

**LA CANCIÓN INFANTIL: ESTRATEGIA LECTOESCRITORA EN NIÑOS DE
PRIMERO DE PRIMARÍA**

GINNETH PAOLA MONTEJO RINCÓN

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN - INSTITUTO DE IDIOMAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2004**

**LA CANCIÓN INFANTIL: ESTRATEGIA LECTOESCRITORA EN NIÑOS DE
PRIMERO DE PRIMARÍA**

GINNETH PAOLA MONTEJO RINCÓN

**Proyecto de Grado presentado como requisito para optar al título de
Especialista en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna**

**Director
DR. LEONARDO MONCAYO
MA en Lingüística**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN – ESCUELA DE IDIOMAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2004**

Dedico este trabajo a Dios por ser el viñedo de que dependo para poder ser y hacer,

A todos mis seres queridos, que de una u otra forma me colaboraron para lograr subir este peldaño en mi formación profesional.

Ginneth

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ser mi fuente divina de sabiduría.

A la Universidad Industrial de Santander por haberme dado la oportunidad de especializarme.

A Leonardo Moncayo por ser asesor.

A los especialistas de Pedagogía y Semiótica, quienes me aportaron sabias orientaciones.

A Walter Leal por su apoyo incondicional en el desarrollo de este trabajo.

A los Directivos y profesores del Colegio Nacionalizado Nuestra Señora del Carmen subsede Gustavo Rojas Pinilla, Aguachica, Cesar.

A los estudiantes y padres de familia del grado primero del colegio Nacionalizado Nuestra Señora del Carmen Subsede Gustavo Rojas Pinilla, Agachica, Cesar.

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN

1. DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

1.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

1.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

1.3.1 POBLACIÓN

1.3.2 MUESTRA

1.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1.4.1 Análisis e Interpretación de la Información

2. TEORIZANDO Y CONFRONTANDO TEORÍAS

2.1 LA CANCIÓN INFANTIL

2.1.1 La ronda y la Canción Infantil en el proceso educativo

2.1.2 La canción Infantil en el aula

2.1.3 La canción como mediadora en la Producción y lectura

2.1.4 La canción Infantil en el oír y el escuchar

2.1.5 La música y el escuchar

2.1.6 La música y el lenguaje oral

2.1.7 Semiótica de la canción infantil

2.1.8 Un enfoque semántico comunicativo

2.1.9 Dimensión lúdica del canto

3. SOCIALIZANDO LA EXPERIENCIA

3.1 “DINAMIZANDO EL PROCESO LECTOESCRITOR A
TRAVÉS DE LA CANCIÓN INFANTIL”

3.2 PRESENTACIÓN

3.3 OBJETIVOS

3.4 JUSTIFICACIÓN

3.5 ACTIVIDADES

3.5.1 Actividad Uno

3.5.2 Actividad Dos

3.5.3 Actividad Tres

4. CONCLUSIONES

5. RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

SUMMARY

TITLE: THE INFANTILE SONG: READING AND WRITING STRATEGY IN CHILDREN OF FIRST OF PRIMARY SCHOOL.

AUTHOR: GINNETH PAOLA MONTEJO RINCÓN**

KEY WORDS: Infantile Song, strategy, reading, writing, to animate, play in circle, first degree.

DESCRIPTION

Degree work on the process of ethnographic investigation, carried out in the Nationalized School Our Mrs. of the Carmen, subside Gustavo Rojas Pinilla of Aguachica Cesar, with students of the first degree. It has as fundamental purposes, the design, implementation and application of pedagogic strategies that take as central axis the infantile song, which supports on rings such beats as "we play in the forest", " of the heating", and "of the vowels", favorable to generate an atmosphere of construction of knowledge, preknowledge validation and significance of the contents in writing and reading process.

It supports on a descriptive focus because the object of the same one, is looking for the transformation of an educational action that comes being made in traditional form, to offer a new element and to transform it into a method of practical and experiential work, where they participate directly, and the teachers. The appreciations and constituent arguments in this project, are a contribution of such authors as Ernst Cassirer, in essence and effect of the symbol concept", Mariluz Restrepo in Be-sign-interpret, Ferdinand of Saussure in communication, sign and symbol", theories of the symbol of Todorov, Dominique Picard, in of the code to the desire", etc.

Through this methodology the causes of the existent apathy were identified in the slow learning of the reading and the writing generated by factors like the violence, the disbaring up of teachers and in general, the lack of handling of competences that will help to the children to live what they learned. The activities were executed around the infantile song, which served as mediator of the reading and writing process and inside which, the children motivated for it, dramatized, read and produced significant texts.

*Project Degree.

**Facultad de Ciencias Humanas. Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua

RESUMEN

TÍTULO: “LA CANCIÓN INFANTIL: ESTRATEGIA LECTO ESCRITORA EN NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA.”*

“No vivo para leer, leo para vivir” Jorge Luis Borges.

AUTORA: GINNETH PAOLA MONTEJO RINCÓN.**

PALABRAS CLAVES: Canción Infantil, estrategia, lectura, escritura, dinamizar, rondas, grado primero.

DESCRIPCIÓN

Trabajo de grado sobre el proceso de investigación etnográfico, llevado a cabo en el Colegio Nacionalizado Nuestra Señora del Carmen, subsede Gustavo Rojas Pinilla de Aguachica Cesar, con estudiantes del grado primero 1º. Tiene como propósitos fundamentales, el diseño, implementación y aplicación de estrategias pedagógicas, que toman como eje central la canción infantil, la cual se apoya en rondas tales como “juguemos en el bosque”, “la del calentamiento”, y “la de las vocales”, propicias para generar un ambiente de construcción de conocimientos, validación de presaberes y significación de los contenidos en el proceso lectoescritor.

Se apoya en un enfoque descriptivo pues el objeto del mismo, es buscar la transformación de una acción educativa que viene haciéndose en forma tradicional, para ofrecer un elemento nuevo y convertirlo en un método de trabajo práctico y vivencial, donde participen directamente los niños, y los docentes. Las apreciaciones y argumentos constitutivos en este proyecto, son una contribución de autores tales como Ernst Cassirer, “en esencia y efecto del concepto de símbolo”, Mariluz Restrepo en “Ser-signo-interpretante”, Ferdinand de Saussure en “comunicación, signo y símbolo”, teorías del símbolo de Todorov, Dominique Picard, en “del código al deseo”, Humberto Eco en “El proceso signico”, etc.

A través de esta metodología se identificaron las causas de la apatía existentes en el lento aprendizaje de la lectura y la escritura generados por factores como la violencia, la desactualización de docentes y en general, la falta de manejo de competencias que ayudara a los niños a vivir lo que aprendían. Las actividades se ejecutaron en torno a la canción infantil, la cual sirvió como mediadora del proceso lectoescritor y dentro de la cual, los niños motivados por ésta, dramatizaban, leían y producían textos significativos.

* Trabajo de Grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A Diario de Campo	
ANEXO B Encuesta a docentes	
ANEXO C Encuesta a Padres de Familia	
ANEXO D Primera Escritura Espontánea	
ANEXO E Escritura Pictográfica	
ANEXO F Garabateos	
ANEXO G Alumnos Grado Primero	
ANEXO H Dibujo	
ANEXO J Sopa de Letras	

INTRODUCCIÓN

*“El pensamiento no se expresa simplemente en palabras: existe a través de ellas”
Vygotsky*

Utilizar la canción infantil como estrategia lectoescritora en niños y niñas del grado primero de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Carmen, subsele Gustavo Rojas Pinilla de Aguachica Cesar, fue uno de los grandes retos en el desarrollo de este proyecto de grado, que dio la posibilidad de empezar a romper paradigmas tradicionales de orientación de procesos pedagógicos lectoescriturales y a fortalecer la asimilación de nuevos elementos como lo lúdico, representado por las rondas y canciones infantiles como dinamizadoras en la construcción y lectura de textos adaptados a situaciones reales e imaginarias que facilitaron el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas en el manejo de nuevas dinámicas comportamentales y de reflexión dentro y fuera del aula de clase.

Actualmente en la Escuela Gustavo Rojas Pinilla existen tres grupos de primero, cada uno de los cuales es dirigido por un docente, el promedio 37 alumnos por salón, los grupos son distribuidos más por orden de inscripción y matrícula que por la búsqueda de situaciones particulares que los hagan más homogéneos, en los que se han venido manejando procesos tradicionales de enseñanza en donde priman las tendencias de repetición

sistemática de frases sin sentido y monosilábicas, que los niños van tomando más como una obligación, que como una actividad agradable y con sentido para su vida posterior.

Se observa asimismo que los niños demuestran altos niveles de cansancio, apatía hacia el aprendizaje de la lectura y escritura, pereza para desarrollar tareas de clase, no buscan en el juego una manera de integrarse sino de mostrar su fuerza frente al otro (altos índices de agresión), no han podido desarrollar sus habilidades musicales ni muestran mayor conocimiento sobre el particular (rondas y música infantil), e incluso, siendo el juego una de las actividades típicas más serias de los niños y que precisamente les ocupa gran parte de su tiempo, en estos infantes es común observar sujetos a los que no les parece "conveniente" jugar porque en sus hogares o por la misma incidencia del entorno, se les ha hecho creer que tienen que tomar la vida tan en serio que el jugar, el aprender divirtiéndose y el convertirse en niños alegres y entusiastas, es simplemente una pérdida de tiempo.

En este sentido y teniendo en cuenta que según estudios adelantados por la Dirección de Núcleo del Municipio de Aguachica, Departamento de Cesar, entendiendo que se trata de niños de familias desplazadas por la violencia que se han venido instalando paulatinamente en este casco urbano provenientes de áreas rurales de municipios del Cesar, con situaciones

lamentables, dirigidos por madres cabeza de hogar, quienes derivan sus sustento de la venta de chance y lavado de ropa ajena, no les queda otra opción que combinar las actividades académicas con algunas de tipo laboral y de cuidado a sus hermanos para que sus madres puedan acudir a sus trabajo.

El mismo hecho de inestabilidad y de constante zozobra ante las acciones de los grupos de presión que han obligado a que las familias muchas veces tengan que estar en estos asentimientos en condiciones de paso, porque hasta ellos siguen llegando los problemas que los obligan a marcharse hacia otros lugares, las condiciones de vida no son las más adecuadas para los niños y se aprecia con preocupación los altos niveles de malnutrición de esta población, que afecta a por lo menos el 73.69% de la población infantil que asiste a la escuela Gustavo Rojas Pinilla.

Se aprecia como causa que no hay una estructura estratégica pedagógica que lleve a los estudiantes no sólo a adquirir mayores destrezas y habilidades en el proceso de aprendizaje, sino que les permita lograr el desarrollo integral que se refleje en altos niveles de comprensión.

No se tienen planeadas estrategias a través de los planes de estudio que les permita afianzar en esta población los valores y les forme en la búsqueda de

soluciones a sus problemas de tipo sociológico y de adaptabilidad a las nuevas condiciones a las que se enfrentan; en promedio, el 23.64% de los niños no ha tenido la oportunidad de acceder a la etapa de educación preescolar al ingresar a la institución, lo que implica que hay diferencias en cuanto a los conceptos aprendidos y las condiciones generales de sociabilidad y manejo del aprestamiento de la actividad lectora y escritora.

Otros elementos que se observan como generadoras de estos inconvenientes, son las relacionadas con docentes con muchos años de experiencia que no han accedido a procesos de actualización en materia pedagógica, lo que los ha llevado a seguir aplicando los sistemas que tradicionalmente han utilizado y se mantienen reacios al cambio en el sistema.

En estas condiciones lo que se pretende entonces hacer, es formular una estrategia pedagógica, en donde se entienda la MÚSICA COMO UNA HERRAMIENTA DINAMIZADORA DEL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA PARA NIÑOS DE PRIMERO, que sirva como base para efectos de que los docentes tengan más elementos que les permita de un lado lograr mayores, mejores y más rápidos resultados en la formación integral del niño, especialmente aplicables en aquellas instituciones de carácter público que deben servir como centros de capacitación a la población desplazada y, que además, presentan

problemas de limitación en recursos para desarrollar propuestas alternativas de mejoramiento.

Para lograr lo anterior, se formularon unos objetivos a corto plazo, fundamentados en el diseño, implementación y aplicación de estrategias pedagógicas, tomando como referencia la canción infantil, en donde, además de escucharla, sirvió de mediadora, para invitar a los niños a producir, significar y comprender textos, llevándoles a vivir su espacio y el mismo acto educativo de manera lúdica y diferente.

Con la propuesta realizada, se pretendió inicialmente romper un esquema que estaban haciendo del proceso lectoescritor una rutina sin sentido, que llevaba a los niños a odiar el estudio y desertar de la institución; pero al desarrollar la propuesta, se logró que los niños que asistían a la escuela, encontrasen en la canción infantil y en otras estrategias, una manera de sustraerse del estrés que de por sí les representan sus problemas de la vida cotidiana, y en lo académico, reencontrarse con una metodología, que los llevara a seguir construyendo conocimiento y revalidar sus presaberes.

Con la realización del proyecto entonces se consiguió plantear una estrategia particular que ayudara a los niños y niñas y a la docente, a proponer un sistema de enseñanza a través de la canción infantil que mejorara el

rendimiento y niveles de aprovechamiento de los conocimientos por parte de los niños a quienes se les aplicó.

La propuesta está empezando a generar nuevos espacios de convivencia diferentes a las vivencias de los niños (recuérdese que la gran mayoría son desplazados), de igual forma se activó el deseo de los niños y las niñas por interactuar en el aula y fuera de ella, creando en sí mundos posibles con expectativas claras de saber que se hace en ese rincón (aula) que les acogió y les ayuda a cada momento.

Profundizando en la estructura del trabajo, éste tuvo inicialmente tres capítulos así: Capítulo uno, donde se hizo una retrospectiva de todo el proceso de investigación, tomando las observaciones como referentes de partida que estaban generando un problema, el cual se ahondó en la búsqueda de las causas del mismo, por medio de instrumentos y técnicas. A ese capítulo se le llamó el diseño metodológico.

Un segundo capítulo donde se analizaron y confrontaron teorías que apoyaban los postulados, de que la música sirve como dinamizadora y herramienta en el desarrollo del proceso lectoescritor.

En el tercer capítulo se propusieron las actividades, entendidas como la razón de ser de este proyecto, cuyo propósito es el mejoramiento del quehacer diario. A este capítulo se le llamó propuesta mejoradora, la cual contiene una serie de actividades variadas que inducían al niño a fortalecer y dinamizar su proceso lectoescritor por medio de canciones infantiles más conocidas como rondas. Por medio de la canción se generaron una serie de acciones pedagógicas lúdicas que paulatinamente iban llevando al niño a salir del marasmo que poseía y lo invitaban a racionalizar muchas situaciones que se vivían en el contenido de las letras y la música de las canciones.

De igual forma, se aprovechó este espacio para animar a los niños a escribir y leer, teniendo como elemento motivador la canción infantil. Por lo anterior, es necesario hacer claridad que este proyecto se diseñó, solo con el propósito de dinamizar el proceso lectoescritor debido a las condiciones de vida que viven los niños que los mantiene alejados de una verdadera motivación que los empuje a ser más productivos, a generar texto y sobre todo a vivenciar lo que leen o escuchan.

El proceso de seguimiento de las actividades fueron valoradas a través de unas rejillas que recogen de manera integral las competencias que los niños debían desarrollar a esta edad y en este grado; sin embargo para profundizar

un poco en esta temática fue necesario contextualizar su condición social y antecedentes académicos que dieron origen al planteamiento y puesta en común de la propuesta del uso de la canción infantil como estrategia lectoescritora.

Por último, es necesario plantear que, si se quiere reconocer la lectura y la escritura como procesos de construcción de conocimiento, es inmediato que incorporemos el “ser y el saber hacer” al acto educativo diario.

1. DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto se enmarca dentro del tipo de investigación total, el cual tiene su principio en la observación persistente, explorando situaciones tanto en lo numérico como en lo cualitativo, que con el tiempo permitieron definir situaciones problemas; pero éstos no se pueden teorizar si no existe un elemento fundamental donde reportar esas observaciones; ese elemento es el Diario de Campo (Véase Anexo A) donde se recolectaron los datos (problemas) que presenta una muestra representativa de los niños y las niñas del salón del grado primero de la Subsede Gustavo Roja Pinilla; igualmente se organizó la información de modo que el análisis, la interpretación y la conceptualización generaron una jerarquización (categorización) de la información definiendo en esencia lo que constituía el problema en el aula de clase.

Cuando se jerarquiza la información detalladamente, la teorización se hace explícita ya que permite la identificación de patrones prioritarios que faciliten el seguimiento y solución del problema más relevante.

1.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Se apoya también en un enfoque de Investigación-Acción, pues el objeto del mismo es buscar la transformación de una acción educativa que viene haciéndose en forma tradicional, para ofrecer por parte del investigador una propuesta que lleve al cambio de la gestión pedagógica por un método de trabajo práctico y vivencial, donde participen directamente los niños y las niñas, así como los docentes, los padres de familia y la comunidad en general.

El trabajo se enmarca dentro de la línea de la pedagogía y del desarrollo humano, porque es el niño el centro de todo aprendizaje y por lo tanto se debe dar una formación integral, continua, apoyada en valores humanos perennes.

1.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

1.3.1 Población. Para adelantar la investigación, se tomó como población los niños y las niñas de los grados primero del Colegio Nacionalizado Nuestra Señora del Carmen Subsede Gustavo Rojas Pinilla del municipio de Aguachica Cesar, con un total de 84 estudiantes repartidos en tres grados. Estos niños proceden de

hogares humildes, pero con un profundo deseo de superarse y aprender.

Los niños y las niñas encarnan la pobreza absoluta y demuestran el hambre, a la cual son sometidos por falta de recursos de los padres. Son familias de estrato uno, las viviendas algunas son en bahareque y en un sólo salón casi siempre cohabita todo el núcleo familiar imposibilitando un nivel de intimidad entre padres e hijos.

La población universo de los padres de familia está constituida por 80, los cuales derivan sus sustento del jornal diario que a veces consiguen como macheteros, levantacercas, vendedores de chance; las madres por lo general lavan ropa en la vecindad o son empleadas del servicio doméstico donde trabajan medio tiempo.

La población de los docentes está integrada por diecisiete. Ellos han venido preparándose a través de los años y actualmente son licenciados en diferentes áreas, lo cual le ha dado al colegio una mayor calidad. A continuación se presenta un cuadro explicativo donde se reporta la población y las muestras representativas de cada estamento.

Muestra. Las muestras se expresaron de la siguiente manera.

ESTAMENTO	POBLACION	MUESTRA	%
Estudiantes	84	20	100
Padres de Familia	80	20	100
Docentes	17	17	100

1.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para recolectar la información necesaria para adelantar la investigación, se hicieron observaciones participantes dentro y fuera del aula. Se diseñó y aplicó una encuesta a padres de familia y otra a los docentes (Véase anexo B-C). Como se mencionó anteriormente, se aprovecharon las observaciones y se hizo el análisis. Para darle una mejor coherencia al trabajo, se diseñaron las siguientes etapas. Etapa diagnóstica, donde se hicieron observaciones directas o participantes e indirectas (se observaba desde fuera del salón de clase) Es esta fase se apreciaron muchos problemas, los cuales se organizaron y delimitaron para focalizarse y profundizar en la búsqueda de las soluciones.

Terminada esta etapa, se implementó una segunda donde se aplicaron otras técnicas e instrumentos que reforzaron las observaciones hechas inicialmente, corroborando de esa manera la problemática de desinterés y desánimo por estas dos habilidades como son la lectoescritura. En este procedimiento se analizaron los instrumentos encausando la solución hacia el planteamiento y aplicación de una propuesta mejoradora (tercera etapa) fundamentada en actividades lúdicas, rondas, las cuales eran ambientadas con canciones infantiles de fácil manejo.

1.4.1 Análisis e interpretación de la información procedente de las técnicas e instrumentos aplicados. Al hacer una revisión y análisis detallado de cada uno de los instrumentos se obtuvo lo siguiente:

- **ENCUESTA A DOCENTES**

Teniendo en cuenta que la población de docentes en esta investigación es mínima se tomo el 100% (17 docentes).

- **TABULACIÓN**

En la pregunta uno ¿Orientas a tus estudiantes en el proceso lectoescritor?, el 100 % respondió afirmativamente, correspondiente a 17.

La pregunta dos ¿Te gusta practicar a diario lecturas cortas en el aula?, los resultados fueron: A veces (10) equivalente al 75% y SI (5) que corresponde al 25%. En relación al tipo de lectura hubo consenso en decir que las prácticas las desarrollan con cuentos cortos.

La pregunta tres ¿Cree usted que la música sirve como motivadora del proceso lectoescritor?, las respuestas se expresaron así: Afirmativamente (10) 75% y negativamente (5) 25%. Ellos expresaron que el hecho de escuchar las canciones infantiles les roba la atención en otras cosas que les distraen.

En relación al interrogante cuatro ¿Qué haces para que tus estudiantes se motiven a leer y escribir cuando el juego y la T.V. roban su interés?; las respuestas fueron variadas y se expresaron de la siguiente manera: “Les interrogo sobre los programas que más les gusta”, otros dicen que “les invitan a escribir b que más les llamó la atención”, otro dice que solo les pregunta que hicieron y sobre esa base, los deja que ellos mismos expresen sus inquietudes. Muchos expresaron que se les explica que no siempre la televisión es una buena compañía y que hay muchos programas que no deben ser vistos por los niños.

En la pregunta cinco ¿Qué material lleva usted para practicar la lectoescritura? (Marca con una X)

Cuentos ____ Música ____ T.V ____ Computador ____ Periódico ____

Revistas ____ las respuestas se dieron así:

Cuentos, periódicos 12 docentes, equivalentes al 75% y revistas 5 docentes para un 25%. En esta pregunta los docentes expresaron que les gustaría utilizar más la música, el computador y la televisión pues son medios que van cambiando la nueva tecnología; pero donde se mostraron con más interés fue con el computador pues combina varias herramientas como sonido, imagen y texto etc.

En la pregunta seis ¿Qué clase de música crees que dinamiza el proceso lectoescritor? Los docentes coincidieron 100% en la folklórica, vallenata e infantil pues son estos ritmos los que más escuchan a cada momento, no solo en la casa, sino también en la calle y el hogar.

La pregunta siete, ¿Cuáles cree usted son las canciones infantiles más escuchadas por los niños?, hubo una identidad en las de “la iguana”(50%), “arroz con leche”(25%), “rondas de las vocales”(25%).

En la pregunta ocho, ¿sobre hasta qué edad la música infantil puede dinamizar el proceso lector?, las respuestas fueron variadas y se expresaron cuantitativamente de la siguiente manera. Entre 4 y 6 años (50%), entre 5 y 8 años (25%) y entre 7 y 10 años (25%).

La sustentación a esta pregunta se dio por la forma como padres y maestros utilizan la música, es decir, ésta se vuelve dinamizadora si estos estamentos la usan como recurso didáctico para llamar la atención del niño; en caso contrario, (conceptúan ellos), la música no sirve en el proceso educativo, pues le han perdido el interés, siendo ganado por otras cosas como el juego, la televisión etc.

De igual manera expresaron que la mejor edad para dinamizar procesos a través de la música es entre 4 y 6 años pues el niño está formando patrones de aprendizaje que nunca se olvidan.

En relación a la pregunta nueve, ¿Le gusta escuchar música infantil?, los maestros (100%) coincidieron en responder afirmativamente por que les da argumentos para sensibilizar y crear espacios lúdicos en el aula de clase así como algunas temáticas las cuales son orientadas en las mismas.

Después de recorrer por cada uno de estos interrogantes se puede decir con absoluta seguridad que los colegas en su mayoría desconocen una verdadera metodología de trabajo en interacción con la música como recurso dinamizador del proceso lector, lo cual me lleva a pensar en la necesidad de profundizar en el conocimiento para compartir y que mejor momento que este con mi trabajo de investigación.

- **ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA**

La encuesta a los padres de familia se manejó con mucha discreción, pues el nivel de estudio de ellos solo les permite escasamente retroaprender cuando se cree que lee y escribe con sus hijos. Las respuestas de los padres de familia fueron expresadas de la siguiente manera:

- **TABULACIÓN**

En el ítem uno ¿sabe usted leer y escribir? Se tiene que el 100% (20) padres de familia dijeron “si saben”, en lo que para ellos es el acto de leer o escribir.

En la pregunta dos ¿Le compra usted materiales necesarios para que sus hijos lean y escriban? El 75% de los padres o sea 15, respondieron afirmativamente y el 5% o sea 5 lo hicieron diciendo que NO.

La pregunta tres ¿Comparte en su casa lecturas con sus hijos? En ésta, hubo un consenso negativo, es decir que 100% de ellos no comparte lecturas, porque no tienen tiempo, no poseen recursos para comprar libros, unido a que no tienen una verdadera conciencia lectora.

En el ítem cuatro ¿Cuando compartes lecturas con tus hijos, lo haces en un medio musical?, al igual que la pregunta anterior, el 100% de ellos ni utiliza la música, ni leen, ni comparten lecturas con los hijos por que no tienen música infantil, ya que esta es la más llamativa.

En el interrogante cinco, ¿Cree usted que la utilización de la música ayuda para que su hijo aprenda a leer o a escribir.? De los 20 padres de familia, 15 (75%) dijeron que no, porque “eso no los deja concentrar” y 5 (25%), expresaron que Si pero “depende la música”.

La pregunta seis, ¿cuáles cree usted que son las canciones infantiles que más escuchan los niños?, los padres (100%) no definieron las respuestas en torno a las ofrecidas en el instrumento porque según ellos no poseen ese material pero si se atrevieron a decir que el vallenato y la folklórica, ya que esta si la tienen en la casa y la escuchan en la radio.

En relación a la pregunta siete, ¿Le gusta a usted escuchar música infantil?, ellos expresaron que no les llama la atención (100%) porque muy pocas veces fueron estimulados con ella, además “dicen ellos” “somos de otra época y escasamente se aprendió a leer y a escribir, en nuestra época no se usaba esa forma de aprendizaje”.

Después de hacer una retrospectiva sobre este instrumento y lo que ello implicó en este proceso, se puede manifestar que los padres de familia viven alejados de la realidad que implica saber leer y escribir, como debe ser orientado ese proceso y cuáles deben ser las condiciones que se tienen que crear para que estas dos habilidades en verdad sean significativas y no simplemente se conviertan en contenidos sin sentido, carentes de propósitos.

2. TEORIZANDO Y CONFRONTANDO TEORÍAS

2.1. LA CANCIÓN INFANTIL

2.1.1 La Ronda y La Canción Infantil en el proceso educativo. La ronda se considera como una canción danzada, algunas veces formada por una sola copla, que se repite a voluntad de los participantes. Las rondas enseñan pensamientos relatando acciones de personas, animales, paisajes y fenómenos de la naturaleza que llevan al niño a un mundo de expresión de acciones, de palabras, de sentimientos y de creatividad.

Las rondas tienen movimientos, palabras, música y expresión dinámica que enseñan conceptos básicos en todas las áreas del conocimiento: ayudan al desarrollo físico, intelectual y emocional del niño, ejercitando su creatividad y destreza en unir la palabra con la acción.

La ronda tiene un valor socio-pedagógico al permitir la integración grupal, el respeto y la confianza. La ronda es una estrategia pedagógica que coadyuva en el aprendizaje de letras, números y vocabulario en niños de preescolar y en algunos cursos de básica primaria especialmente de primero a tercero donde el niño se está formando en el proceso lectoescritor. De igual forma sirve para imprimir alegría en las clases de literatura y español por las

características de amenidad, ludicidad y armonía, desarrollando la atención, la reflexión y la participación individual y colectiva al permitir la creatividad de todos quienes en ella participan.

Entre nosotros, los juegos, cantos y las rondas para los niños y las niñas, constituyen una especie de gran valor autóctono, por el especial respeto que tales formas han conservado hacia la tradición. Su paso de viva voz entre ellos ha permitido, hasta cierto punto, que se conserven casi intactas las motivaciones, el lenguaje, los argumentos las tonadas y las referencias histórico-geográficas de otros tiempos.

A pesar de que las rondas son una especie clásica de juegos y presentan muy diversas formas estructurales, tienen en esencia un esquema básico que puede considerarse como una verdadera coreografía. Por lo general en todas las rondas se presentan ordinariamente los siguientes elementos.

- Canto, diálogo o recitativo.
- Movimientos rítmicos acompañados y en muchas oportunidades coreografiados.
- Actitudes mímicas desempeñadas con una teatralidad elemental, con o sin diálogo.

Sin embargo, el ingrediente general y común a todas las rondas es el canto, el diálogo o el recitativo. En la mayoría de las rondas son habituales figuras como el círculo, el corro y la rueda, manejadas de diferentes maneras según el tipo de ronda. Hay además rondas que requieren de filas, con o sin calle de por medio. Hay otras que forman caracoles hechos en hileras, que se enroscan y desenroscan según el momento del juego. Las parejas, los grupos numerados, sentados en el suelo, parados, acuclillados, segregados a distancia, son igualmente otras formas de organización de los niños que participan en el juego.

Pero además del orden o la composición física de los niños y niñas dentro del juego, son fundamentales los elementos que le dan ritmo y movimiento a la ronda: los palmoteos que son el soporte rítmico del canto; los pasos saltados que son otra forma de llevar el compás; las marchas simples pero ordenadas; las flexiones de cabeza torso y caderas, ejercidas de manera colectiva.

El rol de las canciones con números, los versos y otros cantos infantiles son la invitación a la dinamización del lenguaje. Se usa una selección de estas canciones durante la fase pre-lingüísticas del programa para niños menores de ocho años. Primero escuchan las canciones, más tarde, cuando así lo desean, comienzan a cantarlas. Para los niños y niñas mayores, hay

ejercicios vocales que usan cantos gregorianos y reemplazan a los versos infantiles.

La música, una de las formas más bellas de la expresión humana, favorece la comunicación. En el ámbito educativo la canción exige la participación directa y activa del niño, estableciendo una profunda interrelación entre el aprendizaje e interiorización de conocimientos con el ritmo y la armonía. Por medio de esta se educa el oído, el sentido rítmico, la voz, el movimiento, el gesto, la expresión corporal, se adquieren técnicas de relajación y respiración, se mejora el fraseo, se desarrolla el lenguaje, se amplía el vocabulario y se potencian la memoria e imaginación.

Trabajar conjuntamente los contenidos corporales y musicales inician a los niños en el aprendizaje de los elementos musicales a la vez que contribuyen a desarrollar sus habilidades motrices.

Además los niños y niñas construyen paulatinamente sus primeras experiencias de aprendizaje a través de la interacción de su cuerpo con el medio que le rodea, siendo el movimiento y el juego sus principales herramientas de adaptación. Él basa sus aprendizajes en experiencias agradables que surgen espontáneamente. Así la música representa la forma más natural y espontánea de manifestarse y comunicarse.

Las letras de las rondas permiten a los niños y niñas favorecer su aprendizaje conectándolo con su experiencia cotidiana mediante la vivencia corporal acompañada del estímulo musical, que potencia el estímulo afectivo que toda experiencia de aprendizaje debe tener en cuenta.

...El canto que las acompaña, hacen que cada niño pueda participar activamente en la alegría general y encontrar en esa actividad una seguridad y un relajamiento favorable a una expresión motriz liberada. Independientemente de estas condiciones afectivas esenciales. Hay dos factores que tienen un papel importante bajo un punto de vista sicomotor:

..” La estrecha relación corporal que une a los niños cuando se agarra de la mano. Así, los desplazamientos de los más espabilados arrastran a los más timoratos, induciendo una ordenación temporal: las piernas de unos arrastran las de los otros ... La asociación del canto y del movimiento permite al niño sentir la identidad rítmica uniendo los movimientos del cuerpo y los sonidos musicales. Estos sonidos musicales cantados, emitidos por los niños y ligados a su propia respiración no tiene el carácter agresivo que puede revestir un tema musical al que el niño debe adaptarse en los ejercicios de sincronización sensoriomotriz.¹

Las canciones, el contacto corporal, van a ayudar al niño a establecer la función simbólica. Los niños y niñas cantan incluso antes de hablar, y es sumamente importante dejar que su imaginación musical se desarrolle, dejar que improvise sus canciones libremente y su lenguaje. A los más pequeños les encanta las cancioncillas que sirven para hablarles del cuerpo, el placer de las palabras unido al descubrimiento del lenguaje y del cuerpo, los balanceos, los juegos corporales, las canciones acompañadas de gestos.

¹ Le Boulch. J. “El desarrollo Psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años. Buenos Aires : Piados, 1958. P. 237.

Hay adultos que consideran las canciones infantiles insignificantes, y se abstienen de enseñarlas a los niños y niñas, pero están equivocados. Es muy positivo el nacimiento de esta primera inscripción de las formas musicales en la memoria del pequeño. No importa si las palabras no tienen mucho sentido, son las sílabas quienes mantienen el recuerdo del ritmo y el encadenamiento de los sonidos. Ellos disfrutan oyéndolas una y otra vez, las canta el mismo, y esto constituye una fase importante de la evolución natural. Esta etapa puede ser breve, pero nunca suprimirla. La canción infantil es el alimento musical más importante que recibe el niño. A través de las canciones, establece contacto directo con los elementos básicos de la música: melodía y ritmo.

Los primeros cantos, tan vacilantes como los primeros pasos que da el niño, son imprecisos en lo que se refiere a entonación y ritmo. Se deben elegir canciones infantiles sencillas, basadas en dos o tres notas, cantarlas de forma alternada con una voz solista: la de la maestra, la de un instrumento o una grabación que exprese de modo correcto lo que se canta

2.1.2 La canción Infantil en el aula. La canción aporta al proceso educativo lectoescritor el desarrollo de numerosas capacidades, como carácter y movimiento, improvisación e imaginación creadoras, expresión a través del movimiento corporal, ejercitación de la propia voz al hablar y al

cantar. Por medio de este instrumento se manejan los ritmos del lenguaje, cuyas palabras poseen una rica fuente de elementos rítmicos, dinámicos y expresivos, que junto con el cuerpo forman la conjunción del ritmo (palabra-cuerpo – movimiento) y la vivencia del mismo.

Muchas son las actividades que se pueden realizar con los niños a través de la canción: realizar ecos (en lalaleos y con onomatopeyas, con palmoteos, con los pies, con ambas manos simultáneamente sobre las rodillas, con manos alternadas sobre rodillas y muslos); entonar con claridad, afinación; vocalizar con suavidad y naturalidad, aplicando diferentes matices, como suave o fuerte; inventar acompañamientos rítmicos; hacer tomar conciencia a los niños y niñas de todo lo que pueden realizar vocalmente (modos de producir sonido con los labios, con los dientes, con la lengua, combinando estos elementos...); esto apresta al niño y lo lleva a escribir y a leer.

2.1.3 La canción Infantil como mediadora en la producción y la lectura de textos. La canción no sólo es un instrumento de comunicación o incluso de conocimiento, sino que también es un instrumento o canal en el tratamiento de problemas existentes (la reeducación), tomándola como prevención y estimulación dentro del proceso educativo. Cuando se habla de la canción infantil en el aula, ésta sólo sirve como mediadora si tocan los

sentimientos del niño quien es “empujado” a completar su motivación escribiendo o leyendo lo que se le ocurre en el momento.

Por medio de la canción, el niño inicia gozosamente su trato y relación con otros niños, ejercita su lenguaje mímico y hablado interactuando con el grupo; desarrolla y domina sus músculos los cuales son parte de los instrumentos para iniciarse en el proceso escritor. Cuando se usa la canción en el aula, los niños y niñas encuentran oportunidad para descubrir cuanto puede hacer, de igual forma recibe estímulos para vencer dificultades las cuales contribuye a desarrollar su capacidad cognitiva.

La canción infantil ayuda a los pequeños a descubrir nuevas realidades y los enseña a aprender y demostrar lo aprendido, es probable que sea la forma más creadora de aprendizaje que tiene el niño. Teniendo en cuenta estos antecedentes, el problema en el colegio con los niños de primero lleva a pensar que se ubica en el campo reeducativo, pues parte del hecho de las dificultades de aprendizaje que vienen a la luz durante la etapa de la escolaridad.

Las alteraciones o vacíos que se producen en el proceso escolar pueden tener distintas causas muy conocidas por lo docentes. Utilizar la canción en el aula es sinónimo de “habilitar” al niño para participar a través de canales

nuevos de comunicación, en su encuentro con el mundo externo, precedido de estimulaciones por medio de las cuales, se conocerá a sí mismo, sus posibilidades, sus capacidades, su motricidad y sus sensaciones.

Utilizar la canción infantil como mediadora en la lectura de textos es llevar al niño a que interprete todo tipo de imágenes, sonidos, signos y por qué no decirlo “señales”. Él interpreta desde su entorno socio cultural; argumenta sobre ellas o crea otras, íntimamente relacionadas con sus gustos o sus aficiones ya sea repitiendo versos, construyendo otros o simplemente reformando los que ya existen.

A los niños y niñas les llama la atención la estructura sonora de la canción, rimas y todo lo que de manera auditiva puedan reproducir. En las diferentes canciones infantiles utilizadas con los niños siempre hubo un aprestamiento, tal es el caso de la Canción “ronda del calentamiento” donde los infantes mueven al ritmo de la letra las manos, los pies y su cuerpo en general; combinando de esta manera acción con conocimiento.

Al igual que la actividad anterior, surgió otro ejercicio donde se le pidió a los niños y niñas representar a través de un dibujo o imagen todo lo escuchado en la canción. En el espacio donde se mueven los estudiantes hay múltiples imágenes simbólicas referentes a los aspectos que dicho mundo refleja. En

realidad, todos los grandes símbolos son imágenes del mundo en ese caso del niño que permitió la interpretación y argumentación de lo pensado, escuchado por él.

2.1.4 La canción infantil en el oír y el escuchar. Oír y escuchar son dos funciones que implican mecanismos diferentes. La primera es la percepción pasiva de los sonidos, mientras que escuchar es un acto voluntario que requiere del deseo de usar el oído para enfocar los sonidos seleccionados. En otras palabras, escuchar es la facultad de seleccionar la información de sonidos que uno desea oír para percibirla de manera clara y ordenada.

La función de escuchar está por lo tanto íntimamente relacionada con el lapso de atención, el cuidado y la concentración. Desempeña un papel predominante en la integración, comprensión y retención de mensajes de sonidos, particularmente de los sonidos de lenguaje. En conclusión, es de vital importancia en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo del lenguaje en los niños es en sí un proceso de aprendizaje durante el cual el escuchar tiene un rol esencial. Mucho antes de que balbucee o exprese sus primeras palabras, el niño ya ha entrenado su oído para enfocar los sonidos del idioma de sus padres. Ya ha aprendido a escuchar las estructuras del lenguaje que le permiten asimilarlas y

memorizarlas. Posteriormente, cuando sienta el deseo de comunicarse, tendrá que aprender a racionalizar el idioma. Deberá practicar escuchándose a sí mismo; repetir sonidos, fonemas, después palabras para encontrar la manera adecuada de emitirlos y usarlos para comunicarse.

Para los niños y niñas, armar este rompecabezas de sonidos se vuelve un juego, lo que se puede constatar cuando se le ve balbucear y repetir palabras. Este ejercicio, de escucharse a sí mismo, es el punto de partida para la adquisición del lenguaje oral.

El lenguaje oral del ellos, debe estar bien establecido para cuando comienza con el lenguaje escrito en la escuela. Si es así, los sonidos del idioma que han sido integrados de manera adecuada y que pueden ser reproducidos sin distorsión, pueden ser traducidos con facilidad a su forma escrita, se puede decir que los niños y niñas, han formalizado un buen aprestamiento al acto de leer y escribir.

2.1.5 La música y el escuchar. La música está compuesta de dos elementos: el ritmo y la melodía; el oído interno, que es la parte sensorial del oído, parece haber sido concebido para la integración de la música. El oído interno consiste de dos partes: el sistema vestibular y el sistema coclear. El sistema vestibular controla el equilibrio y los movimientos corporales.

También permite la integración de movimientos que forman el ritmo de la música. Un ejemplo claro de la manera en que el cuerpo expresa el ritmo musical es su respuesta a la música bailable o a las marchas militares. De hecho, es gracias al sistema vestibular que la música parece tener impacto sobre el cuerpo.

El sistema coclear permite la transformación de vibraciones acústicas en influjos nerviosos, por lo tanto, permite la percepción de la melodía. En el canto infantil hay una serie de sonidos altamente organizados que el oído debe analizar. Por lo tanto, escuchar música infantil es una manera excelente de que el niño aprenda a percibir sonidos de manera organizada, o en otras palabras, a escuchar. El canto tiene el mismo efecto provechoso sobre el desarrollo del control audio-vocal del niño, o de autoescucha (habilidad de escucharse a sí mismo al vocalizar)

2.1.6 La música y el lenguaje oral

Las principales características de la música, específicamente el tono, el timbre, la intensidad, el ritmo, se encuentran en el lenguaje oral. Por esto la música prepara al oído, la voz y el cuerpo del niño a escuchar, integrar, emitir sonidos del lenguaje.

Además, la música puede ser considerada como un lenguaje "prelingüístico" ya que tiene todas las características del lenguaje oral excepto por el valor semántico. Para poder entender mejor el valor "prelingüístico" de la música, regrese al niño que comienza a hablar. Su balbuceo y repetición de palabras corresponden a las escalas de un músico. Al repetir las escalas fonéticas, el niño integra auditiva y verbalmente las estructuras de sonidos de las palabras, que más tarde, les atribuirá un significado.

Las canciones infantiles son un ejemplo excelente de cómo el niño aborda el lenguaje. En estas canciones, el énfasis se pone en el sonido y la construcción de palabras que deben "sonar" de manera agradable; son descriptivas fonéticamente, divertidas. La historia que cuentan es secundaria. En esta etapa, al niño le interesan más los sonidos de las palabras que su significado.

Como en el caso del balbuceo, de la repetición de palabras, los versos y los bailes infantiles son considerados como juegos por los niños. Como se perciben como juegos, la motivación del niño se estimula hacia escuchar, aprender, vocalizar. Como resultado, las canciones infantiles actúan como catalizador en esta transición importante del mundo no verbal del niño al mundo adulto de la comunicación verbal. De cierto modo, estas canciones

son como juguetes para el oído y la voz. El valor educativo de dichos "juguetes" habla por sí mismo. Todos los niños deberían tener acceso a ellos.

Las canciones o versos infantiles armonizan los movimientos corporales o funciones motoras por su efecto en el sistema vestibular del oído. También aumentan el nivel de conciencia que el niño tiene de su cuerpo ayudando a moldear su imagen corporal. Es útil considerar al cuerpo como un instrumento que permite que el lenguaje se exprese, al ayudar al niño a dominar el "instrumento corporal" con música y canciones, se prepara el camino para el desarrollo del lenguaje exitoso.

Es interesante hacer notar que se usan más de 100 músculos del cuerpo al hablar. También se debe recordar la importancia de las funciones motoras al escribir. Las canciones con números muestran que puede considerarse a la música como altamente matemática en estructura. Al contar cantando, el niño aprende los números de manera divertida. Esto facilita no sólo la integración de datos y conceptos aritméticos, sino que también ayuda al conocimiento del espacio temporal. Cuando se trabaja con un niño que tiene problemas con sus tablas de multiplicación, se sugiere que las aprenda interpretando canciones con números.

2.1.7 Semiótica de la Canción Infantil (Una experiencia socializable).

Nunca las cosas revelan su esencia al comienzo, porque tales cosas sólo pueden revelarse en un giro de su evolución; en otras palabras, al comienzo no sucede nada pero con el paso del tiempo, las cosas van tomando mayor significación.

El niño en su relación con la música infantil, su entorno sonoro en general necesita conocer, comprender, su sistema conceptual más general a fin de poder interactuar con el canto desde distintos contextos, ya sea creador, intérprete, educador o público. En este sentido las cualidades de los sonidos, (incluyendo los ruidos), y los medios expresivos del lenguaje musical, como aquellos elementos que organizados y relacionados en el propio contenido, con una forma particular, actúan como mediadores o enlace en la cadena comunicativa. Tanto los que permanecen inalterables como aquellos que pueden ser modificados en el acto de interpretación, garantizan la comunicación entre el creador y el perceptor.

Haciendo una retrospectiva de las actividades ejecutadas dentro y fuera del aula de clase, en profundidad con los aportes semióticos, se puede decir que durante el desarrollo de los ejercicios la posibilidad semiótica se manifestó al

observar el movimiento del cuerpo de los niños y niñas. Ésta se evidenció desde los cuatro tipos propuestos por Álvaro Góngora Villabona².

La proxémica en los momentos en que se reunían y se colocaban de frente en forma de círculos, se tomaban de la mano, dejando cierta distancia para jugar e interpretar la canción infantil. Es decir, en ese instante se teatrizaba un espacio de la vida; la motora gestual con la diversidad de movimientos para ser mirados e imitados por los compañeros.

Se presentó la mímica del rostro y la visual cada vez que intencional o desprevenidamente buscaban las caras de los compañeros que en ocasiones con cierta timidez realizaban alguna intervención propia. Las posturas corporales erectas hicieron presencia, involucrando elementos complejos de mediación en la teatralidad cotidiana de los actores sociales. Se habla de la teatralidad de los actores sociales porque la vida del hombre no es posible si no actúa. “El hombre para vivir humanamente tiene que vivir actuando para otros por el conjunto de posibilidades a realizar como ser práxico.”

²GÓNGORA VILLABONA, Álvaro. “El actor social” ¿Un símbolo Postmoderno? Documento. Material fotocopiado. Bucaramanga: UIS. 2003 P. 24-25.

Los niños vivenciaron su propia kinesis al asumir en cada una de las posturas en las diferentes canciones sus sentidos, su forma de ver la vida, el desempeño en la dramatización del canto, en la explicación de la docente, en general en la participación activa, dinámica de los cantos. Las niñas actuaron en la ejecución de cada actividad con las diferentes posturas corporales para comunicar e interactuar con los demás desde su visión de mundo y de vida.

La teatralización que se vivió en el aula de clase utilizando como mediación la canción infantil es la representación y proyección de cada uno de ellos en una cultura del "sin sentido", porque si no actúa se estabiliza y se necesita que viva actuando. Si se establece un parangón entre proxémica, práxico, kinesis, teatralización y lenguaje escrito, se puede decir que su relación está dada por las manifestaciones abstractas que subyacen en cada una, y los propósitos de comunicación que estos tienen al ser representados

La representación hecha por los estudiantes dentro y fuera del aula de clase es la imagen del cuerpo que demostró en parte que el uso de la canción si es una estrategia dinamizadora del proceso lectoescritor, porque se observó en parte el comportamiento de los niños cuando se socializaban las canciones infantiles.

...No son necesariamente reproducciones exactas. Hay que prever ciertas deformaciones debidas al carácter especial del espejo; el espejo puede ser cóncavo o convexo, brillante, etc. Las imágenes de las ideas no son en modo alguno idénticas a las ideas mismas. Y son precisamente las imágenes de las ideas y no las ideas mismas lo que constituye el objeto de la gramática.³

... Si bien esta apreciación interroga sobre la falacia de la transparencia del lenguaje, es sólo a través de él mismo que se puede entender los procesos de representación semiótica en la conciencia humana, esto es, el modo en que se representan esas sustancias de contenido, esos esquemas conceptuales que buscan una salida en la interacción dialógica, sentido último del lenguaje. Son «las imágenes de las ideas», instauradas por la palabra, lo que se recibe y se interpreta; las ideas parecen estar, entonces, detrás de las imágenes o como entre una rejilla buscando una salida permanente.⁴

...Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino inclusive normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral más que cualquier otra invención particular, La escritura ha transformado la conciencia humana.⁵

Decir «sin la escritura» quiere decir, a su vez, «sin la lectura», pues ambas actividades están correlacionadas en el «pensamiento escolarizado».

2.1.8 Un enfoque Semántico Comunicativo⁶. El modelo interactivo de lectura, según el enfoque semántico— comunicativo, constituye un esfuerzo por integrar las concepciones más recientes de la lingüística con la labor que realiza el docente en el aula de clase. Aplicar la ciencia del lenguaje y no sólo

³HJELMSLEV, L. Principios de Gramática General. Madrid: Gredos, 1976.

⁴JURADO VALENCIA, Fabio. Los procesos de la escritura. Colombia: Magisterio, 1997. P. 56

⁵ONG, Walter. Oralidad y Escritura. Fondo de Cultura Económica. México, 1987.

⁶JURADO VALENCIA Op. Cit P. 58

utilizar textos escolares o conocer estrategias didácticas basadas en técnicas de enseñanza.

Se parte del modelo interactivo aplicado a la lectura, porque se considera que ésta constituye el eje alrededor del cual se pueden integrar no sólo los conocimientos lingüísticos, sino, además, las habilidades comunicativas, como el canto etc .

Este modelo se fundamenta en la comprensión de relaciones existentes entre realidad pensamiento y lenguaje. Esto supone el reconocimiento de la necesaria interdisciplinariedad como principio rector, el complejo fenómeno del lenguaje. La psicolingüística, - sociolingüística y la lingüística textual son las disciplinas que alimentan teóricamente este modelo.

Desde esta perspectiva, el proceso de asimilación de la lengua materna concebido como la integración progresiva del niño en la comunicación verbal. En la medida en que esta integración se da, la conciencia se forma y recibe su contenido. A través de la lengua se toma conciencia de nosotros mismos y se interpreta la realidad.

De otro lado, el enfoque semántico—comunicativo implica que en la base del lenguaje se encuentre su esencia de significación, y que ésta sea posible

gracias a las prácticas culturales interactivas. En síntesis, el objeto de estudio de la lengua, desde este enfoque, es la comunicación verbal, oral o escrita como sistema abstracto

Al recorrer con el recuerdo momentos de la infancia se pueden casi sentir las sensaciones vividas. Compartiendo experiencias con los niños se nace de nuevo al deseo natural de descubrir y disfrutar al máximo cada pequeña situación de la vida y que mejor que utilizar la canción infantil como recurso didáctico dinamizador. Construir sentido por medio de la canción infantil, es buscar la mediación de un lenguaje que permita sensibilizar, orientar y llevar a la práctica, nuevos esquemas que le ayuden al niño a significar su proceso de comunicación y de otra parte interpretar objetivamente lo que muchos autores quieren decir.

Para lograr que los estudiantes mejoren su desempeño, es necesario que el actuante “mayor” en este caso el maestro(a) posibilite su “saber hacer”, pero inicialmente éste debe despojarse de su máscara cotidiana y de esa manera permitir que los otros actores (estudiantes), vivencien por medio de las canciones infantiles una verdadera internalización del conocimiento.

Focalizando la experiencia se puede decir que el modelo semántico comunicativo se presenta cuando el niño invoca la canción infantil, todo su

contenido lo va llevando a representar de manera grafica oral y escrita lo que para él tiene significado, tal es el caso de la canción “ronda de las vocales”, donde el niño a través de un dibujo plasma la vocal, le da vida, colocándole brazos, manos, pies; de igual manera lo hace con la canción “juguemos en el bosque” donde los niños hacen una abstracción mental y grafican los personajes con características especiales; lo mismo sucede con la canción del “calentamiento”, donde los niños y las niñas representan los diferentes personajes y parte de las acciones que allí se desarrollan.

Como se puede ver, los niños ya tienen un marco conceptual de su proceso lectoescritor que genera la actividad a través de este modelo, animándolos a producir texto y crear expectativas.

2.1.9 Dimensión Lúdica del Canto. Definir una epistemología de lo lúdico en este marco de referencia no resulta fácil dado el carácter complejo de la subjetividad, en donde la lúdica hunde sus raíces y se implica, por demás, en todas estas formas de representación de la realidad.

El problema fundamental, desde la perspectiva de la investigación empírica., consiste en la carencia de un significado apropiado sobre lo lúdico que nos permita abordarlo como posible objeto de estudio que trascienda el juego. En una primera aproximación se delimita lo lúdico en el juego, se sostiene que lo

lúdico es inderivable, porque se resiste a un significado autónomo, pero se relaciona con múltiples dimensiones de la espiritualidad del ser humano: con lo ético, con lo estético, con el derecho, la filosofía, entre otros, a continuación señala que su estudio se debe centrar en competiciones, carreras, exhibiciones, representaciones, en la danza, la música, mascaradas y torneos.

La cultura es ante todo un sistema en interacción de signos interpretables. Es un contexto dentro del cual pueden describirse todos los fenómenos de manera inteligible. En las prácticas lúdicas se identifican dos componentes básicos. Uno, relacionado con la creación de situaciones imaginarias llevadas a la acción en un espacio tiempo determinado, mediante la cual el sujeto satisface curiosidades, emociones, necesidades, en interacción con otros sujetos; el otro, relacionado con la presencia de símbolos que identifican objetos o situaciones reales. De esta naturaleza intrínseca son derivables categorías y principios para la interpretación de sus contenidos.

Acerca de lo fantástico hay un sendero abierto a la discusión filosófica sobre la diferencia sutil entre imaginación y fantasía y es importante hacerla presente en nuestras memorias para evitar la postura de concepciones ingenuas, primarias, a espaldas de la experiencia de caminos históricamente recorridos, argumentar, a su vez, contra el menosprecio a lo lúdico en los

contextos escolares, puesto que son múltiples los casos referenciados desde las instituciones educativas donde docentes y padres de familia consideran el juego como pérdida de tiempo.

La imagen es un acto, no una cosa. Ellas son la dinámica de la conciencia misma y como imaginación es una facultad de lo posible frente a lo real. Es este el sentido que parece caracterizar al principio de la fantasía y a ésta como la naturaleza de las representaciones lúdicas.

En consonancia con todo lo anterior es coherente el siguiente texto de Gianni

Rodari:

El juego no es un simple recuerdo de impresiones vividas, sino la reelaboración creadora de esas mismas impresiones, un proceso a través del cual el niño combina entre sí los datos de la experiencia a fin de construir una realidad nueva, que responda a sus curiosidades y necesidades. El autor destaca la imaginación construida sólo a partir de la experiencia, es decir, de la realidad misma.⁷

Considerada la imaginación como fantasía, sin contraponer la una a la otra para destacar la fantasía como la expresión de la facultad creadora del pensamiento, lo importante es comprender que las situaciones imaginarias son representaciones, constructos de la realidad, con los cuales el sujeto orienta su sentido de vida y construye sueños de mundos posibles, válidos

⁷GIANNI, Rodari. "Gramática de la fantasía". España: Paidós, 1993. P. 73

como utopías en la búsqueda de nuevas realidades. Con ellas el sujeto se apropia de la realidad. Queda para la epistemología y la pedagogía de la ciencia la discusión sobre la relación entre estos imaginarios y las representaciones científicas de la realidad.

Con todo, es conveniente, para la pedagogía, distinguir entre una “imaginación reproductora” y otra creadora”. El juego originalmente creado es el resultado de una inteligencia creativa, pero una vez establecido como práctica social deviene en reproducción y posiblemente se agota en sus posibilidades lúdicas.

El conocimiento que desde la Pedagogía se pueda obtener de las estructuras del pensamiento lúdico es importante para orientar procesos hacia el desarrollo de las inteligencias. Concebida desde los presupuestos de la modificabilidad cognitiva, la metacognición, es posible generar procesos rigurosamente lúdicos para fortalecer la inteligencia, en sus procesos lógicos; la sensibilidad, en el desarrollo de las facultades de la imaginación desde sus determinaciones inmediatas hacia procesos superiores de la Fantasía, la Creatividad.

Otro principio determinante como condición de la existencia de lo lúdico es la libertad. Lo lúdico es una expresión de la libertad del ser humano

contrapuesto a las determinaciones de lo necesario de la razón, de aquello que obliga. Es decir, se resiste a lo que debe hacerse de un modo indefectible, como trabajar o estudiar porque la necesidad social lo exige y lo impone para la existencia, o subsistencia, a pesar de la voluntad y el deseo del sujeto. Es más, cuando la expresión de lo lúdico se impone como necesidad se pierde su carácter lúdico. La libertad es voluntad, en cuanto querer ser, querer hacer; es “deseo” en cuanto sentir y aspiración. Es la subjetividad misma, dinámica y fuerza, de la condición humana.

En esta dimensión encontramos una contraposición fundamental entre el modelo lúdico del sujeto y la escuela en general. Lo lúdico es una condición en la construcción de experiencias de vida del sujeto, particularmente en los jóvenes adolescentes, pero la escuela tradicional, aún incólume, es frustradora de esta posibilidad y el juego se torna agresivo. El comportamiento del estudiante se manifiesta y se percibe como indisciplina.

“...Mientras los sistemas educativos continúen edificados sobre relaciones autoritarias, desconociendo las condiciones de la subjetividad de los estudiantes, la expresión Lúdica permanecerá coaccionada y se damnifica la posibilidad del libre desarrollo de la personalidad...”⁸

⁸JIMÉNEZ V., Carlos Alberto Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1998. P. 133.

Otro principio, derivado de su propia naturaleza, es en relación con la interactividad. Lo lúdico se construye en interacción con otros. En este acto los sujetos encuentran su identidad y reconocimiento.

El sujeto lúdico, como individuo aislado en sí mismo es solo una apariencia. En el juego aislado del niño su “Yo” se confronta con Imaginarios, con el otro “Yo”, contruidos por la imaginación a partir de contextos específicos. El disfrute lúdico adquiere sentido en la medida en que se comparten productos simbólicos y situaciones imaginarias dotadas de significado con otros sujetos contextualmente válidos. Lo lúdico no se sumerge en la sola condición emocional, en el “puro sentir.”

Se pone de manifiesto a través de la sensibilidad y la razón. Dicho de otro modo, lo lúdico es emocionalidad, es acción emotiva, tras la cual se expresa lo sensible y lo racional; es decir, lo humano.

Como categoría de conocimiento, la interacción lúdica, o la interacción en lo lúdico, posibilita comprender las prácticas lúdicas al interior de los grupos humanos y las implicaciones socio — afectivas sobre el desarrollo de la personalidad y la construcción de la subjetividad. En el disfrute con el otro se reconoce el Yo y se establecen las identidades del sujeto. Se sabe, desde la experiencia cotidiana de la escuela, sobre aquellos grupos familiares donde

las interacciones lúdicas entre sus miembros están ausentes los niños y los jóvenes presentan conflictos emocionales que afectan su normal desarrollo y desempeño académico.

Una práctica lúdica, vista desde la perspectiva social y cultural, con significado al interior de un determinado grupo de actores que ejecutan la acción, puede no resultar lúdica para posibles observadores porque no encuentran elementos de identidad en ella. Es más, puede resultar contraria a sus gustos y sus encantos.

Esto implica que una acción lúdica particular es una manifestación de identidad porque está participando de un imaginario colectivo. El sentido de identidad implica la participación de lo particular en lo universal.

En síntesis, se infiere de la naturaleza de los contenidos expuestos que la Lúdica es **“el juego simbólico de la imaginación”**, es pensamiento lúdico, que al ponerse de manifiesto, en sus múltiples formas, como prácticas lúdicas, en interacción con otros sujetos, subsume a la sensibilidad en todas sus emociones como el encanto, el goce, el placer, la alegría, la diversión, el disfrute, entre otras, expresándose en todo ello la fantasía y la libertad del Sujeto

Para terminar me parece importante una reflexión crítica sobre el vínculo de expresiones lúdicas con prácticas pedagógicas tradicionales, utilizadas como motivación o como medio para alcanzar un fin cognitivo. Utilizar expresiones lúdicas ya constituidas, o replica de juegos ya formalizados culturalmente, como herramientas para mejorar procesos de aprendizaje equivale a asumir la lúdica como una variable causal, cuya presencia o ausencia determina el problema de aprendizaje. La lúdica no es eso ni debe ser concebida de esa manera. No es causa ni efecto en los procesos de aprendizaje.

Lo mismo que la cultura no es causa de acontecimientos sino el contexto en el que se producen, la lúdica es una dimensión contextual con la cual se debe encontrar una relación que permita el vínculo con los factores intervinientes en los procesos educativos. Es más, se debe educar la dimensión lúdica del sujeto es si misma, como pensamiento lúdico y sensibilidad lúdica. Desde ella misma es posible fortalecer procesos de pensamiento que redunden en el fortalecimiento de las condiciones generales para la actividad cognitiva y comunicativa en general.

El sentido lúdico en su manifestación más elemental y primario lo constituye el juego, éste es en lo fundamental una acción simbólica: Cuando los niños y las niñas jugando con sus muñecas y juguetes representan a sus padres, expresan sus afectos, desafectos, imaginan situaciones, las personifican,

entre otras, se están expresando simbólicamente. Del mismo modo, las expresiones culturales como el mito, los rituales, las danzas, el canto, etc., son formas de expresión simbólica en las cuales subyace el sentido de la lúdica.

Para comprender el sentido del concepto de lo simbólico es conveniente hacer algunas aproximaciones semánticas y, de alguna forma, diferenciarlo de otros modos de representación, a pesar de lo polémico que pueda resultar desde lo semiótico tal delimitación.

En un sentido muy amplio se puede afirmar que todas las construcciones del pensamiento son simbólicas, consiste en la estructuración y manejo de sistemas de símbolos que son empleados como modelos de otros sistemas físicos, orgánicos, sociales, psicológicos, etc., de tal manera que la estructura de estos otros sistemas sea “comprendida”. En un sentido más específico, Piaget⁹ define como función simbólica, la capacidad de evocar significados ausentes no percibidos o no visibles mediante el empleo de significantes.

De un modo más explícito Ernest Cassirer¹⁰, en el análisis de las formas simbólicas toma el concepto de lo simbólico de tal modo que entiende por él

⁹ PIAGET, Jean. “El simbolismo”. Buenos Aires: Paidós, 1953. P.173

¹⁰CASSIRER, Ernst. Condición simbólica del Hombre. Buenos Aires: Paidós, 1954. P. 57.

una dirección perfectamente determinada de la concepción la cual puede diferenciarse en contraposición con otras. Afirma este autor que es posible así, por ejemplo, extraer del todo del lenguaje un determinado círculo de fenómenos lingüísticos que se pueden designar como “metafóricos”

La “forma simbólica” es entendida aquí como toda energía del espíritu en cuya virtud un contenido espiritual de significado es vinculado a “signos” e “imágenes” sensibles concretas atribuidas interiormente. En este sentido, el lenguaje, el mundo mítico religioso y el arte se nos presentan como otras tantas formas simbólicas particulares porque se manifiesta en todas ellas el fenómeno fundamental de nuestra conciencia de no contentarse con recibir la impresión del exterior, sino que enlaza y penetra toda impresión con una actividad libre de la expresión. En efecto, enfrentarse a aquello que llamamos la realidad objetiva de las cosas, y se mantiene contra ella en plenitud independiente y con fuerza original, un mundo de signos e imágenes de creación propia.

Esta argumentación de Cassirer tiende a mostrar que el proceso de simbolizar se presenta donde quiera que la conciencia no se complace simplemente con poseer un contenido sensible sino que lo engendra a partir de si misma. Y es la fuerza de este proceso la que transforma el puro contenido de la impresión y la percepción en contenido simbólico. En éste, la

imagen ha dejado de ser un algo recibido desde fuera y se ha convertido en un algo conformado desde dentro, en el que rige un principio fundamental de configuración autónoma de expresión de la libertad del sujeto.

Lo simbólico es toda representación por medio de imágenes, analogías y metáforas con las cuales se estructuran realidades. Este simbolismo es el que hallamos subsumidos en todas las formas de expresión lúdica expresado en múltiples formas dependiendo de los contextos sociales y culturales.

Sin embargo, lo simbólico por sí mismo no da constitución a lo lúdico. Para establecer la consistencia de un ser lúdico es necesario excavar hacia otras determinaciones, o variables, relacionadas con el símbolo. A lo lúdico le es inherente también, el sonido, el canto, el movimiento, las normas (las reglas de juego) y una expresión fundamental, el ritual. El movimiento es la expresión directa de la emocionalidad del sujeto y se manifiesta en las múltiples formas de acción lúdica que existen en la cultura. La danza, por ejemplo, es interacción misma, el drama es inconcebible sin la acción y en general el proceso de la imaginación es acción del pensamiento.

En el fondo de todas sus expresiones se hace inteligible la existencia de una emocionalidad que da a lo simbólico el complemento necesario para que la ficción entre en la dimensión de la lúdica y el simbolismo en general adquiera

la especificidad de símbolo lúdico. Como tal, el símbolo lúdico es portador de situaciones imaginarias y de una especial carga emotiva que involucra de un modo especial los afectos a la manera, por ejemplo, de un poema que evoca la carga emotiva del lenguaje. El símbolo lúdico no solo se refiere, pues, exclusivamente a las representaciones del sujeto y las estructuras de las diferentes formas de expresión lúdica sino que también se relaciona con el aspecto emocional y afectivo de la vida psíquica del sujeto. En lo simbólico y la acción se evoca y se siente.

Teniendo en cuenta lo anterior Goodman¹¹ dedica especial atención al hecho de que los símbolos pueden ejemplificar diversas propiedades. Una obra musical no representa ni denota nada de lo que existe en el mundo. La música es incapaz, por su propia esencia, de transmitir significados.

Por otra parte, es evidente que la música tiene un considerable poder de comunicación. Aun más revelador es el hecho de que la música puede ejemplificar o “expresar” metafóricamente muchas otras propiedades como la alegría, la furia, el conflicto, la pasión, el orgullo y la solemnidad. La música funciona simbólicamente al recrear en forma metafórica esas propiedades mediante el uso de los recursos tales como la modalidad, el ritmo y el timbre.

¹¹GARDNER, Howard. Arte, mente y cerebro.”Una aproximación cognitiva a la creatividad. España: Paidós. 1954. P. 78-79.

3. SOCIALIZANDO LA EXPERIENCIA.

*“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”
Paulo Freire*

3.1 “DINAMIZANDO EL PROCESO LECTOESCRITOR A TRAVÉS DE LA CANCIÓN INFANTIL”

3.2 PRESENTACIÓN

En una cultura donde leer y escribir ocupa uno de los últimos lugares en la lista de las cosas que hacen felices a los ciudadanos, hablar de lectura y escritura puede parecer un contrasentido.

A pesar de las campañas institucionales de promoción de la lectura y producción textual, leer es algo que no le gusta a los niños y las niñas; a pesar de la publicidad que despliegan las editoriales monopólicas cuando publican “best-sellers”, leer y escribir tiene cada vez menos demanda.

El modelo de escuela que se sueña es aquel que haga conscientes a los estudiantes de sus potencialidades y valores, les permita expresarse libremente a través de diferentes medios y formas.

La propuesta mejoradora **Dinamizando el proceso lectoescritor a través de la canción infantil**” llevada a cabo en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Carmen Subsede Gustavo Rojas Pinilla de Aguachica, busca fundamentalmente dinamizar y estimular el proceso lectoescritor desde una perspectiva más amplia y lúdica por medio de la canción infantil (rondas) permitiendo al estudiante relacionarse con sus compañeros, profesores y padres de familia.

El presente trabajo elaborado por la profesora Ginneth Paola Montejo Rincón, combina el deseo sincero de superación, con el deseo de ayudar a los estudiantes. Este proyecto se fundamentó en un modelo de investigación etnográfica o cualitativa que permitió describir cada una de las etapas de este proceso, iniciándose con una observación directa y participativa, la cual se apoyó en un diario de campo, dentro del cual se describieron las problemáticas más sentidas en ese grupo de estudiantes.

Esto se complementó con la aplicación de un instrumento como es la encuesta a docentes y padres de familia. Después de categorizar la información se concluyó que era necesario buscar la dinamización del proceso lectoescritor, pues muchos de los niños aunque venían de hogares de bienestar, su presaber en cuanto al manejo del proceso

lectoescritor no estaba bien definido, por eso me apoyé en un enfoque constructivista desarrollando y combinando actividades donde siempre estuvo la canción infantil como mediadora entre el docente, el estudiante y los pocos deseos por superarse.

Las acciones se desarrollaron a través de una variedad de actividades donde se escucha, se repite, se pregunta, se dramatiza, se escribe, se lee, se dibuja y por último se es capaz de producir sus propios textos.

Fue un proceso lento, pero altamente enriquecedor, pues los niños y las niñas que inicialmente habían llegado con dificultades de adaptabilidad, desmotivación etc., ven en las clases de lenguaje y lo que en ella se lleva a cabo, un dinamizador de su propio aprendizaje.

La verificación de cada uno de los procesos que se dieron en cada una de las vivencias de los niños, se pudo formalizar a través de una rejilla de evaluación con diferentes competencias donde se tienen actividades como Producción Textual(hablar y escribir), donde expresan sus ideas de manera oral y escrita, de Interpretación Textual, como comprender e interpretar, referidas a entiendo lo que leo, y entiendo los mensajes de los medios de comunicación aplicable en este caso una fotocopia donde iban las canciones infantiles.

Por medio de estos ejercicios el niño aprendió nuevo vocabulario, el cual representaba de manera escrita y lo expresaba de manera oral. De igual forma se trabajó la estética del Lenguaje, es decir explorar la literatura, donde se disfrutaron las canciones por medio de los movimientos del cuerpo, haciendo las mímicas que hacían los personajes en la ronda infantil. Se trabajaron los sistemas simbólicos (leer símbolos) tratando de descifrar los lenguajes no verbales. En este ejercicio los estudiantes representaron gráficamente las vocales, los personajes de la ronda del calentamiento etc.

Luego de trabajar la parte simbólica, se trabajó otro elemento, la ética de la comunicación; es decir, entender cómo y para qué comunicarse, descubriendo quienes participan en este proceso; por último conocer la intención de la canción que no es otra cosa que animarlos a leer y escribir.

3.3 OBJETIVOS

✓ Diseñar diferentes actividades, fundamentadas en la canción infantil que inviten a los niños a reflexionar a través de la lectura.

✓ Implementar las estrategias a través de la canción infantil, que permitan crear un ambiente lectoescritor para recrearse y vivir lo que leen y escriben.

✓ Desarrollar estrategias pedagógicas que ayuden a dinamizar el proceso lectoescritor y les anime a confrontar su presaber con el saber actual.

✓ Evaluar los avances y atrasos en el proceso de mejoramiento y estimulación de la lectoescritura para retroalimentar las actividades por medio de rejillas de evaluación de la parte oral y escrita.

3.4 JUSTIFICACIÓN

Aprender por medio del juego ha sido una de las estrategias más relevante, especialmente en esta época. Ello fomenta, entre otros valores, la autogestión, la singularidad (cada individuo es lo que es y como es), la autonomía, la interacción y por supuesto, conduce a la deducción lógica de las cosas, ya sea mediante el trabajo individual o colectivo.

El ser humano, en todas las fases de su vida, está descubriendo continuamente, aprendiendo nuevas cosas, a través del contacto con sus semejantes y del dominio del medio en que vive.

La humanidad nació para aprender, para descubrir, apropiarse de todos los conocimientos, desde los más simples (llevarse la cuchara a la boca) hasta los más complejos (resolver problemas), allí reside justamente la garantía de su supervivencia e integración en la sociedad, como ser participativo, crítico y creativo.

Por lo anterior, la presente propuesta mejoradora se justifica porque pretende desarrollar habilidades lectoescriturales a través del uso de la canción infantil que dinamicen, fortalezcan el conocimiento primario, básico de los signos, símbolos que se muestran, se escuchan y se vivencian en cada una de las actividades, llevándoles a ser niños inquietos que no traguen entero, sino que sean críticos, valorativos, creativos y autodidactas de su propio aprendizaje.

El proyecto tiene justificación en la medida que permite romper paradigmas, tradicionales del manejo de la lectoescritura que siempre han traído más sinsabores que alegrías; es por eso que esta propuesta

ayudará a los niños a apreciar la música infantil como posibilidad lúdica que les ayude a crear un verdadero mundo de expectativas.

Se justifica, además, porque reorienta didácticamente el proceso lectoescritor, tomándolo como un ejercicio creador, en la medida en que cada niño recrea, completa y transforma el universo que le propone el escritor; lo induce a fantasear, a vivir lo que está escrito.

3.5 ACTIVIDADES

3.5.1 Actividad Uno

TÍTULO: LA CANCIÓN DEL CALENTAMIENTO

FECHA: Junio 3 al 13, Julio 21 al 31 de 2003

¿QUÉ HACER?

- Se llevarán canciones fotocopiadas.
- Los **niños y las niñas** escucharán varias veces la canción
- Seguimiento del texto de la canción que se ha entregado previamente
- Entonación de la canción por parte de la docente

- Entonación de la canción por parte de los niños **y las niñas** (se puede variar, pidiéndoles que lo hagan solos, luego las niñas, o luego por filas etc.)
- Entonación de la canción por parte de los niños, acompañando la grabación y haciendo los respectivos movimientos.
- A su ritmo y en voz alta, ellos buscarán la forma de hacerlo, riéndose, llorando, como si fuera un discurso, un poema, normalmente.(variación)

CANCIÓN

“El canto del calentamiento” (Autor. David Puerta)

Este es el juego del calentamiento
Vamos a oír
La orden del sargento.

¡Soldados!
¡A la carga!
¡Una mano!

Este es el juego del calentamiento
Vamos a oír
La orden del sargento.

¡Soldados!
¡A la carga!
¡Una mano! ¡la otra!

Este es el juego del calentamiento
Vamos a oír
La orden del sargento.

¡Soldados!
¡A la carga!
¡Una mano! ¡la otra! ¡un pie!

Este es el juego del calentamiento
Vamos a oír
La orden del sargento.
¡Soldados!
¡A la carga!
¡Una mano! ¡la otra! ¡ un pie! ¡el otro!

Este es el juego del calentamiento
Vamos a oír
La orden del sargento.

¡Soldados!
¡descansen!
¡Yaaaaaa!

Para esta actividad los niños y las niñas pueden colocar las sillas en círculo o podrán tirarse al piso.

- Después de organizados en el salón, se hará un interrogatorio con preguntas como: Qué dice?, Para qué lo dice?, ¿Quién lo dice?, ¿Por qué lo dice?, ¿Por quién lo dice?, Para qué lo dice?, ¿Desde dónde lo dice? y por último ¿Cómo lo dice?
- Se invita a los niños y las niñas a escribir las palabras más mencionadas en la canción infantil. Estas pueden ser escritas en el tablero (se divide en tres partes) en el aire, haciendo la mímica, en el cuaderno, en una hoja etc.

- Con todo lo escuchado, se invita a los niños y las niñas a “armar un texto” donde plasmen todas sus inquietudes y necesidades.
- Luego de escribir los textos, se les pedirá que lo lean. (una variación a esta actividad, es repartir los escritos entre los compañeritos para ser “corregidos” por ellos.
- Espacio Creativo: los niños y las niñas tendrán la oportunidad de organizar una actividad cantando.

En este espacio **los niños y las niñas** podrán ejecutar las siguientes variaciones en compañía de la docente.

- Escuchar cinco, seis y cuantas veces sea necesaria la canción infantil.
- Trabajar partes del cuerpo. (Demostración por parte de la docente)
- Se realiza la ronda. Tomados de la mano cantan y juegan al ritmo de la canción.
- Se inician las órdenes y se ejecutan con mucho entusiasmo.
- Fuera del aula de clase, se dramatizarán las acciones ejecutadas en las canciones.
- (Si la actividad se hizo fuera del aula de clase) , se pasa al salón y se complementa con un dibujo de los personajes que más les llamó la atención.
(Véase Anexo H)
- Momento integrador. Formar grupo de dos estudiantes. Mirando fijamente al compañero tocarle la parte del cuerpo que más le llamó la

atención. Como complemento se les entregó una hoja con una sopa de letras.(Véase Anexo J)

EVALUANDO LA ACTIVIDAD

Inicialmente al recibir la canción en hojas, muchos niños no supieron que hacer. Hubo asombro. Cuando se entonó la expresión “vamos a leer la canción del calentamiento”, todos se rieron. Se estaba creando un ambiente muy propicio para reanudar la actividad. Después de **tratar de leer** la canción, cada uno dijo lo que había entendido; la gran mayoría expresó frases como: “mi mamá tiene un perrito que le gusta cantar canciones”, “las canciones son bonitas”, “cuando ponen música me gusta porque bailo”, “la música es bonita”, “los soldados que marchan”..otro niño..”no son soldados, son señores en caballos”.

Después de hacer comentarios a lo escuchado, empezaron en forma individual a querer leer realizando acciones como llorar, reír, mudos, declamando. Estas actividades les causó mucha risa y alegría. Luego se les colocó la canción para escucharla, llevándoles a levantarse del puesto e iniciar a gesticular las acciones indicadas en la canción.

Se hizo un círculo donde uno por uno fue representando la canción, la cual pedía repetir con entusiasmo. Algunos tomaron el texto de la canción e intentaron descubrir donde iban.

En este segundo acercamiento se puede decir que la participación fue total, todos estuvieron muy animados participando activamente lo cual creó un espacio para seguir trabajando y reforzando otros contenidos en la canción que ayudaran a retomar las habilidades lectoescriturales. Del conjunto de todas las actividades que se realizaron se pudo obtener la siguiente rejilla evaluativa, tomada de “Hacia una cultura de la evaluación del siglo XXI”¹².

¹²BOGOYA MALDONADO, Daniel. Taller sobre evaluación de competencias Básicas. Bogotá. Unibiblos. 2000. P. 68-78

UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA¹³

GRADO: Primero TEMA: Rondas. La canción del Calentamiento, las vocales, juguemos en el bosque DOCENTE: Ginneth Paola Montejo R. FECHA: junio- julio-2003 OBJETIVO: Valorar los avances o dificultades de los estudiantes en el proceso de animación a la escritura teniendo en cuenta la canción infantil como mediadora.						
COMPETENCIA						
CATEGORIA	Coherencia local- Coherencia lineal- Coherencia global- Cohesión					Intención
Subcategoría	1. Concordancia	2. Segmentación	3. Progresión Temática	4. Conectores con función	5. Signos de Puntuación	6. Pertinencia
ESTUDIANTES						
1. Kelly Johana Ballena Guerra	X	X		X	X	
2. Freidy Blanco Moncada	X	X	X	X	X	
3. Andrea Blanco Moncada	X		X	X	X	
4. Carlos Andrés Calderón Vicioso	X	X	X	X	X	
5. Faiver Andrés Carrascal Beleño	X	X			X	
6. Luisa Fernanda Cuan Rincón	X	X	X	X	X	
7. Mario Alfonso Díaz Álvarez (Presenta aprendizaje lento)						
8. Luis Carlos Gallego García	X	X		X	X	
9. Leidy Marcela García Carrascal	X	X	X	X	X	
10. Jhan Carlo Jaimes Vega	X		X		X	
11. Carlos Alberto López Quintero	X	X	X	X	X	
12. Sandra Milena Mora	X		X		X	
13. Duvan Mauricio Mora Valle	X	X	X	X	X	
14. Ariel Pérez Duarte						
15. Brayan Pérez Forero	X	X	X	X	X	
16. María Fernanda Pino (Presenta aprendizaje lento)						
17. Angie Lorena Quintero Contreras	X	X	X	X	X	
18. Mario Duvan Quintero González	X	X	X	X	X	
19. Julio Cesar Rodríguez Hernández	X	X	X	X	X	
20. Ladys Suárez Sandoval(Presenta aprendizaje lento)						
NIVEL	A					
		B				
			C			
						D

¹³PÉREZ ABRIL, Mauricio. Rejilla de la evaluación de la Producción escrita. Taller sobre evaluación de competencias básicas. Bogotá: Unibiblos 2000. P. 83

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA REJILLA

NIVEL “A”

Esta rejilla se diseñó tomando como referente las acciones de la actividad tres, con el propósito de guiar a los lectores en el proceso de seguimiento. Es el nivel básico. Como se observa en el cuadro anterior, se considera que se cumple con este nivel si se producen por lo menos dos oraciones, las cuales están segmentadas (se establece un límite de significación) y se sigue un hilo temático a lo largo de las mismas.

Se aprecia que casi un 91% de los niños produjo texto que cumplen con estas condiciones. Claro está que en situaciones de comunicación que sean significativas para los niños, entendiendo por “significativas” las experiencias de escritura y comunicación que tienen sentido para el niño y que responda a sus intereses y expectativas. A continuación se presenta un testimonio del nivel en mención.

Los niños y las niñas Mario Alfonso Díaz Álvarez, María Fernanda Pino y Ladys Suárez Sandoval presentan aprendizaje lento y su trabajo se valora con la misma característica. (Véase progresos más adelante)

Leid + Marcela Garcia

El chaleco del lobo

una vez, los niños en bosque el

robaron el chaleco de balas al lobo,

porque era muy malo y feo.

El lobo furioso, se los quería comer

los niños asustados le dieron el chaleco.

Fin

Este texto cumple con las condiciones de este nivel ya que se produce más de un enunciado. “El chaleco del lobo”, robaron el chaleco de balas al lobo, porque era muy malo y feo. “El lobo furioso, se los quería comer los niños y las niñas.” Cada enunciado cumple con concordancia entre sujeto y verbo y está segmentado por medio de la coma (,) que funciona como límite del significado en dos oraciones. Obsérvese que los enunciados siguen un hilo temático.

NIVEL "B"

el lobo comete niños

En el bosque oscuro un lobo asustaba y se
comía a los niños que no hacían caso a la
señal ni a las papas.
Los niños se volvieron obedientes y el lobo
era bueno y jugaba con ellos

Final

MARIO DURÁN QUINTERO

Se considera que un texto cumple con este nivel si, además de cumplir con las condiciones del nivel A, se establecen relaciones entre los enunciados a través del uso de algún conector que cumple con una función lógica clara. A medida que se avanza en la competencia para producir textos, se van apropiando las funciones de las expresiones conectivas que otorgan coherencia y cohesión a los escritos.

Se ha querido mencionar este nivel porque los textos producidos por los niños dan muestra de su progreso y dinamización del proceso lectoescritor, al igual que mostraron su modo de ver la vida, sus fantasías etc.

Los escritos que se muestran a continuación evidencian lo expuesto anteriormente. “El lobo casaba niño” En el bosque oscuro un lobo asustaba y se comía a los niños que no hacían caso a la mamá ni a los papas. Los niños se volvieron obedientes y el lobo era bueno y jugaba con ellos”. Texto de Mario Duvan Quintero.

NIVEL C

Se considera que un texto cumple con este nivel si, además de cumplir con los dos anteriores, utiliza signos de puntuación para establecer relaciones entre los componentes de su escrito.

A continuación se presenta un modelo de ejercicio sobre la misma temática que cumple los niveles anteriores y del que se habla(c). Texto de Carlos Andrés Calderón.

Carlos Andrés cajón

una noche habia esa hora,
i mi mamá lo invito a comer pastel;
¡¡¡¡¡ y fuimos a mi casa
todos los días mamá lo invitaba a
comer.

Nótese que este texto del nivel C presenta algunos errores de ortografía, sin embargo, desde el punto de vista del significado, la ortografía no es importante, sólo lo es en cuanto a la forma del lenguaje. En ese orden de ideas, es mucho más importante la construcción del sentido y el significado. No se quiere decir con esto que la ortografía y la caligrafía no son importantes, lo que ocurre es que en el desarrollo de competencias en escritura tiene que ver más con el proceso de significación y búsqueda del sentido que con la forma.

En síntesis, cumplir con el nivel A, B, y C, bajo esta rejilla, significa producir por lo menos dos o tres enunciados coherentes y segmentados relacionados entre sí, a través de del uso de expresiones conectivas como “porque”, para

establecer una relación causal entre dos enunciados como unidades de significado y que siguen el hilo temático.

Se mencionó el nivel D, pensando que de pronto algunos niños podían asumir el papel de intencionalidad, es decir, si se pidiera describir, el niño fuera capaz de hacer un texto descriptivo, o argumentativo etc., pero eso es pedir demasiado y en nuestro caso eso no sucedió.

Otros textos producidos por los estudiantes se muestran a continuación:

Texto de Brayan Pérez Forero, Carlos Alberto López y Faiver Pérez Duarte.

El lobo se bañó pava tí se con

cha lolo, saco, pantalones, sombrero, y

se peinó con jese p430 gafas y

salió en una vrit4 con los niños que
no tenían miedo.

Brayan Pérez Forero

.corros Alberto López

El lobo

-unos niños encontraron al lobo.
erido por el
corazón papá y mamá y lo
dipara.

Los otros y se me jora.

colorin colorín do este cuento se
ocvo

Aviel. Pérez Duarte.

E

El lobo salvó.

que susbo el lobo como jente
y revelo a la cárcel.
Cando solo era bueno y no como
mas jente.

Los anteriores testimonios hechos por los niños mencionados, demuestran que ya tienen conceptualizado parte de su estructura funcional del idioma, es decir, poseen conocimientos básicos de las convenciones alfabéticas pero muy pocas ortográficas. De igual forma se observa que los niños han venido desarrollando la competencia lingüística no solo oral, sino también sobre aspectos formales del lenguaje.

Es importante mencionar que la canción infantil generó espacios de reflexión, llevándolos a construir textos que fueron fácilmente entendidos, sin embargo, hay que resaltar que hubo dificultad en algunos en cuanto a coordinar los diferentes aspectos del proceso de composición como los ortográficos (aunque no fueron muy pertinentes), deben ser tenidos en cuenta a futuro en el mejoramiento de la búsqueda de significación.

Para mejorar este aspecto es necesario planificar mejor las canciones y los textos que estas generan. La primera actividad se desarrolló durante los meses de junio y julio, por esa razón se observó que los niños ya tenían un aprestamiento en el proceso lectoescritor.

3.5.2 Actividad N° 2

TÍTULO: LA RONDA DE LAS VOCALES

FECHA: Agosto 4 al 12 de septiembre de 2003

La ronda de las vocales es una invitación a la reconstrucción de una de las habilidades más importantes como es la lectoescritura; es un confrontar del conocimiento previo con lo que la canción quiere expresar. Para que esto sea una realidad, es necesario manejar lúdicamente las acciones y los vocablos que la misma canción exige, de esa manera los niños expresaron de manera escrita y verbal lo que es comunicar.

CANCIÓN

(Autora. Fanny Eidelman de S.)

Canto de las vocales

Salió la a, salió la a

No sé a dónde va

Salió la a, salió la a

No sé a dónde va

A comprarle un regalo a mi mamá

A comprarle un regalo a mi mamá

Salió la e, salió la e,

No sé a dónde fue

Salió la e, salió la e,

No sé a dónde fue

Fue con mi tía Martha a tomar café

Fue con mi tía Martha a tomar café

Salió la i, salió la i

Y no la sentí

Salió la i, salió la i

Y no la sentí

Fue a comprar un punto para mí

Fue a comprar un punto para mí

Salió la o, salió la o
Y casi no volvió
Salió la o, salió la o
Y casi no volvió
Fue a comer tamales y engordó
Fue a comer tamales y engordó

Salió la u, salió la u
¿y qué me dices tú?
Salió la u, salió la u
¿y qué me dices tú?
Salió en su bicicleta y llegó a Tolú
Salió en su bicicleta y llegó a Tolú

¿QUÉ HACER?

- Escuchar la canción ronda varias veces (5)
- Tararearla hasta que haya quedado la idea del ritmo.
- Invitar a los niños para que piensen en la canción, qué dice... etc.
- Pedirles a los niños que comenten de manera individual y colectiva lo que recuerden de la canción.
- Inducirlos a que escuchen la canción con los ojos cerrados y vivencien mentalmente lo que dice la letra de la canción.
- Propiciar un espacio para que dramaticen el contenido de la ronda.
- Invitar a personalizar la canción diciendo el nombre de cada una y en que palabras se pueden encontrar.
- Dibujar lo que recuerdan de la canción.
- Presentar la letra de la canción en una cartelera, para que ellos construyan y confronten ideas de lo que ellos piensan y dice la canción.

- Por último, pedirles que escriban lo que recuerden de la canción según la vocal que se les asignó.
- De igual forma invitarles para que le coloquen un título a la canción ronda.

DESCRIBIENDO LA SEGUNDA ACTIVIDAD...

Al igual que en la primera jornada de trabajo, había un ambiente especial, ya que el desarrollo de las actividades anteriores sensibilizó a los niños durante un buen tiempo y la correspondencia entre ellos y yo era muy buena en todo sentido.

Después de preguntar sobre el parecer de la actividad anterior, los niños y niñas recordaron lo que se había hecho con la primera canción para lo cual solicitaron que se cantara llorando la ronda de las vocales. Muchos niños conocían la letra de la canción, otros no. Algunos la escucharon en silencio, otros se pararon a bailar, otros la tararearon.

Después de escucharla un rato, cada uno contó lo que recordó de la canción diciendo cosas como: la “I” iba llorando porque le robaron el punto y no tenía plata pa’ comprarlo; la “O” fue ónde una amiga que cocía tamales y comió mucho y se puso gorda como un círculo; la “E” se fue a visitar a la tía, la

mamá de la “A” cumplió años y le dio un regalo; la “U” se fue muy rápido en la bicicleta como Montoya a otro pueblo lejos; las vocales estaban perdidas.

Después de escuchar cada una de las versiones de los niños se varió la actividad con la dramatización del contenido de la ronda. Para llevar a cabo este proceso, escogieron la vocal; ésta se dibujó en un pedazo de cartulina y la colocaron en el pecho, la cual iban gesticulizando al ritmo de la música, de acuerdo al orden de la canción. Para variar la rutina de la misma, se hizo una demostración donde una vocal se encontraba con otra y se saludaban dándose la mano.

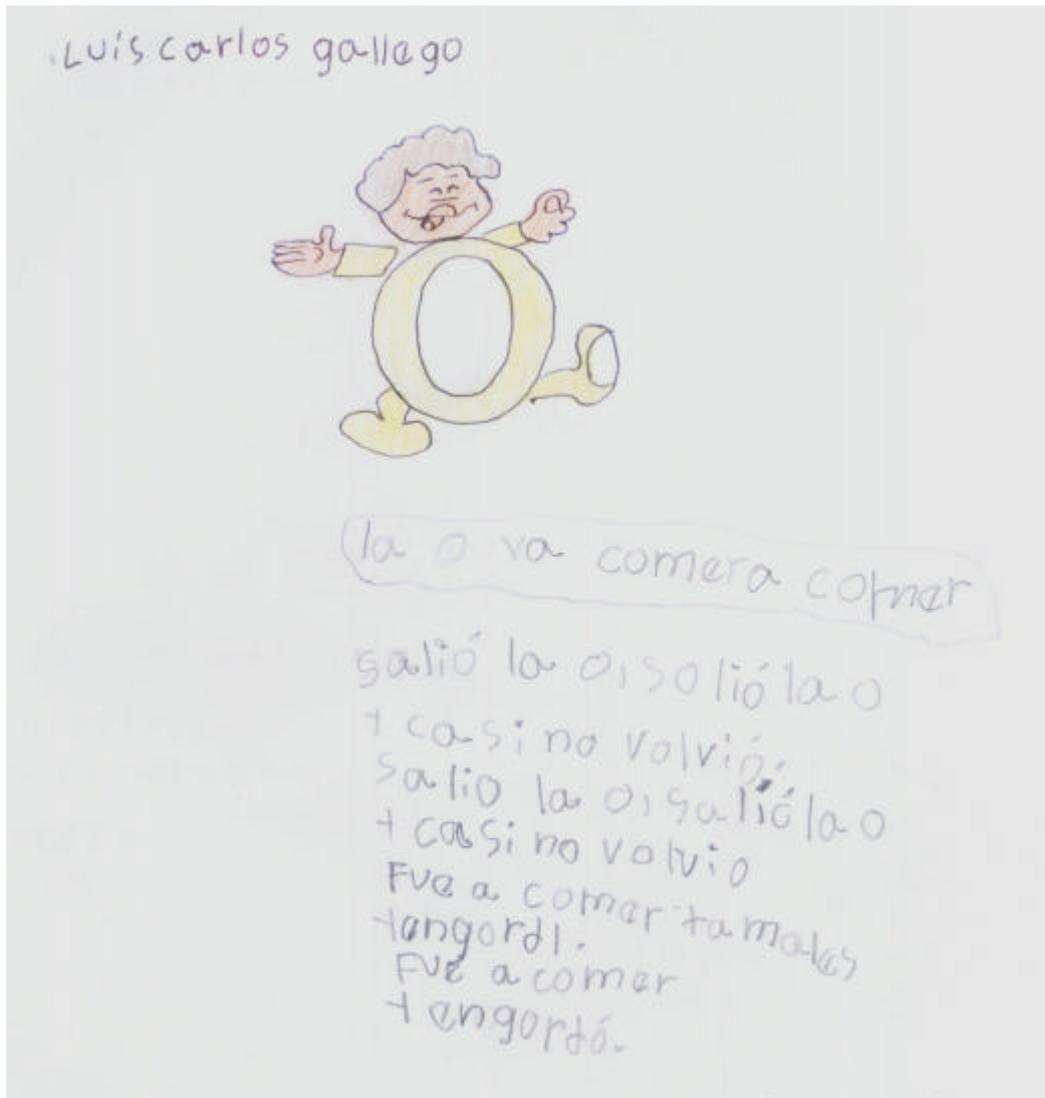
Otro ejercicio dentro de la misma actividad fue pedirles que hicieran un dibujo de la canción. Véase muestra de Kelly Johana Ballena Guerra quien representa gráficamente cada una de las vocales y las asocia con una imagen.

celly so hanna Ballena - Gue yra



por último se entregó una hoja para que escribieran lo que se acordaran de la historia sucedida a esa vocal. Para terminar se les animó a escribir lo que

recordaran de la canción y le colocarán título. Véase muestra de Luis Carlos Gallego.



En esta muestra de Luis Carlos Gallego se reconfirma el nivel A de la rejilla inicial en torno a la concordancia, segmentación y la progresión temática, con la construcción de frases con coherencia, con significación y 6 que siguen un hilo temático. Se percibe también que se cumple con el nivel B, donde el niño es capaz de establecer conexiones entre una frase y otra.

EVALUACIÓN

Como la motivación era muy grande, la evaluación presentó los mismos síntomas donde los niños y las niñas cantaban y se atrevían a escribir y a dibujar. También se comprobó que la representación gráfica de las vocales da a entender que el signo es una condensación expresiva y precisa que por su esencia correspondía al mundo previo que los niños ya tenían, llevándolos a expresar de manera rápida lo que escribieron con tanta animación y precisión. En términos cualitativos las actividades realizadas por los niños fueron muy buenas.

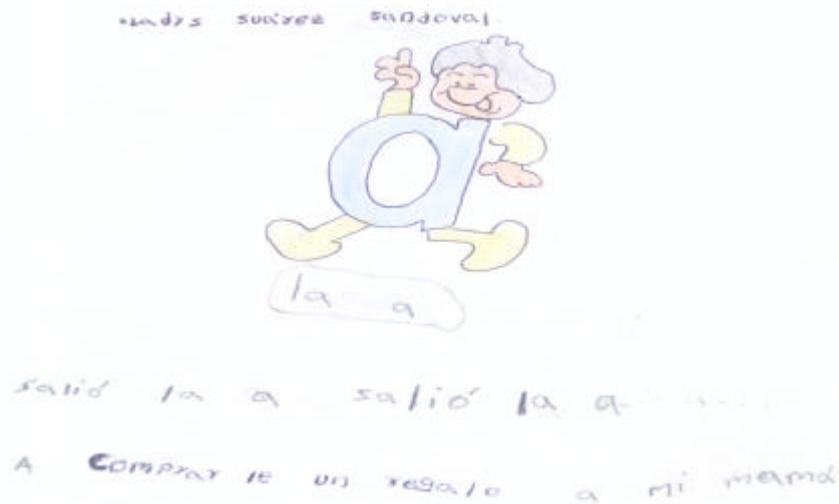
Para validar lo anterior se presenta la siguiente rejilla donde se combina competencias relacionadas con el texto y el gráfico.

COMPETENCIAS TEXTUAL Y DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA				
CATEGORÍA	1. COHERENCIA LOCAL	2. INTERPRETACIÓN	3. REPRESENTACIÓN GRÁFICA	4. DIBUJO CON SENTIDO
Subcategoría	CONCORDANCIA-SEGMENTACIÓN	IDEA PRINCIPAL IDEAS SECUNDARIAS	PARALELO CON OTROS GRÁFICOS.	INTERACCIÓN CON FORMAS
Keila Johana Ballena	X	X	X	X
Freidy Blanco Moncada	X	X	X	X
Andrea Blanco Moncada	X	X	X	X
Carlos A. Calderón	X	X		X
Faiver Andrés Carrascal	X	X	X	X
Luisa Fernanda Cuan Rincón	X	X		X
Mario Alfonso Díaz	X	X		X
Luis Carlos Gallego	X	X		X
Leidi Marcela García C.	X	X		X
Jhan Carlos Jaimes	X	X	X	X
Carlos Alberto López	X	X		X
Sandra M. Mora	X	X		
Duvan M. Mora	X	X	X	X
Ariel Pérez Duarte	X	X	X	X
Brayan Pérez	X	X		X
María f. Pino				
Angie Lorena Quintero.	X	X	X	X
Mario Duvan Quintero	X	X		X
Julio Cesar Rodríguez.	X	X		X
Ladys Suarez	X	X	X	X

Antes de analizar la rejilla conviene presentar los avances de los niños que presentaban aprendizaje lento como son:



Como se aprecia en las gráficas, estos niños (Mario Alfonso Díaz y Ladys Sierra Sandoval) ya poseen una concepción de manejo de la lectoescritura, representando las grafías de muchas letras con cohesión y coherencia, estableciendo concordancias y segmentación, al tiempo que utiliza conectores. La niña María Fernanda Pino no se valoró su trabajo pues no mejoró su condición de aprendizaje. Se considera pertinente decir que la estudiante en mención presenta retardo mental leve y su proceso de interacción con el aprendizaje de la lectoescritura quedó en manos de una especialista en educación especial.



Como complemento a los avances presentados por los niños con aprendizaje lento, se muestran a continuación modelos de varios niños que han desarrollado y profundizado no solo en la competencia textual, sino también en la representación gráfica del significado. Los niños escogidos fueron: Faiver Andrés Carrascal, Andrea Blanco Moncada, Leidy Marcela García y Freidy Blanco Moncada, cuyos trabajos expresan significativos avances en este proceso de profundización y mejoramiento.

• faiver-Andrés-carrascal
de Andrés Carrascal



Salió la a, y no se adonde va
Salió la a, y no se adonde va
Acompañe un regalo a su máma
A compñate un regalo a su máma
Salió la a, Salió la a
la de máma.



máma

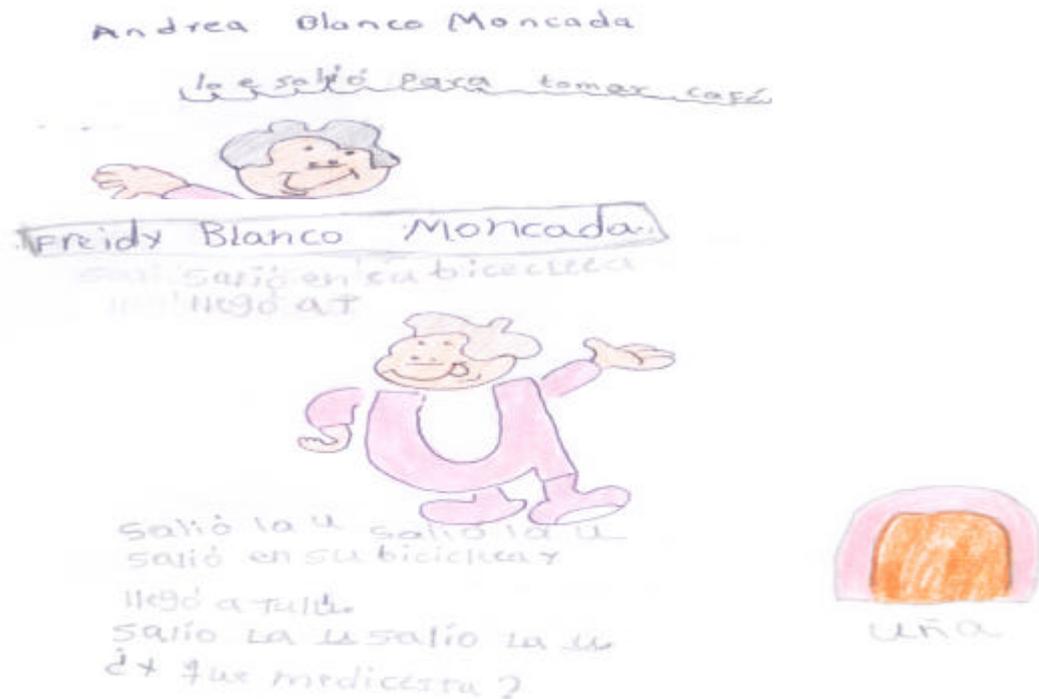


En este trabajo, el niño Faiver Andrés Carrascal manejó muy bien la competencia textual al construir texto con cohesión y coherencia al igual que construyó más de dos oraciones, completando el nivel A (concordancia, segmentación y progresión temática), nivel B (conectores con función), nivel C, (signos de puntuación) de la rejilla inicial .

En esta misma rejilla, el niño trasciende en sus conocimientos, representando gráficamente el sonido de la vocal. La representación conceptual que el niño tenía, la expresó a través de otro dibujo (Véase rejilla de competencia textual y representación gráfica, as categorías y

subcategorías 3 y 4) que guarda relación con lo que expresaba la canción infantil.

A continuación otros modelos parecidos que reflejan los avances descritos anteriormente.



Al igual que el modelo anterior, el trabajo de Andrea Blanco Moncada presenta las mismas características.

Trabajos como estos, se vislumbraron en la gran mayoría de niños, los cuales estuvieron muy motivados escribiendo y dibujando al tenor de la canción infantil. Estas actividades se ejecutaron durante los meses agosto y septiembre.

ACTIVIDAD N° 3

3.5 3 TÍTULO: RONDA JUGUEMOS EN EL BOSQUE.

FECHA: Septiembre 15 a noviembre 21 de 2003

CANCIÓN

JUGUEMOS EN EL BOSQUE. (Autora Juana de Ibarborou)

Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.(Bis).
¿El lobo está?
Me estoy poniendo los pantalones.
Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.(Bis).
¿El lobo está?
Me estoy poniendo el chaleco.
Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.(Bis).
¿El lobo está?
Me estoy poniendo el saco.
Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.(Bis).
¿El lobo está?
Me estoy poniendo el sombrero.
Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.(Bis).
¿El lobo está?
Ya salió para comerlos a todos.

ACTIVIDADES

- Escuchar la canción varias veces
- Hacer una ronda en el patio
- Nombrar cada una de las prendas que utiliza el lobo.

- Iniciar nuevamente la ronda y con el nombre de cada prenda, escribirlo en la tierra.(Colocar un tablero móvil y cada niño escribe el nombre de la prenda con marcador.)
- Trasladarse al salón y en una hoja de papel dibujar la prenda de vestir, colocándole el nombre.
- Relatar todas las acciones que recuerden de la ronda en un texto corto.
- Leer el texto producido al grupo.
- Sacar la palabra(s) que más les llamó la atención.
- Se le puede dar una lista de palabras para que ellos reconstruyan la descripción de la ronda.
- Se le da una palabra a cada fila, y el alumno que sigue de cada fila escribe lo que se le ocurra, haber que resulta.

DESCRIBIENDO LA TERCERA ACTIVIDAD...

Se inició la actividad invitando a los niños y las niñas a escribir, a leer, recordándoles que estas dos habilidades son muy importantes en el proceso aprendizaje; se les dijo que se iba a continuar leyendo, escribiendo, que la canción a utilizar era la de jugamos en el bosque, en ese momento contestaron en coro, ¡qué rico! Y de “repente vamos a bailar”, algunos niños pidieron salir al patio, dibujar, escribir la canción etc.

Cuando se colocó la canción, no se hicieron esperar, de inmediato se pusieron de pie y empezaron a bailar, a tararearla, ya que muchos de ellos la habían escuchado. Otros niños adoptaban otras posiciones; cuando se salió al patio, todos se tomaron de la mano discutiendo quien sería el lobo, pues lo emocionante para ellos es que se coma a las niñas. Al ponerse de acuerdo, se inició la canción, en repetidas ocasiones hasta que todos representaran al lobo, dramatizando las acciones que éste realizaba antes de salir.

De regreso al salón se les entregó la letra de la canción, la cual iban leyendo al tiempo con la música. Después de un rato, muchos expresaron que ya se sabían la canción, otros querían leerla. De esa manera muchos se animaron a hacer la lectura, terminando la misma haciéndolo en forma grupal.

Luego de un rato se les pidió que fueran a la arena y cada uno escribiera las prendas con las que se vestía el lobo, todos lo hicieron con seguridad, leyendo de manera coherente lo que escribían.

Nuevamente en el salón, las niñas y los niños pidieron dibujar, para lo cual se propuso realizar un concurso donde se gana, el que más prendas de vestir del lobo dibuje con su nombre.

Fue maravillosa, pues todos se declararon ganadores, pidiendo escucharla como premio. El resultado final fue su propia producción. Se pidió que tuvieran en cuenta los personajes de la canción. Se les recomendó escribir su propia versión del contenido del canto. Al socializar la experiencia, muchos estuvieron de acuerdo en afirmar que el lobo era malo pero que se volvía bueno, cuando la gente actúa bien.

Éste ejercicio permitió mostrar la información que para ellos es más relevante como son las acciones de los niños y las niñas con base en estas proposiciones construyen de manera coherente composiciones agradables con sentido, dejando ver el grado de madurez en torno a la producción textual. Se apreció en los modelos presentados que en las oraciones hay un ordenamiento lineal en el espacio y en el tiempo, porque tiene unidad, la secuencia de ellas tienen representación.

Es necesario decir que los avances y alcances de los niños en los escritos en este tiempo, manifiestan que las oraciones o proposiciones construidas por ellos, poseen un nivel de competencia textual donde se empieza a responder a niveles de producción de textos con coherencia y cohesión.

EVALUACIÓN

Por medio de las voces en combinación con los versos, los niños vivieron un encuentro con los personajes en la canción ronda “juguemos en el bosque”; en este ejercicio escribieron significativamente lo que ellos recordaban y muestra de eso, son las creaciones hechas por ellos. Como testimonio de este avance se presentan varios textos que refuerzan esta apreciación.

Carlos Andrés Calderón

· una noche lobizo esta horando,
· mi mamá lo invitó a comer pastel,
· jugamos y fuimos amigos
· todos los días mamá lo invitaba a
comer.

Se vieron imágenes bastante llamativas donde representaron un personaje con sombrero chaleco, saco y pantalones; es posible que algunos niños en su entorno hogar convivan con personas de esas características, pero si se analiza la esencia del dibujo, a su mente sólo viene la imagen del lobo personificado en el niño que lo representó; a través de éste se pudo conocer que los niños eran capaces de interpretar, comprender y argumentar un

saber y lo ha aplicado, presentando a sus compañeros nuevas versiones u otras alternativas de lectura con el fin de crear, complementar, criticar etc.

En este sentido, el niño es capaz de inferir en su saber que abarca la totalidad del conocimiento y del pensamiento. Por lo anterior se puede decir que los estudiantes en este tiempo (octubre noviembre), tenían una idea global de la imagen y del texto, pues son hábiles en inferir sobre estos dos elementos, determinando de manera clara a que corresponde la imagen y lo que representa.



Ariel

pérez



El lobito se bañó para tí se con

cha leco, sacó, Pantalones, sombrero

se peino con jese p y so gafas y

salio en un ca vrito con los niños que

no tenían miedo.

Bra Van Pérez Forero

Como complemento a la actividad anterior, se diseñó y se aplicó la segunda rejilla presentando las siguientes variables:

COMPETENCIAS LECTORAS				
CATEGORIA	1. Hábitos Lectores	2. Interpretación	3. Lectura Complementaria	4. Lectura Crítica
SUBCATEGORIA	MURMURACIONES. SEGUIMIENTO CON EL DEDO SOBRE LA PAG. MOVIMIENTO NEGATIVO DE LA CABEZA	IDEA PRINCIPAL IDEAS SECUNDARIAS	PARALELO CON OTROS TEXTOS.	SACAR MENSAJES CORTOS.
Keila Johana Ballena	X	X	X	X
Freidy Blanco Moncada	X	X	X	X
Andrea Blanco Moncada	X	X	X	X
Carlos A. Calderón	X	X		X
Faiver Andrés Carrascal	X	X		X
Luisa Fernanda Cuan Rincón	X	X		X
Mario Alfonso Díaz	X	X		X
Luis Carlos Gallego	X	X		X
Leidi Marcela García C.	X	X		
Jhan Carlos Jaimes	X	X	X	X
Carlos Alberto López	X	X		X
Sandra M. Mora	X			
Duvan M. Mora	X	X	X	X
Ariel Pérez Duarte	X	X	X	X
Brayan Pérez	X	X		X
María f. Pino	X	X		X
Angie . Quintero.	X	X		X
Mario Duvan Quintero	X			X
Julio Cesar Rodríguez.	X	X		X
Ladys Suarez	X	X	X	X

Después de analizar el proceso de evaluación a través de esta rejilla, quisiera exponer unas ideas que reforzarán estas competencias lectoras a saber: Leer es construir activamente la comprensión de un texto, en función

de su proyecto, sus necesidades del momento. Se sabe que leer NO consiste en identificar, combinar letras, sílabas, que, para leer, NO se trata, primero, de “fotografiar”, memorizar formas (letras, sílabas) para luego combinarlas y más tarde comprender lo que se está leyendo.

La única meta de todo acto de lectura es comprender el texto que se está leyendo con el propósito de utilizarlo de inmediato para su información, su placer, etc. Todos los demás son únicamente medios, para lograr esta comprensión. Entonces, la única meta del aprendizaje de la lectura es aprender a “INTERROGAR” un texto, para comprenderlo, es decir, aprender a interrelacionarse con un texto.

Por una parte nosotros, en cuanto lectores, aportamos mucho a la construcción del significado de un texto, ya que lo abordamos no solamente con nuestros conocimientos previos (presaberes) sino con el propósito de “sacarle el jugo”, para que responda a nuestras necesidades del momento, sea de información, o los dos objetivos combinados.

Por otra parte, un texto nos manda centenares de señales, de informaciones, para interpretar en la construcción de significado. No hay porque reducir estas señales, estas informaciones, solo a las letras, como lo hacen los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura.

En esta rejilla se tuvieron en cuenta aspectos muy importantes como Hábitos lectores, la interpretación, la lectura complementaria etc. Cuyo propósito era “envenenar “al niño de manera gradual hacia el proceso lector.

Como se puede observar, en la variable hábitos de estudio hay una constante que está predominando. Esto se debe a la falta de motivación de los niños, el desinterés y las vivencias que han tenido. En las variables Interpretación y Lectura crítica los niños fueron capaces de construir texto y leerlo a sus compañeros, dando a entender que efectivamente la canción había sido una dinamizadora de su proceso lectoescritor. Las actividades finales se aplicaron durante los meses octubre y noviembre.

4. CONCLUSIONES

Las apreciaciones y argumentos constitutivos en este proyecto, son una contribución que arroja luz sobre los distintos conceptos y respuestas que supone incorporar uno de los temas más polémicos y diversos pero igualmente pertinente como es la enseñanza de la lengua (Lectoescritura) a través de la canción infantil, utilizando como herramienta mediadora la ronda y la lúdica.

Tal como se mencionó, la canción infantil produjo los efectos para la cual fue planteada en este trabajo, es decir, dinamizar el proceso lectoescritor de los niños del grado primero de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Carmen Subsede Gustavo Rojas Pinilla. Las actividades que se diseñaron, implementaron y ejecutaron tuvieron una duración de seis meses (Junio- Noviembre 2003).

Cada acción realizada con los niños siempre estuvo mediada por la canción que servía de motivante e inspiración para alentar al grupo de niños y niñas a seguir en la brega de construir conocimiento y buscar significación a lo que oían, leían, vivían y escribían; por eso se puede decir que esta propuesta es un llamado al cambio. Es el convencimiento de la necesidad de transformar

las prácticas y estructurar conceptualmente esos cambios, la cual requiere de nosotras las maestras, ponernos al nivel del niño; es decir volverse niño, vivenciando su mundo, respetando su espacio y sobre todo, valorando lo que hace, dice, o escribe, por que para el niño tiene significación.

Con lo desarrollado, hay que reconocer que el trabajo para el maestro es más arduo, porque implica involucrarse totalmente, cuestionarse a diario, pensar para preguntar, estar generando hipótesis para interpretar lo que los niños dicen y hacen, leer y actualizarse constantemente y en fin, buscar cotidianamente alternativas; pero también permitirá vivir el placer de descubrir, de encontrar la pieza clave en un rompecabezas que se desea armar.

La experiencia llevada a feliz término durante estos estudios, permitió reconocer que todavía se está a tiempo para encausar a los estudiantes, niños de preescolar, jóvenes y adultos en el proceso lectoescritor que para unos es de significación y para otros de resignificación.

En manos de los maestros está favorecer o dificultar el acceso a la lectoescritura, convertirlo en un camino lleno de tropiezos, señalamientos, discriminaciones y castigos, o permitirle al niño elaborar temores y

dificultades y descubrir con placer el universo de realidades y fantasías que la lectura y la escritura le posibilitan.

Fue una experiencia realmente satisfactoria, ya que se pudo trascender en el umbral de lo desconocido, permitiendo reorientar mejor el aprestamiento lectoescritor por medio de la canción infantil, que revive e invita a quien la escucha a hacer remembranza (en el adulto) y (en el niño) a soñar despierto.

5. RECOMENDACIONES

- Generar formas de participación más horizontalizada (conciliadas) que permitan interactuar con los diferentes intereses y motivaciones de los niños, de tal forma que ellos participen en la toma de decisiones sobre la organización y planificación de la vida escolar.
- Propender por la construcción auténtica de conocimiento sobre el instrumento para posibilitar su uso con mayor eficacia.
- Aceptar que el alumno es un interlocutor válido, que ya tiene construcciones propias sobre el objeto de conocimiento y que, además, es capaz de continuar construyéndolo sin esperar a recibirlo pasivamente de un adulto.

Lo anterior exige:

- Poseer una fundamentación teórica para identificar las hipótesis desde las que responde cada niño frente a una situación de lectura o de escritura;

- Indagar cuáles son los saberes con los que los niños llegan a las aulas, cómo los han aprendido y qué funciones cumplen en su vida práctica;
- Tener en cuenta que los niños están en momentos diferentes de acceso a la lengua escrita y, por eso, las actividades deben consultar esta heterogeneidad; esto no quiere decir que se deba colocar una tarea a cada uno de ellos, sino que, ante una actividad, no es posible esperar que todos respondan igual, ni mucho menos como lo haría el maestro.
- Aprovechar la heterogeneidad del grupo para confrontar las diversas conceptualizaciones y así, los mismos niños jueguen el papel de informantes sobre aspectos convencionales de la escritura, de manera que entre ellos puedan producirse los desequilibrios necesarios para superar las diversas hipótesis.
- Evaluar permanentemente el desarrollo del proceso en los niños, mediante la observación cotidiana de los comportamientos, la confrontación de sus desempeños en el tiempo, la inferencia y la búsqueda de comprobaciones sobre los momentos que ellos atraviesen.

- Tener en cuenta que los ritmos de aprendizaje no son iguales para todos los niños: mientras unos avanzan rápidamente, otros tienen ritmos mucho más lentos.
- Reconocer el error constructivo como paso necesario en el proceso de construcción de la lengua escrita.
- Eliminar la excesiva corrección, pues interrumpe el proceso, confunde al niño y obstaculiza el aprendizaje. Si se entiende que el niño piensa con una lógica diferente, no hay que limitarse a hacer correcciones: se puede aprovechar la situación para colectivizar el problema, de tal manera que se involucre también a otros niños y, así, intentar producir un desequilibrio que les permita superar sus hipótesis e inquietudes.
- Dar oportunidad al niño de interactuar empíricamente con los textos, la música etc. Una escuela en la que el niño no tenga derecho a manipular los textos, no está preparando el mejor terreno para la construcción de la lengua escrita.

- Realizar las actividades, tanto de lectura como de escritura, en contextos que las requieran realmente, para satisfacer necesidades reales, con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRICAÍN, Sergio y Otros. Puertas a la Lectura. Santa Fe de Bogotá. Editorial Mesa Redonda. Magisterio, 1995. Pag 13– 14

ARBELAEZ DE MONCALEANO, Ruby. El proceso de investigación. I. Bucaramanga: Planeación. Coaseduis. UIS. , 1992. Pag 25

ARRIETA, Yorley Yaneth y otro. "Importancia de la actividad lúdica en el desarrollo integral del niño de la Concentración Escolar República de Costa Rica en Bucaramanga" Bucaramanga: Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de educación infantil, 1999.

BELTRÁN, S. El concepto de aprendizaje efectivo. México: McGraw Hill, 1998.

BOYACÁ MALDONADO, Daniel. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional, 2000.

BRIONES, Guillermo. La investigación social y educativa. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1997.

CALDERÓN DE MUÑOZ, Alicia. "El juego: una estrategia pedagógica que facilita la construcción de la lengua escrita y evita la repitencia en niños/as de grado 1", Bucaramanga. Impresos UIS, 2002.

CELESTIN, Freinet. "La educación del trabajo". París : Nistle, 1983.

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. Educación Preescolar. Bogotá: Magisterio. 1996.

CONSTITUCIÓN NACIONAL DE 1991. Editorial Luz. Bogotá: ESAP, 1992.

COSSIO, Máximo. "Invitación a la historia del urbanismo contemporáneo." Editorial Willcox. Colombia. 1996.

DA SILVA, Ezequiel. Documento de Fundalectura. Santafé de Bogotá, 1998.

DE ALMEIDA, Paulo. Educación lúdica – técnicas y juegos pedagógicos. San Pablo. 1995. 2000.

DECRETO 1860 DE 1994. Bogotá: Legis, 1996.

- DEWEY, John. Libertad y Cultura. Uteha. México: Trillas,1952.
- DINELLO, Raimundo. Expresión lúdico creativa. México: Trillas,1998.
- DIRECCIÓN DE NÚCLEO EDUCATIVO. Archivo de matrículas. Fotocopias Aguachica, 1999 - 2001.
- DOCUMENTOS ESPECIALES: MEN. Resolución 2343 de junio 5 de 1996. Resolución 2247 del 11 de septiembre de 1997.
- DOCUMENTOS. Lineamientos curriculares de Español y Educación Artística. Bogotá: Magisterio, 2000.
- DOCUMENTOS: Lineamientos Curriculares. Preescolar. Niveles de educación formal. 1998.
- DOMINIQUE, Picard. Del código al deseo al cuerpo en relación social técnica y lenguajes corporales. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- FAJARDO, Luz Amparo. Fundamentos neurofisiológicos del lenguaje. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1999.
- FERNÁNDEZ Marco Antonio. Teorías del aprendizaje. Bogotá: Ediluz, 1999.
- FERREIRO, Emilio. Nuevas perspectivas sobre el proceso de la lectura y la escritura. Compilación. México. Siglo XXI, 1998.
- FERREIRO, TEBEROSKY, Gómez Palacio. "Sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Buenos Aires: Paidós, 1982.
- FLORES, Isabel y otros. "La lúdica como experiencia pedagógica dentro del contexto escolar". Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciatura en educación infantil, Bucaramanga. Impresos Coopco. 1997.
- GONGORA VILLABONA Alvaro. "El actor social" ¿Un símbolo Postmoderno? documento. Material fotocopiado. Bucaramanga, U.I.S. 2003.
- GOODMAN Kenneth,. Lenguaje integral. Buenos Aires: Aique, 1998.
- HJELMSLEV, L. Principios de Gramática General. Madrid: Gredos, 1976.
- HOWARD Gardner. Arte, mente y cerebro."Una aproximación cognitiva a la creatividad. España: Paidós. 1954..

INOSTROZA CELIS, Gloria. Aprender a formar niños lectores y escritores. Chile: UNESCO/ Dolmen, 1997

JARAMILLO FRANCO, Rosario. Pequeños aprendices. Grandes comprensiones. Colombia: MEN, 1997.

JOLIBERT, Josette. Primer Congreso Nacional de Lectura. Fundalectura. Santafé de Bogotá: Aula Alegre -Magisterio, 1993

JURADO VALENCIA Fabio y BUSTAMANTE ZAMUDIO Guillermo. "Hacia la producción Interactiva de los sentidos". Los procesos de la Lectura y la escritura. Colombia: Magisterio. 1997.

_____. Fabio. Investigación, Escritura y Educación. Bogotá: 2001.

LANGER, Susan. Una nueva clave filosófica. España: ISM, 1993.

LEY 115 DE 1994. Bogotá: Legis, 1995

MEZA CUEVAS, Luis Eduardo. En torno a las competencias. Material preparado y organizado como referente en la especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Bucaramanga: UIS, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto. 088 del MEN. Bogotá, 1999.

MONSALVE, Nubia y otros. "Construcción de estructuras adictivas a través de actitudes lúdicas en un grupo de segundo primaria" Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de Administración educativa. Bucaramanga, 1995.

MONTEALEGRE, Armando. Juegos Comunicativos. Santafé de Bogotá, Editorial Aula Alegre, Magisterio 1996 Pag 32

MONTESSORI, María. El método de la pedagogía científica. Barcelona: Analupe, 1937.

MUÑOZ, Nohora. La expresión artística en el preescolar. Magisterio, 1997.

NEGRET, Juan Carlos. Constructivismo y Lectura. Santafé de Bogotá: Documento MEN, 1996.

ONG Walter. Oralidad y escritura. México: FCE, 1987.

PERSONERIA MUNICIPAL AGUACHICA, CESAR. Informe de desplazamiento y ubicación se asentamiento. Municipio de Aguachica, 2001

PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. Bogotá: Ariel, 1980.

RESTREPO GOMEZ, Bernardo. Investigación en educación. Bogotá. ICFES - ASCUN, 1997. (Modulo 7, de la colección Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN. Universidad Pedagógica Nacional. Decreto Orgánico de instrucción pública. Bogotá. 1998.

RICHMOND, P. G. Los jardines de infantes. Labor, 1998.

RODARY, Gianni. Gramática de la fantasía. España: Paidós.

ROULE L. Fishes y Ward H. Introducción a la psicología. Lerner. 1995.

SANABRIA, María Alex. "Proceso de construcción de la lengua escrita en niños de grado primero". Bucaramanga: UIS, 2002.

SPRINTHALL, Norman. Psicología de la educación. Bogotá: McGraw Hill, 1996. .

SWANWICK, Keith. Música, pensamiento y educación. Colección: pedagogía, educación infantil y primaria. Ministerio de educación y ciencia. Centro de publicaciones, Ciudad Universitaria. Madrid: Piados, 1991.

TAPIA J. Alonso. Motivación y Aprendizaje escolar. Madrid: Santillana, 1991.

WOOLFOLK, A. Psicología educativo. CECSA, 1978.

WWW. Arquitectura .com. Historia del Urbanismo Contemporáneo. Máximo Cossio . Documento fotocopiado.

ZORRILLA PALLAVICINO, Alix. Juego, música y aprendizaje: estimula el desarrollo y la creatividad. Colección aula abierta. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio. MEN, 1995

ANEXO A

DIARIO DE CAMPO

ESTAMENTO	MOMENTO (Lugar)	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	FECHA
DOCENTE	Aula de Clase	- Reparto un artículo de periódico pero a los niños no les agrada porque no tiene dibujos. Me fatigo con frecuencia. Estoy cansada	Marzo/03
NIÑOS	Aula de Clase	_ Se les invita a leer y no hacen caso. Me recomiendan que traiga cuentos y otras historias con dibujos animados como en la televisión.	Marzo/03
PADRES DE FAMILIA	Aula múltiple	- Expresan que no les gusta leer y que por lo general nunca invitan a leer a sus hijos. - Recomendamos que se les den pautas para colaborar en la casa con la lectura.	Marzo/03

ANEXO B
ENCUESTA A DOCENTES
COLEGIO NACIONALIZADO NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
Especialización en semiótica de la lengua

OBJETIVO:

Reconocer la orientación y dedicación que necesitan los estudiantes para adquirir el hábito lectoescritor

PREGUNTAS

1. ¿Orientas a tus estudiantes en el proceso lectoescritor?

SI ____ NO ____

2. ¿Te gusta practicar a diario lecturas cortas en el aula?

SI ____ NO ____ A VECES ____

¿Qué _____ tipo _____ de lecturas? _____

3. ¿Crees que la música sirve como motivadora del proceso lectoescritor

SI ____ NO ____

Explica tu respuesta. _____

4. ¿Qué haces para que tus estudiantes se motiven a leer y escribir cuando el juego y la T.V. roban su interés?

5. ¿Qué material llevas para practicar la lecto - escritura? (Marca con una X)

Cuentos___Música___TV___Computador___Periódico___Revistas___

6. ¿Qué clase de música crees que dinamicen el proceso lectoescritor en niños de primero?

Folclorica___Colombiana___Vallenata___Infantil___Romántica___

Porqué?_____

7. ¿Cuáles crees son las canciones infantiles más escuchadas por los niños?

Arroz con leche___ El pájaro carpintero___La iguana___ Ronda de las vocales___

Otras_____

8. ¿Hasta que edad, cree usted que la música infantil puede dinamizar el proceso lectoescritor?.

¿Por qué? _____

9. ¿Te gusta escuchar música infantil?

SI _____ NO _____

Porqué _____

ANEXO C
ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA
COLEGIO NACIONALIZADO NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
Especialización en semiótica de la lengua

OBJETIVO:

Indagar acerca de la manera como se participa en el proceso lectoescritor

1 ¿Sabes leer y escribir?

SI ____ NO ____

2 ¿Le compras materiales necesarios para que tus hijos lean y escriban?

SI ____ NO ____

Cuáles _____

3 ¿Compartes en tu casa lecturas con tus hijos?

SI ____ NO ____ ¿Qué tipo? _____

4 ¿Cuándo compartes lecturas con tus hijos, lo haces en un medio musical?

SI ____ NO ____

¿Por qué? _____

5 ¿Cree que la utilización de la música infantil ayude para que los niños aprendan a leer o a escribir.?

SI ____ NO ____

Explique su respuesta _____

6. ¿Cuáles crees que son las canciones infantiles que más escuchan los niños?

Arroz con leche__ El pájaro carpintero__ La iguana__ Ronda de las vocales__

Otras_____

7. ¿Te gusta a ti escuchar música infantil?

¿Por qué?

ANEXO D

PRIMERA ESCRITURA ESPONTÁNEA

Muestra de Angie Lorena Quintero

Handwritten symbols consisting of two groups of vertical lines, each with a horizontal line at the top, resembling stylized letters or marks.



ANEXO E

ESCRITURA PICTOGRÁFICA Y FORMA DE GRAFÍA SIN SIGNIFICACIÓN

Muestra de Jhan Carlos Jaimes



ANEXO F
GARABATEOS



Muestra de Ladys Suarez S.
(Bienestar Familiar)

ANEXO G

ALUMNOS DEL GRADO PRIMERO

1. KELLY JOHANNA BALLENA
2. FREIDY BLANCO MONCADA
3. ANDREA BLANCO MONCADA
4. CARLOS ANDRÉS CALDERÓN VICIOSO
5. FAIVER ANDRÉS CARRASCAL BELEÑO
6. LUISA FERNANDA CUAN RINCÓN
7. MARIO ALFONSO DÍAZ ÁLVAREZ
8. LUIS CARLOS GALLEGO GARCÍA
9. LEIDY MARCELA GARCÍA CARRASCAL
10. JHAN CARLOS JAIMES VEGA
11. CARLOS ALBERTO LÓPEZ QUINTERO
12. SANDRA MILENA MORA.
13. DUVAN MAURICIO MORA VALLE
14. ARIEL PÉREZ DUARTE
15. BRAYAN PÉREZ FORERO
16. MARÍA FERNANDA PINO
17. ANGIE LORENA QUINTERO CONTRERAS
18. MARIO DUVAN QUINTERO GONZÁLEZ
19. JULIO CESAR RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ
20. LADYS SUÁREZ SANDOVAL

ANEXO H

DIBUJO PERSONAJE DE LA CANCIÓN

Kelly Johanna Ballena Guerra mesa sangino



Tinete



Sargente

ANEXO J

SOPA DE LETRAS

CHOCOLATE

SACO

SOMBRERITO

CUSCUS

PANTALONES

BOBOS

