se fundamenta en tres ejes que son evaluación, aprendizaje y currículo, cuyo objetivo es fortalecer la reflexión, el debate, la construcción, deconstrucción y difusión del conocimiento.

Se ubica a la presente investigación en esta línea teniendo en cuenta principalmente el eje de aprendizaje, esta vez enfatizado en los procesos de escritura, así como su propósito frente a la deconstrucción del conocimiento, que en este proyecto se evidencia desde un cuestionamiento constante del investigador sobre la estructura de las prácticas pedagógicas y su posibilidad de mejoramiento, desde sus teorías métodos y hábitos.

De especial consideración en los fundamentos teóricos del prototipo de I-A que se han ido construyendo, es el hecho de que la transformación de la propia práctica pedagógica pasa por

una pedagogía emancipatoria en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la crítica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática (Restrepo, 2013, pág. 6).

3.3 Población y muestra

El Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D. inicia sus labores en el año 1988, en el escenario de lo que había sido la escuela de primaria La Reliquia. El colegio vive su desarrollo desde la jornada de la tarde con los grados Sexto y Séptimo y llevaría por mucho tiempo el nombre Mariano Ospina Pérez en la sede A, en la sede B Mercedes de Fernández, en la sede C San Joaquín y en la sede D San Ignacio. En la sede principal en el año 1988 nace la modalidad de bachillerato académico que en el año 1992 daría su primera promoción; pero sería por iniciativa de Doña Betulia Fernández, hija del benefactor que donó los terrenos de la sede A, y luego tras el proceso de las fusiones, que se le daría la razón social Marco Tulio Fernández a toda la institución.

Esta propuesta es desarrollada en el Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., de la localidad de Engativá, el Proyecto Educativo Institucional de este colegio se centra en la comunicación, el arte y la expresión, camino a la convivencia, la autonomía y el conocimiento; el cual se viene fortaleciendo aún más desde el año 2011, gracias a los proyectos institucionales enfatizados en la cultura festiva como lo son el carnaval Fernandista, la banda festiva y la orquesta Fernandista, ya que le han dado reconocimientos importantes a la institución a nivel local y distrital. Dichos proyectos se han ido enlazando con la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, creando alianzas importantes también con entidades externas como lo son Colsubsidio y Compensar, las cuales también ayudaron a que la

institución fortaleciera su P.E.I. mientras ésta se encontraba funcionando en las jornadas mañana y tarde.

Desde el año 2017 al igual que muchas instituciones educativas distritales, el Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D. implementó una única jornada educativa para sus cuatro sedes, razón por la cual eliminó las alianzas con las entidades educativas externas anteriormente mencionadas; es así como la asignatura de música actualmente se imparte solamente para educación básica secundaria y media en la sede A, afectando lo que es el área de expresión, de la institución en cuanto a la formación artística de los estudiantes durante su primaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta de investigación es ejecutada de manera independiente por el docente, y transcurre durante el tercer período académico del año 2018 en la sede B del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., con estudiantes de tercer y cuarto grado de educación básica primaria. Estudiantes correspondientes a los cursos 301 y 402 de la institución, cada uno de estos conformado por 28 niños, que fueron escogidos de acuerdo con los horarios coordinados por los directores de curso junto con el investigador, y que fueron avalados por las directivas teniendo en cuenta los tiempos y dinámicas de jornada única en la institución.

3.4 Fases de la investigación.

Para el desarrollo de esta propuesta se plantean tres fases teniendo en cuenta el proceso de investigación planteado por (Mc Millán y Schumacher, 2005), el cual luego de decidir el diseño y metodología se centra en recoger los datos, analizar y presentarlos, para luego interpretar los resultados. Este proceso se consolida teniendo en cuenta también el diseño metodológico de las tesis de maestría que hacen parte de los antecedentes de este trabajo investigativo. Estas fases no tienen un comienzo o un final determinados, mezclándose y retroalimentándose unas con otras en algunos momentos del proceso de implementación, fue así como se definieron las siguientes fases:

- Fase de diagnóstico: En esta primera fase se realiza una indagación a la población docente del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D. en sus cuatro sedes, la cual consiste en percibir la relevancia que le dan los maestros al uso de la música dentro de sus clases y sus inquietudes frente al uso didáctico de la misma desde su experiencia docente. También se lleva a cabo el proceso preliminar de intervención pedagógica con los estudiantes de tercer y cuarto grado de la sede B, quienes a través de un taller diagnóstico de lectura y escritura muestran su nivel en cuanto a la comprensión lectora y producción textual.
- Fase de seguimiento: En esta se fase se desarrollan tres talleres de escritura con los estudiantes de tercer y cuarto grado del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B, basados en tres canciones infantiles compuestas por el autor, canciones que buscan fortalecer los procesos de escritura en los niños a través de los elementos musicales que ofrecen las mismas como lo son la melodía, la armonía y el ritmo de cada una, junto

con las actividades que se proponen desde cada taller, las cuales buscan una reinterpretación de los estudiantes en base a su sensibilidad y creatividad.

Teniendo en cuenta que en esta fase se realiza el proceso de intervención directamente con los estudiantes, quienes no hacen parte de la asignación académica regular del docente investigador, y que durante este periodo de tiempo se requieren obtener evidencias de tipo audiovisual para ser analizadas y evaluadas en la siguiente fase de investigación, involucrando la aparición de los niños en las mismas, se elaboró un formato de consentimiento dirigido a los padres de familia para el uso de imágenes de los estudiantes, avalado por el rector de la institución, la coordinadora académica y los directores de curso (Ver anexo G).

- Fase de evaluación: Durante esta última fase se analiza el proceso de ejecución en el aula de los tres talleres y sus canciones, se realiza la recolección de evidencias de la fase de seguimiento junto con la descripción de los aciertos y desaciertos logrados durante toda la intervención pedagógica, para finalmente sacar las conclusiones debidas sobre el impacto de las canciones en el ambiente académico de los estudiantes y el aporte que las mismas logran en su contexto sociocultural más allá del aula.

3.5 Instrumentos

Cada una de las fases de esta investigación genera a su vez los instrumentos que se aplican durante todo el proceso de intervención, y que han de constituir las evidencias e insumos para su análisis posterior y respectivas conclusiones. Estos instrumentos han sido diseñados teniendo en cuenta las directrices del asesor de la investigación, las tesis de maestría que hacen parte de la misma, los objetivos de la investigación, su pertinencia dentro del ejercicio de intervención y las necesidades de los estudiantes de ciclo II del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B.

3.5.1. Instrumentos de diagnóstico.

- Encuesta con docentes del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sedes A, B, C y D (Ver anexo A): El primer instrumento a aplicar son una serie de preguntas organizadas en cuatro categorías, siendo la primera una caracterización del equipo docente de la institución basada en la experiencia y áreas de formación de los docentes, la segunda un nivel de percepción diagnóstica de los profesores desde sus estrategias de enseñanza en el aula, la tercera una estimación del nivel de dificultades de aprendizaje de los estudiantes desde el punto de vista del profesor y por último, la concepción de relevancia que tienen los docentes sobre la aplicación de la música en su quehacer pedagógico.
- Taller diagnóstico de lectoescritura para estudiantes de ciclo II del colegio Marco Tulio Fernández, sede B (Ver anexo B): Este instrumento de diagnóstico es el primer instrumento diseñado y aplicado a los estudiantes de ciclo II de la institución y consta de cinco secciones, en la que la primera se hacen una serie de preguntas de comprensión lectora, para luego entrar a una sección de interpretación de texto e imágenes. la tercera sección se trata de completar frases a partir de palabras sugeridas para después realizar el ordenamiento de palabras a través de imágenes y, por último, la creación de una fábula también a partir de una imagen dada. Se realiza un estimado general de habilidades comunicativas con el fin de corroborar las deficiencias que se dan especialmente en el campo de la escritura, en las secciones correspondientes a ortografía y producción textual.

3.5.2. Instrumentos de seguimiento.

- Taller de escritura con la canción “Alfabeto alfabético” (Ver anexo C): En este primer taller de intervención como tal, se tiene como base una canción que expone los elementos más tradicionales de lo que se entiende como canción infantil, debido a la tonalidad en la que fue compuesta, el uso que hace de las notas de la escala mayor y su ritmo fácil de seguir; en cuanto a la letra, se construye a partir de una serie de versos de cuatro compases con cada letra del alfabeto, con los que el estudiante realiza las actividades propuestas de lectura, escritura y canto como base de su expresión oral, para luego hacer especial énfasis en la escritura y composición musical.
- Taller de escritura con la canción “Compadre lapicito” (Ver anexo D): Este taller tiene como base musical una cumbia colombiana, la cual le ofrece al estudiante elementos musicales un poco más complejos como el uso de la escala menor natural y menor armónica en su melodía, junto con un ritmo sincopado característico de éste género musical; su letra consta de cuatro versos de ocho compases, con un texto descriptivo en el que el estudiante desarrolla actividades similares al taller anterior, esta vez con más énfasis en la producción textual.
- Taller de escritura con la canción “ I like ...” (Ver anexo E): Para concluir la fase de seguimiento se aplica un último taller de intervención que tiene como raíz la ejecución de un Blues compuesto en lengua extranjera inglesa, lo cual le genera a los estudiantes un reto aún mayor comparado con los dos talleres anteriores; teniendo en cuenta esto, luego de revisar la entonación y pronunciación adecuada de los versos en inglés, compuestos en escala pentatónica y con un ritmo cíclico de corcheas

atresilladas, luego de que el maestro les brinda la traducción del texto original en castellano para que los estudiantes realicen las actividades respectivas en lengua materna. Este taller le brinda al estudiante la posibilidad de llevar a cabo sus procesos de escritura con más complejidad y creatividad considerando el idioma original en el que fue compuesta la canción.

3.5.3. Instrumentos de evaluación.

- Formato de evaluación didáctica en el aula (Ver anexo F): En este instrumento se consignan los logros y dificultades que se fueron dando a medida que se ejecutaba el proceso de intervención pedagógica en el aula, llevando cuenta detallada del desarrollo de las actividades y la respectiva evaluación de los talleres correspondientes a la fase de seguimiento de la presente investigación; de esta manera, este formato se constituye en el elemento clave de enlace entre la fase de evaluación y el análisis de resultados de la propuesta investigativa.

Este formato está constituido por un plan general de trabajo, una sección de intervención didáctica como tal, organizada por sesiones y finalmente un cuadro evaluativo. En la primera sección se establece a nivel general el propósito, la competencia o habilidad y un reto cognitivo a desarrollar; en la segunda, se consignan los aspectos positivos y negativos de cada actividad de los talleres basados en las canciones; finalmente, en la sección de evaluación se lleva a cabo un análisis de las capacidades y habilidades que tuvieron éxito evidenciado en su totalidad, y las que quedaron en proceso de desarrollo.

4. Propuesta de intervención

A continuación, se expone una alternativa que se llevó a cabo para solucionar la problemática planteada frente a la población en cuestión, la cual se denomina: “Canciones Infantiles para fortalecer los procesos de escritura en los niños de 3° y 4° del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B”.

4.1. Descripción de la propuesta.

A partir de la composición de una serie canciones infantiles cuyos elementos musicales se nutren del folclor colombiano y la música moderna, se le dan nuevos matices y miradas a lo que representa la canción infantil como género musical, dándole prioridad a las necesidades que surgen del contexto sociocultural del estudiante de ciclo II de educación básica, en las áreas de humanidades y educación artística. Teniendo en cuenta lo anterior, se escogieron tres piezas musicales infantiles para ser trabajadas en las aulas del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D. como herramientas didácticas a fin de fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, especialmente frente a los procesos de escritura en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria.

El autor tomó como criterios de escogencia para las canciones su riqueza textual a nivel narrativo y poético, su pertinencia frente a los intereses y necesidades de los estudiantes, junto con las estructuras armónicas y formas estilísticas contrastantes y variadas que ofrecen la cumbia colombiana, el blues y el rap como géneros musicales relacionados también con la cotidianidad del educando.

Luego se procedió a realizar un diagnóstico frente al estado de las habilidades comunicativas de lectura y escritura dentro de la población a intervenir, el cual sirvió para

confirmar primeramente la correcta escogencia de las tres canciones, junto con sus respectivas actividades a desarrollar en los ejercicios de aula, para luego centrar todo el proceso pedagógico y didáctico hacia el mejoramiento de los aspectos negativos relacionados con el nivel de escritura de los estudiantes manifestados durante la etapa diagnóstica.

Posterior a la fase de diagnóstico se desarrollaron las etapas de ejecución y seguimiento durante los meses de septiembre y octubre del año 2018, en las cuales se aplicaron las tres canciones con los talleres, dando cuenta de los logros y dificultades que se fueron presentando a través del desarrollo de la intervención en el aula, y registrando también las experiencias vivenciadas en el formulario de intervención didáctica, las cuales se enfatizaron principalmente en los procesos de escritura de los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria.

Finalmente, se procedió con el análisis de los resultados obtenidos durante la fase de diagnóstico y seguimiento de la propuesta, permitiendo en primera medida encaminar el desarrollo del trabajo en las aulas hacia el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes, teniendo en cuenta el nivel de desempeño frente a los procesos de escritura, evidenciado en la aplicación de la prueba diagnóstica; hecho esto, se realizó el análisis descriptivo de cada una de las actividades realizadas por los niños pertenecientes a los talleres de las canciones compuestas por el autor, y la manera en la que éstas contribuyeron al fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes de ciclo II del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B.

4.2. Justificación de la propuesta

La implementación de la música en formato de canción infantil dentro de las aulas de primaria es capaz de trascender cualquier contexto geográfico, económico y social, llevando

toda actividad académica inevitablemente al juego y a un aprendizaje más incluyente y participativo del niño en la adquisición y puesta en práctica de sus saberes.

La música siempre resulta un modo maravilloso de comunicación, de disfrute comunitario, de encuentro. El canto compartido transforma el lugar donde nos encontramos, predispone a lo colectivo, invita a la participación y al juego. Juego que suele iniciarse con la escucha, pero luego es germen de numerosas actividades como el movimiento, la imitación, la participación oportuna con algún sonido o respuesta cantada, el descubrimiento de palabras nuevas, que riman o que son inventadas, la memorización de la secuencia narrativa, la representación de personajes y tantas cosas más. (Duto y Rins, 2018, pág. 7)

Teniendo en cuenta lo anterior, también se busca ir transformando poco a poco la concepción que el docente y los estudiantes tienen sobre la canción infantil, integrando en ésta elementos de la música folclórica y moderna, como estructuras rítmicas, patrones melódicos y progresiones armónicas, con los que el niño convive día a día en su contexto sociocultural, y que resultan de fácil reconocimiento auditivo e incentivan a la repetición y dinámicas interactivas en el aula.

Además de la estructura musical de cada una de las canciones que hacen parte de esta propuesta, cabe resaltar el contenido lírico y textual de las mismas, el cual está enfocado en léxico, valores, actividades y temáticas relacionadas con el universo infantil, que a su vez invita al niño a realizar aportes y cambios desde su sentido estético, y al docente a variar tanto la letra como la metodología con la que quiera desarrollar estas piezas musicales según sus objetivos de aula.

Es así como estas canciones infantiles representan un recurso relevante hacia la apropiación de lenguaje oral, pero especialmente escrito, considerando las actividades que hacen parte de

los talleres basados en las mismas, las cuales motivan al niño a ampliar su vocabulario, diferenciar tonalidades auditivamente, seguir patrones rítmicos, crear versos, imitar secuencias melódicas, inventar historias, entender la escritura como una forma de arte a través del juego y sobre todo mejorar la calidad de su producción textual en general.

4.3. Objetivo general de la propuesta

Desarrollar en los niños mediante tres canciones infantiles, el interés y motivación hacia el desarrollo y fortalecimiento de la escritura como habilidad comunicativa fundamental en los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la escuela desde ciclo II, y que servirán de apoyo para un buen desempeño académico a través de toda la vida escolar.

4.4. Fundamento pedagógico

No solamente desde la pedagogía, sino también desde otras disciplinas como la psicología y la neurociencia se rescata el papel de la música en el desarrollo cognitivo del infante, (Koelsch, 2016) afirma:

Los niños a los que se les estimula el lenguaje musical aprenden más rápido los procesos del lenguaje, los matices, la sintaxis y la habilidad de escucha; y tienen menos problemas de dislexia. Cantar o hacer música es muy beneficioso para ellos. (Koelsch, 2016)

En cuanto a las teorías y autores que sustentan esta propuesta se debe mencionar en primera medida al constructivismo, entendido como una construcción personal del conocimiento que realiza el estudiante de forma activa, participativa y consensuada de tal manera que se reconstruyen los preconceptos que el niño trae consigo, a través de la orientación que recibe del docente, el objeto de aprendizaje y él mismo. Ésta es una construcción a través de la cual sus nuevas concepciones adquieren significado y estas nuevas concepciones se convierten en conceptos que según el interés del estudiante va adquiriendo una adaptación al mundo, a nuevas experiencias y un nuevo conocimiento que le permitirán

solucionar situaciones problemáticas en cualquier contexto. Como autores pilares de esta corriente se tuvieron en cuenta a Piaget desde el desarrollo humano, a Ausubel con el aprendizaje significativo y a Vygotsky con la psicología sociocultural.

Necesariamente hay que remitirse también a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, teniendo como pilar a la inteligencia musical, la cual nutre en primera medida a la lingüística y la cenestésica, para finalmente influenciar en las inteligencias intrapersonal e interpersonal del estudiante, de acuerdo con la metodología planteada en los talleres que representan a cada una de las canciones que hacen parte de esta propuesta de investigación.

Teniendo en cuenta que de las habilidades comunicativas la escritura es la que más se trabajó durante la ejecución de la propuesta como tal, es necesario mencionar a (Ferreiro, 1991) quien plantea principalmente:

La lectura y la escritura no pueden reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, sino el resultado de los constantes conflictos cognitivos que genera la interacción entre el niño y el objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita. (Ferreiro, 1991)

Basado en lo anterior, esta propuesta plantea como puente entre el niño y el objeto de conocimiento a las tres canciones con las que se realiza el ejercicio de intervención en las aulas de ciclo 2, con una propuesta metodológica inicial que puede ser susceptible a cualquier cambio que el docente considere de acuerdo con su formación, objetivos, necesidades e intereses.

Referente a la pedagogía y didáctica musical en sí, se tienen a tres referentes del siglo XX como lo son Dalcroze, Kodaly y Willems. Dalcroze trabaja desde la aptitud rítmica ligada a la expresión corporal, el solfeo centrado en el reconocimiento de notas musicales y la

improvisación haciendo énfasis en la entonación, la dicción y el fraseo siguiendo una forma musical; Kodaly desarrolla su enseñanza a partir del folclor, que en el caso de esta propuesta está representado por una cumbia colombiana, y el solfeo relativo (relación de cada línea del pentagrama con cada dedo de la mano); por último Willems (1981) implementa un sistema en el que plantea que la música también es un lenguaje en sí misma, ya que requiere de experimentación, escucha, memoria y desarrollo mental generando conciencia.

4.5. Estrategias pedagógicas y actividades

4.5.1. “Alfabeto alfabético”

♪ Nombre del taller.

“Alfabeto alfabético”.

♪ Edad(es) para la cual fue diseñada.

Siete (7) a Once (11) años.

♪ Tiempo de duración aproximado.

Una (1) hora y cuarenta y cinco (45) minutos.

♪ Objetivos de la actividad.

Reconocer auditivamente la escala mayor.

Entonar la escala mayor.

Ampliar el vocabulario del estudiante.

Crear versos sencillos de cuatro compases.

♪ Personas responsables de su implementación.

Docente investigador: Oscar Javier Flórez Vergara.

♪ Contenidos que incluye.

Escala mayor natural.

Sustantivos y verbos con todas las letras del alfabeto.

♪ Evaluación.

Claridad frente a la estructura rítmica y melódica de la canción.

Coherencia entre las rimas del segundo y cuarto compás.

Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción.

Creatividad y sentido estético.

Afinación vocal, apropiación del ritmo y dicción.

♪ Recursos.

Tablero acrílico, marcadores, guitarra acústica.

♪ Secuencia de contenidos, evaluación y seguimiento.

Actividad Individual 1: Crear un verso con la misma estructura rítmica y melódica de la canción original, pero con diferente texto sobre una letra del alfabeto asignada por el docente.

Actividad Individual 2: Diseñar un acróstico con su nombre en el que cada letra tenga un verso original, preferiblemente con una melodía distinta a la de la canción original.

Actividad individual 3: Realizar un dibujo para cada letra del acróstico de la actividad individual 2.

Actividad grupal: Entonar el verso hecho en la actividad individual 1 para que sus compañeros lo repitan siguiendo el orden alfabético.

♪ Fecha de implementación.

Octubre de 2018.

♪ Beneficiarios.

Estudiantes de tercer y cuarto grado del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B.

4.5.2. “Compadre lapicito”

♪ Nombre del taller.

“Compadre lapicito”.

♪ Edad(es) para la cual fue diseñada.

Siete (7) a Once (11) años.

♪ Tiempo de duración aproximado.

Una (1) hora y cuarenta y cinco (45) minutos.

♪ Objetivo de la actividad.

Reconocer auditivamente la escala menor.

Entonar la escala menor.

Afianzar el uso de adjetivos.

Componer versos de ocho compases.

Hacer uso de expresiones y contracciones onomatopéyicas típicas del caribe colombiano.

♪ Personas responsables de su implementación.

Docente investigador: Oscar Javier Florez Vergara.

♪ Contenidos que incluye.

Escala menor natural.

Escala menor armónica.

Adjetivos descriptivos.

Ritmo de cumbia colombiana.

♪ Evaluación.

Creatividad y sentido estético.

Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción haciendo énfasis en el uso de adjetivos para la adecuada caracterización del personaje creado por el estudiante.

Claridad frente a la estructura rítmica y melódica de la canción.

Coherencia entre las rimas del segundo y cuarto compás.

Creatividad y sentido estético.

Afinación vocal, apropiación del ritmo y dicción.

♪ Recursos.

Tablero acrílico, marcadores, guitarra acústica.

♪ Secuencia de contenidos, evaluación y seguimiento.

Actividad Individual 1: Elaborar una ilustración sobre la canción original.

Actividad Individual 2: Componer al menos dos versos de ocho compases a manera de estrofas, preferiblemente con un ritmo y una melodía distintos a los de la canción original, que describan la utilidad y características de un juguete o implemento escolar escogido por el estudiante.

Actividad Individual 3: Componer un verso de cuatro compases a manera de coro, que evidencie uno o varios elementos musicales de la cumbia colombiana.

Actividad Individual 4: Realizar una ilustración de la estrofa (s) y coro compuestas por el estudiante.

Actividad grupal: Entonar una estrofa y coro compuestos por los estudiantes como complemento de la canción original.

♪ Fecha de implementación.

Octubre de 2018.

♪ Beneficiarios.

Estudiantes de tercer cuarto grado del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B.

4.5.3. “I like ...”

♪ Nombre del taller.

“I like ...”.

♪ Edad(es) para la cual fue diseñada.

Siete (7) a Once (11) años.

♪ Tiempo de duración aproximado.

Una (1) hora y cuarenta y cinco (45) minutos.

♪ Objetivo de la actividad.

Reconocer auditivamente la escala pentatónica.

Entonar la escala pentatónica.

Identificar las características que definen al Blues como género musical.

Ampliar el vocabulario de la lengua extranjera inglesa.

Hacer uso de estructuras sencillas en lengua extranjera inglesa usando el presente simple.

Componer versos de cuatro copases en lengua extranjera inglesa.

♪ Personas responsables de su implementación.

Docente investigador: Oscar Javier Flórez Vergara.

♪ Contenidos que incluye.

Escala pentatónica.

Corcheas atresilladas.

Sustantivos, verbos y adjetivos en lengua extranjera inglesa.

Presente simple en lengua extranjera inglesa.

♪ Evaluación.

Creatividad y sentido estético.

Organización y claridad en el cuadro hecho.

Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción haciendo énfasis en el uso del presente simple.

Claridad frente a la estructura rítmica y melódica de la canción.

Coherencia entre las rimas del segundo y cuarto compás.

Creatividad y sentido estético.

Afinación vocal, apropiación del ritmo y dicción.

♪ Recursos.

Tablero acrílico, marcadores, guitarra acústica.

♪ Secuencia de contenidos, evaluación y seguimiento.

Actividad Individual 1: Elaborar una ilustración sobre la canción original.

Actividad Individual 2: Relacionar en un cuadro el texto de la canción original con la traducción al español que hace el docente haciendo énfasis en el nuevo vocabulario encontrado.

Actividad Individual 3: Componer dos versos de cuatro compases en español sobre actividades lúdicas que el estudiante disfrute y a su vez considere importantes para su aprendizaje.

Actividad Individual 4: Realizar una traducción de los versos de la actividad individual 3 a la lengua extranjera inglesa integrando los elementos musicales del Blues.

Actividad Individual 5: Elaborar una ilustración sobre los versos compuestos en la actividad 4.

Actividad grupal: Entonar los versos compuestos por los estudiantes como complemento de la canción original.

♪ Fecha de implementación.

Octubre de 2018.

♪ Beneficiarios.

Estudiantes de tercer y cuarto grado del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B.

5. Análisis de resultados

En este apartado se describen, interpretan y analizan los resultados obtenidos durante las fases de diagnóstico e intervención de la propuesta, dando cuenta de los alcances de la investigación hacia el cumplimiento de sus objetivos, la manera cómo fue evolucionando y replanteándose la postura del investigador durante la aplicación de los instrumentos, tanto a los docentes como a los estudiantes y la forma como se fue consolidando el enfoque didáctico con que fueron compuestas las canciones.

5.1 Análisis de resultados sobre la encuesta aplicada a docentes del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D.

La presente encuesta tiene como propósito conocer sobre la percepción que tienen los docentes acerca de las dificultades de los estudiantes en relación con las habilidades comunicativas, de igual forma identificar los métodos de enseñanza que se utiliza en el aula de clase. Con esta información, se busca proyectar acciones de mejoramiento e implementación de nuevas dinámicas de tipo interdisciplinar asociadas a la música. En esta investigación los datos obtenidos proporcionaron un insumo muy importante para implementar una intervención educativa en la institución Marco Tulio Fernández I.E.D.

5.1.1 Objetivo de la encuesta, diseño y aplicación

Objetivos:

- Identificar las dificultades de habilidades comunicativas de los estudiantes desde la percepción del docente.
- Conocer las estrategias de enseñanza y evaluación que utilizan los docentes para

desarrollar o potenciar habilidades comunicativas en los estudiantes.

- Identificar el papel de la música en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la práctica pedagógica del docente.

La encuesta se plantea desde cuatro (4) categorías de análisis interrelacionadas con el quehacer pedagógico en torno al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes: caracterización del docente, nivel de percepción diagnóstica, nivel de dificultades de los estudiantes e importancia de la música en el rol docente y su relación con los procesos de aprendizaje.

Cada una de las preguntas tiene la intencionalidad de presentar una idea más concreta de lo que se quiere indagar, presentando sus categorías así: categoría A, selección de opciones; categorías B y D por niveles de percepción (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca) y la pregunta C, niveles de desarrollo evaluativo. (deficiente, aceptable, bueno y avanzado).

A continuación, se presentan los resultados:

5.2. Componentes y características a evaluar.

5.2.1 Caracterización del docente.

Pregunta 1.

Tabla 1. Estadísticas Docente Respuesta pregunta 1

1. Cuántos años lleva en su labor docente.	
Menos de 3 años	1
Entre 3 y 5 años.	1
Más de 5 años.	11

Fuente: Construcción del autor



Figura 1. Estadísticas Docente Respuesta pregunta 1.

Fuente: Construcción del autor

El colegio Marco Tulio Fernández IED se caracteriza por contar con un equipo de maestros con amplia experiencia en la labor docente, teniendo un 84.6% de la población encuestada que cuenta con más de 5 años ejerciendo esta labor de manera ininterrumpida a nivel tanto público como privado. Factor que puede llevar a dos maneras de ejercer la docencia desde la didáctica, ya sea con una variedad de estrategias de que se gestan desde la experiencia o repitiendo modelos ya establecidos desde los primeros años de la labor docente.

Tabla 2. Estadísticas docente. Respuesta pregunta 2.

2. Años de permanencia en la institución.	
entre 1 y 5 años	4
entre 6 y 10 años	7
entre 11 y 15 años	2
más de 16 años	

Fuente: Construcción del autor



Figura 2. Estadística Docente: Respuesta pregunta 2

Fuente: Construcción del autor

La encuesta evidencia que el 85% de los docentes encuestados tienen una antigüedad de más de cinco años en la institución, así como su permanencia en ella, esto puede revelar que probablemente conocen muy bien las dificultades de los estudiantes, así como sus habilidades desarrolladas a lo largo de su quehacer pedagógico.

También se cuenta con un grupo un poco más reducido de docentes que llevan menos de 5 años en la institución, lo que permite que al colegio lleguen otras maneras de ver la pedagogía, teniendo en cuenta también la juventud con la que cuenta este grupo; así mismo, existe otro grupo aún más reducido de docentes que llevan más de 11 años en la institución, que conocen sus dinámicas, aportan al proyecto educativo y logran una mayor identificación con la comunidad en general y un conocimiento más específico de la población y el progreso de su aprendizaje año tras año.

Pregunta 3

Tabla 3. Estadística Docente: Respuesta pregunta 3

3. ¿Cuántos estudiantes tiene en su grupo?	
Menos de 30 niños	5
31 a 40	6
Más de 40	0

Fuente: construcción del autor



Figura 3. Estadística Docentes: Pregunta 3

Fuente: construcción del autor

Los grupos que se manejan en la institución en promedio están entre 30 y 40 con un 55% aproximadamente de estudiantes, que corresponde a los niveles de básica y 45,5 % de grupos menores a 30 estudiantes en los niveles de preescolar y primaria, aspecto importante para el desarrollo de las actividades de aula.

La importancia del número de estudiantes por aula radica precisamente en el nivel de atención que se logra, la disposición y motivación de los mismos hacia las actividades llevadas a cabo en el salón de clases, cuestión que siempre ha estado en contradicción en el sistema

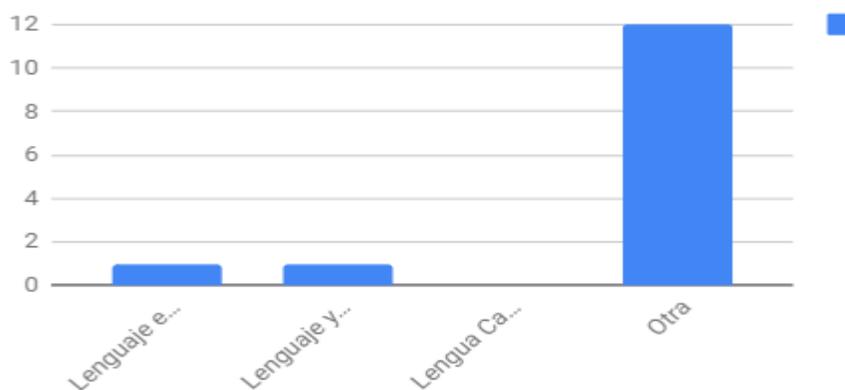
colombiano desde la visión de Secretaría de Educación, la cual exige tener mínimo 35 estudiantes por aula, contrastada con la visión de los docentes en general que comentan sus experiencias más exitosas en pedagogía han sido realizadas con 20 o menos estudiantes por aula.

Pregunta 4.

Tabla 4. Estadísticas docente: respuesta pregunta 4

4. ¿Cuál es su área específica de formación?	
Lenguaje e inglés	1
Lenguaje y Comunicación	1
Lengua Castellana	
Otra	12

Fuente: construcción del autor



4. ¿Cuál es su área específica de formación?.

Figura 4. Estadística Docentes: respuesta pregunta 4

Fuente: construcción del autor

Como es de esperarse la mayoría de los docentes encuestados pertenecen a otras áreas de formación diferentes a lenguaje y comunicación. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes no es solo una tarea de esta área sino de cualquier área del

conocimiento.

De todos los encuestados solamente dos docentes corresponden a áreas relacionadas con el lenguaje y las habilidades comunicativas, mientras que la gran mayoría pertenecen a áreas que no trabajan el lenguaje de manera tan constante como las matemáticas, música, tecnología, ciencias sociales, química y filosofía; por lo tanto, Se prioriza más el cumplimiento de los contenidos curriculares tanto a nivel nacional como institucional y local por encima del avance en el mejoramiento de las habilidades comunicativas de los educandos.

Pregunta 5

Tabla 5. Estadísticas docentes. Respuesta pregunta 5

5. ¿Hace cuánto empezó a enseñar su área(s) a niños?	
Entre 1 y 2 años	1
Entre 2 y 5 años	1
Más de 5 años	9

Fuente: construcción del autor

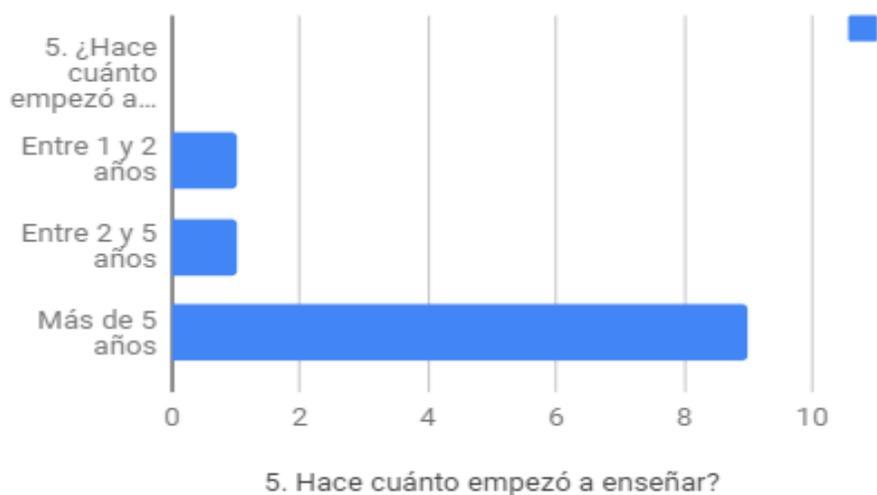


Figura 5. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 5

Fuente: construcción del autor

Como ya se ha mencionado anteriormente la experiencia del docente en este caso en el que la mayoría cuenta con más de 5 años de labor en su área específica de formación puede constituir una gran ventaja de acuerdo al dominio curricular que tiene el profesor de su área; sin embargo, se puede convertir en una desventaja cuando el docente por circunstancias institucionales se ve forzado a enseñar contenidos que están por fuera de su formación, lo que genera cierto desinterés que se transmite también a sus estudiantes.

Pregunta 6

Tabla 6. Estadísticas docentes. Respuesta pregunta 6

6. ¿Cuál es su condición laboral?	
En Propiedad	12
Provisional	1

Fuente: construcción del autor

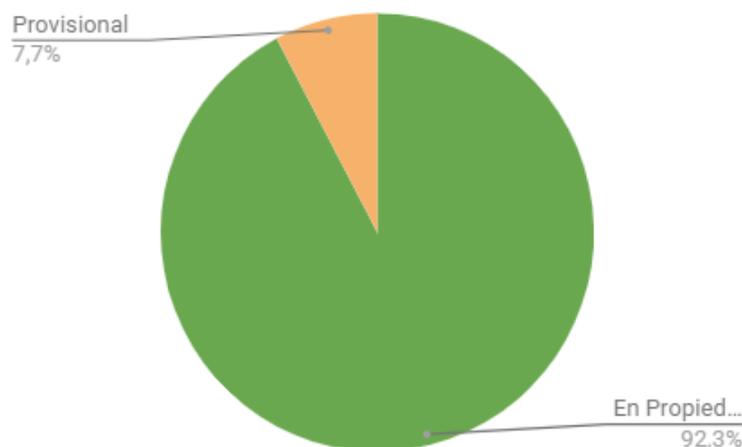


Figura 6. Estadísticas docentes. Respuesta

Fuente: construcción del autor

Por lo que se puede evidenciar en las preguntas 5 y 6 la mayoría de los docentes tienen amplia experiencia en su campo y pueden hacer seguimiento continuo a los procesos desarrollados con los estudiantes por lo que presentan una estabilidad en su labor.

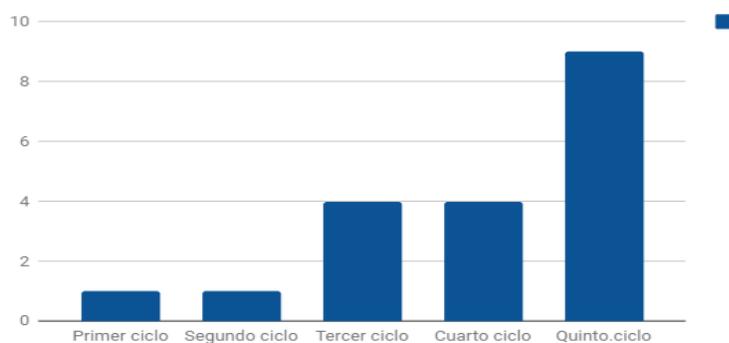
Es así como la estabilidad y la continuidad dentro la institución permite que el docente se involucre a futuro con la población estudiantil mediante proyectos transversales y nuevas estrategias metodológicas, que le pueden permitir consolidarse, y a su vez reinventarse dentro del colegio y transmitir lo mejor a los educandos.

Pregunta 7.

Tabla 7. Estadísticas docentes. Respuesta pregunta 7

7. ¿En cuáles niveles del colegio da clases este año? (Puede marcar más de una alternativa)	
Primer ciclo	1
Segundo ciclo	1
Tercer ciclo	4
Cuarto ciclo	4
Quinto Ciclo	9

Fuente: construcción del autor



7. ¿ En cuáles niveles del colegio da clases este año? (Puede marcar más de u...

Figura 7. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 7

Fuente: construcción del autor

Los docentes que presentaron la encuesta desarrollan su trabajo básicamente en los niveles de primaria, mayormente en el grado quinto.

Estos docentes en su mayoría suelen repetir otros ciclos, ya sea el ciclo II de tercero y cuarto de primaria, o incluso el ciclo IV que comprende los grados octavo y noveno, estos docentes comprenden la población más versátil y que maneja diferentes niveles de edad, ya que los docentes de preescolar y hasta grado segundo solamente se desenvuelven en ciclo I y los docentes de ciclo V también ejercen su labor con estudiantes entre los 14 y 18 años que hacen parte de este mismo ciclo.

Pregunta 8

Tabla 8. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 8

8. ¿Ha dado clase en áreas distintas a las de su formación académica?	
Si	7
No	6

Fuente: construcción del autore

8. ¿Ha dado clase en áreas distintas a las de su formación académica?

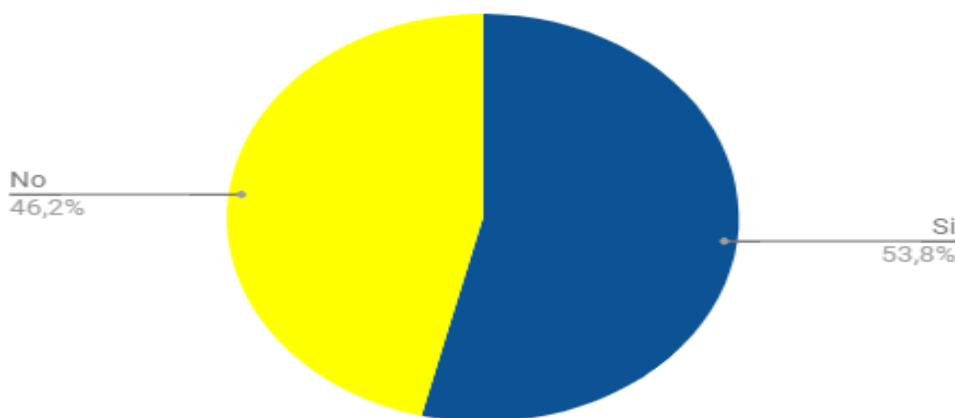


Figura 8. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 8

Fuente: construcción del autor

Teniendo en cuenta el parámetro de estudiantes que en la ciudad de Bogotá exige la Secretaría de Educación correspondiente a no menos de 35 estudiantes por aula, la falta de

docentes para cumplir con las necesidades de parámetro lleva a que las directivas tomen la decisión de sobrecargar al docente con contenidos que no corresponden a su formación académica; y que en la mayoría de casos como ya se mencionó, generan falta y desinterés del mismo que a su vez reflejan en sus estudiantes. Sin embargo, son pocos los casos en lo que esta circunstancia tan especial hace que el docente se motive a llevar más allá su formación y a explorar nuevas estrategias y contenidos en otras áreas para fortalecer su campo de formación.

Pregunta 9

Tabla 9. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 9

9. ¿Ha trabajado en otras instituciones con estudiantes de primaria?	
Si	7
No	6

Fuente: construcción del autor



Figura 9. Estadística Docentes: Respuesta Pregunta 8

Fuente: construcción del autor

Un poco más de la mitad de los docentes 53,8% vienen de otras instituciones educativas y han incursionado en otras áreas distintas a la de su formación. El 46,2 % ha tenido continuidad en su labor diaria.

5.2.2 Nivel de percepción diagnóstica: Estrategia de enseñanza.

Tabla 10. Resultados nivel de percepción docentes

Estrategias de enseñanza	Niveles				
	1. Siempre	2.Casi siempre	3.A veces	4. Casi nunca	5.Nunca
1. Reconoce fortalezas y dificultades en los estudiantes.	7	6			
2. Utiliza los recursos disponibles en la institución para desarrollar procesos de aprendizaje.	6	6	1		
3. Diseña material para lograr los objetivos de aprendizaje.	6	5	2		
4. Integra en sus estrategias otras áreas del conocimiento	6	5	2	1	
5. Utiliza el lenguaje escrito y oral para motivar a los estudiantes.	4	8		1	
6. Utiliza diferentes formas de comunicación para expresar sus ideas en clase.	4	8			1
7. Selecciona estrategias para reconocer talentos y habilidades asociados a la comunicación mediante la oralidad.	3	5	4	1	
8. Genera ambientes de aprendizaje artísticos para promover el uso del lenguaje.	1	6	4		
9. Con qué frecuencia aplica el enfoque pedagógico institucional para la enseñanza.	5	6	1	1	
10. Ha utilizado la música como estrategia de enseñanza en sus clases	1	3	7	1	1
11. Utiliza algún instrumento de diagnóstico para identificar las dificultades de sus estudiantes en el área de lenguaje.	1	4	6		2
12. Promueve el uso de nuevo vocablos en sus clases para ampliar el léxico de los estudiantes.	4	8	1	1	
13. Realiza seguimiento permanente de las producciones escritas del estudiante para corregir sus errores de forma oportuna.	1	7	3		
14. Organiza un ambiente apropiado para que los niños participen activamente en actividades promoviendo comunicación e interacción.	5	8			
15. Tiene en cuenta los intereses y habilidades comunicativas de los estudiantes para generar actividades en aula.	6	6	1		

Tabla 10. Resultados Nivel de percepción docente

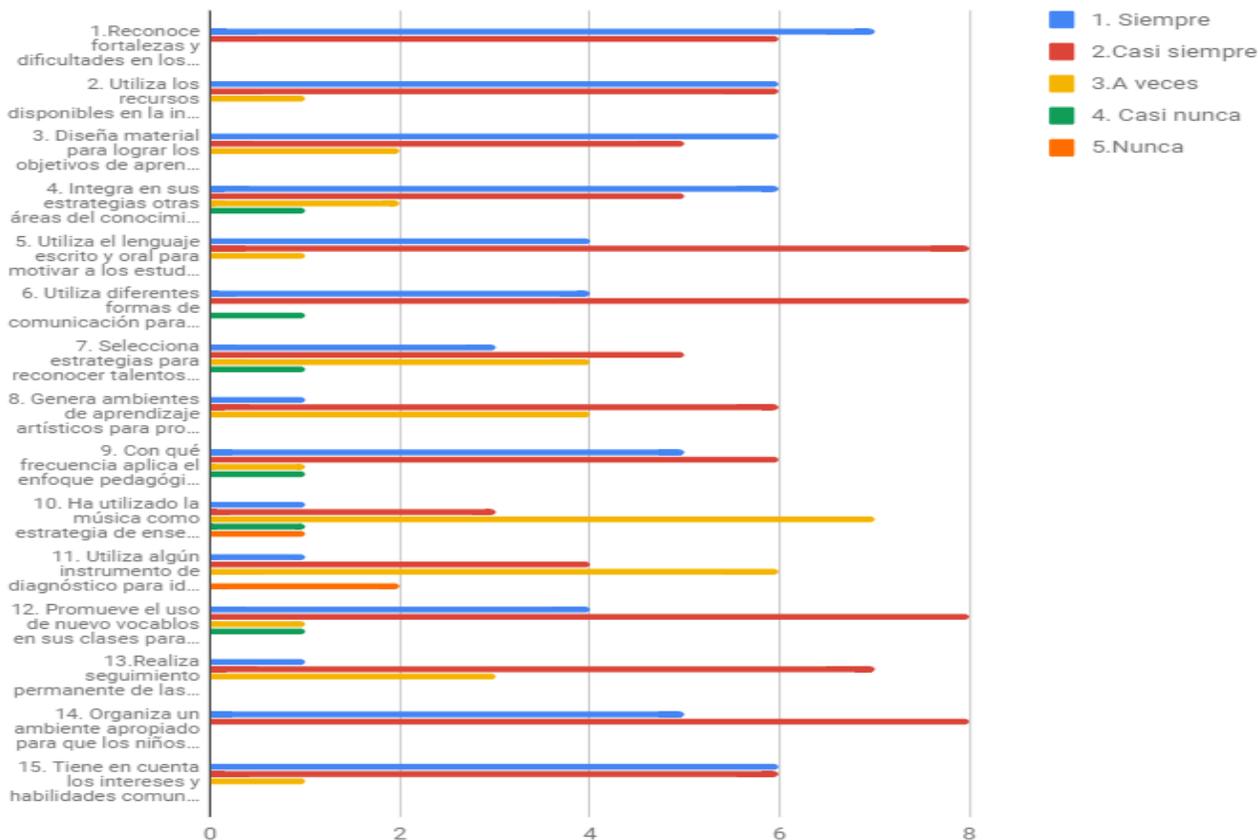


Figura 10. Estadística Docentes: Estrategias de enseñanza

Fuente: construcción del autor

La figura 10 deja ver con mayor claridad de que los datos que los docentes por lo general casi siempre buscan mecanismos para conocer las dificultades de sus estudiantes, utilizando diferentes formas de comunicación de lenguaje escrito y oral para fortalecer y motivar su desarrollo y el reconocimiento de talentos; así mismo, en la mayoría de sus clases generan ambientes propicios para promover la comunicación y la interacción buscando el uso de nuevos términos para ampliar el vocablos de los niños. En ocasiones, se implementa ambientes de aprendizaje artísticos, sin embargo, la música como estrategia de enseñanza se ha utilizado en muy pocas ocasiones. Es de notar que los docentes toman en cuenta los intereses y habilidades de los estudiantes y se casi siempre hacen seguimiento continuo a los

procesos.

Este seguimiento de procesos se da mucho más de acuerdo con los proyectos que genera el proyecto educativo institucional de la institución más que en las propias aulas, lo que lleva a concluir que es desde las aulas del ciclo II que se debe fortalecer aún más las habilidades comunicativas en pro del enriquecimiento del P.E.I. del colegio.

5.2.3. Nivel de dificultades de los estudiantes.

Tabla 11. Evaluación de los procesos

EVALUACIÓN	FRECUENCIA DE USO			
	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	AVANZADO
1. El nivel de escritura de sus estudiantes es:		9	2	
2. El Nivel de lectura de sus estudiantes es:	2	7	4	
3. El Nivel de oralidad de sus estudiantes es:		6	7	
4. El uso de las herramientas de comunicación en los estudiantes cuando expresan sus ideas		7	6	
5. De qué forma considera que los niños y niñas comunican acertadamente lo que piensan?		5	4	
6. La capacidad de interpretación de los estudiantes de los contextos y objetos de su entorno es:	2	5	5	
7. La capacidad de sus estudiantes de organizar ideas y expresarlas en forma coherente es:	2	7	4	
8. La frecuencia con que leen los estudiantes es:	5	6	2	
9. El nivel fónico (entonación, ritmo, etc.) de los estudiantes durante la lectura o al hablar es:	2	7	3	
10. De qué forma los estudiantes relacionan códigos verbales y no verbales.	1	10		

Fuente: construcción del autor

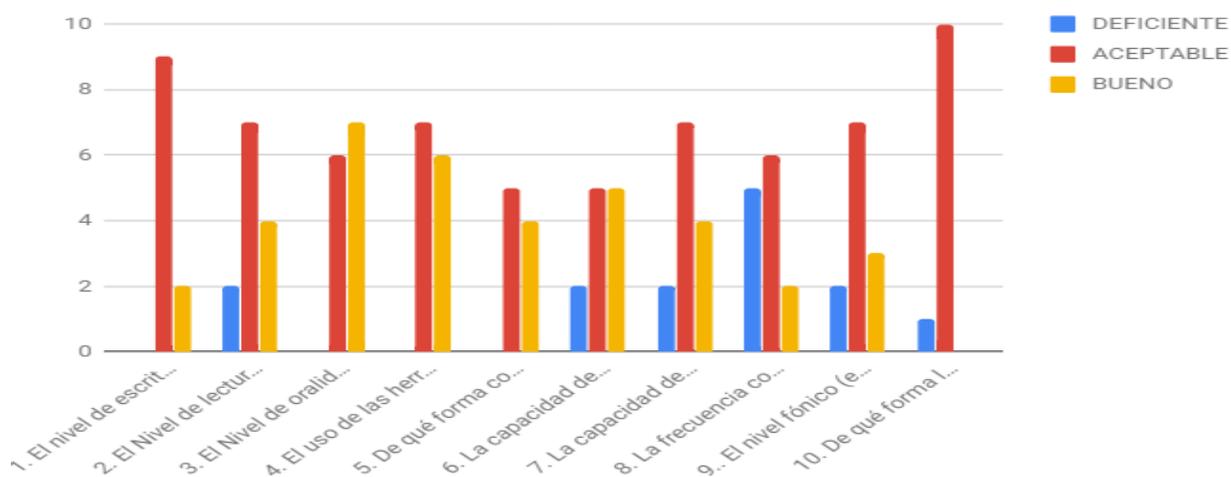


Figura 11. Estadística Docentes: dificultades

Fuente: construcción del autor

Según la percepción de los docentes desde su trabajo en el aula, la mayoría de los procesos de comunicación oralidad, escritura y entonación en la lectura es aceptable en los estudiantes, esto combinado con que los estudiantes no leen con mucha frecuencia, pero se evidencia buenos niveles de oralidad para interpretar su contexto y expresar sus ideas con claridad.

Es claro que los estudiantes presentan apatía y desinterés a la lectura y la escritura debido a la concepción tradicionalista que ellos mismos reciben en sus clases, pero los procesos de oralidad son los que más se fortalecen en ellos desde su propio contexto y en gran parte gracias a la música. Es evidente la brecha que existe entre la no contextualización del ámbito musical con el ámbito académico para fortalecer la lectura y la escritura de los estudiantes desde el ciclo II.

5.2.4 Importancia de la música en el rol docente y su relación con los procesos de aprendizajes.

Tabla 12. Estrategia de aprendizaje implementada

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	FRECUENCIA DE USO			
	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. ¿Utiliza canciones o música en sus clases?	2	8		2
2. ¿Hace uso de la música para mejorar el desempeño académico de los estudiantes?	3	8	2	1
3. ¿Implementa estrategias que usted considera innovadoras para ayudar a desarrollar las habilidades comunicativas a partir de la música?	3	6	5	
4. ¿Realiza seguimientos sobre los avances de los de los niños a partir de la música?	5	5	2	
5. ¿Ha tenido algún tipo de formación musical en su etapa profesional?	9	1	1	2
6. ¿Ha utilizado la música para recrear o contar historias o hacer narraciones?	3	10	1	1
7. ¿Hace uso del ritmo, el movimiento y la entonación para que sus estudiantes tengan un mejor manejo del lenguaje en sus clases?	2	7	2	1
8. ¿Toma en cuenta la diversidad cultural de su grupo para generar procesos o actividades de interculturalidad?	2	7	4	1
9. ¿Participa con los estudiantes en eventos artísticos de la institución?	1	3	4	5
10. ¿Utiliza la música para fomentar la participación activa de sus estudiantes en el aula?	5	6		2
11. ¿Ha utilizado algún instrumento musical en sus clases?	9	2		1
12. Los estudiantes han tenido algún acercamiento al uso de instrumentos musicales en sus clases.	8	4		1

Fuente: construcción del autor

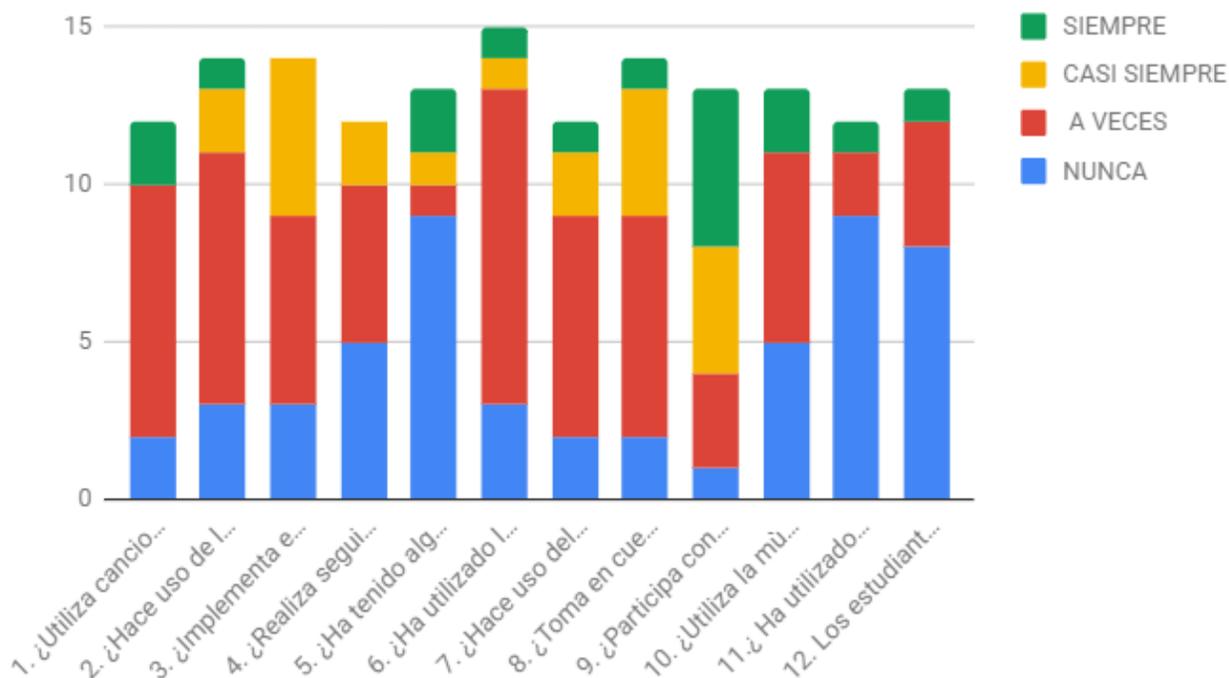


Figura 12. Resultados docentes. De las estrategias.

Fuente: construcción del autor

La información muestra que los docentes han involucrado a los estudiantes en la participación en eventos de tipo artístico en la institución, en su mayoría sin tener una formación musical, teniendo poco acercamiento al uso de instrumentos musicales y utilizando pocas veces la música como estrategia de aprendizaje en las clases.

Solamente un docente de los encuestados ha utilizado la música de manera dinámica en su trabajo de aula, gracias a la formación que recibió de manera empírica y autodidacta, factor que resulta algo desalentador desde la formación docente en Colombia, la cual se centra en seguir modelos pedagógicos y teorías establecidas, pero no en brindarle al futuro maestro herramientas artísticas que le permitan ejercer su labor de una manera más variada e integral para los estudiantes. Obviamente son muchos los docentes que tienen la inquietud por practicar un instrumento musical, y por hacer algún montaje de tipo artístico dentro de sus

clases, pero desafortunadamente son pocas las herramientas que han tenido desde sus estudios de pregrado, además de ser pocos los programas de posgrado que cuentan con estos espacios, lo que nos lleva a una reflexión sobre la formación docente en Colombia y sobre el futuro de la educación artística para los ciclos de educación básica primaria.

5.3. Análisis de resultados sobre el taller diagnóstico de lectoescritura.

Población: Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., sede B

Muestra: 43 estudiantes de los grados 301 (20) y 402 (23) de primaria.

PROPÓSITO DE LA PRUEBA: Identificar las dificultades textuales, conceptuales y de comprensión en lectura y escritura que se presentan en los niños y niñas de 3° y 4° grado.

La información analizada se hace en dos contextos, desde lo descriptivo, teniendo como referentes los estándares y el desarrollo curricular de la institución y la presentación de datos numéricos para evidenciar de forma directa el número de preguntas acertadas según las respuestas de los niños y niñas.

La prueba de lectura y escritura parte de los estándares básicos de competencias para esta área, se organiza en torno a dos factores, pero desde dos procesos fundamentales la comprensión y la producción: comprensión, interpretación y producción textual, evaluando dos competencias: la comunicativa lectora y la comunicativa escritora y dentro de estas se considera tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático.

La comprensión textual se presenta a partir del texto *¡Los Leones ganan el campeonato de Waterpolo!*, se realizan preguntas para valorar si los estudiantes son capaces de reconocer las ideas principales y secundarias del mismo, si relaciona las diversas informaciones que aparecen en el mismo para darle coherencia y si identifica la finalidad del texto y la intención del emisor.

La interpretación textual se ha evaluado a través de textos visuales, sobre los que se plantean preguntas que miden la capacidad de identificar el sentido global de la imagen, si reconoce su propósito, si identifica y selecciona la información adecuada o la capacidad para interpretar la imagen de manera crítica. La producción textual o expresión escrita mediante la redacción de un texto escrito a partir de una imagen donde se valora la adecuación y desarrollo del tema propuesto, la coherencia y cohesión del mismo, así como el léxico, la gramática, y la ortografía utilizada.

Para evaluar las dimensiones mencionadas, se ha tenido en cuenta el objetivo del texto, y la interpretación que el estudiante le ha dado en su lectura y expresa con coherencia la información solicitada, con relación a los textos visuales y producción se observa que los estudiantes utilizan recursos lingüísticos propios del texto solicitado, léxico, gramática y ortografía: léxico empleado (repeticiones y utilización de sinónimo), tipo de oraciones usadas, faltas de ortografía y errores de puntuación.

La competencia del lenguaje según los estándares está enfocada en tres campos: la pedagogía de la lengua castellana,

... en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

La pedagogía de la literatura,

... obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es

decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes.

Por lo cual se busca en el estudiante la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión, (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

La pedagogía de otros sistemas simbólicos,

... se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

5.3.1 Desarrollo

Para el análisis de los resultados se tuvieron en cuenta las competencias planteadas desde los estándares para los grupos de grados, de las cuales se pueden evidenciar en la prueba según su intencionalidad.

De la estructura de competencias de los estándares, los procesos comprometidos en el desarrollo de la prueba:

Tabla 13. Competencias de Lenguaje en Ciclo II

GRADOS/COMPETENCIAS	3°	4°
Producción textual	<p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</p> <p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. 	<p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p> <p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.
Comprensión e interpretación textual	<p>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p> <p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. 	<p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. • Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. • Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
Literatura	<p>Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</p> <p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. • Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. • Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. 	<p>Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p>Para lo cual:</p> <p>Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.</p>

GRADOS/COMPETENCIAS	3°	4°
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	<p>Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</p> <p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. • Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. 	<p>Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.</p> <p>Para lo cual:</p> <p>Explico el sentido que tienen mensajes no verbales</p>
Ética de la comunicación.	<p>Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</p> <p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico la intención de quien produce un texto. 	<p>Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.</p> <p>Para lo cual:</p> <p>Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.</p>

Fuente: construcción del autor

El texto utilizado para esta primera parte de la prueba es un tipo de texto descriptivo y narrativo en el que el estudiante encuentra narraciones de los personajes de tiempos y espacios; antes de comenzar lectura, se indaga sobre los conocimientos previos con relación a los personajes y la actividad que realizan.

a. ¿Qué sabes sobre los leones marinos?

El 80 % de los estudiantes evaluados no conocen del tema y afirman que no saben nada sobre los animales mencionados. El 20% respondió a esta pregunta con base en la lectura que se presenta luego de estas preguntas.

b. ¿Has escuchado hablar sobre el deporte de Waterpolo?

Esta pregunta se responde en la misma proporción que la pregunta anterior.

Con relación a las preguntas de la lectura.

1. A qué deporte juegan los Leones Marinos

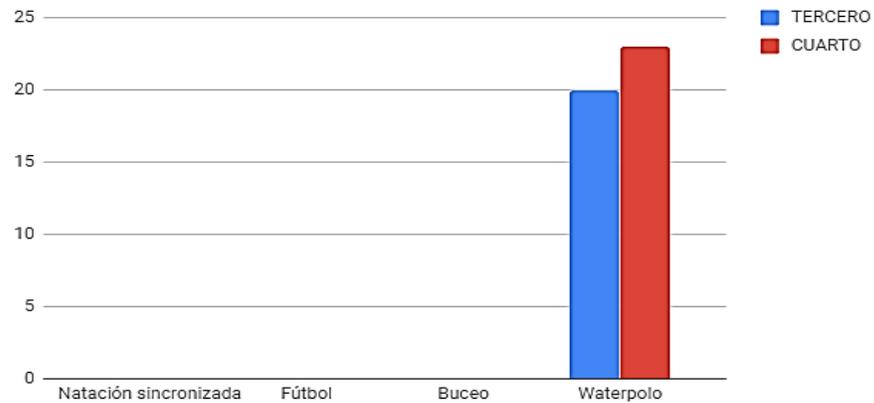


Figura 13. Prueba Diagnóstica. Pregunta 1

Fuente: construcción del autor

El 100% de los estudiantes respondieron acertadamente a esta pregunta, en los dos niveles de primaria. Esto evidencia una comprensión del texto.

2. A la pregunta ¿Contra qué equipo jugaron la final Los Leones?, los estudiantes respondieron, las siguientes opciones.

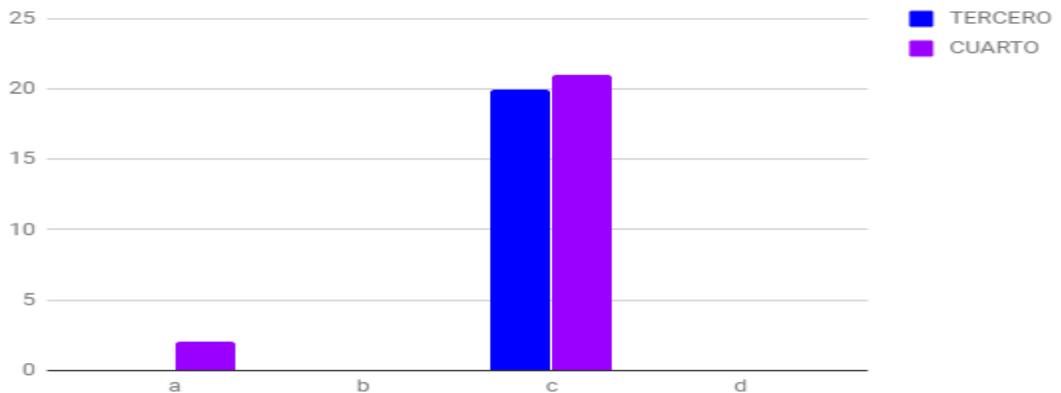


Figura 14. Prueba Diagnóstica. Pregunta 2

Fuente: construcción del autor

En esta pregunta la opción correcta es la c. El 100% de los estudiantes de tercero respondieron acertadamente, mientras que en cuarto grado 2 de 23 estudiantes se equivocaron en su respuesta, lo que representa 0.09% de ellos.

3. Como se llama la capitana de los Leones.

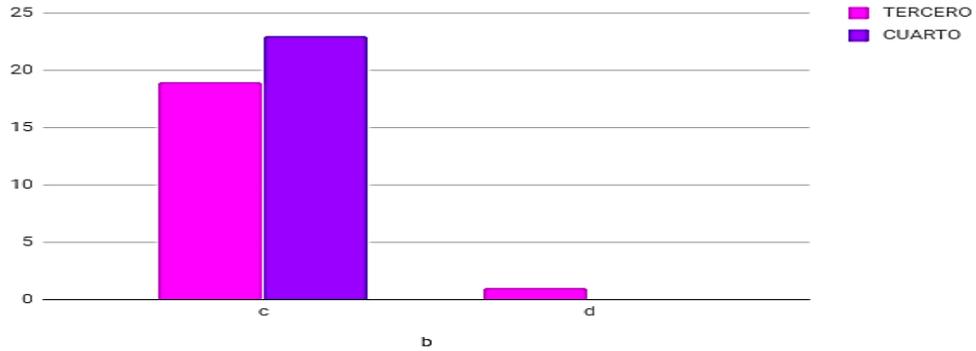


Figura 15. Prueba Diagnóstica. Pregunta 3

Fuente: construcción del autor

En esta pregunta la opción correcta es la C, y como se puede observar el 100% de los estudiantes de cuarto grado respondieron acertadamente. Pero, en el grado tercero un mínimo de estudiantes cometió errores (0,05%).

4. ¿Cuánto duran reglamentariamente los partidos de Waterpolo?

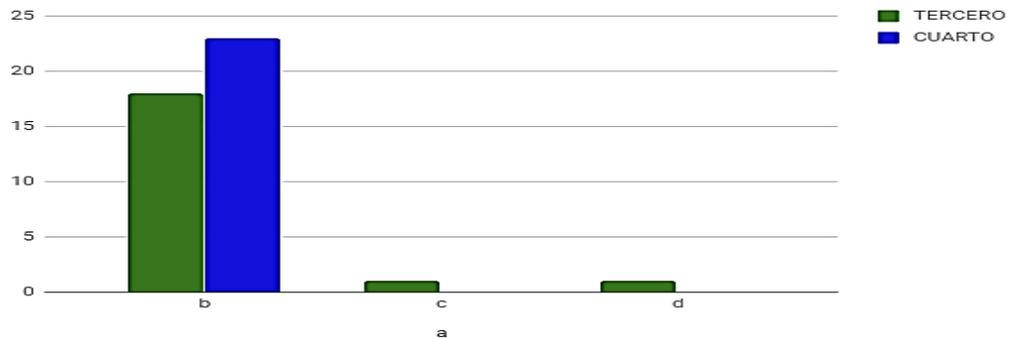


Figura 16. Prueba Diagnóstica. Pregunta 4

Fuente: construcción del autor

Aunque la lectura es clara en determinar que el tiempo reglamentario del partido de waterpolo de 32 minutos se puede evidenciar que no todos los estudiantes respondieron acertadamente a esta pregunta. La opción correcta es la *b*, de los cuales el 90% de los estudiantes de tercero respondieron acertadamente, mientras que el 100% de los estudiantes de cuarto respondieron correctamente.

5. ¿Dónde tendrá lugar la celebración de los Leones?

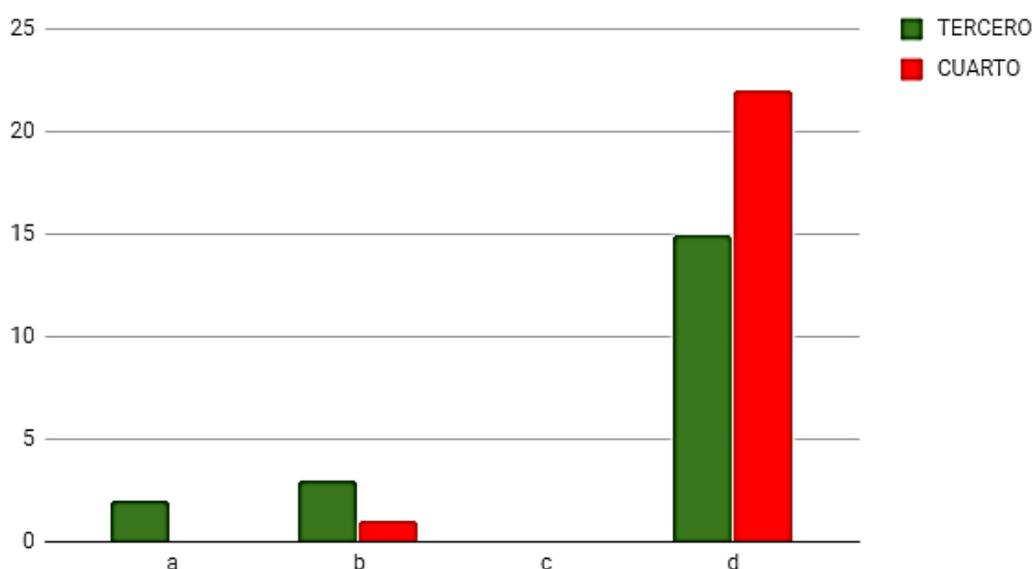


Figura 17. Prueba Diagnóstica. Pregunta 5

Fuente: construcción del autor

De igual manera que la pregunta anterior, la opción correcta evidencia claramente la lectura que corresponde a la celebración de los Leones en el patio de la escuela representada en la opción **d**, sin embargo, se puede verificar que el 75% de los estudiantes de grado tercero respondieron acertadamente mientras que del grado cuarto el 96% lo hicieron así.

De esta parte de la prueba se puede analizar que, aunque los estudiantes de grado tercero reconocen el propósito comunicativo y la idea global del texto, pero no se toma en cuenta en algunos aspectos específicos relacionado con detalles dentro de la lectura. Se esperaría que de

esa parte la prueba el 100% de los estudiantes han respondido acertadamente dado que las respuestas a las preguntas realizadas están dentro del contexto de la lectura

6. Del siguiente listado de palabras: **balón, color, Jesús, salir, motor, Perú**. Cuáles están bien escritas.

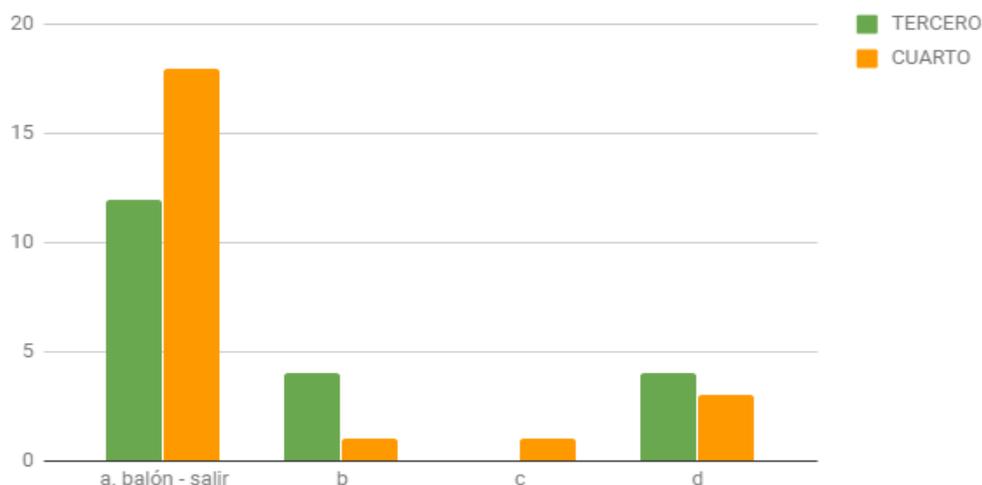


Figura 18. Prueba Diagnóstica. Pregunta 6

Fuente: construcción del autor

Esta pregunta está relacionada con el desarrollo ortográfico de un texto, en el cual los resultados arrojan que el 60% de los estudiantes de tercero tuvieron en cuenta las reglas ortográficas para sustentar su respuesta mientras que en el grado cuarto el 78% respondieron acertadamente. Esto puede indicar que la mayoría de los estudiantes da relevancia a los aspectos gramaticales, así como lo plantea el estándar de producción textual que menciona el hecho de atender a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.

7. La expresión ¡para jugar! en la historieta. ¿Cuál es la intención del hablante?



Figura 19. Caricatura

Fuente: construcción del autor

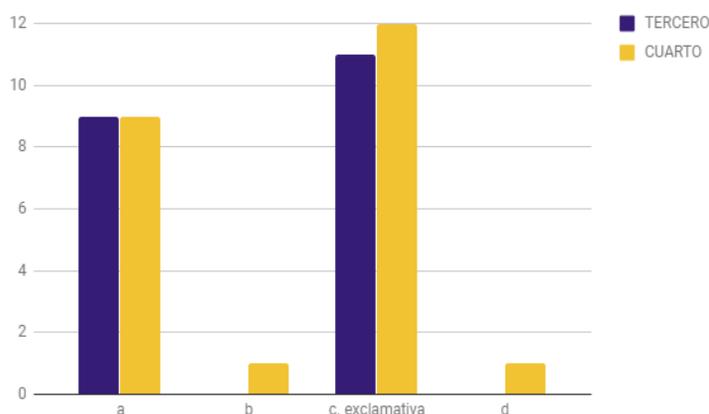


Figura 20. Prueba Diagnóstica. Pregunta 7

Fuente: construcción del autor

Analizar esta pregunta permite hacer una evaluación sobre los tipos de signos de puntuación que se están trabajando dentro del aula si se reconocen sus tipos de textos y sus elementos de puntuación y se usan cotidianamente. La opción correcta en esta pregunta es la C, de los resultados se puede evidenciar que un gran número de estudiantes no respondieron acertadamente. En el caso de tercero el 55% de los estudiantes responde acertadamente y en el caso de cuarto el 52% de los estudiantes respondieron de acuerdo a lo que se esperaba; sin embargo, se puede ver en la gráfica que 5% de los estudiantes de tercero en contraste con el

39% de los estudiantes de cuarto optaron por la opción a que corresponde a una “expresión enunciativa afirmativa”, por lo cual se puede deducir que los estudiantes entienden el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas y medios de expresión gráfica. Pero los resultados muestran que sus respuestas no son homogéneas, lo que indica que algunos tienen dificultades para comprender los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior del texto leído.

5. 3.2 En historieta.



Figura 21. Caricatura 2

Fuente: construcción del autor

La intención es:

- a. Mostrar un animal que se está ahogando.
- b. El ave se queda sin palabras.
- c. El ave no le gusta el agua.
- d. Indicar que se limitan las libertades.

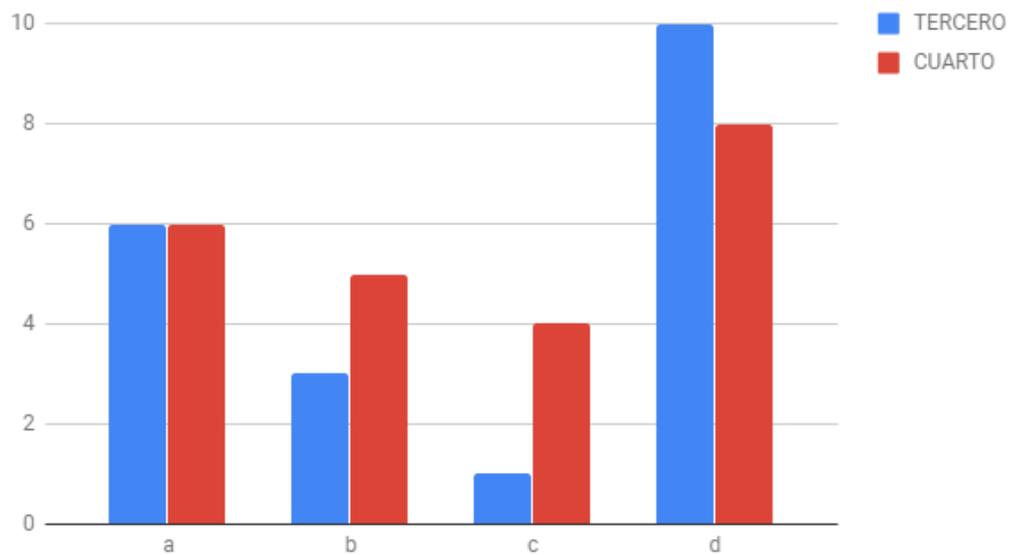


Figura 22. Prueba Diagnóstica. Pregunta 8

Fuente: construcción del autor

La opción correcta es la A, el 50% de los estudiantes de tercero y el 34% de cuarto grado optaron por la opción D, en la que se menciona que la caricatura indica que se limitan las libertades, aunque la imagen muestra que el animal se está ahogando. Esta interpretación del texto deja ver que el estudiante ve más allá de lo que se está mostrando, lee los textos, pero se trata de interpretar la pregunta o la intencionalidad del texto, visualmente siguen teniendo algunas dificultades. De acuerdo con lo que plantean los estándares, se reconoce la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros, pero se le dificulta identificar la intención de quien produce un texto.

9. Completa la frase con la palabra correcta.

En el cajón guardaré _____ pares de calcetines.

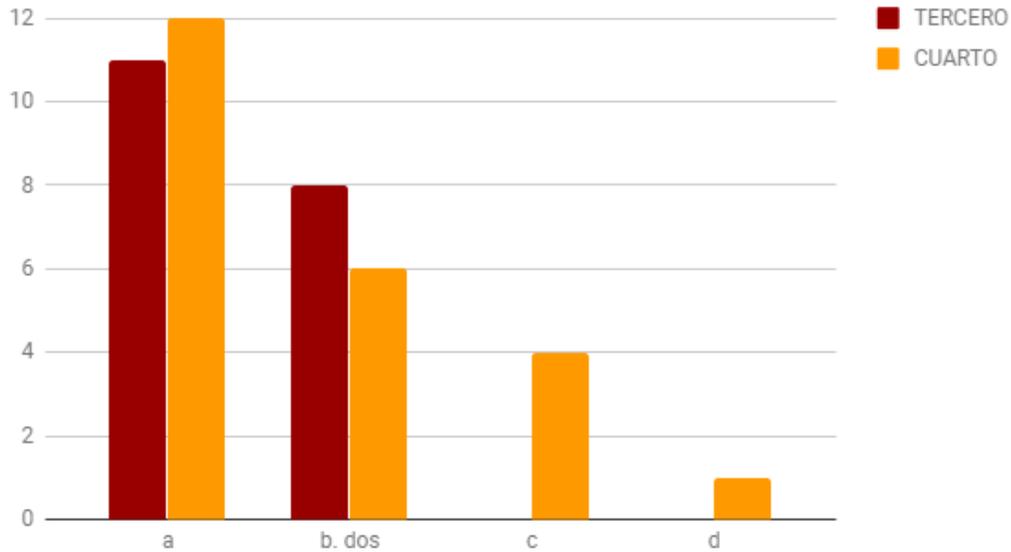


Figura 23. Prueba Diagnóstica. Pregunta 9

Fuente: construcción del autor

Aunque la opción correcta es la b, en los dos niveles de grupos un alto porcentaje correspondiente al 58% de los estudiantes de tercero y 52% de los estudiantes de cuarto grado, responden de manera incorrecta a la pregunta, dónde se debe identificar el término que corresponde a la oración incompleta, esto puede dar evidencia de que hay dificultad en el uso de adjetivos en una oración para la comprensión de texto. Sin embargo, dentro de los estándares de tercer grado, no se registran elementos relacionados con estos aspectos de la gramática, pero en los estándares de cuarto se hace referencia a las relaciones entre los términos de una oración y la forma cómo se presenta dentro de un texto.

10. Anoche nos tomamos _____ refrescos y _____ ración de papas fritas.

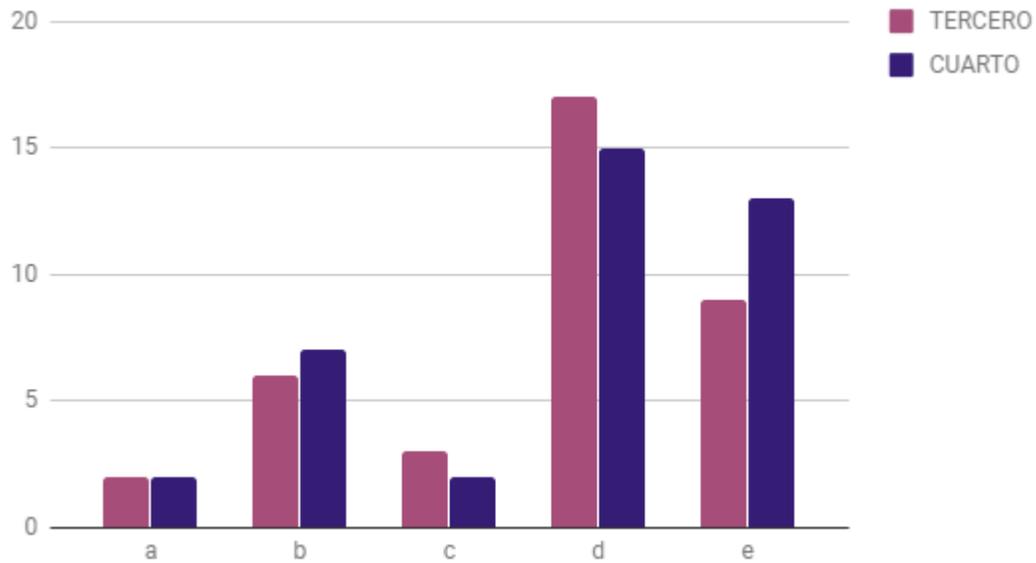


Figura 24. Prueba Diagnóstica. Pregunta 10

Fuente: construcción del autor

En la pregunta anterior se debe hacer concordancia entre dos tipos de adjetivos que sean coherentes con la oración para dar forma a la interpretación del texto, la opción correcta corresponde a la opción d y e. El 85% de los estudiantes de grado tercero respondieron correctamente a las dos opciones en concordancia, en contraste con los estudiantes de grado cuarto, quienes en un total de 65% respondieron a la opción correcta en los dos adjetivos acertadamente.

11. El _____ día de mayo es fiesta. Otros _____ amigos y yo iremos de viaje.

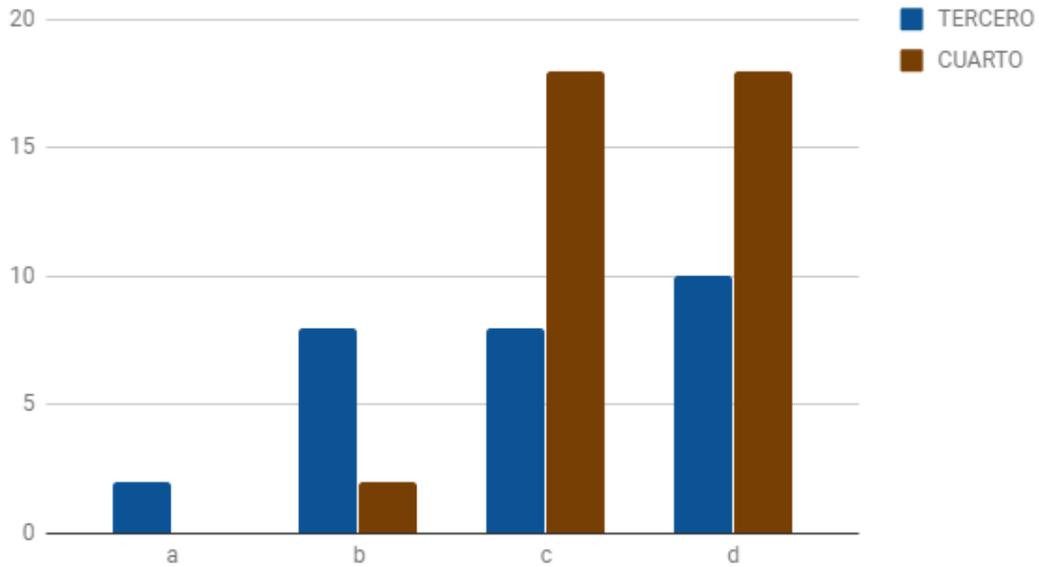


Figura 25. Prueba Diagnóstica. Pregunta 11

Fuente: construcción del autor

Igual que la pregunta anterior a esta pregunta se debe responder a dos tipos de adjetivo que complementen la oración para hacerla coherente. En esta el 85% de los estudiantes de grado tercero acertaron la opción correcta, por el contrario, el 65% de los estudiantes de cuarto grado respondieron acertadamente.

12. Con qué pronombre se puede sustituir la palabra subrayada.

“Somos compañeras desde hace años, Juana y yo nos conocimos en la guardería”

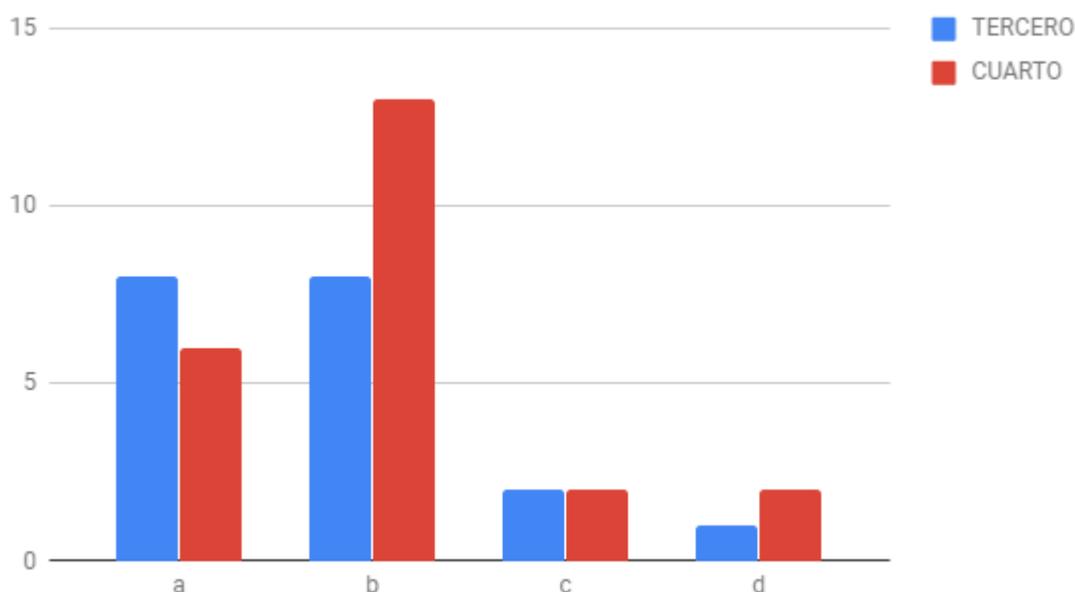


Figura 26. Prueba Diagnóstica. Pregunta 12

Fuente: construcción del autor

Sobre la comprensión lectora se puede concluir que muestra la distribución del alumnado en cada uno de los tres niveles de competencia definidos en esta evaluación.

Analizando globalmente los datos se observa que más del 60% de los estudiantes de grado tercero y cuarto dominan únicamente las habilidades de interpretación de textos, pero se presenta dispersión en las pruebas que implican hacer un análisis de léxico más profundo, el dominio de la competencia lectora. Esto implica que es capaz de reconocer el sentido general y la finalidad de textos orales y escritos de diversos ámbitos de uso, siempre que aparezcan de forma clara. Es capaz de identificar información concreta y explícita, y de hacer inferencias directas o sacar conclusiones de algún pasaje del texto. Puede establecer relaciones simples entre el texto y sus propios conocimientos personales.

13. Ordena las sílabas para saber conocer significado las imágenes.

Esta prueba fue desarrollada con éxito por los estudiantes de grado tercero y cuarto. El 100% de ellos, resolvieron con asertividad la actividad. Relacionan el texto con la imagen.

14. Realizar un texto libre con base en la imagen.

En lo referente a la expresión escrita, los estudiantes son capaces de escribir textos sencillos, aunque tengan dificultades en la parte ortográfica. Utilizan estructuras muy simples para organizar las ideas y a veces no son adecuadas para conseguir la finalidad del texto. Sin embargo, muestran creatividad al escribir, pero hacen una interpretación poco coherente con la imagen dada.

Para el análisis del texto libre se tendrá como referente un estudio de caso de dos estudiantes del grado tercero y 2 estudiantes de grado cuarto y revisar la estructura del texto escrito, los elementos gramaticales que se tuvieron en cuenta, así como la coherencia.

GRADO TERCERO

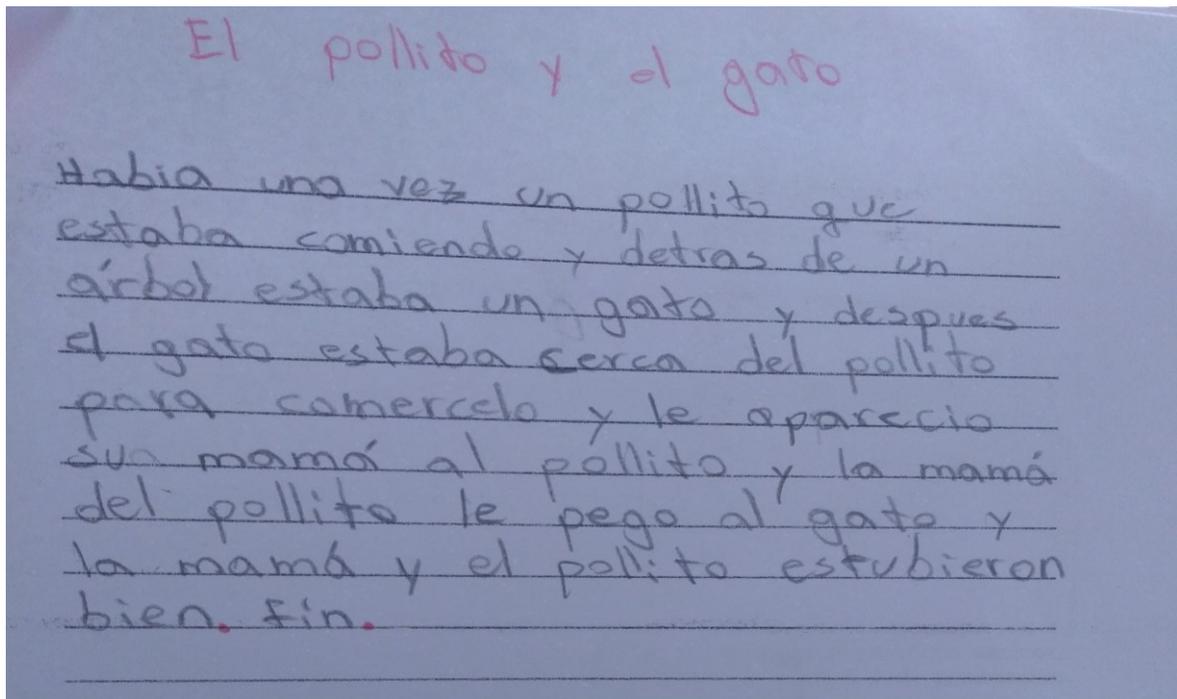


Figura 27. Producción Escrita. Caso 1

Fuente: construcción del autor

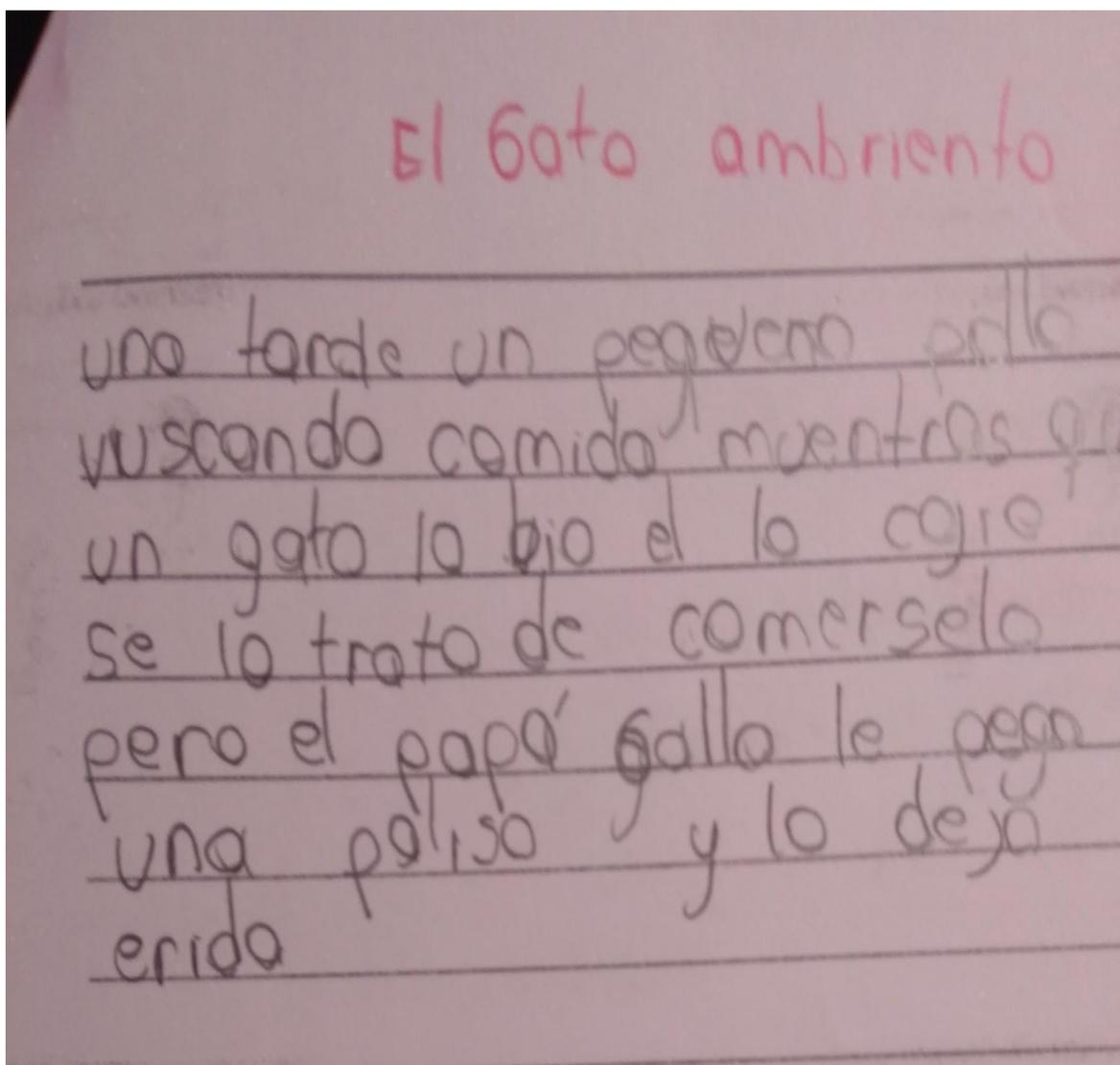


Figura 28. Producción Escrita. Caso 2

Fuente: construcción del autor

En el caso que se presenta se puede ver que, aunque son textos muy sencillos tiene en cuenta el desarrollo del texto un inicio, una idea central y un desenlace; adicionalmente, se resalta el hecho de colocar un título al texto lo que no sucede con los casos presentados para el grado cuarto, la producción que construyen es coherente con la imagen que se les presenta en la prueba, sin embargo, se pueden ver errores de ortografía y falta de uso de signos de puntuación.

GRADO CUARTO

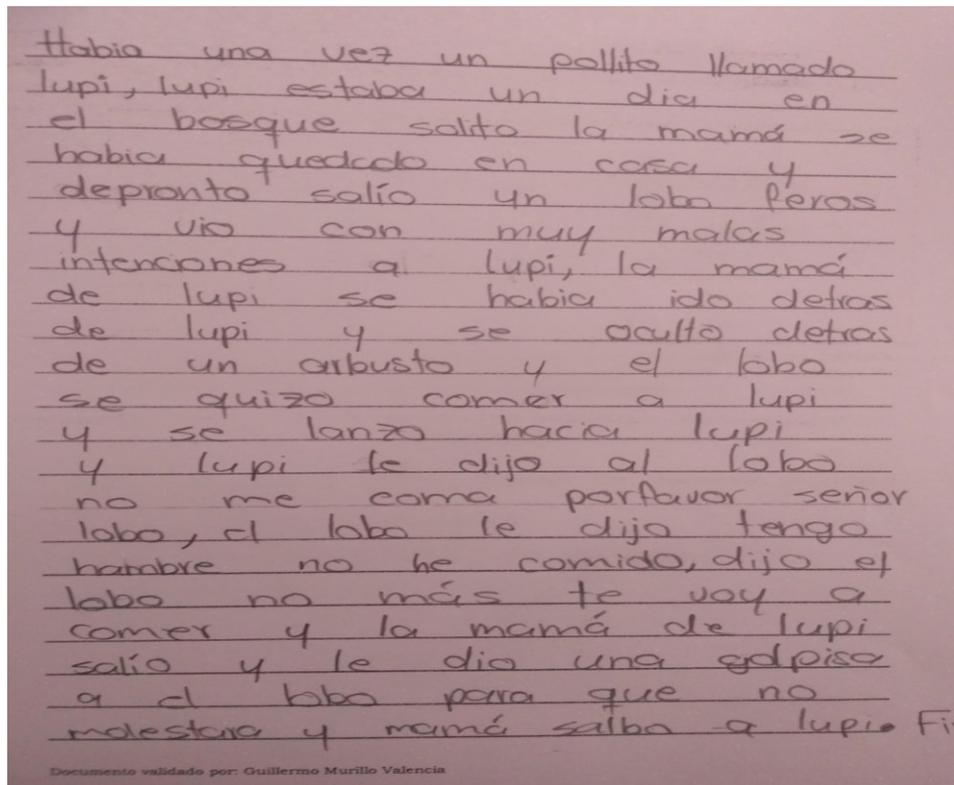


Figura 29. Producción Escrita. Caso 3

Fuente: construcción del autor

Para este caso se puede ver que es un texto más elaborado en el que estudiante crea diálogos, emociones, describe adjetivos y se ve una intencionalidad más allá de la que la imagen describe con más detalle, así como nombra los personajes también se puede ver el uso de signos de puntuación. En el segundo caso, se puede ver cómo el estudiante deja una moraleja para su texto escrito.

Aunque se ven algunos pocos errores de ortografía, los estudiantes muestran que tienen desarrollada la competencia de los estándares relacionada con la producción de textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración, para la cual se produce la primera versión de un texto

informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.

5.4. Análisis de resultados del primer taller de escritura: “Alfabeto, alfabético”

El primer taller que hace parte de la fase de seguimiento del proceso de fortalecimiento de los procesos de escritura de los estudiantes de ciclo II del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D., surge desde la composición de una canción infantil que reúne los elementos más característicos de este tipo de obras, los cuales son la tonalidad de mayor, haciendo uso de intervalos sencillos dentro de las notas de la misma y el compás de 4/4 con figuras rítmicas muy sencillas de interpretar e interiorizar para los estudiantes; en cuanto a su letra, tal vez sea el único elemento realmente distintivo, ya que esta posee un verso de cuatro compases por cada letra del alfabeto, lo cual le da una duración bastante prolongada si se le compara con cualquier canción infantil tradicional; por otro lado, este texto expone sustantivos, adjetivos y verbos con casi todas las letras del abecedario, lo cual le ofrece al estudiante una diversidad de herramientas para llevar a cabo con éxito las actividades planteadas. Por último, resulta relevante aclarar que esta forma musical atípica fue inspirada en dos canciones de Hip Hop y Rap tituladas: “Alphabet Aerobics” de la agrupación Blackalicious y “Alphabet Insanity” del artista Mac Lethal respectivamente.

Actividad 1: Crear un verso de cuatro compases con la misma estructura rítmica y melódica de la canción original, pero con diferente texto, sobre una letra del alfabeto asignada por el docente.

Evaluación: Claridad frente a la estructura rítmica y melódica de la canción. Coherencia entre las rimas del segundo y cuarto compás.

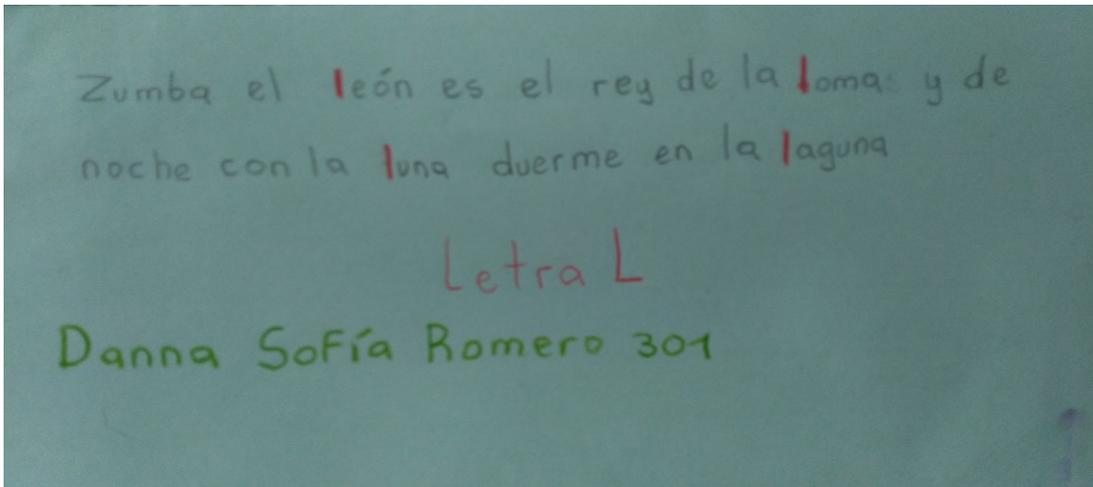


Figura 30. Lenguaje Gramatical. Caso 1

Fuente: construcción del autor

Este primer ejemplo cumple totalmente con el objetivo propuesto desde el punto de vista musical, ya que se evidencia la interiorización de la melodía y el ritmo de la canción original, aunque en la parte de la construcción del texto se aleja un poco del propósito principal al escribir la rima en los compases tres y cuatro con las palabras luna y laguna, mientras que el texto original lo hace en los compases dos y cuatro.

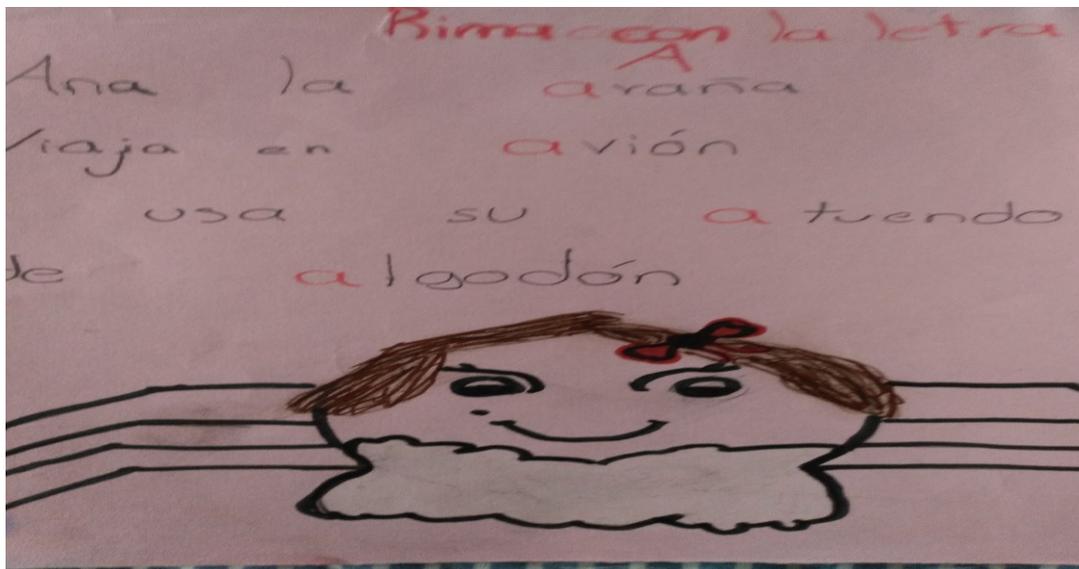


Figura 31. Lenguaje Gramatical. Caso 2

Fuente: construcción del autor

Este otro ejemplo muestra claramente la apropiación rítmica y melódica de la canción por parte de la estudiante, además del uso de vocabulario distinto al de la canción original, realizando una rima perfecta entre el segundo y cuarto compás con las palabras avión y algodón, llegando incluso a involucrar un personaje inventado.

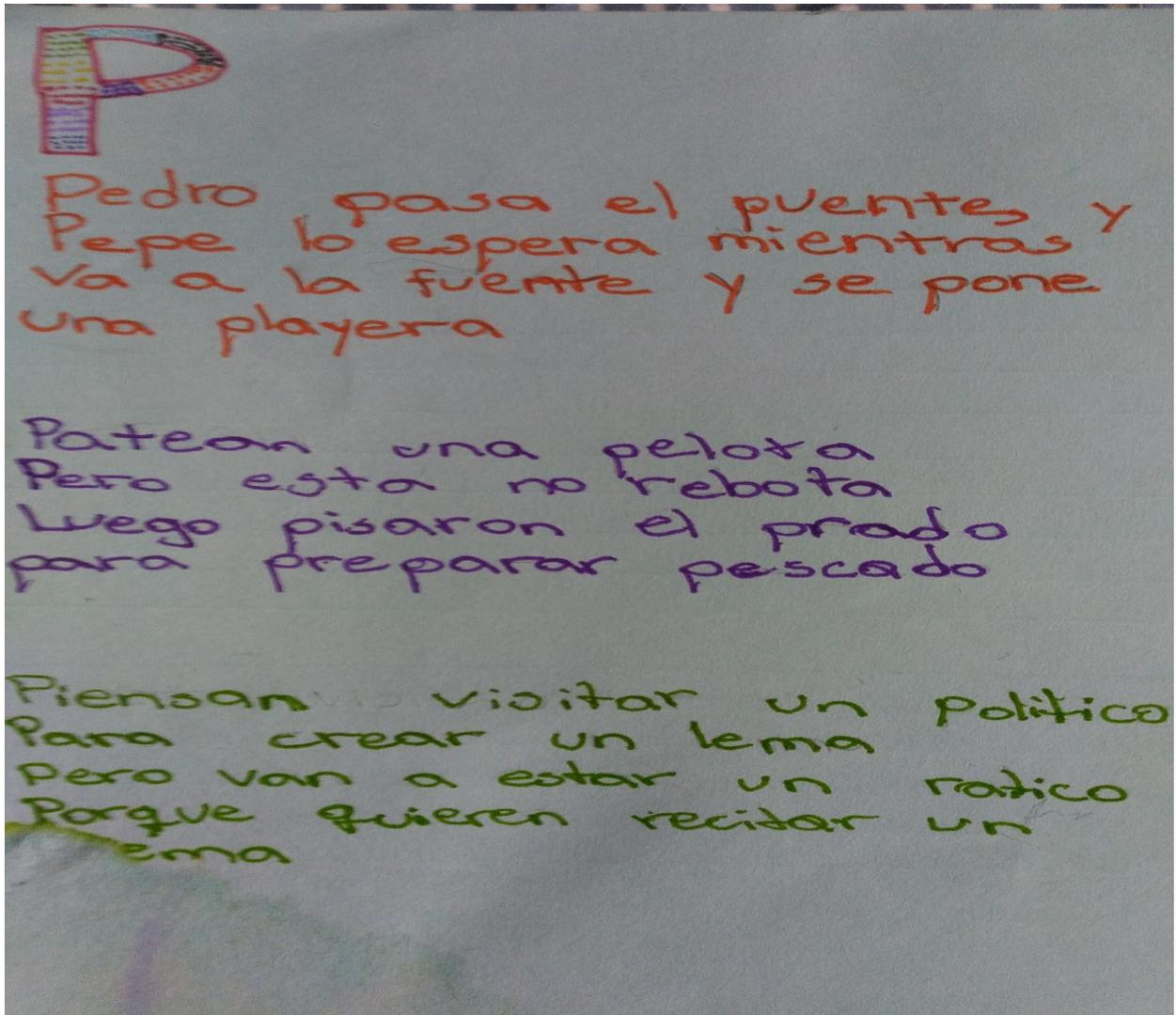


Figura 32. Producción Escrita. Caso 4

Fuente: construcción del autor

En este último ejemplo el estudiante decide ir más allá de las instrucciones dadas por el maestro componiendo no solo uno, sino tres versos con su letra asignada, los cuales cumplen

fielmente las indicaciones dadas por el docente en cuanto a la musicalidad y el objetivo principal de esta actividad, que era el uso de un vocabulario lo más variado posible a partir de la letra asignada.

Actividad 2: Diseñar un acróstico con su nombre en el que cada letra tenga un verso original, preferiblemente con una melodía distinta a la de la canción original.

Evaluación: Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción.

En primera instancia el objetivo de esta actividad era que los estudiantes compusieran los siguientes versos con elementos musicales distintos a los expuestos en la canción original, lo cual no se pudo lograr desde este punto hasta el final de la intervención, ya que al trabajar de manera tan fuerte la parte musical en primera medida, desde el entrenamiento auditivo de las tonalidades, las escalas y las estructuras rítmicas de las canciones con su respectiva entonación vocal, los niños se aferraron a estas melodías y ritmos como único referente sonoro para realizar el resto de las actividades de los talleres de ésta y las dos canciones restantes.

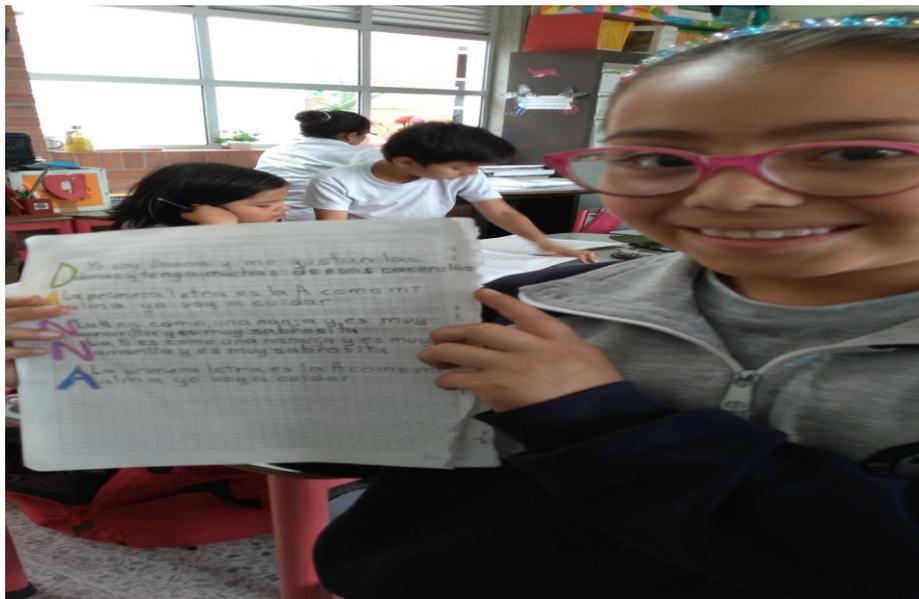


Figura 33. Actividad seguimiento de instrucciones. Caso 1

Fuente: construcción del autor

Este primer ejemplo muestra el seguimiento de las instrucciones dadas en la actividad propuesta, tanto en lo musical como en lo textual.



Figura 34. Actividad seguimiento de instrucciones. Caso 2

Fuente: construcción del autor

Por otro lado, este ejemplo muestra también el objetivo cumplido por parte del estudiante, esta vez con un nombre más largo que requería un nivel mayor de compromiso, esfuerzo y conciencia tanto de la parte musical como lingüística.

Actividad grupal: Entonar el verso hecho en la actividad individual 1 para que sus compañeros lo repitan siguiendo el orden alfabético.

Evaluación: Afinación vocal, apropiación del ritmo y dicción.

Esta actividad de cierre para el primer taller deja ver aún más el gusto y entusiasmo de los estudiantes por la canción que hace parte del mismo, en la que, aunque no se pudo ejecutar de manera cíclica y continua, la obra musical nueva construida en conjunto se pudo observar en todos los estudiantes el ejercicio creativo y musical alcanzado.

5.5. Análisis de resultados del segundo taller de escritura: “Compadre lapicito”

Este segundo taller correspondiente a la fase de seguimiento e intervención pedagógica se gesta a partir de la composición del autor de la investigación de una cumbia colombiana titulada “Compadre lapicito”, inspirada en representantes del género como Los Gaiteros de San Jacinto, Totó la Momposina y Petrona Martínez, la cual consta de cuatro estrofas de ocho compases y un coro de cuatro compases escritos en tonalidad menor y escala menor armónica, en métrica de 2/2. En cuanto a la letra, se encuentra basada en adjetivos descriptivos y se refiere a un útil escolar que cobra vida y personalidad convirtiéndose en el principal aliado de cualquier estudiante para llevar una vida académica exitosa basado en el aprendizaje lúdico.

Actividad 1: Componer al menos dos versos de ocho compases a manera de estrofas, preferiblemente con un ritmo y una melodía distintos a los de la canción original, que describan la utilidad y características de un juguete o implemento escolar escogido por el estudiante, y en las que se explique de qué manera le aportan a su propio proceso de aprendizaje.

Evaluación: Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción haciendo énfasis en el uso de adjetivos para la adecuada caracterización del personaje creado por el estudiante.

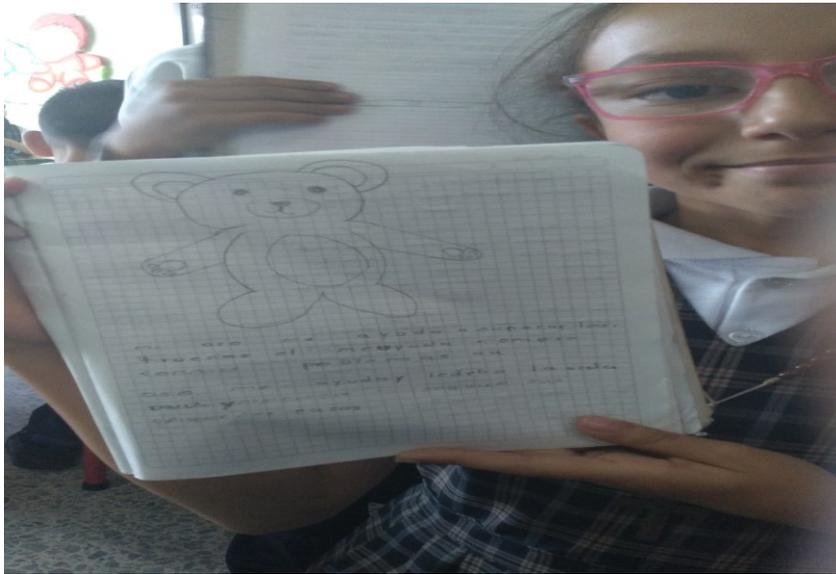


Figura 35. Producción Escrita. Caso 5

Fuente: construcción del autor

Para este primer ejemplo la estudiante decide realizar sus versos a manera de estrofa sobre un juguete, en los que a partir del vínculo sentimental que tiene por el mismo, construye sus rimas que, aunque no son totalmente fieles al ritmo de cumbia establecido en la canción original cumplen con el objetivo propuesto.

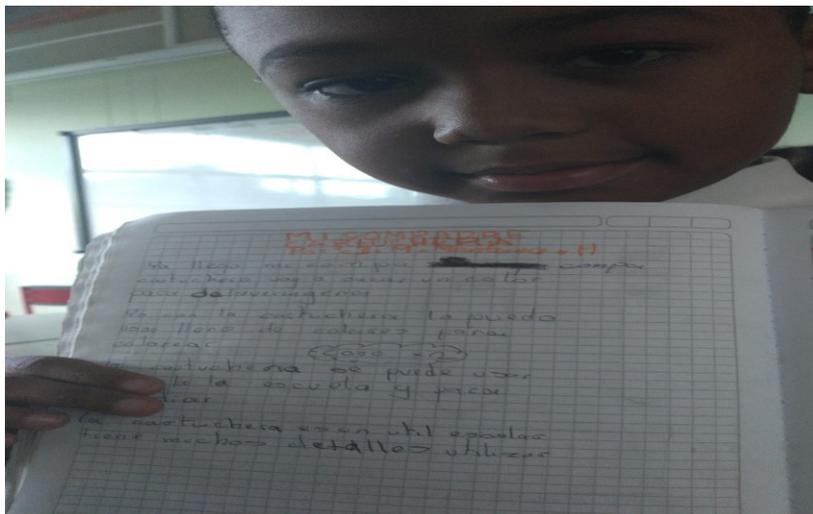


Figura 36. Producción Escrita. Caso 6

Fuente: construcción del autor

En este segundo ejemplo se puede ver como los versos de estrofa se acercan mucho más al ritmo y lenguaje musical de la cumbia colombiana, y como la escogencia de un útil escolar permite que fluya más el texto hacia el logro del objetivo propuesto.

Actividad 2: Componer un verso de cuatro compases a manera de coro, que evidencie uno o varios elementos musicales de la cumbia colombiana.

Evaluación Claridad frente a la estructura rítmica y melódica de la canción. Coherencia entre las rimas del segundo y cuarto compás.

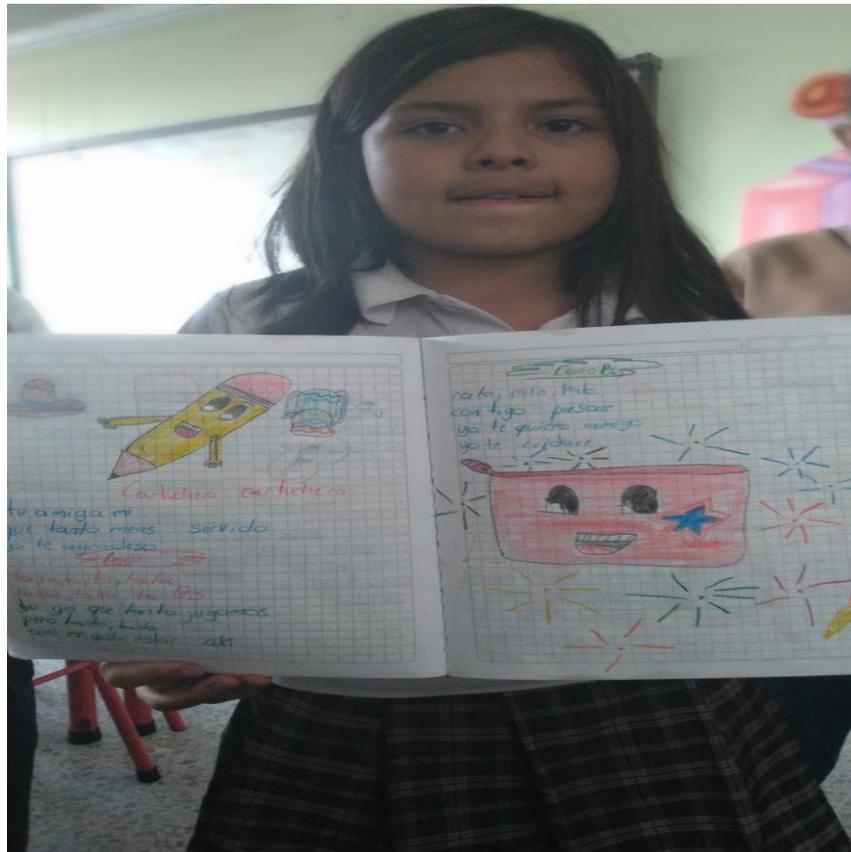


Figura 37. Producción Escrita. Caso 7

Fuente: construcción del autor

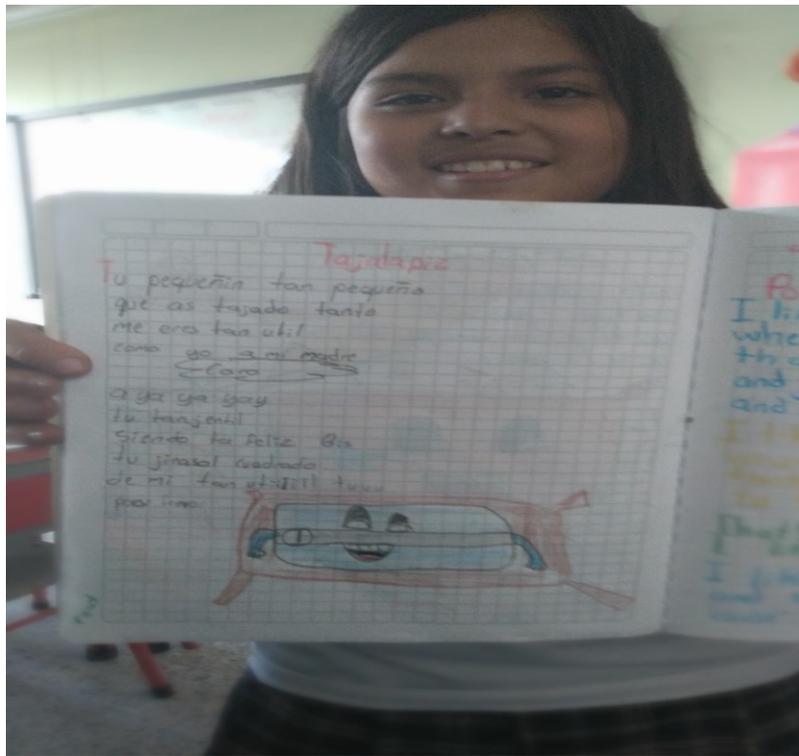


Figura 38. Producción Escrita. Caso 8

Fuente: construcción del autor

Las dos imágenes anteriores recogen la esencia y el propósito de todo el taller, ya que, partiendo desde su sensibilidad y sentido estético, la estudiante realiza una ilustración de la canción original, para luego desarrollar un verso de estrofa para dos útiles distintos, cada uno con su propio coro, llevando a cabo una composición textual fiel a los elementos musicales que definen a la cumbia colombiana, para luego terminar con dos ilustraciones más sobre sus composiciones.

5.6. Análisis de resultados del tercer taller de escritura: “I like ...”

Para concluir la fase de seguimiento de la presente investigación, se lleva a cabo el tercer y último taller de intervención pedagógica, que tiene como base musical a uno de los géneros pilares de la música afroamericana y moderna como lo es el Blues; en este caso, se trata de dos vueltas de Blues de doce compases en métrica de 4/4, escritas en la tonalidad de La mayor y

cuya melodía gira en torno a las notas de la escala pentatónica de la misma tonalidad, mientras su estructura rítmica se construye a partir de corcheas atresilladas, elemento característico de este estilo y sus derivados. En lo que respecta a la letra de la canción, está fue escrita en lengua extranjera inglesa, usando estructuras gramaticales bastante sencillas en presente simple; sin embargo, las actividades del taller fueron desarrolladas en lengua materna conservando el mensaje global de la canción, que se enmarca en aquellas actividades lúdicas y cotidianas que le permiten al estudiante enriquecer sus procesos de aprendizaje.

Actividad Individual 3: Componer dos versos de cuatro compases en español sobre actividades lúdicas que el estudiante disfrute y a su vez considere importantes para su aprendizaje.

Evaluación: Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción haciendo énfasis en el uso del presente simple.

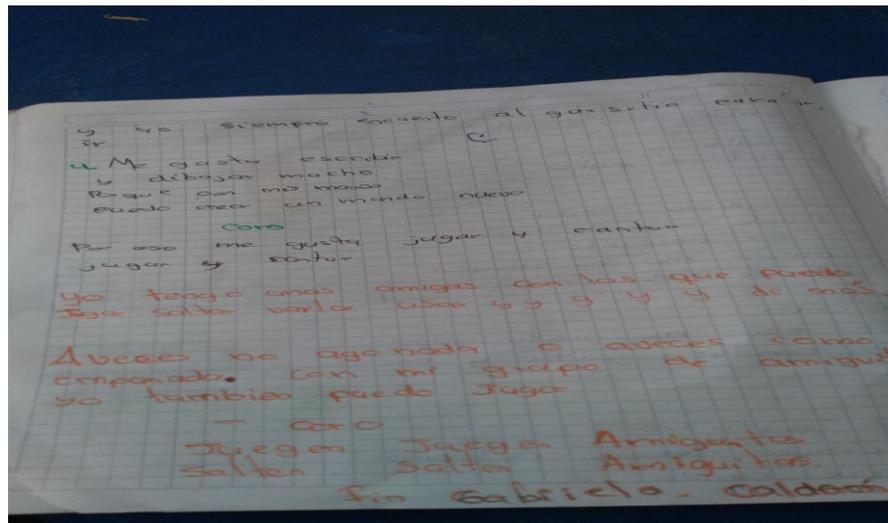


Figura 39. Producción Escrita. Caso 9

Fuente: construcción del autor

Una vez hecha la traducción del texto original de la canción a lengua materna, se realiza una comparación entre ambos con el fin de que el estudiante adquiera y comprenda el nuevo vocabulario encontrado, para tenerlo en cuenta hacia la composición de sus propios versos y la apropiación de la temática de la canción original.

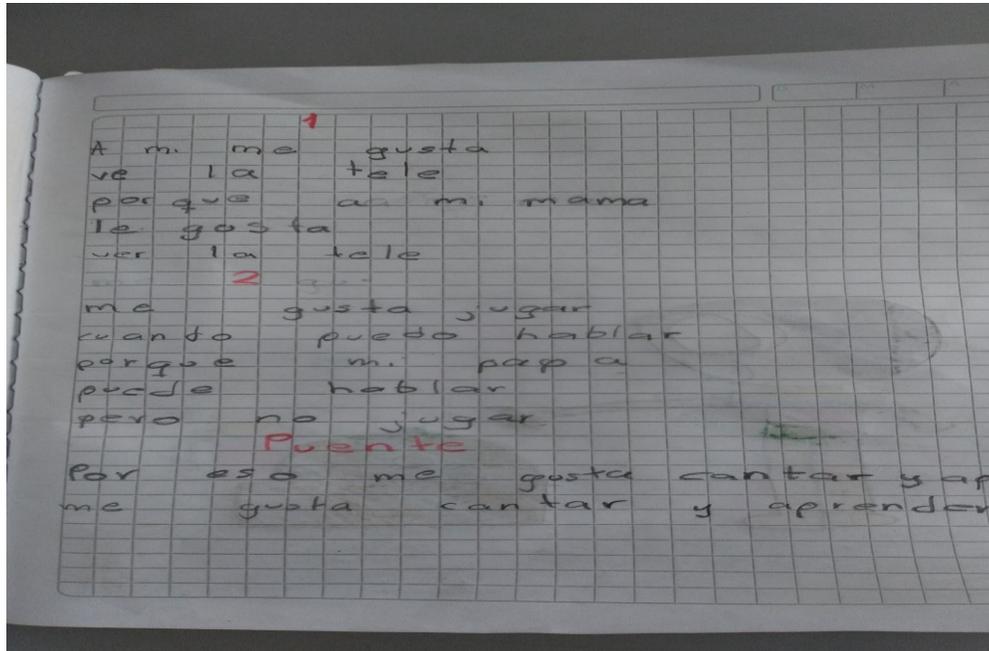


Figura 40. Producción Escrita. Caso 10

Fuente: construcción del autor

Aquí se puede observar claramente el texto de una vuelta de Blues de doce compases, organizada en tres secciones de cuatro compases cada una, en las que las que las primeras dos están concebidas como estrofas y la tercera como un puente que sirve de enlace para continuar la forma cíclica del Blues y dar paso a la improvisación.

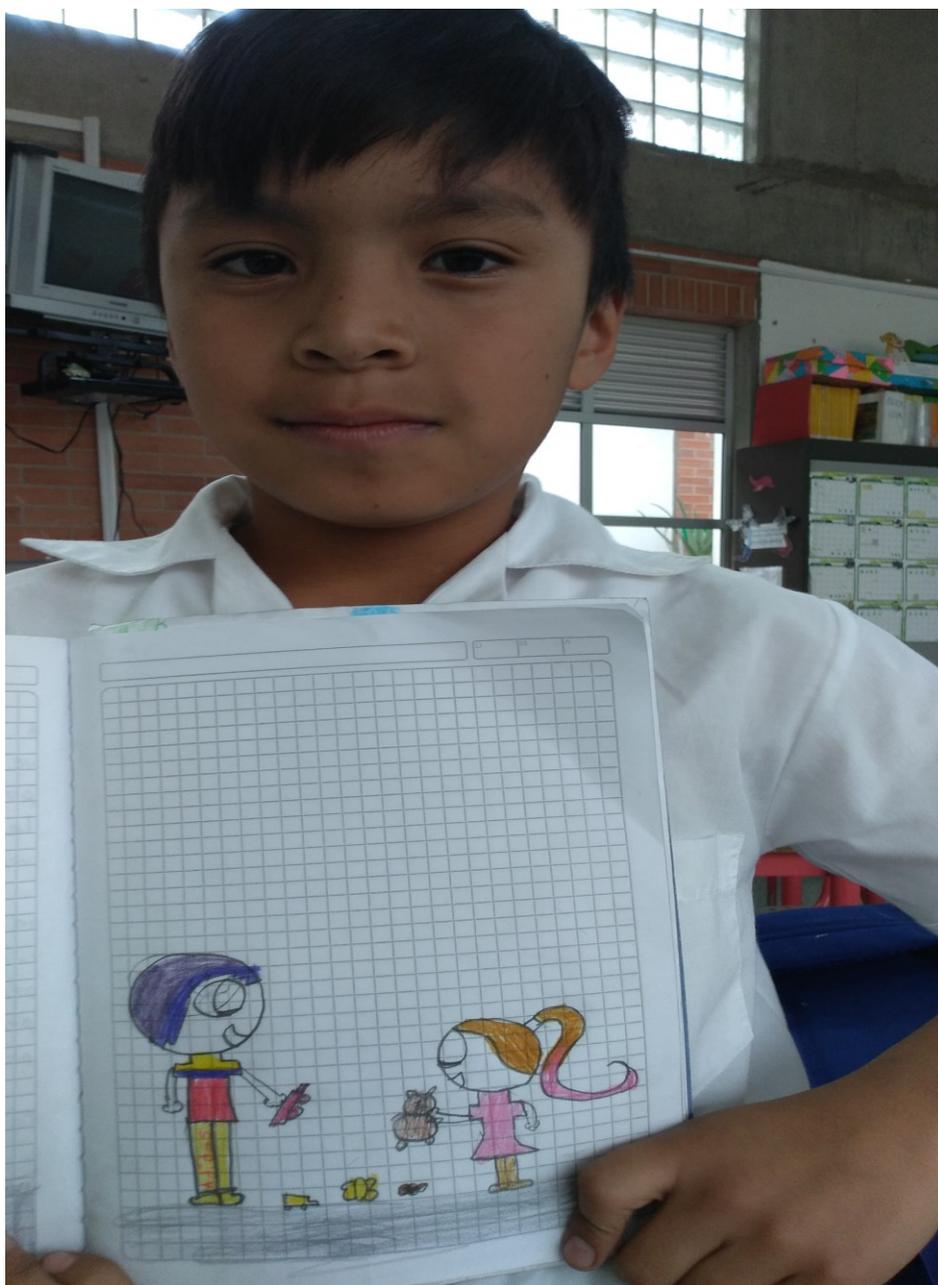


Figura 41. Producción Gráfica. Caso 1

Fuente: construcción del autor

Finalmente, los estudiantes realizan un ejercicio de ilustración a partir de los textos de la canción original y su vuelta de Blues, luego de haber cantado las dos vueltas del tema original en inglés en conjunto, y después de tratar de combinar estrofas de distintos textos escritos por ellos en castellano a manera de improvisación, rasgo distintivo de este género musical.

6 Conclusiones

Al culminar este proceso investigativo que comenzó trabajando una idea muy vaga de investigación referente a la música y su relación con el lenguaje, reflexionando sobre una problemática observada a nivel institucional manifestada por docentes de secundaria sobre las metodologías y didácticas aplicadas en educación básica, delimitando unos objetivos, argumentando una justificación, construyendo un marco teórico acorde con las necesidades y propósitos que demanda este reto profesional, definiendo una metodología y poniendo en marcha una intervención pedagógica para analizar sus resultados, se llega a las siguientes conclusiones:

Sobre la primera encuesta realizada a los docentes en la que se indaga sobre el quehacer pedagógico en torno al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes: con relación a la caracterización del docente, el 85% de los docentes tiene más de 5 años de antigüedad en la institución; sin embargo, no están familiarizados con el área del lenguaje y la comunicación porque están enfocados en la enseñanza de otras áreas de la educación, básica, secundaria o media. Asimismo, su nivel de percepción respecto al desarrollo de las clases de los docentes que orientan los cursos de tercero y cuarto menciona que existen dificultades de aprendizaje en el lenguaje, porque las herramientas que se utilizan no van más allá de los juegos y la lúdica. En cuanto a la experiencia que se tiene con la música y su implementación en el aula de clase para la enseñanza del lenguaje y la comunicación, ésta es muy limitada, Sin embargo, consideran que puede ser una herramienta efectiva para el desarrollo de sus clases y que necesitan capacitación en el área.

Es así como se llega a la primera conclusión de este proyecto y que resulta fundamental luego del proceso llevado a cabo, la cual está fuertemente ligada a la formación docente y su desvinculación con la música y las manifestaciones artísticas en general, no solamente en el caso de los educadores de primaria sino también en los de primera infancia, educación secundaria y media, quienes poseen pocas herramientas en éste ámbito porque no las han vivenciado y así mismo no pueden desarrollar su potencial a pleno como profesores dentro de sus aulas y más allá.

Con relación al trabajo que se hace con los estudiantes se analizó que las actividades eran lúdicas; es decir, la mayoría de ellas eran ejercicios recreativos como pintura, juegos, dibujo, entre otros. Sin embargo, se refieren a los talleres escritos como monótonos, y en general, han provocado apatía, desinterés y bajo rendimiento académico en el lenguaje, los cuales se evidencian en los resultados que presentan de las pruebas saber.

Teniendo en cuenta estos resultados, se procedió a llevar a cabo una prueba diagnóstica que permitiera identificar las dificultades que se presentan en los estudiantes con relación al lenguaje verbal y escrito, así como la identificación de errores en los procesos lingüísticos y semánticos en la escritura.

Según los estándares de competencia del ministerio educación nacional, la competencia del lenguaje está enfocada en tres campos: la pedagogía de la lengua castellana para actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje; también desde la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. La mayoría de los estudiantes al finalizar el proceso, la mayor dificultad que presentan es la coordinación de elementos gramaticales como adjetivos calificativos, verbos, entre otros de uso no tan cotidiano para ser coherentes en la construcción de oraciones en un texto; sin

embargo, dentro del proceso de producción escrita se puede encontrar que los estudiantes conocen la estructura y las partes para organizar un texto, por ejemplo, cuando se les presenta una imagen como referente para su producción se puede ver que aunque elaboran textos muy sencillos tienen en cuenta el desarrollo del texto con un inicio, una idea central y un desenlace; por otro lado, se pueden encontrar errores de ortografía y falta de uso de signos de puntuación. En el campo de la semántica, se revelan limitaciones en la fluidez y la pronunciación en la lectura lo cual da pie a que la interpretación sea literal.

Desde esta perspectiva, se plantea un proceso de intervención pedagógica en el que se implementa la música como estrategia de aprendizaje del lenguaje y fortalecimiento de las habilidades comunicativas para los estudiantes de primaria pertenecientes a tercer y cuarto grado demostrando así, que la música y las canciones escogidas y compuestas para esta población, fueron una estrategia positiva para aprender nuevas palabras, la sonoridad, pronunciación y ritmo ayudan a la mente a recordar y predisponer al estudiante hacia su propio aprendizaje, teniendo en cuenta que el gusto que le encuentran a la interpretación de las canciones permite que se den procesos de asimilación y adaptación más dinámicos; de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo y siguiendo el método didáctico de Dalcroze se retoma el valor y la importancia de generar experiencia donde se involucre el cuerpo y la mente a través de la educación musical, porque permite que se afiancen las funciones cognitivas y se generen disposiciones básicas de aprendizaje de una forma innovadora y motivadora. Estos dos elementos llevan a la creación de una red semántica en la memoria del estudiante, permitiendo la recordación, la interconexión, y la interacción del vocabulario en diversos contextos de habla.

El uso de canciones como herramienta didáctica permite brindarles a los estudiantes una base de elementos lingüísticos, que les permiten evocar el vocabulario necesario para responder de una forma eficaz a situaciones comunicativas reales; por lo tanto, la pedagogía musical resulta un medio útil y significativo que se debe vincular con los campos semánticos y lingüísticos en las diferentes actividades de clase, como diálogos, lecturas, etc., con el fin de desarrollar habilidades auditivas motoras expresivas y cognitivas por medio de la experiencia musical en diferentes situaciones y contextos de habla concretos.

De esta manera, se llegan a enriquecer estos procesos de formación curiosamente con elementos que normalmente no hacen parte de la escolaridad, como lo fueron las tres canciones que le dan vida a esta propuesta investigativa, que a pesar de ser totalmente desconocidas por los estudiantes al comienzo de la intervención, fueron cobrando valor gracias a los elementos musicales con los que fueron compuestas, generando en ellos alegría, motivación e interés por el desarrollo de las actividades propuestas en cada uno de sus talleres.

Aunque la última de estas canciones al comienzo requirió un esfuerzo extra en su ejecución debido a las pocas bases que tienen los estudiantes en cuanto a lengua extranjera inglesa, que fueron muy evidentes en la pronunciación y dicción de muchas de sus palabras, todas estas piezas musicales lograron transmitir su mensaje, fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, y brindarles un espacio distinto de expresión y aprendizaje, en el que se crearon vínculos afectivos y experiencias significativas de aprendizaje.

Por todo lo anterior, se puede decir que todo este proceso de carácter educativo en un comienzo, logró trascender los niveles de pedagogía, enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en una manifestación artística en la que se logró mejorar la convivencia de los grupos que hicieron parte de esta experiencia, fomentando valores que muchas veces en un país como

Colombia carecieran de importancia, llegando a convertir este ejercicio en un acto político, que sin duda en algo ha de aportar a la transformación positiva del contexto sociocultural en el que ha sido implementado.

Bibliografía

- Alvarez, A. y Orellano, E. (1979). *Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 11, núm. 2, pp. 249-259.* Bogotá (Colombia): Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511205>.
- Arroyo, M. (2009). *Los métodos en la educación musical.* Revista Digital Enfoques Educativos 30, 1988-5830.
- Ausubel. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.
- Bachmann M.L. (1996). *La Rítmica Jaques-Dalcroze: su aplicación a los niños de edad Preescolar (y escolar) Conferencia pronunciada en el curso del Congreso Internacional de la Educación Preescolar, organizado por la Daukas School de Atenas entre el 15 y 17 de marzo de 1996.* Recuperado de <http://jaquesdalcroze.com/wp-content/uploads/2015/05/articulo-MarieLaureBachmann.pdf>
- Balcázar N, P.; González, N. et al (2013) *Investigación Cualitativa.* México: Universidad Autónoma de México. C.P. 50000.
- Ballesteros E. M.; García, S. M. (2010). *Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años Revista Electrónica de LEEME –Lista Electrónica Europea de Música en la Educación.* Recuperado de: <http://musica.rediris.es>.
- Bernabé, M. ((2012). *Cómo Organizar Interculturalmente Aula De Música De Secundaria. En D. Cobos Sanchiz (Cord.) Cómo Organizar Interculturalmente Aula De Música De Secundaria. Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos*

educativos no universitarios. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro>: I Congreso Virtual Internacional.

Bohorquez, J. ((2016). *La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II*. Bogotá (Colombia): Universidad Distrital Francisco José de Caldas .

Brufal Arráez, J. D. (2013). *Los principales métodos activos de educación musical en primaria diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula*. *Artseduca*, ISSN-e 2254-0709, N°. 5, 2013, págs. 6-21, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>

Calderón, Torres y Flórez . (2015). *Una mirada a la lectoescritura desde la lúdica*. . Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores .

Céspedes, J. (2010 pp. 167-218.). *Construcción y comunicación de significados en la música popular*. Cali (Colombia): Universidad Icesi.

Chacon, Y. ((2015). *Niveles de escritura de la Dr. Emilia Ferreiro. Soporte pedagógico. UGEL - Andahuaylas. Apurímac*. <https://es.slideshare.net/sulioch/niveles-de-escritura-de-emilia-ferreiro>.

Civarolo, M. M. et al (2010) Bleichmar, Gardner y Piaget: *Apreciaciones sobre la inteligencia*. Colección Cuadernos de Investigación. 1era. Edición Villa María: Eduvin. Córdoba, República de Argentina.

Coll et al. (2000). *Construcción del conocimiento*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf>.

Coll, C. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Colmenares y Piñero. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Laurus, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114 Universidad P.
- Colmenares E., A.M. y Piñero M., M. L. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Laurus, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114 Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dalcroze, J. . (2017). *Metodo Dalcroze: La importancia de la rítmica.Parte I ...*
<https://www.lamusicoterapia.com › metodo-dalcroze>.
- Dalcroze, Kodaly y Willems. (2015). *Corrientes pedagógico musicales del siglo XX*.
<https://www.oposinet.com › temario-1-educacion-primaria-musica › tema-...>
- Duto y Rins. (2018). *Canciones para leer y escribir*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Villa María.
- Escobar Martínez, M. D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria (Tesis doctoral)*. España: Universidad de Murcia.
- Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura: teorías y promoción*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós
- Ferreiro E. (1999). y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.
- Ferreiro (2003), *La construcción de la escritura del niño. Lectura y vida*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.

- Ferreiro. (2006 Jul. Dic.). *La escritura antes de la letra*. . Revista de Investigación Educativa, 3 Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm.
- Ferreiro. (1991). *La teoría de Piaget en relación a aprendizaje de la lectura y la escritura*. Año I- 2da. Época. (1), 9-11. México: Quehacer Educativo.
- Ferreiro y Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FCE.
- Gómez, M. (2012). *Una experiencia para el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales, a través de la música y la literatura, con trabajadores de apoyo a la educación*. En J. C. Toscano (Sec). Salamanca (España): Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la cultura / IV Congreso Leer.es. Sección: Experiencias/proyectos de lectura y escritura que involucren a la comunidad educativa del centro escolar. (pp. 1-13). Salamanca, España.
- Guerrero Arenas, C. I., Olivera Toro, S. y Galicia Moyeda, M. (2011). *Influencia de la realización de actividades musicales en el proceso de la adquisición de la lectoescritura*. *Ciencia Ergo Sum*, vol. 18, núm. 1, marzo-junio, 2011, pp. 29-34. Toluca: México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guillen, M. y Cortazar, S.C. (2014). *El método musical Kodaly en su nivel de iniciación como herramienta para favorecer el proceso lecto-escritor en los niños de 5 y 6 años de edad*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos estudios.
- Harris, R. ((1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Hernández Sampieri, R.; Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGrawHill.
- Isaza, M. y Castaño, L. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá (Colombia): Secretaría de Educación Distrital: Ed.Kimpres Ltda.
- Kodaly, Z. (1982). *Educación musical basado en el canto coral*. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org › wiki › Zoltán_Kodály](https://es.wikipedia.org/wiki/Zoltán_Kodály).
- Koelsch, S. (2016). *La música puede variar profundamente el cerebro*. . <https://cambiemoslaeducacion.wordpress.com/2016/02/15/>.
- López, R. ((2008 pág. 87-99). *Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje. Eufonía. Didáctica de la música 43. (Número especial sobre música y lenguaje)*. www.lopezcano.net.
- Mc Millán y Schumacher. (2005). *Investigación educativa 5a edición. Una introducción conceptual*. . Madrid (España): Pearson Educación S.A.
- Meyer, Lozano (2012). *Vida y Obra (Kodály & Orff)*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico —Rafael Alberto Escobar Laral Maracay-Edo. Aragua.V-19.112.058. Recuperado de: <https://documentslide.org/carl-orff-y-kodaly>
- Moreira, M.A. (2000 a). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Mier, P. (2012). *Aplicaciones Prácticas Del Método Willems a la enseñanza instrumental formal especializada: Una mirada desde los estilos de aprendizaje*. Cantabria, España: . Urb. Universidad, 8; Soto de la Marina,.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Los Estándares Básicos de Competencias en las áreas fundamentales del conocimiento* . <https://www.mineduacion.gov.co> › [articles-340021_recurso_1](#).
- Nuñez, D. (2000). *Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica* . Campo de Gibraltar: <https://dialnet.unirioja.es> › [servlet](#) › [articulo](#).
- Piaget. (1979). *El enfoque constructivista*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net> › [MiguelAngel1411](#) › [el-enfoque-constructivista-de-...](#)
- Ramírez, G. (2009). *La enseñanza del lenguaje*. Recuperado de: <https://es.scribd.com> › [doc](#) › [Rafael-Ramirez-La-ensenanza-del-lenguaje](#).
- Restrepo, B. (2013). *Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias ...* Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co> › [index.php](#) › [unip](#) › [article](#) › [view](#).
- Rincón, C. (2015). *La escritura*. Recuperado de: <https://html.rincondelvago.com> › ... › [Lengua Española](#).
- Suárez, Maíz y Meza. ((2010). *Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*. vol. 25, núm. 1, 139 México: Revista Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental :.
- Trejo, C. (2011). *Estrategias didácticas que favorecen El Lenguaje oral de los niños de Segundo grado de Preescolar. Proyecto de Innovación de intervención Pedagógica*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ussa. (2011). *La música y su relación con el lenguaje en la educación preescolar*. Chía (Cundinamarca): Universidad de la Sabana.

- Valencia M. G. (2014). *Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX*. Documento realizado por el grupo de estudio y trabajo “Construyendo nuestro corpus teórico”. Revista Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica. Número 12. Jul-dic. Nacional de Colombia. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2818/2548>
- Vaquero González M. (2012). *La canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera* (Tesis de grado en educación primaria). Valladolid. España: Universidad de Valladolid.
- Vega Fajardo, J. X. (2013septiembre). *Eficiencia del método musical Willems en el desarrollo de la conciencia fonológica de los niños en edad inicial del Colegio Adventista Simón Bolívar*. UNAC. Revista de Estudios e Investigaciones. UNACIENCIA. Año 6, N° 11,
- Vigotsky, L.. (1983). *Pensamiento y lenguaje como una interacción cultural*.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona (España): Paidós.
- Willems, E.; Kodaly y Dalcroze. (1981). *El valor humano de la educación musical y su relación al desarrollo de las habilidades de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Zanón, J. ((1988 abril). *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual*. Madrid (España): Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Naciones Unidas: Revista de Didáctica. Número 3.
- Zegarra, C., García J. (2010). *Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky*. Trabajo final del Seminario sobre Piaget. The Institute for Human & Machine Cognition (IHMC).

Zuleta, L. (2013 Enero - Junio). *El Método Kodály en Colombia - Fase II. Artículo de proyecto de investigación. Artes Visuales y Artes Escénicas / Volumen 8 - Número 1 / ISSN 1794-6670* . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Zumaqué, N. ((2011). *Estrategia lúdico musical para el desarrollo del pensamiento creativo en el proceso enseñanza – aprendizaje en niño(as) de básica primaria*. Colombia: Universidad de Córdoba: tesis de maestría.

Anexos

Anexo A. Encuesta Para Docentes del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
“CANCIONES INFANTILES PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE CICLO II”

INSTRUMENTO PARA PROFESORES

INTRODUCCIÓN

La presente encuesta tiene como propósito conocer la percepción que tienen los docentes acerca de las dificultades de los estudiantes en relación con las habilidades comunicativas, de igual forma indagar sobre las estrategias de enseñanza que utiliza en el aula de clase. Con esta información, se busca proyectar acciones de mejoramiento e implementación de nuevas dinámicas de tipo interdisciplinar asociadas a la música. En esta investigación los datos obtenidos nos proporcionan un insumo muy importante para implementar una intervención educativa en la institución Marco Tulio Fernández.

INSTRUCCIONES: Respetado docente: Lea cada una de las preguntas y alternativas incluidas en el presente instrumento, responda de manera sincera, de acuerdo con su propia experiencia acumulada en los últimos años y sus transformaciones. Diligencie la totalidad de las preguntas. Sus aportes son muy importantes para esta investigación.
Muchas Gracias.

A. CARACTERIZACIÓN DOCENTE	
<p>1. Cuántos años lleva en su labor docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Menos de 3 años ● Entre 3 y 5 años. ● Más de 5 años. <p>2. Años de permanencia en la institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● entre 1 y 5 años ● entre 6 y 10 años ● entre 11 y 15 años ● más de 16 años <p>3. ¿Cuántos estudiantes tiene en su grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Menos de 30 años ● 31 a 40 ● Más de 40 <p>4. ¿Cuál es su área específica de formación?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje e inglés ● Lenguaje y Comunicación ● Lengua Castellana ● Otra _____Cuál _____ <p>5. ¿Hace cuánto empezó a enseñar su área(s) a niños?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entre 1 y 2 años 	<p>6. ¿Cuál es su condición laboral?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En Propiedad ● Provisional <p>7. ¿En cuáles niveles del colegio da clases este año? (Puede marcar más de una alternativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Primer ciclo ● Segundo ciclo ● Tercer ciclo ● Cuarto ciclo ● Quinto ciclo <p>8. ¿Ha dado clase en áreas distintas a las de su formación académica?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● si ● no <p>si su respuesta es sí, en cuáles?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>9. ¿Ha trabajado en otras instituciones con estudiantes de primaria?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● si ● no <p>Si su respuesta es sí, ¿en cuántas y en cuáles?</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● Entre 2 y 5 años ● Más de 5 años 	<hr/> <hr/> <hr/>
---	-------------------

B. NIVEL DE PERCEPCIÓN DIAGNÓSTICA Con base en su experiencia en el aula con los estudiantes, por favor designe en cada una de las afirmaciones la regularidad y pertinencia de sus estrategias metodológicas señalando sólo una de las opciones de la siguiente escala. 1 Siempre; 2 Casi siempre; 3 A veces; 4 Casi nunca; 5 Nunca.					
Estrategias de enseñanza	Niveles				
	1. Siempre	2. Casi siempre	3. A veces	4. Casi nunca	5. Nunca
1. Reconoce fortalezas y dificultades en los estudiantes.					
2. Utiliza los recursos disponibles en la institución para desarrollar procesos de aprendizaje.					
3. Diseña material para lograr los objetivos de aprendizaje.					
4. Integra en sus estrategias otras áreas del conocimiento					
5. Utiliza el lenguaje escrito y oral para motivar a los estudiantes.					
6. Utiliza diferentes formas de comunicación para expresar sus ideas en clase.					
7. Selecciona estrategias para reconocer talentos y habilidades asociados a la comunicación mediante la oralidad.					
8. Genera ambientes de aprendizaje artísticos para promover el uso del lenguaje.					
9. Con qué frecuencia aplica el enfoque pedagógico institucional para la enseñanza.					
10. Ha utilizado la música como estrategia de enseñanza en sus clases					
11. Utiliza algún instrumento de diagnóstico para identificar las dificultades de sus estudiantes en el área de lenguaje.					
12. Promueve el uso de nuevo vocablos en sus clases para ampliar el léxico de los estudiantes.					

13. Realiza seguimiento permanente de las producciones escritas del estudiante para corregir sus errores de forma oportuna.					
14. Organiza un ambiente apropiado para que los niños participen activamente en actividades promoviendo comunicación e interacción.					
15. Tiene en cuenta los intereses y habilidades comunicativas de los estudiantes para generar actividades en aula.					

C. NIVEL DE DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES

Teniendo en cuenta su experiencia como Docente en el área del lenguaje, por favor evalúe DEFICIENTE, ACEPTABLE, BUENO o AVANZADO indicando frente de cada proposición el nivel de aprendizaje de sus estudiantes. Marque con una x la opción que se ajuste según su experiencia pedagógica.

EVALUACIÓN	FRECUENCIA DE USO			
	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	AVANZADO
1. El nivel de escritura de sus estudiantes es:				
2. El Nivel de lectura de sus estudiantes es:				

EVALUACIÓN	FRECUENCIA DE USO			
	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	AVANZADO
3. El Nivel de oralidad de sus estudiantes es:				
4. El uso de las herramientas de comunicación en los estudiantes cuando expresan sus ideas es:				
5. De qué forma considera que los niños y niñas comunican acertadamente lo que piensan?				
6. La capacidad de interpretación de los estudiantes de los contextos y objetos de su entorno es:				
7. La capacidad de sus estudiantes de organizar ideas y expresarlas en forma coherente es:				
8. La frecuencia con que leen los estudiantes es:				
9. El nivel fónico (entonación, ritmo, etc.) de los estudiantes durante la lectura o al hablar es:				
10. De qué forma los estudiantes relacionan códigos verbales y no verbales.				

D. IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN EL ROL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta las estrategias que utiliza en el aula para los aprendizajes de los estudiantes, señale en qué medida utiliza algunas prácticas que a continuación se describen, de acuerdo con la siguiente escala: 1 NUNCA; 2 A VECES, 3 MUCHAS VECES, 4 SIEMPRE

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	FRECUENCIA DE USO			
	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. ¿Utiliza canciones o música en sus clases?				
2. ¿Hace uso de la música para mejorar el desempeño				

académico de los estudiantes?				
3. ¿Implementa estrategias que usted considera innovadoras para ayudar a desarrollar las habilidades comunicativas a partir de la música?				
4. ¿Realiza seguimientos sobre los avances de los de los niños a partir de la música?				
5. ¿Ha tenido algún tipo de formación musical en su etapa profesional?				
6. ¿Ha utilizado la música para recrear o contar historias o hacer narraciones?				
7. ¿Hace uso del ritmo, el movimiento y la entonación para que sus estudiantes tengan un mejor manejo del lenguaje en sus clases?				
8. ¿Toma en cuenta la diversidad cultural de su grupo para generar procesos o actividades de interculturalidad?				
9. ¿Participa con los estudiantes en eventos artísticos de la institución?				
10. ¿Utiliza la música para fomentar la participación activa de sus estudiantes en el aula?				
11. ¿Ha utilizado algún instrumento musical en sus clases?				
12. Los estudiantes han tenido algún acercamiento al uso de instrumentos musicales en sus clases.				
SUGERENCIAS				
<hr/> <hr/> <hr/> <p>Si quisiera hacer otros aportes sobre implementación de la música en los aprendizajes escriba aquí:</p> <hr/> <hr/> <hr/>				

Fuente: construcción del autor

Anexo B. Taller diagnóstico de lectoescritura para estudiantes de ciclo II

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
“CANCIONES INFANTILES PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE CICLO II”**

PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTOESCRITURA

Datos Generales

Edad: _____ años Género: _____ Curso: _____
Jornada _____ Fecha _____

OBJETIVO: Identificar las dificultades de conceptos lingüísticos básicos, de interpretación de textos, de comprensión de lectura y de producción textual en los niños y niñas de tercero y cuarto grado.

ACTIVIDADES

Antes de comenzar la lectura, responde las siguientes preguntas: (Conocimientos previos).

a. ¿Qué sabes sobre los leones marinos?

b. ¿Has escuchado hablar del deporte de Waterpolo?

Lee el siguiente texto:

¡Los Leones ganan el campeonato de Waterpolo!



Los Leones Marinos resultaron ganadores de la final del campeonato interescolar de Waterpolo frente a las Ballenas Asesinas.

El pasado viernes 5 se celebró la final del campeonato de Waterpolo: Los Leones contra las ballenas Asesinas. Tras una reñida competición, el equipo de la escuela, Los Leones, se alzó ganador con 5 goles a 4. ¡Enhorabuena, Leones!

“Fue un gran partido” afirma Alicia, capitana de los Leones “los dos equipos jugamos con deportividad y, sobretodo, lo pasamos muy bien”.

Durante los 32 minutos reglamentarios de partido, ambos equipos estuvieron alternativamente en posesión de la pelota, haciendo notar que eran dignos de estar en la final. No fue hasta el cuarto periodo cuando, Juan, boyo del equipo anotó el gol definitivo para Los Leones. “El trabajo en grupo ha hecho posible este gol, tengo unos compañeros muy buenos” afirmó el chico.

Las Ballenas Asesinas disfrutaron también de su premio, ya que, según declara Enrique, el capitán, “hemos trabajado mucho y estamos contentos con el resultado. Los Leones son un gran equipo y seguro que jugaremos partidos amistosos para divertirnos alguna tarde”.

Tras este gran logro de nuestro equipo, el colegio invitará a merendar a los miembros del equipo y a todo aquel que se quiera unir a la celebración que tendrá lugar el domingo a las 5:30 de la tarde, en el patio. ¡Quedáis todos invitados!

Tomado de <https://www.mundoprimeria.com/lecturas-para-ninos-primaria/leones-marinos>

De la lectura contesta las siguientes preguntas.

1. A qué deporte juegan los Leones Marinos
 - a. Natación sincronizada
 - b. Fútbol
 - c. Buceo
 - d. Waterpolo

1. ¿Contra qué equipo jugaron la final Los Leones?
 - a. Las Ballenas Azules.
 - b. Los Tigres oceánicos.
 - c. Las Ballenas Asesinas.
 - d. Los Delfines Marinos.

1. Como se llama la capitana de los Leones.
 - a. Patricia.
 - b. Emilia
 - c. Alicia.
 - d. Marina.

1. ¿Cuánto duran reglamentariamente los partidos de Waterpolo?
 - a. 45 minutos
 - b. 32 minutos
 - c. 8 minutos
 - d. 90 minutos

1. ¿Dónde tendrá lugar la celebración de los Leones?
 - a. En la piscina
 - b. En la casa de los leones
 - c. En el gimnasio

d. En el patio de la escuela

1. Del siguiente listado de palabras: **balón, color, Jesús, salir, motor, Perú**. Cuáles están bien escritas.

- a. balón - salir
- b. color - Jesús
- c. motor - Perú
- d. Jesús - Perú.

1. Observe la imagen y de acuerdo a la expresión del personaje responda cuál sería la respuesta correcta



- a. enunciativa afirmativa
- b. enunciativa negativa
- c. exclamativa
- d. interrogativa.

1. En la historieta.



La intención es:

- a. Mostrar un animal que se está ahogando.
- b. El ave se queda sin palabras.
- c. El ave no le gusta el agua.
- d. indicar que se limitan las libertades.

1. Completa la frase con la palabra correcta.

En el cajón guardaré _____ pares de calcetines

- a. unos
- b. dos
- c. algunas
- d. primeros
- e. cuántos.

1. Anoche nos tomamos _____ refrescos y _____ ración de papas fritas.

- a. primero.
- b. un
- c. sexta.
- d. dos.
- e. una

1. El _____ día de mayo es fiesta. Otros _____ amigos y yo iremos de viaje.

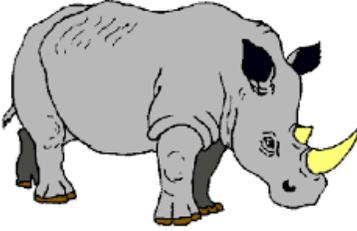
- a. uno
- b. primero
- c. primer
- d. cuatro

1. Con qué pronombre se puede sustituir la palabra subrayada.

“Somos compañeras desde hace años, Juana y yo nos conocimos en la guardería”

- a. nosotros
- b. nosotras
- c. ellas
- d. vosotras
- e. ellos

1. Observe la imagen y ordena las sílabas de la palabra correspondiente.

		
no-te-ron-ri-ce	me - llo - ca	can - tul

Anexo C. Taller de escritura # 1: “Alfabeto alfabético”

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
“CANCIONES INFANTILES PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE CICLO II”

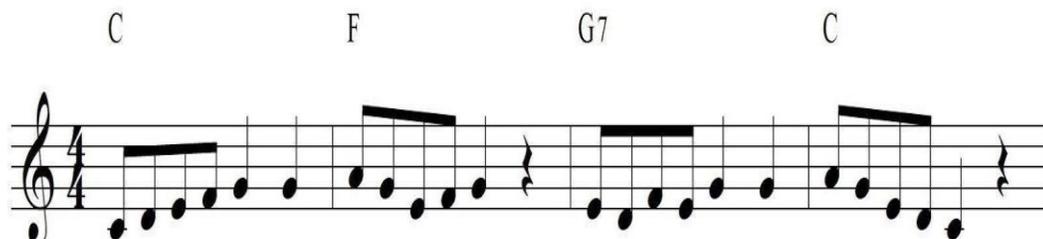
TALLER DE HABILIDADES COMUNICATIVAS # 1: “ALFABETO ALFABETICO”

OBJETIVOS:

- Reconocer auditivamente la escala mayor
- Entonar la escala mayor
- Ampliar el vocabulario del estudiante
- Crear versos sencillos de cuatro compases

CONTENIDOS:

- Escala mayor natural
- Sustantivos, adjetivos y verbos con todas las letras del alfabeto
- Melodía y armonía:



- Letra:

A

La primera letra, es la letra A arepa, arroz, arveja, ¡ay! que hambre me da.

B

Con la letra B también puedo aprender, burro, barco, biblia yo quiero leer.

C

Como soy juicioso con la letra C, casa con cocina y un carro compraré.

D

Dame días dulces con la letra D, dame buen ejemplo y yo te seguiré.

E

En estos momentos entiendes la E, eres excelente ya lo puedo ver.

F

Fácil si muy fácil es la letra F, cuando sea grande voy a ser el jefe.

G

Guíame con gracia con la letra G, dos guantes y un gorrito para el frío usaré.

H

Hombre es con H y hombros también, quiero huesos fuertes voy a comer bien.

I

La I es un palito a veces con puntico, aquí somos iguales somos indiecitos.

J

Juego es con J, me gusta jugar, y si me da tos jarabe hay que tomar.

K

Kilómetro y kiosco se escriben con K, para ser muy fuerte Karate a practicar.

L

La luna es muy linda y los lagos también, y sin darme cuenta la L ya me sé.

M

M de montaña y M de mamá, hoy la letra M aprendo a dibujar.

N

La N es de nené, eso ya lo sé, con la letra N una nube bajaré.

Ñ

Mi mamá es una señora y mi papi es un señor, la Ñ es exclusiva de nuestro español.

O

Las olas del mar parecen una O, un Oso entró al agua y una Ostra lo sacó.

P

Piloto, profesor o policía nacional, no importa lo que sea con la P voy a triunfar.

Q

Quien quiere que siga con la letra Q, quiero que me digas como aprendes tú.

R

Ratos de relajo con la letra R, risas, rondas, rimas, esto te conviene.

S

Si aún me sigues te enseño la S, una letra simple con cuerpo de serpiente.

T

Todos mis amigos ya saben la T, tienes todo el tiempo, toma mucho té.

U

Una única letra parece un imán, esa es la U, ya la voy a dibujar.

V

Varias de tus victorias con V vas a escribir, viajando con el viento vas a ser feliz.

W

Una M al revés esa es la W, no es tan difícil ya lo sabes tú.

X

Cuando cruzas los brazos se forma una X, para escribir xilófono y marcar a tus juguetes.

Y

Vamos terminando con la letra Y, un yo-yo muy bonito yo te regalaré.

Z

Para finalizar está la letra Z, un zorrillo con zapatos y la canción completa.

ACTIVIDADES:

- **Actividad Individual 1:** Crear un verso con la misma estructura rítmica y melódica de la canción original, pero con diferente texto sobre una letra del alfabeto asignada por el docente.
- **Actividad Individual 2:** Diseñar un acróstico con su nombre en el que cada letra tenga un verso original, preferiblemente con una melodía distinta a la de la canción original.
- **Actividad individual 3:** Realizar un dibujo para cada letra del acróstico de la actividad individual 2.
- **Actividad grupal:** Entonar el verso hecho en la actividad individual 1 para que sus compañeros lo repitan siguiendo el orden alfabético.

EVALUACIÓN:

- **Actividad Individual 1:** Claridad frente a la estructura rítmica y melódica de la canción. Coherencia entre las rimas del segundo y cuarto compás.
- **Actividad Individual 2:** Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción.
- **Actividad individual 3:** Creatividad y sentido estético.
- **Actividad grupal:** Afinación vocal, apropiación del ritmo y dicción.

Anexo D. Taller de escritura # 2: “Compadre Lapicito”

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

“CANCIONES INFANTILES PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE CICLO II”

TALLER DE HABILIDADES COMUNICATIVAS # 2: “COMPADRE LAPICITO”

OBETIVOS:

- Reconocer auditivamente la escala menor
- Entonar la escala menor
- Afianzar el uso de adjetivos
- Componer versos de ocho compases
- Hacer uso de expresiones y contracciones onomatopéyicas típicas del caribe colombiano

CONTENIDOS:

- Escala menor natural
- Escala menor armónica
- Adjetivos descriptivos
- Ritmo de cumbia colombiana
- Melodía y armonía:

ESTROFA Cm Cm G7b13 Cm

6 Cm Cm G7b13 Cm Fm

11 Fm G7b13 Cm Fm Fm

16 G7b13 Cm CORO G7 Cm G7

21 Cm G7 Cm G7 Cm

- Letra:

Estrofa I

Yo tengo un compadre flaco que me ayuda a dibujar (x2)
mi compadre lapicito te lo voy a presentar (x2)

Coro

Raya, raya lapicito, crea, crea lapicito (x2)

Estrofa II

Él tiene cabeza e' goma y si me llego a equivocar (x2)
 el usa su cabecita pa' que pueda yo borrar (x2)

Repetir Coro**Estrofa III**

Él tiene muchos colores pa' ponerlos en papel (x2)
 si se me acaba la hoja yo te rayo la pared (x2)

Repetir Coro**Estrofa IV**

De una línea yo creo un mundo pa' ponerme yo a jugar (x2)
 con mi compadre lapicito aprendemos a gozar (x2)

Repetir Coro**ACTIVIDADES:**

- **Actividad Individual 1:** Elaborar una ilustración sobre la canción original.
- **Actividad Individual 2:** Componer al menos dos versos de ocho compases a manera de estrofas, preferiblemente con un ritmo y una melodía distintos a los de la canción original, que describan la utilidad y características de un juguete o implemento escolar escogido por el estudiante.
- **Actividad Individual 3:** Componer un verso de cuatro compases a manera de coro, que evidencie uno o varios elementos musicales de la cumbia colombiana.
- **Actividad Individual 4:** Realizar una ilustración de la estrofa (s) y coro compuesta por el estudiante.
- **Actividad grupal:** Entonar una estrofa y coro compuestos por los estudiantes como complemento de la canción original.

EVALUACIÓN:

- **Actividad Individual 1:** Creatividad y sentido estético
- **Actividad Individual 2:** Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción haciendo énfasis en el uso de adjetivos para la adecuada caracterización del personaje creado por el estudiante.
- **Actividad Individual 3:** Claridad frente a la estructura rítmica y melódica de la canción.
 presencia entre las rimas del segundo y cuarto compás.
- **Actividad Individual 4:** Creatividad y sentido estético.
- **Actividad grupal:** Afinación vocal, apropiación del ritmo y dicción.

Anexo E. Taller de escritura # 3: “I Like...”

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

“CANCIONES INFANTILES PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE CICLO II”

TALLER DE HABILIDADES COMUNICATIVAS # 3: “I LIKE ...”

OBJETIVOS:

- Reconocer auditivamente la escala pentatónica
- Entonar la escala pentatónica
- Identificar las características que definen al Blues como género musical
- Ampliar el vocabulario de la lengua extranjera inglesa
- Hacer uso de estructuras sencillas en lengua extranjera inglesa usando el presente simple
- Componer versos de cuatro compases en lengua extranjera inglesa

CONTENIDOS:

- Escala pentatónica
- Corcheas atresilladas
- Sustantivos, verbos y adjetivos en lengua extranjera inglesa
- Presente simple en lengua extranjera inglesa
- Melodía y armonía:

(E7) A7 D7 A7 A7

D7 D7 A7 A7 E7

6

D7 A7 E7

11

- Letra:

I like to play when I am bored
That's why I walk and jump and run and then I stop

I like to sing when I can't talk
That's why I need to express my thoughts singing this song

That's why I like to play and learn, I like to play and learn ... yeah!

I like to read and learn new words
Cause' when I read I always find somewhere to go

I like to write and draw a lot
Cause' with my hands I can create a whole new world

That's why I like to play and learn, I like to play and learn ... yeah!

ACTIVIDADES:

- **Actividad Individual 1:** Elaborar una ilustración sobre la canción original.
- **Actividad Individual 2:** Relacionar en un cuadro el texto de la canción original con la traducción al español que hace el docente haciendo énfasis en el nuevo vocabulario encontrado.
- **Actividad Individual 3:** Componer dos versos de cuatro compases en español sobre actividades lúdicas que el estudiante disfrute y a su vez considere importantes para su aprendizaje.
- **Actividad Individual 4:** Realizar una traducción de los versos de la actividad individual 3 a la lengua extranjera inglesa integrando los elementos musicales del Blues.
- **Actividad Individual 5:** Elaborar una ilustración sobre los versos compuestos en la actividad 4.
- **Actividad grupal:** Entonar los versos compuestos por los estudiantes como complemento de la canción original.

EVALUACIÓN:

- **Actividad Individual 1:** Creatividad y sentido estético.
- **Actividad Individual 2:** Organización y claridad en el cuadro hecho.
- **Actividad Individual 3:** Variedad en el uso de vocabulario distinto al del texto de la canción haciendo énfasis en el uso del presente simple.
- **Actividad Individual 4:** Claridad frente a la estructura rítmica y melódica de la canción.
- Coherencia entre las rimas del segundo y cuarto compás.
- **Actividad Individual 5:** Creatividad y sentido estético
- **Actividad grupal:** Afinación vocal, apropiación del ritmo y dicción.

Anexo F. Formato de evaluación didáctica

Colegio:				
Docente:			Curso:	
<i>Situación Didáctica. Estrategias Didácticas</i>	<i>PROPÓSITO.</i>	<i>COMPETENCIA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</i>	<i>HABILIDADES A DESARROLLAR</i>	<i>RETO COGNITIVO</i>
<i>Sesión 1</i>				
<i>Sesión 2.</i>				
<i>Sesión 3</i>				

Anexo G. Ejemplo de formato de consentimiento

