

**MEDIACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA MÚSICA PARA FORTALECER
LA COMPETENCIA TEXTUAL CON ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DEL
INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (IPA) DE BUCARAMANGA**

LADY JULIETH MORENO HERRERA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

**MEDIACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA MÚSICA PARA FORTALECER
LA COMPETENCIA TEXTUAL CON ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DEL
INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (IPA) DE BUCARAMANGA**

LADY JULIETH MORENO HERRERA

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía

DIRECTOR

LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO

Magíster en Pedagogía

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2018

DEDICATORIA

A Dios, quien ha sido mi sustento y mi guía.

A mis padres, quienes me han dado lo mejor de sí. Son mi ejemplo de entrega y tenacidad.

A mi esposo Daniel, quien con sus palabras y acciones ha sido mi apoyo constante en este arduo proceso. Agradezco su dedicación y amor incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Al Ministerio de Educación Nacional, por hacerme partícipe del programa “Becas para la excelencia”.

A mi director Luis Alfredo Mantilla Forero, por su excelente asesoría, compromiso y paciencia durante este proceso.

A la doctora Esperanza Vera Arias, por incentivar me a emprender este camino y apoyarme constantemente.

A mis compañeras IPA jornada de la tarde, por su valiosa colaboración.

A mis compañeros de lucha de la cohorte XXI grupo B. Gracias por su amistad y compañerismo.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO Y ANÁLISIS DEL PROBLEMA	15
2. JUSTIFICACIÓN.....	26
3. OBJETIVOS.....	30
3.1 OBJETIVO GENERAL	30
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
4. MARCO TEÓRICO	31
4.1 MARCO CONCEPTUAL.....	31
4.2 MARCO REFERENCIAL (ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN)	39
4.2.1 A nivel internacional.....	40
4.2.2 A nivel nacional.....	43
4.2.3 A nivel regional	46
4.3 MARCO LEGAL.....	48
5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	50
6. PRINCIPIOS ÉTICOS.....	53
7. METODOLOGÍA	54
7.1 ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	54
7.1.2 Fase diagnóstica.....	57
7.1.3 Fase de intervención.....	61
7.1.4 Fase de análisis de datos.	64

7.2 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	66
8. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO.....	67
8.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	67
8.1.1 Observación 1.....	67
8.1.2 Observación 2.....	70
8.1.3 Observación 3.....	71
8.2 PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	73
8.2.1 Primera parte de la prueba.....	77
8.2.2 Segunda parte de la prueba.....	78
8.3 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	80
8.4 CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICA.....	85
9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	89
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	99
10.1 CATEGORIZACIÓN.....	130
11. HALLAZGOS.....	140
12. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	146
13. CONCLUSIONES.....	149
14. RECOMENDACIONES.....	152
BIBLIOGRAFÍA.....	154
ANEXOS.....	162

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Fase de Investigación	65
Tabla 2. Criterios de evaluación para la prueba diagnóstica	74
Tabla 3. Resultados de la prueba diagnóstica	76
Tabla 4. Secuencia didáctica	91
Tabla 5. Matriz Categorial	131
Tabla 6. Rejilla de evaluación Prueba de salida	141

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Consentimiento Informado	162
Anexo B. Notas de campo	164
Anexo C. Observación participante # 2.....	165
Anexo D. Observación participante # 3.....	166
Anexo E. Formato Prueba Diagnóstica.....	168
Anexo F. Prueba diagnóstica desarrollada	172
Anexo G. Rejilla de evaluación Análisis de documentos	174
Anexo H. Rejilla de evaluación - Prueba Diagnóstica	175
Anexo I. Formato Guía de Lectura- Sesión #1	176
Anexo J. Guía de Lectura- Sesión #1	178
Anexo K. Diario de Campo	179
Anexo L. Formato Guía de Lectura- Sesión #2.....	182
Anexo M. Diario de Campo.....	184
Anexo N. Formato Guía de Lectura- Sesión #8	187
Anexo O. Guía de Lectura- Sesión #8	189
Anexo P. Diario de Campo	191
Anexo Q. Formato Prueba de salida.....	194
Anexo R. Prueba de Salida.....	198
Anexo S. Borrador de escritura.....	201
Anexo T. Borrador de escritura	202
Anexo U. Texto sesión final	204
Anexo V. Tabla Comparativa	206

RESUMEN

TÍTULO: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA MÚSICA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA TEXTUAL EN ESTUDIANTES DE 5 GRADO DEL INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (IPA) DE BUCARAMANGA.*

AUTOR: LADY JULIETH MORENO HERRERA**

PALABRAS CLAVES: Música, Dificultades De Aprendizaje, Mediación Pedagógica, Producción De Textos Narrativos, Secuencia Didáctica.

DESCRIPCIÓN

La siguiente investigación fue dirigida a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. El proceso inició tomando como base los resultados de las pruebas Saber, en las cuales se evidencian los bajos niveles de competencia textual de los estudiantes del Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA). De esta problemática, emergen interrogantes que llevan a plantear una estrategia pedagógica a través de la cual se puedan potenciar los niveles de competencia textual y, a su vez, encontrar una didáctica para abordar de manera particular cada una de estas necesidades educativas especiales. Es así, como desde la investigación cualitativa y tomando como enfoque la Investigación Acción, se propone una ruta de trabajo encaminada a intervenir los procesos pedagógicos en el aula. Para ello se parte del diseño y aplicación de una secuencia didáctica enfocada a utilizar la música como una alternativa de mediación entre los estudiantes y el proceso de producción textual. Para lograr este objetivo se implementaron tres etapas: La diagnóstica, la de intervención y el análisis de los resultados. Cada fase estuvo direccionada por una metodología en común, en donde se utilizaron diversos instrumentos para la recolección de datos. La secuencia didáctica, eje neurálgico del desarrollo de la investigación, fue diseñada bajo los presupuestos teóricos de Ángel Díaz Barriga y pensada para que su desarrollo se dividiera en once sesiones. Su análisis demostró un avance significativo en términos de resultados en la población participante, puesto que fue evidente el mejoramiento de la producción textual. De igual forma, se generó conciencia sobre la escritura como un proceso continuo de aprendizaje y la música como elemento mediador que facultó una mayor capacidad de expresión por parte de los estudiantes.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación Director: Luis Alfredo Mantilla Forero, Magíster En Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: MUSIC AND PEDAGOGICAL MEDIATION IN ORDER TO REINFORCE WRITING SKILL IN 5 GRADE STUDENTS OF LEARNING DISORDERS INSTITUTE (IPA) FROM BUCARAMANGA.*

AUTHOR: LADY JULIETH MORENO HERRERA**

KEYWORDS: Music, Learning Difficulties, Pedagogical Mediation, Narrative Text Production, Didactic Sequence.

DESCRIPTION:

The following research was aimed to students who show learning difficulties. The process began with the Saber standard test results as a base. This results show the low results of the Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA) students on text competence. Questions raise from this problem, which lead to propose a pedagogical strategy through which it may be possible to foster the levels of text competence, and at the same time, to find a didactic to tackle in a particular way, each of these especial learning needs. As a result, from the qualitative research, and based on action research, a working route is proposed aiming to an intervention on the pedagogical process in the classroom. To reach this goal, the design and execution of a didactic sequence centered on music as a mediation alternative between students and the process of text production is taken as departure point. Three stages were implemented in order to reach the objective: The diagnostic stage, the intervention, and the results analysis. Each phase was steered by a common methodology, in which several instruments for data collection were used. The didactic sequence, pivotal axis of this research, was designed under the theoretical framework of Angel Diaz Barriga's work and it is thought to divide its process in eleven sessions. The analysis showed a meaningful progress in terms of results in the participants. An improvement on the process of text production was evident. Another result was the raise of awareness about writing as a continuous learning process, and music as a mediating element which facilitated a better students' capacity of expression.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación Director: Luis Alfredo Mantilla Forero, Magíster En Pedagogía

INTRODUCCIÓN

Al revisar el histórico de pruebas Saber del Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA) se evidencian resultados deficientes en las asignaturas básicas como matemáticas y lengua castellana. Por consiguiente, éstos fueron tomados como puntos de referencia para el desarrollo de la investigación. Asimismo en el ejercicio de las prácticas docentes fue evidente la poca producción textual de los estudiantes y la falta de rigurosidad al momento de elaborar textos escritos. Uno de los factores que inciden en los bajos niveles de rendimiento de los estudiantes del IPA son las dificultades de aprendizaje.

Los trastornos de aprendizaje o necesidades educativas especiales, diagnosticadas por profesionales de la salud desde el ingreso del estudiantado, constituyen uno de los factores que más obstaculizan el proceso de adquisición de la competencia textual en los estudiantes. De ahí que, urge la necesidad de hallar salidas pedagógicas viables para enfrentar este tipo de dificultades y poder así, fortalecer estas deficiencias encontradas, para asegurar a los estudiantes un proceso académico significativo y efectivo.

Ahora bien, el Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA) es una institución dedicada a brindar apoyo pedagógico a la población estudiantil de Bucaramanga que posee necesidades educativas especiales y, que, debido a esta condición, se le dificulta el acceso a un plantel educativo de otra índole. Los estudiantes del IPA poseen varias dificultades, desde el trastorno mixto de aprendizaje (el más común) hasta el TDAH (trastorno de déficit de atención). Debido a esto, es una población con grandes carencias a nivel académico y conductual, que requiere una intervención oportuna y eficaz dentro de su proceso académico regular. Otros, han enfrentado fracasos constantes en diferentes instituciones y llegan en busca de

ayuda para terminar el ciclo de básica primaria. Estos últimos tienen extra edad y muestran poco avance en la adquisición de la competencia textual.

En consecuencia, es importante que al diseñar una estrategia didáctica encaminada a fortalecer el proceso de producción textual de los estudiantes, se tengan presupuestos teóricos bien definidos y acordes con la temática que se quiere desarrollar, con el fin de ayudar a construir un buen plan de acción y que la investigación posea bases sólidas, al tiempo que permitan al investigador ampliar sus horizontes y tener una práctica reflexiva y bien fundamentada. De igual forma, estos soportes teóricos delimitarán el desarrollo y alcance del proyecto.

Dentro del marco de este proyecto se diseñaron actividades en donde se utilizó la música como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia textual en los estudiantes del grado quinto del IPA. En la implementación y desarrollo de esta propuesta se trabajaron actividades en donde la música constituyó un detonante y una alternativa de mediación para la producción textos escritos, ya que los objetivos del proyecto así lo dimensionaron. De ahí que, a lo largo de todo el proyecto se desarrollaran actividades enfatizadas a determinar los niveles de producción textual y porque no, a potenciar la producción escrita, como una manera de impulsar un avance en el proceso académico de los estudiantes sujetos de investigación. Lo anterior, enmarcado bajo la metodología de investigación cualitativa y utilizando como enfoque la investigación acción que permite unas prácticas reflexivas y una criticidad de la realidad en la cual se está inmerso.

Sin embargo, es un arduo trabajo, el cual requiere de continuidad y seguimiento constante por parte del maestro investigador, siempre con miras a mejorar poco a poco los procesos en el aula y generar un avance significativo en la adquisición y desarrollo de la competencia textual.

1. PLANTEAMIENTO Y ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Uno de los grandes retos de hoy en la escuela es la enseñanza de la lengua materna como medio de expresión y conexión social, puesto que, a través del lenguaje, interpretamos el mundo que nos rodea y damos a conocer nuestros pensamientos, convirtiéndolo en ese vehículo imprescindible para el desarrollo de la vida humana, tanto a nivel individual como social. Sin embargo en la escuela, la enseñanza de la lengua no siempre es lo que se quiere, puesto que ella normalmente lleva un enfoque meramente formal:

La lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, en una cadena de sonidos a emitir de forma inteligible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas de palabras clasificables según determinados criterios, la mayoría de veces morfológicos, y, en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación ¹

Uno de los problemas a los que el docente se ve enfrentado en la escuela son las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, éstas se dan desde el nacimiento y afectan tanto el proceso del aprender como la conducta de cada niño, incluyendo aquellos estudiantes que presentan un buen desempeño en el aula. Cabe anotar, que cada día son más frecuentes los casos de niños que presentan algún trastorno de aprendizaje, según Annie Acevedo² Psicóloga infantil y experta dificultades de aprendizaje en edad escolar, estos trastornos no son diagnosticados correctamente o tenidos en cuenta a la hora de evaluar el desempeño de un estudiante. Lo

¹Cassany, D.; Luna, Marta y Sanz, Glòria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994, 550 p. Reimpresión 8ª: 2002. ISBN: 84-7827-100-7.

² ACEVEDO, Annie. Los problemas de aprendizaje. EN: Semana. Noviembre 2013. <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-problemas-aprendizaje/62229-3>

anterior, es causa de inquietud entre padres, maestros y psicólogos. Los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje suelen desertar de las escuelas, pues en ellos se evidencia frustración al momento del realizar su ciclo escolar. Según la docente María Laura Canigia los diagnósticos de estas problemáticas dentro del aula no se abordan desde una perspectiva objetiva y completa:

El diagnóstico realizado acerca de las dificultades de aprendizaje se vincula con la ausencia de un enfoque global de la problemática, es decir, los docentes no hacen un abordaje del aprendizaje desde una perspectiva comunicacional y vincular, incluyendo otras formas de lenguajes, como visual, corporal, gestual, etc. De esta forma resulta un diagnóstico parcial, que no incluye la observación del desempeño general de cada alumno, es decir en sus interrelaciones grupales o en la dinámica del aula; tampoco se analizan las posibilidades expresivas de los chicos en el uso de los diferentes lenguajes y mucho menos se aprovechan sus desempeños exitosos en otros aprendizajes.³

De ahí, que en la escuela urge la necesidad de conocer y tener un plan en marcha para atender niños con dificultades de aprendizaje, pues de ello depende que los estudiantes se mantengan dentro del aula de clases y puedan llevar a feliz término su ciclo escolar. Para esto, el docente debe contar con las herramientas necesarias que le permitan enfrentarse a este tipo de dificultades y poder prestar la ayuda y orientación que requiere el estudiante.

Ahora bien, el instituto de problemas de aprendizaje, ubicado en Bucaramanga-Colombia, es una entidad de carácter oficial que atiende niños y adolescentes que presentan trastornos de aprendizaje. A estos se les ofrece apoyo pedagógico y terapéutico especialmente en las áreas de psicología, fonoaudiología, fisioterapia y

³ Canigia, María Laura. La enseñanza de la lengua y los problemas de aprendizaje: Una relación bajo sospecha. Instituto de perfeccionamiento docente. Universidad nacional de Tucumán. 2005

terapia ocupacional. Esta institución trabaja básicamente con población de los sectores más vulnerables de la ciudad, niños de las comunas y que por dificultades económicas no tienen acceso a una escuela que les brinde las herramientas para realizar su ciclo escolar. Allí se da el nivel completo de primaria, que a su vez, cuenta con el programa de aceleración: un ciclo especial para estudiantes que por su edad ya no podrían realizar la primaria en otro lugar. La mayoría de estudiantes salen para instituciones regulares a cursar su bachillerato, sin embargo, hay otros que debido a sus dificultades no pueden acceder a educación secundaria. A estos se les hace una orientación en la parte vocacional y se les inicia en la enseñanza de un oficio en el cual ellos puedan desenvolverse.

Los estudiantes que cursan la primaria en esta institución poseen en su mayoría dificultades de aprendizaje como la dislexia (dificultad para la decodificación de palabras), dislalia (dificultad en la articulación de palabras) y disgrafía (trastorno o dificultad para escribir adecuadamente las palabras). Además, otros estudiantes poseen problemas de lenguaje tales como el trastorno del lenguaje receptivo, que mina la capacidad de entender lo que otros están diciendo. Igualmente, vemos otros trastornos de comunicación como el del lenguaje expresivo, que es la incapacidad parcial o total para expresar pensamiento o algún tipo de idea.

Asimismo, encontramos en esta población niños que padecen el trastorno mixto de lenguaje receptivo-expresivo, el cual radica en la imposibilidad de usar y entender el lenguaje hablado. A estos estudiantes se les realiza una prueba diagnóstica al ingresar a la institución para saber en qué nivel se van a ubicar. De igual forma, el equipo terapéutico, de mano de los profesionales de la salud, realizan valoraciones psicológicas y con base a ello se determina qué terapia recibirá el niño durante su proceso en la institución. Los avances de los estudiantes son medidos por pruebas estandarizadas realizadas al interior de la escuela y a través del proceso terapéutico que se lleva durante todo el año. De igual forma, se escriben informes de seguimiento pedagógico por parte de los docentes, dirigidos a los terapeutas y

coordinadores con el fin de mantener una vía abierta de comunicación sobre el estado académico de cada niño.

Ahora bien, al mirar el historial de las pruebas saber de dicha institución, se puede observar que la mayoría de porcentajes se ubicaron en el nivel mínimo e insuficiente, siendo el año 2015 el de más bajo promedio en todo el historial de las pruebas.

Figura 1. Histórico de Pruebas Saber

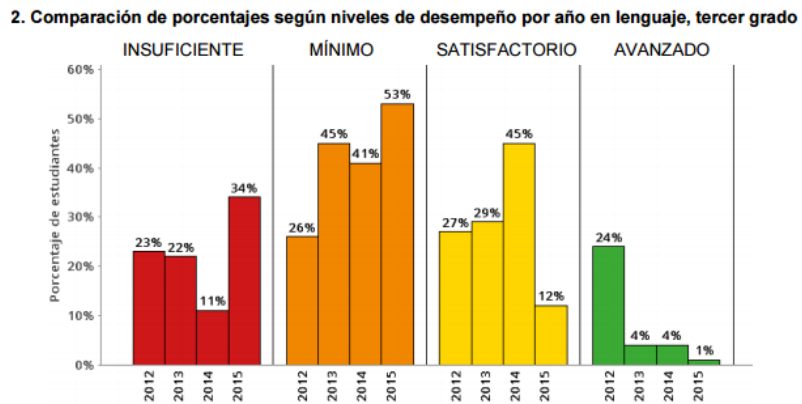
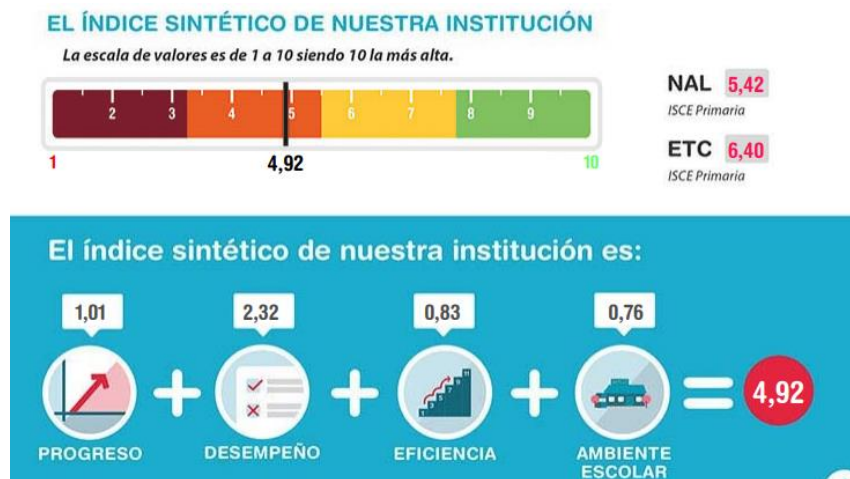


Figura 2. Índice Sintético de calidad



Lo anterior evidencia que, si bien los estudiantes de la institución presentan dificultades notorias en el área de lenguaje, tampoco se puede desconocer que estas dificultades provienen principalmente de las deficiencias cognitivas que poseen los chicos, a los cuales en su mayoría se les dificulta responder de la manera requerida una prueba estandarizada. De igual forma, en la gráfica el ISCE (Índice sintético de calidad) se pone de manifiesto una vez más que los niveles de eficiencia y desempeño de los estudiantes del IPA se encuentran entre los porcentajes más bajos con respecto a otras instituciones a nivel nacional. Sin embargo, y debido a las diversas dificultades cognitivas que presentan los estudiantes, estas pruebas no alcanzan a dimensionar con exactitud la compleja realidad presente en el aula de clases que se tomó como objeto de investigación, puesto que en ellas no se refleja cada uno de los trastornos de aprendizaje que presentan los estudiantes de esta institución.

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales⁴ los niños que presentan trastornos del aprendizaje están caracterizados por mostrar un rendimiento académico por debajo de la normalidad, de acuerdo a su edad cronológica. Dentro de estas dificultades de aprendizaje se encuentran: el trastorno de lectura y de la expresión escrita. Éstas, se presentan de manera recurrente en el aula de clase objeto de investigación y dificultan notablemente el desempeño en la resolución y comprensión de las preguntas requeridas en las pruebas estandarizadas de estado y por lo tanto, abren una brecha significativa entre los resultados de las demás instituciones educativas y los presentados por los estudiantes del IPA.

De igual forma, una cantidad considerable de los estudiantes que fueron sujetos de estudio en esta investigación presentan alteración en los dispositivos básicos de aprendizaje como la atención y memoria. Estos aspectos restarían credibilidad a los

⁴ ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (APA) Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales. Traducido por: Tomás Florez. Barcelona: MASSON, 1995. Pág.41

resultados de una prueba que requiere la lectura de un extenso cuadernillo y la atención de una gran cantidad de tiempo por parte de estos chicos. De ahí, que el ISCE al tener sus bases en el histórico de las pruebas SABER, el ambiente escolar y en la eficiencia, se muestra como una herramienta insuficiente al momento de realizar un diagnóstico que evidencie las dificultades reales existentes en el aula de clases.

Otro aspecto negativo que implica el ceñirse estrictamente a las pruebas estandarizadas, es el no considerar la condición especial de los niños que tienen retraso mental (Según el DSMV) y que los ubica muy por debajo del promedio con respecto a la capacidad intelectual en general. Esta dificultad les resta habilidades comunicativas, autocontrol y una dispersión significativa.⁵ De igual forma, a los niños que presentan trastorno de déficit de atención (TDAH) se les dificulta hacer frente a unas pruebas que requieren un grado alto de concentración y análisis por parte de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que el tomar las pruebas SABER y el ISCE como base para analizar el problema de investigación acarrea dificultades al momento de generar un diagnóstico acertado, puesto que en sus análisis y resultados no se tienen en cuenta ni son detectables los diversos trastornos que presentan los estudiantes que se enfrentan a este tipo de medición, puesto que, se busca la homogenización de los procesos que se viven en la escuela y no en la profundización de problemáticas individuales.

En esta institución, se trabajan los contenidos de acuerdo al programa de cada grado, basándose en las experiencias de los estudiantes y utilizando material concreto para que los chicos partan de algo que puedan ver y tocar e ir así al plano simbólico. Una de los aspectos que despierta gran interés en los niños es el uso de

⁵ Ibid., Pág 42

los medios de comunicación pues éstos permiten analizar los diferentes procesos discursivos y acceder a la realidad desde perspectivas distintas.

El actual auge de las nuevas tecnologías como las redes sociales, canales de videos musicales y transmisiones en vivo, llaman poderosamente la atención de todas las audiencias, especialmente del público infantil. Estos elementos invitan de manera rápida y espontánea a recibir información de distinta índole: chistes, narraciones, música, entre otros. Ahora bien, las piezas musicales presentes en el ámbito de los medios de comunicación y las redes de información, constituyen un elemento único que permite la asimilación de la información brindando un proceso de aprendizaje placentero y divertido. De igual forma, desarrolla la creatividad en los niños y favorece el fácil acercamiento a cualquier contenido temático. Ella permite que el niño se exprese más y mejor. Cualquier contenido educativo puede relacionarse con la música, desde los complicados ejercicios de una operación matemática hasta las bellas letras de un poema. Según el artículo “Emoción, música y aprendizaje significativo” de la pedagoga y músico Yadira Albornoz⁶ el carácter emotivo que posee la música promueve el aprendizaje y potencia procesos cognitivos como la memoria, la percepción y el pensamiento simbólico.

De igual forma, Josefa Lacarcel, en su libro “Musicoterapia en educación especial” expone algunos de los efectos positivos de la música en el cerebro: “La audición en la que prima la complejidad armónica pone en juego el nivel cortical del cerebro, requiriendo una actividad intelectual más intensa”⁷ y agrega “Las actividades musicales son muy importantes para las tareas escolares ya que éstas ayudan a la integración dentro del aula y abren canales de comunicación. De igual forma, la música permite un desarrollo emocional y psicofisiológico equilibrado”⁸.

⁶ ALBORNOS, Yadira. Emoción, música y aprendizaje significativo. <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art08.pdf>

⁷ LACARCEL, Josefa. Musicoterapia en educación especial. Murcia. Ed. Universidad. Pág. 433

⁸ Ibid., Pág 434

La música, bien llamada “El lenguaje del alma” o “lenguaje universal” trae consigo una serie de connotaciones emotivas, las cuales resultan atrayentes al momento de aprender. Si algo emociona o gusta, es más difícil de olvidar. Dicho de otra manera, esa información que llega a nuestros sentidos y que tiene raíces en el plano emotivo es de fácil recordación y por ende, se puede aprender de una manera más sencilla y significativa. La música encierra lo verbal (letras de las canciones) y lo no verbal (melodías, ritmos y silencios) por lo tanto, genera en el estudiante una serie de reacciones favorables que lo disponen de manera positiva para el aprendizaje.

Es por ello, que la música ha sido usada en tratamientos y situaciones de aprendizaje. Emilio García Sanz, en su libro “Musicoterapia y enriquecimiento personal”⁹ le da un papel importante: “Los principales efectos psicológicos de la música sobre el individuo son: comunicación, identificación, asociación, fantasía, expresión personal y conocimiento de sí mismo”.

De ahí que, apoyarse en la parte musical en una escuela en donde solamente asisten niños con problemas de aprendizaje resulta una propuesta innovadora, pues al mismo tiempo que éstas dinámicas facilitan la adquisición de conocimientos estimulan la parte creativa y emocional, propiciando en los estudiantes un despliegue en su capacidad de aprendizaje. En consecuencia, se busca implementar un proyecto en el Instituto de Problemas de aprendizaje orientado en la música cuyo objetivo es potenciar el aprendizaje de la lengua castellana en los estudiantes que poseen algún tipo de dificultad de aprendizaje.

Ahora bien, los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje¹⁰ afirman que esta es una capacidad esencial para el desarrollo individual y social de cada ser humano, y que por lo tanto, su enseñanza debe ser eje fundamental en las escuelas. Por ello, es importante reconocer los diversos tipos de lenguajes que se usan en los

⁹ GARCIA, Sanz E. Musicoterapia y enriquecimiento personal. Valladolid. 1989. Pág. 13

¹⁰ Ministerio de educación de Colombia. Estándares Básicos de competencias del lenguaje, 2007.

diferentes espacios de la vida diaria, la música es uno de ellos. Ésta, es conocida como “El lenguaje universal” y supone una serie de sistemas que hablan directamente, los cuales no necesitan palabras para comunicar emociones. Múltiples estudios han demostrado excelentes resultados en terapias en las que se utiliza la música en pacientes con afasia del lenguaje y quienes han logrado desarrollar su capacidad de comunicarse a través de ella.¹¹

Este proyecto pretende impactar de manera positiva a la comunidad del Instituto de Problemas de Aprendizaje, puesto que propone una serie de herramientas lúdicas para que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas tomando la música como el elemento que permite aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje de cada niño y que además, facilita la comprensión de las distintas temáticas propuestas en la escuela. De igual forma, lo sonoro está fuertemente ligado a la forma como el cuerpo establece mediaciones entre los estímulos del sonido y la construcción de los conceptos, pues a través de actividades espontáneas y dirigidas (como el canto, el baile, la improvisación vocal o instrumental) la percepción auditiva se reafirma y el proceso de lectura y escritura se facilita enormemente.

El área de Lengua Castellana aporta mucho a la formación integral del estudiante en la medida que posibilita el conocimiento y apropiación del lenguaje como herramienta superior. Así mismo, la enseñanza de la lengua castellana, supera el simple hecho de conocer, y lleva al estudiante al hacer, desarrollando en él competencias comunicativas básicas (leer, hablar, escribir, escuchar y pensar) acorde con sus exigencias y necesidades.

La enseñanza del lenguaje y de las competencias comunicativas se convierten en una herramienta básica para el diario vivir en un mundo globalizado, en el cual se

¹¹ O'Donnell, L. (1999). Music and the brain. Descargado de: <http://www.cerebromente.org.br/>

hace necesario conocer los diferentes procesos discursivos que ponen en evidencia capacidades para distinguir las intenciones comunicativas. También son importante, para hacer frente a la realidad de manera crítica y analítica, a fin de que el estudiante sea capaz de relacionarse frente al mundo que lo rodea y pueda asumir una realidad cada vez más cambiante y compleja, que demanda no sólo saber, sino saber- hacer dentro de un determinado contexto.

Para Howard Gardner¹², Psicólogo y teórico investigador, el cual ha desarrollado la teoría de las inteligencias múltiples, la música estimula el desarrollo del cerebro y ayuda en el proceso razonable del mismo. Ésta, es un elemento importante y atractivo en la primera etapa del sistema educativo, puesto que el niño empieza a expresarse de otra manera y poco a poco es capaz de integrarse activamente en la sociedad. Es a través de ella, que el infante aprende a ser autónomo en sus actividades diarias, asumiendo el cuidado de sí mismo y de su entorno para lograr de esta manera expandir sus relaciones con los demás.

En fin, la música es un mecanismo facilitador para la enseñanza del lenguaje en los niños con problemas de aprendizaje debido a que se constituye en una herramienta atractiva y de fácil uso dentro del aula de clases. A través de ella, se conceptualizan conceptos complejos, que al ser dados a los niños con melodías, les facilitan su comprensión, memorización y asimilación. Es entonces la música, una forma de mediación entre los estudiantes y los contenidos que a diario deben interiorizar en la escuela. Cuando esta información ha sido digerida de manera motivante y divertida el aprendizaje se vuelve significativo, puesto que va conectado con las emociones; de ahí que la construcción del conocimiento no se hace una tarea tediosa, sino una actividad dinámica que abre la posibilidad de seguir jugando y aprendiendo. Ante esto cabe preguntarse:

¹² GARNER, Howard. Inteligencias múltiples. Barcelona. Paidós. 1999. Citado en: <https://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic4.pdf>

¿Cuáles son los niveles de competencia textual que se presentan en el aprendizaje de la lengua castellana por parte de los niños de grado quinto del IPA?

¿Cuáles son las características didácticas que debe tener una propuesta que implemente la música como mediación para fortalecer la competencia textual en niños con dificultades de aprendizaje?

¿Qué aspectos se habrían de evaluar al final de esta propuesta pedagógica?

Teniendo en cuenta lo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿De qué manera se convierte la música en un elemento de mediación pedagógica para fortalecer la competencia textual escritural en los estudiantes de Quinto Grado del Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA)

2. JUSTIFICACIÓN

El docente, mediador constante de los procesos de aprendizaje, está en la obligación de hallar estrategias en el uso de los nuevos lenguajes y las tecnologías recientemente utilizadas, las cuales, resultan llamativas a la población estudiantil. Estas herramientas serán útiles para sensibilizar, motivar y despertar la creatividad en los niños que presentan dificultades de aprendizaje, especialmente en básica primaria.

De ahí que la música, constituye el mejor vehículo para orientar a los niños en el aprendizaje del lenguaje, pues a través de ella los estudiantes puedan exteriorizar sus emociones e ideas propias, así como comprender y analizar lo que sucede a su alrededor. De igual forma la música, facilita la libre expresión de los sentimientos, sensaciones, anhelos y realidades particulares. Por ende, ella funciona también como medio para relacionarse con los otros, pues siendo el lenguaje universal y de interés común, favorece la comunicación y el desarrollo de las habilidades sociales.

Los diálogos con melodías, las rimas que se juegan en una improvisación, el uso del cuerpo, el movimiento y el aprendizaje de las letras de las canciones, son algunas de las actividades musicales que estimulan al ejercicio de la comunicación, el respeto por los demás, la aceptación de las diferencias y sobre todo, favorece la socialización. Es pues la música una manifestación artística y cultural que como tal desarrolla en los niños la sensibilidad, la creatividad, las aptitudes artístico-musicales y la integración en su propia cultura.

La música y el lenguaje han estado ligados desde siempre. Ambos constituyen formas de comunicación y de expresión humana. A través de estos dos elementos podemos conectarnos con el mundo que nos rodea, expresar emociones y sentimientos. Por ello y a lo largo del tiempo, diversas culturas y pueblos del mundo

han imprimido sus diferentes cosmovisiones en piezas musicales que se constituyen en manifestaciones de cada una de esas comunidades y de sus individuos como tal. Por ello es importante que en las aulas (sobre todo en los primeros años de enseñanza del lenguaje) se utilice este recurso como una forma de fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, puesto que la música abre una serie de posibilidades didácticas para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de una mejor manera.

Mauricio Giordanelli¹³, en su libro “Música y cerebro” asevera que existe una fuerte relación entre el entrenamiento musical y la excelencia académica; de igual manera Giordanelli asegura que la música en el aula de clases incrementa el nivel intelectual de los estudiantes, al tiempo que desarrolla una serie de conexiones cerebrales benéficas para el desarrollo de procesos que potencian el aprendizaje en el aula.

Por su parte, José Manuel Igoa¹⁴, de la Universidad autónoma de Madrid en un artículo de la revista *Epistemus* titulado “Sobre la relación entre la música y el lenguaje” asegura que tanto la música como el lenguaje permiten actividades y prácticas sociales que a su vez ayudan en la apreciación, comprensión y producción de mensajes sonoros y lingüísticos. Asimismo, Igoa asegura que la conexión entre música y lenguaje mejora los procesos neurocognitivos que fortalecen el desarrollo de las actividades escolares en los estudiantes, principalmente en aquellos que poseen dificultades de aprendizaje.

A lo mencionado anteriormente se puede agregar que ambos son de uso universal, por lo tanto el empleo de composiciones melódicas en el aula resulta espontáneo y de fácil aceptación. De igual forma, el mezclar palabras y ritmos sonoros, facilita la capacidad de expresión y comprensión de textos complejos, al tiempo que ayuda en la sincronización de actividades grupales e individuales.

¹³ GIORDANELLI, Mauricio. Música y cerebro. Alianza compartir- Gimnasio Campestre. Bogotá. 2011. Pág 61

¹⁴ IGOA, José. Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje. Revista Epistemus. Universidad Autónoma de Madrid. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2703-1-8039-1-10-20160721.pdf

Esta propuesta buscó, enriquecer la práctica pedagógica del docente y ayudar a los estudiantes que presentan trastornos de aprendizaje a que reconozcan el uso diverso que tiene el lenguaje y que a través de ello, sean capaces de desarrollar sus competencias comunicativas (textual), para que puedan expresarse, reflexionar y adueñarse de su cultura en particular con miras a interactuar socialmente.

Los estímulos musicales deben iniciarse desde los primeros años de la edad escolar. Este ejercicio posee beneficios y propicia espacios lúdicos en los ambientes educativos, además, facilita la comprensión y los procesos de memorización. Estudios de musicoterapia lo han corroborado. Según Sarget Ros “La música potencia las capacidades cognitivas, en tanto que contribuye a desarrollar los sentidos, por ende, la música ayuda a disminuir las deficiencias físicas así como las deficiencias Psíquicas”¹⁵ De ahí, que cada profesionales de la salud y la educación están utilizando cada vez más la música como parte del importante al tratar las dificultades de aprendizaje. Según un artículo de la revista digital Universia España “Los efectos positivos que genera, así como la capacidad para acelerar los procesos curativos hace que cada vez más profesionales de la salud la elijan para sus tratamientos. En sectores como la psicología o psiquiatría, pediatría y oncología, la música ya forma parte de los tratamientos.”¹⁶

Por su parte, Sergio Chávez Díaz: Director del Centro Extremeño de Investigación Musicoterapéutica, asevera que: “La música se puede usar en el tratamiento de *Personas* con deficiencia mental. Con el fin de fomentar la autoestima, la comunicación y la socialización y facilitar el desarrollo cognoscitivo”¹⁷ Por ello, utilizar la música para mejorar el funcionamiento físico y los procesos cognitivos en el aula resulta una alternativa válida al momento de potenciar las competencias

¹⁵ SARGET, María de los ángeles. La música en la educación infantil. Estrategias cognitivo-musicales. EN: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322>

¹⁶ <http://noticias.universia.es/portada/noticia/2016/05/10/1139180/musicoterapia-poder-musica-tratamientos-ninos.html>

¹⁷ <http://www.enclavedocente.es/?p=191>

comunicativas en estudiantes con dificultades de aprendizaje y una fuente experiencias enriquecedoras en el campo educativo.

El estudio anteriormente mencionado, es pertinente en la medida que muestra una experiencia exitosa en donde la música juega un papel terapéutico en pacientes con autismo. Éste, constituye uno de los trastornos más difíciles de tratar y afecta las funciones comunicativas de lenguaje expresivo y receptivo. También dificulta el proceso de simbolización y capacidad para interpretar significados. De ahí, que este estudio arrojará luces sobre la propuesta de intervención que se planteó con los estudiantes del IPA.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar los niveles de desarrollo de competencia textual escritural logrados por los estudiantes del Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA), a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en la música como recurso didáctico.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los niveles de competencia textual que se presentan en el aprendizaje de la lengua castellana por parte de los niños de grado quinto del IPA.
- Caracterizar una propuesta didáctica que implemente la música como mediación para fortalecer la competencia textual en estos niños con dificultades de aprendizaje.
- Evaluar los avances y/o dificultades que se darán a partir de la propuesta, con el fin de reajustar las actividades pedagógicas encaminadas a seguir desarrollando estos procesos en el futuro.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 MARCO CONCEPTUAL

Los estudios realizados en los últimos años en el campo neurológico, psicológico y pedagógico han permitido identificar las dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar. Éstas son sin duda las problemáticas más comunes en la población del IPA. Por ende, se hace necesario aclarar y exponer los términos concernientes a cada una de estas dificultades.

En primera instancia, y desde el punto de vista médico, el término dificultad de aprendizaje es abordado por Soraya Lewis como “uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el entendimiento o uso del lenguaje hablado o escrito, lo cual puede manifestarse como habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o efectuar cálculos matemáticos”¹⁸

De igual forma, Luis Bravo Valdivieso, de la universidad de Chile, aporta una definición: “Son alteraciones propias del desarrollo intelectual, que pueden producirse desde muy temprana edad y que, posteriormente inciden en el rendimiento escolar”¹⁹

Por su parte, el “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales”²⁰ muestra de manera rigurosa y específica una relación de cada dificultad de aprendizaje presente desde la infancia. Por tal motivo es importante detectar y atender estos trastornos desde los primeros años de la escuela, con miras a llevar un proceso educativo más enriquecedor para cada niño que padece estas

¹⁸ LEWIS, Soraya. Teoría y modelos de los trastornos de aprendizaje. Uninorte. Barranquilla. 2004. Pág. 62

¹⁹ Bravo, Luis. Trastornos de aprendizaje y de la conducta escolar. Andrés Bello. Chile, 1973-1980, Pág. 129

²⁰ ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (APA). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Traducido por: Tomàs de Flores i Formenti et al. Barcelona: MASSON, 1995. Pag.40

deficiencias. Este manual de uso recurrente de educadores y profesionales de la salud, aclara ciertos términos en lo que tiene que ver con los trastornos del aprendizaje y define el retraso mental como una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio (Un CI aproximadamente de 70 o inferior), con una edad de inicio anterior a los 18 años y déficit o insuficiencias concurrentes en la actividad adaptativa.”²¹

Dentro de estas dificultades de aprendizaje, encontramos el Trastorno de habilidades motoras, caracterizado por una coordinación motriz que se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dada la edad cronológica y la medición de la inteligencia.²² De igual forma, es importante definir uno de los trastornos que más impacto ha causado en el ámbito educativo: el trastorno de déficit de atención y comportamiento perturbador, el cual se caracteriza por síntomas manifiestos de desatención y/o impulsividad-hiperactividad.²³

También es importante mencionar el trastorno de aprendizaje mixto, el cual se da cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por la edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indiquen pruebas normalizadas administradas individualmente. Este trastorno se ve reflejado en estudiantes que presentan bajo rendimiento continuo durante el año escolar. En algunas ocasiones, la falta de diagnóstico y por ende, la homogenización del aula de clases no permite brindar la ayuda oportuna frente a este tipo de dificultad.

Es importante mencionar, que de cada una de las categorías anteriores se desprenden varias subcategorías mencionadas y diferenciadas a lo largo del capítulo. Algunas de estas son: trastorno de la comunicación, trastorno de déficit de atención y comportamiento perturbador, trastorno negativista desafiante y otros

²¹ Ibid., Pág 41

²² Ibid., Pág 42

²³ Ibid., Pág. 44

trastornos generalizados del desarrollo. El conocerlas y analizarlas permite tener una idea más clara del panorama presente en las escuelas. Estas dificultades son las causantes de la mayoría de deserciones escolares.

Ahora bien, en su libro “Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos” de Juan Romero y Rocío Lavigne, se menciona el término, esbozando una definición más amplia para comprender la naturaleza de los trastornos de aprendizaje presentes en las escuelas:

Dificultades de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo de problemas agrupados bajo las denominaciones de problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje y trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad, que se manifiestan como dificultades significativas en los aprendizajes y adaptación escolar.²⁴

No obstante Emilia Ferreiro, psicóloga especialista en educación asevera que las dificultades de aprendizaje dependen estrictamente del concepto de aprendizaje que el educador plantee en su entorno, es decir, si éste es concebido como una serie de normas y reglas para lograr determinadas conductas. Entonces, la adquisición de todos los contenidos requeridos presume un esfuerzo enorme para el estudiante y una constante reiteración de la misma información. En algunas ocasiones estas dinámicas van en contra de los intereses y las capacidades reales de los chicos, quienes al sentirse frustrados y atados a un sistema que los limita no hayan otra opción que la de desertar. “La ignorancia de las posibilidades de aprendizaje que un chico trae consigo puede llegar a situaciones insospechadas.

²⁴ ROMERO, Juan y LAVIGNE, Rocio. Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Junta de Andalucía. 2005. Pág. 11

Los niños de poblaciones marginadas, los desfavorecidos de siempre, pueden haber adquirido fuera de la escuela algunas cosas potencialmente útiles”²⁵

Debido al contexto en el cual se desarrolló la investigación, se tomaron los presupuestos teóricos planteados por Reuven Feuerstein, psicólogo e investigador. Éste estaba interesado indagar acerca de cómo se daba el aprendizaje en los niños. Feuerstein plantea desde su teoría de la modificabilidad cognitiva, que la mente humana es un órgano abierto al cambio y que por lo tanto, ésta es sensible frente a los eventos de aprendizaje que involucren ambientes adecuados, que se constituyan en significativos para el niño. Esta teoría se caracteriza por afirmar que la estructura cognitiva humana es altamente modificable a partir de experiencias diversas e interacciones con el conocimiento y con otros seres humanos.²⁶ Por esta razón, la teoría de Feuerstein converge con los objetivos de la investigación, puesto que se busca una propuesta pedagógica alternativa, la cual pueda potenciar capacidades en los estudiantes, al tiempo que provea experiencias que permitan modificar ciertos procesos dentro del aula.

Ahora, si bien es cierto que las dificultades anteriormente mencionadas constituyen un obstáculo tanto para maestros como estudiantes, se hace necesario implementar medidas pedagógicas que alivianen el proceso de la enseñanza del lenguaje. Éste entendido “Como un elemento vivo y útil para la comunicación”²⁷ Partiendo de lo anterior, se debe fortalecer desde el aula el uso de la competencia textual como: “el conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir diversos tipos de textos con coherencia y cohesión”.²⁸ Adquirir esta competencia desde los primeros años de la escuela, potencia las capacidades de los estudiantes y les permite dar a conocer sus opiniones, comprendiendo de manera más amplia el mundo que lo rodea. Además, el uso adecuado de la competencia textual le

²⁵ FERREIRO, Emilia. Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela. EN: Congreso latinoamericano de psiquiatría infantil. (3º: 1975: Buenos Aires) Ponencias del III congreso latinoamericano de psiquiatría infantil. Buenos Aires: 1975.

²⁶ FEUERSTEIN, Reuven. Integration and innovation: The active modification approach to learning disabilities. Montreal.1978.

²⁷ CASSANY. Op.Cit. Pág.84

²⁸ LOMAS, Carlos. Lectura crítica, educación literaria y competencia mediática. Colombia. Editorial Santillana. 2016. Pág.10

permite al niño manifestar sus impresiones, expresiones culturales, creencias y visión del mundo.

De igual forma, la docente y lingüista Rocío Lineros Quintero de la Universidad de Murcia-España en un artículo en la revista *REALE*, titulado “Competencia textual y enseñanza de la segunda lengua”²⁹ define la competencia textual como el conjunto de habilidades que permiten la construcción de un texto sea oral o escrito teniendo en cuenta las características específicas del mismo y su orden estructural. De la misma manera, Cisneros asegura que la lengua es el mecanismo que permite comunicarnos con el mundo que nos rodea y que a su vez organiza nuestras ideas interiores y emergentes.

Por su parte, Patricia Alandia Mercado, en su libro “Desarrollo de competencias textuales” asevera: “El lenguaje desempeña un papel vital en los procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización; el desarrollo de la competencia lingüística permite al hablante acceder a la cultura y ampliar sus posibilidades de aprendizaje y de relación con otras personas”³⁰ Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que estos procesos son de vital importancia en la escuela y es menester que el estudiante los inicie de manera temprana, por ello el maestro debe buscar estrategias para que sus educandos desarrollen esta competencia y su proceso sea satisfactorio.

Es así como la música se convierte en ese vehículo a través del cual los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y aprender de manera agradable y significativa los procesos que desde la escuela se dan. Ésta, pretende el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes y a su vez promueve y facilita la interacción de los niños con los saberes y con sus semejantes. “La música ayuda a los pacientes a descubrir

²⁹ CISNEROS, Rocío. Competencia textual y enseñanza del español como segunda lengua *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, ISSN 1133-6978, Nº 8, 1997, pág. 54

³⁰ ALANDIA, Patricia. *Desarrollo de competencias textuales*. Plural Editorial.2004. Pág.13

sus potencialidades. Su carácter repetitivo resulta agradable, estimulando la actividad de movimientos a través de claves no verbales”³¹

Sir Ken Robinson, educador, conferencista británico e investigador en temas de educación, escribió en el prólogo del libro de su discípulo Richard Gerver “Crear hoy la escuela del mañana”:

Todos los niños y niñas nacen con una capacidad natural inmensa para imaginar. Esto es lo normal en los seres humanos. Además de lo que comparten, cada uno posee sus propias aptitudes características, su personalidad y sus pasiones en potencia. Un objetivo de la educación ha de ser el de ayudar a que afloren las habilidades únicas de cada alumno y a hacerlas realidad, de manera que sean conscientes de ellas. La segunda función es cultural. La educación debería contribuir a que nuestros hijos comprendieran los logros y tradiciones de su propia comunidad y de otras, dentro de una ética de tolerancia y empatía³²

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente por Robinson, se puede decir que la utilización de la música como un recurso pedagógico para trabajar con estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje es una estrategia acertada, puesto que ella implica la parte emotiva del ser humano (en este caso de los estudiantes) y despierta un proceso creativo al momento de escuchar y apropiarse de esos sonidos y palabras. De igual forma, la música al tener connotaciones culturales (pues ella muestra la manera de ver el mundo de determinada comunidad o grupo social) genera la comprensión de determinadas identidades y la manera como cada una de estas comunidades interactúan con el mundo y con sus semejantes.

³¹ III Congreso Regional de medicina familiar. Wonca Iberoamericana. CIMF. Versión virtual-

³² KEN, Robinson. Prólogo En: GERVER, Richard. Crear hoy la escuela de mañana. Ediciones S.M. 2010

Cada experiencia de aprendizaje es distinta y cada niño un ser único. Por ende, no existe un único paradigma educativo que surta efecto en cualquier contexto, sin embargo, llevar al aula una estrategia que involucre la creatividad y las emociones puede servir de pretexto para que la creatividad de los estudiantes surja de una manera espontánea. Para Robinson ser creativos en la escuela es tan importante como la alfabetización y se debe tratar con la misma importancia.

Richard Gerver³³, en la entrevista para la revista electrónica sobre educación “Innove”, se refiere a los desafíos que enfrenta la educación en la actualidad, reafirmando la importancia de la investigación dentro del aula y la necesidad de que el docente cuestione su propia práctica educativa como una manera de atender y responder a las necesidades particulares de los estudiantes. De ahí que la innovación surja como una respuesta creativa al momento de reflexionar sobre el quehacer pedagógico diario, el cual debe ir encaminado a buscar mejores resultados en la construcción de un mejor futuro para los estudiantes.

Por otro lado, Daniel Prieto castillo, en su libro “La comunicación en la educación” asevera que en el aula se deben buscar opciones distintas al momento de abordar y comprender el proceso de comunicación. Éste también asegura que es importante utilizar todas las herramientas que se tengan al alcance para que la comunicación sea efectiva y el proceso de aprendizaje tenga elementos novedosos y significativos. Uno de los puntos en los cuales hace énfasis Prieto Castillo es en el de la mediación pedagógica. Prieto retoma este concepto y afirma que en el aula se debe mediar con la cultura como posibilidad de tender un puente entre lo que el estudiante sabe y lo que desconoce. “Cualquier creación humana puede ser utilizada como recurso de mediación, como la poesía, las creencias, los hallazgos”³⁴

³³ GERVER, Richard. Entrevista: Revista electrónica de educación innove. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de educación. 2012. Edición 17

³⁴ PRIETO, Daniel. La comunicación en la educación. Buenos Aires. Ediciones Ciccus la Crujía. 2004. Pág. 79.

“Tengo a mi disposición como educador, el universo de la cultura humana. Los educadores debemos navegar en el océano de la cultura para rescatar horizontes”³⁵

La mediación pedagógica a través de la música se vislumbra como una estrategia novedosa y útil, adaptable a los procesos del aula y pertinente a las necesidades específicas de la población a la cual le fue aplicada esta investigación.

Por su parte, Martha Fernández Carrión Quero (Docente y músico) en su artículo “Alumnos con discapacidad mental: Educación musical y accesibilidad”³⁶ apunta a las estrategias de tipo musical como una manera de trabajar frente a las dificultades cognitivas, abarcando capacidades intelectuales, conducta social, salud física y mental. Estas estrategias se llevaron a cabo utilizando diversas piezas musicales a través de los recursos TIC. Los estudiantes realizaron un sinnúmero de actividades que iban desde karaokes, grabadoras, bailes y simuladores de instrumentos. Las acciones anteriormente descritas tienen como finalidad despertar la creatividad en estudiantes que presentan dificultades cognitivas, así como potenciar la capacidad de creación y expresión frente a las expresiones musicales.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se proyectó realizar en la propuesta de intervención una serie de actividades destinadas a fortalecer la competencia textual en los estudiantes. Éstas se ejecutaron a través de una secuencia didáctica. La secuencia didáctica entendida desde el punto de vista de Ángel Díaz Barriga³⁷ constituye una serie de actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula de clases con el objetivo de brindar espacios para un aprendizaje significativo. Ésta no debe reducirse a una enumeración de actividades o un formulario para contestar preguntas sino en un instrumento de investigación

³⁵ Ibid., Pág. 81.

³⁶ HERNANDEZ QUERO, Martha. En: <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/426-alumnos-con-discapacidad-mental-educaci%C3%B3n-musical-y-accesibilidad>

³⁷ DIAZ, BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad de conocimiento UNAM. file:///E:/metodologia/Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.pdf

que demanda conocimiento en un área específica así como en su concepción pedagógica.

En fin, es la música un canal para que en las aulas se vivan experiencias diferentes que lleven a los estudiantes a desarrollar sus capacidades y potenciar (en el campo de la enseñanza del lenguaje) sus competencias comunicativas, su proceso memorístico y su metacognición. Del mismo modo, estas actividades inciden en el mejoramiento de la autoestima, las relaciones con sus semejantes y facilitan una mejor comprensión del entorno de las diferentes culturas presentes en cada una de las piezas musicales. También incentiva hábitos saludables (ejercicios físicos) y evidencia una mejora en las relaciones con el otro como respuesta a las experiencias vividas y propuestas desde la música.

4.2 MARCO REFERENCIAL (ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN)

La siguiente recopilación de material se hace con el fin de encauzar el tema de investigación desde perspectivas similares y construir de esta manera un sustento teórico importante que sea acorde con las categorías de análisis a trabajar en este proyecto. Al presentar los antecedentes se pretende mostrar la importancia que tiene el uso de la música como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lengua materna, puesto que a través de ésta se potencializa la sensibilidad y creatividad en los estudiantes, al tiempo que el aprendizaje se da de manera dinámica, sencilla y espontánea.

De igual forma, es importante agregar que las actividades musicales dirigidas a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje constituyen un recurso práctico, el cual ha sido abordado por distintos profesionales en el ámbito de la educación y a través de varios enfoques.

Ahora bien, se dará una corta mirada a algunos trabajos de investigación que a nivel internacional, nacional y local han tocado algunas categorías en común con nuestra propuesta de investigación.

4.2.1 A nivel internacional. En España, la universidad de Málaga trabajó una tesis doctoral usando la canción popular para la enseñanza de la lengua inglesa como un recurso didáctico.³⁸ El objetivo de esta investigación era aprovechar todas las bondades del aprender una lengua a través de la música como una manera de potenciar al máximo las capacidades de los estudiantes. El diseño general de la propuesta estuvo encaminado a realizar actividades de canto, haciendo énfasis en la fonética. Este proyecto se llevó a cabo con estudiantes en edad adulta y a partir de la realización de unas encuestas, se midieron los resultados sobre cuanto influye la utilización de la canción al momento de aprender lengua inglesa.

Los alcances de esta investigación han arrojado que los estudiantes no solamente consideran la música como uno de sus pasatiempos favoritos, sino que además, consideran que el uso de la misma mejoraría notablemente el desarrollo de las competencias comunicativas implícitas en el desarrollo de la enseñanza de una lengua. Esta investigación brinda algunas bases para el desarrollo de la propuesta a realizar, pues busca potenciar las competencias comunicativas para niños de básica primaria que presentan problemas de aprendizaje, para que los procesos se den de manera más dinámica y abierta.

Por su parte, estudiantes de maestría de español y estudios latinoamericanos de la universidad de Bergen-Noruega, realizaron una investigación titulada: “Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros: Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega”, la cual tuvo como objetivo averiguar qué tan utilizada era la música en la enseñanza del español en las escuelas de Noruega

³⁸ <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16853805.pdf>

y a su vez implementar su uso como una estrategia didáctica que permitiera el aprendizaje de manera dinámica y sencilla.³⁹

Al realizar esta investigación se obtuvieron datos importantes acerca de la receptividad de los maestros y estudiantes al desarrollar las clases utilizando música en la enseñanza del español. Lo anterior permitió el aprovechamiento máximo de las competencias comunicativas en la clase. Esta investigación aportó ideas para llevar a cabo el proyecto de investigación propuesto, ya que a través de ella se pudo conocer el interés que hay en el ámbito educativo por trabajar la enseñanza del idioma español a través de la música y su uso benéfico para propiciar un ambiente creativo y motivante para el aprendizaje.

La universidad técnica del norte en Ibarra- Ecuador presentó en su maestría en gerencia de proyectos sociales, una tesis que busca contribuir el desarrollo musical en niños menores de 5 años a través de la aplicación de una guía didáctica. Este estudio propone incentivar la estimulación de la inteligencia musical, debido a la falta de interés que se tiene en las clases por parte de los estudiantes. Para el desarrollo de la investigación se utilizaron métodos como el cualitativo, el cual estuvo diseñado desde lo vivencial; y el empírico, llevado a cabo a través de encuestas, entrevistas, diarios de campo y la observación. Todos ellos usados como herramientas de investigación. A partir de este trabajo se comprobó que muchos docentes no conocen o no saben utilizar la música en clase como una actividad enriquecedora que aumenta la creatividad y el aprendizaje en los estudiantes.⁴⁰

A lo largo de toda la propuesta de investigación y a medida que se realizaban las actividades de la guía didáctica, se vieron resultados positivos, pues los estudiantes se motivaban día a día a involucrarse en la clase y a tomar las riendas de su propio

³⁹ http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2762/Masterthesis_Ledezma.pdf;jsessionid=493B353CFEDAD66AB28E49F1209648E.bora-uib_worker?sequence=3

⁴⁰ http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/1209/1/PG%20310_TESIS%20DE%20MAESTRIA%20LAURA%20LUCIA%20VERA%20M.pdf

proceso de aprendizaje, además, se pudo observar como muchos de estos chicos descubrieron actitudes y capacidades artísticas que antes percibían. Esta investigación aportó un aspecto importantísimo en el proyecto que se pretende llevar a cabo, pues se vio claramente como algunos estudiantes desmotivados y con pocas expectativas fueron interesándose en la medida que se les involucraba en el ámbito musical. Lo anterior resulta válido al momento de enseñar a niños que presenten problemas de aprendizaje, pues puede que la experiencia de trabajar desde lo musical, los motive y potencie capacidades que no sabían que podían desarrollar.

Por su parte, estudiantes de maestría de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, presentaron una investigación sobre el impacto de las canciones como instrumento para desarrollar el nivel de comprensión auditiva en estudiantes de idioma extranjero. Dicha propuesta plantea trabajar con música para mejorar la percepción auditiva de cada uno de los participantes en clase, esto con el fin de aumentar su rendimiento académico y potenciar capacidades de comprensión y análisis. Esta investigación pretende solucionar las debilidades de comprensión auditiva, y que a través de la música se generen nuevas oportunidades no sólo para entender el contenido de las letras, sino para comunicarse de manera verbal o escrita y trabajar la comprensión lectora del mundo que los rodea.⁴¹

Este proyecto buscó de alguna manera atenuar las dificultades que presentaban algunos estudiantes al momento de aprender una lengua, lo cual se evidenciaba en el bajo rendimiento académico, poca motivación y como final la deserción escolar. Las actividades anteriormente mencionadas poseen una clara similitud con la investigación que se pretende realizar, pues una vez más es la canción una herramienta valiosa al momento de fomentar las competencias comunicativas y

⁴¹ <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/4849/1/T-UCSG-POS-MES-39.pdf>

motivar a los estudiantes que presentan alguna dificultad para que puedan potenciar al máximo sus capacidades.

4.2.2 A nivel nacional. Por otra parte, en lo que tiene que ver con el ámbito nacional, varias universidades han tratado el tema de la enseñanza de la lengua a través del uso de algún recurso musical. En primera instancia, se destaca la universidad distrital Francisco José de Caldas, pionera en la innovación de estrategias pedagógicas. Es allí, en la maestría de comunicación y educación, en donde fue presentado el trabajo de grado: La canción como hipertexto cultural. Manejo de categorías textuales.⁴² Este trabajo atiende una inquietud de redescubrir las nuevas formas de texto y proponer diversas experiencias de aprendizaje desde la escuela a partir de la música. Esta investigación se llevó a cabo utilizando diferentes tipos de canciones pertenecientes a varios géneros; en ellas se identificaron formas estéticas y lingüísticas. A través de este ejercicio los estudiantes desarrollaron aspectos importantes de las competencias comunicativas.

Durante este proyecto, el proceso de aprendizaje se dio de manera novedosa, dinámica y transversalizando varios temas de su programa académico a través del contenido de estas canciones. Esta investigación aportó nuevos rumbos al proyecto que se intenta desarrollar, puesto que no se limitó a trabajar en el área de lenguaje, sino que a través de las letras y de las canciones (muchas con contenido social específico) se trataron temas de diferentes asignaturas. Estas estrategias utilizadas serán una fuente de enriquecimiento frente al proyecto de investigación, puesto que al ser trabajadas con niños que presentan dificultades de aprendizaje se podría ir más allá de la parte del lenguaje a otras áreas del conocimiento importantes para su formación académica.

⁴² <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2242/1/MesaBautistalvanDario2015.pdf>

El programa de maestría en educación de la Universidad de Antioquia, abordó el tema de la enseñanza a través de recursos musicales. Esta vez fueron docentes del área de sociales quienes propusieron un proyecto para la enseñanza de su área específica a través de estrategias didácticas apoyadas en canciones para desarrollar el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de secundaria.⁴³ Esta investigación se abordó desde la perspectiva de comprender las dinámicas de las sociedades a través de este recurso musical, puesto que las canciones poseen todo un imaginario cultural y ayudan a comprender las formas de pensamiento de las comunidades.

Este trabajo desarrolló estrategias didácticas en el área de ciencias sociales, a fin de mediar los procesos de enseñanza aprendizaje e incidir en el fortalecimiento de la conciencia crítica de los estudiantes. Este proyecto generó muchas expectativas en el trabajo que se intenta realizar con estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje, puesto que no sólo se fortalecerían las competencias textuales y quinésicas, sino que se llevaría a los niños a fortalecer su acervo cultural, generando así sentido de pertenecía por las distintas manifestaciones folclóricas y artísticas que se presentan en el sitio al cual pertenece.

En la universidad del Tolima, estudiantes de la licenciatura en Humanidades y Lengua castellana presentaron una propuesta para trabajar el fortalecimiento de la competencia lectora y escritora a través canciones.⁴⁴ Estas estrategias estuvieron encaminadas a cualificar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria, teniendo como referente el poco gusto por la lectura y valiéndose de la motivación que existe frente al tema de las canciones folclóricas y contemporáneas. A esto se agrega el hecho que la institución posee un énfasis en música y sin embargo, no se había trabajado desde la canción. Ésta, vista como un subgénero poético, apetecido y de fácil reconocimiento y aceptación

⁴³ <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/184/1/PB0189.pdf>

⁴⁴ <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1388>

por parte de los estudiantes, es un valor agregado al momento de trabajar competencias de lectura y escritura.

Es por ello que se ha tomado esta investigación como un referente importante para el proyecto que se pretende desarrollar con estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje, puesto que hay en ella portos relevantes y estrategias didácticas que sirven como base para desarrollar la propuesta investigativa en cuestión.

La Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, presentó una investigación dentro de su programa de maestría en educación encaminado a resaltar la oralidad como un acercamiento al trabajo en el aula. El proyecto se desarrolló teniendo en cuenta conceptos de conciencia fonológica y diversas percepciones auditivas para plantear estrategias didácticas que facilitarán el acercamiento al trabajo que cada docente realiza en el aula de clases. Para ello se propuso una alternativa didáctica diferente desde la oralidad y sus manifestaciones (cuentos, poemas, coplas, canciones, etc), y resignificar así el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.⁴⁵

Esta investigación arrojó resultados satisfactorios, puesto que los estudiantes estuvieron motivados y participaron activamente durante todo el proyecto, por ende, potenciaron sus competencias comunicativas desde la oralidad, dinamizaron los procesos de aprendizaje y descubrieron nuevas formas de expresión y de visualizar el mundo. Este proyecto, resultó un gran aliciente para llevar a cabo la investigación que se pretende hacer con estudiantes de básica primaria que presentan dificultades de aprendizaje, puesto que aportó conceptos claves para trabajar la conciencia fonológica en los estudiantes, potenciando al máximo las capacidades de cada chico y desarrollando las competencias comunicativas en las clases de lengua materna.

⁴⁵ <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis35.pdf>

4.2.3 A nivel regional. En cuanto a los antecedentes que se han dado en el ámbito local o regional, se puede mencionar un proyecto llevado a cabo en la Universidad Industrial de Santander. Éste estuvo enfocado en desarrollar una estrategia de educación musical en el grado transición⁴⁶ la cual apuntaba a identificar el nivel de desarrollo musical de los niños aplicando un plan de desarrollo musical dentro de la clase. Este proyecto arrojó buenos resultados mientras y después de su implementación, pues permitió a los estudiantes mejorar la capacidad de comprensión para percibir y responder los estímulos que se dan dentro del aula. De igual forma, los chicos estuvieron receptivos y espontáneos frente a las actividades propuestas y reflejaron de manera creativa sus experiencias personales, sus emociones y sus motivaciones. En fin, los niños mostraron reacciones positivas al momento de realizar actividades que incluyeran algún tipo de rutina musical.

Por su parte, un estudio realizado con los niños sordos del Instituto Centrabilitar⁴⁷ de la ciudad de Bucaramanga y enfocado a realizar un programa musical con estudiantes de esta población, buscaba explorar las motivaciones implícitas en los estudiantes dentro del aula de clases y que éstas permitieran al docente a formular estrategias para fortalecer el uso de la música como recurso pedagógico para mejorar los ambientes de aprendizaje.

De ahí que este trabajo fue tomado como referente al momento de plantear la propuesta para trabajar con estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, pues los resultados y la población resultan similares a los del proyecto en cuestión, y por ende, la propuesta didáctica resulta a fin con la que se desea implementar.

⁴⁶ CARREÑO, Julieth Fernanda. Implementación de una estrategia de educación musical en el grado transición del colegio INSEP. Trabajo de grado Licenciatura en música. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas.2011. 130 P.

⁴⁷ Gómez, Gloria Lucía. Estudio etnográfico de una experiencia en educación musical con niños y jóvenes sordos en el instituto Centrabilitar. Trabajo de grado Magister en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas.2005. 138 P.

Por otra parte, una tesis de maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander,⁴⁸ se enfocó en trabajar con un protocolo de intervención fonoaudiológica basado en la teoría de modificabilidad cognitiva de Feuerstein y aplicado a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Para este proyecto se tomó el enfoque de investigación-acción, enfatizando en un método asistencialista que invitaba a realizar cambios y transformaciones en el quehacer diario del profesional que realizó la investigación.

En consecuencia, este trabajo se tomó como antecedente al momento de ahondar en los presupuestos teóricos de este proyecto, pues toca una de los tópicos importantes dentro del mismo: las dificultades de aprendizaje. De ahí que la población objeto de investigación guarda similitudes cercanas con población a la cual fue aplicado este protocolo. De igual forma, este proyecto busca potenciar los recursos pedagógicos utilizados con los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales a fin de poder brindarles ayuda en su proceso académico.

Finalmente, se tomó como referencia para este trabajo, una investigación realizada por una estudiante de la universidad Autónoma de Bucaramanga,⁴⁹ la cual se centró en trabajar la música con los niños de las escuelas de esta ciudad. El proyecto se fundamentó en utilizar la música tradicional santandereana como una dinámica novedosa en el aula, la cual permitió a estos estudiantes reafirmar su sentido de pertenencia, al tiempo que fortalecían su identidad cultural.

Este proyecto se tomó en consideración debido a que toca el aspecto cultural y positivo que conlleva la música dentro del aprendizaje, y como ella puede ser una mediadora al momento de fortalecer determinadas competencias.

⁴⁸ LATORRE, Sonia. Protocolo de intervención fonoaudiológica de los trastornos generales del aprendizaje basado en la fase Input de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. Trabajo de grado para obtener el título de magister en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. 2013.

⁴⁹ GIL, Natalia y BLANCO, Ximena. Las músicas tradicionales santandereanas y su presencia en la formación musical de los niños y niñas en Bucaramanga. Trabajo para obtener el título de comunicador social. Bucaramanga. Universidad Autónoma de Bucaramanga. 2014.

4.3 MARCO LEGAL

Este proyecto de investigación se encuentra bajo la luz de fundamentos teóricos que la ley consagra en la constitución. En primera instancia, el artículo 67 de la constitución nacional reza:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica⁵⁰

A su vez, la Ley general de educación (115) establece dentro de sus preceptos que la educación en los niveles de básica primaria desde el punto de vista docente debe fomentar la práctica investigativa para desarrollar habilidades comunicativas básicas para la lectura y su comprensión, así como para la escritura, el hablar, escuchar y expresarse correctamente en lengua castellana

Propiciar una formación, general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación de la sociedad y

⁵⁰ CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Artículo 67. Sobre la educación. 1991.

el trabajo... Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.⁵¹

De la misma manera, los estándares básicos de competencias del lenguaje, reafirman la importancia de la enseñanza de la lengua materna dentro de las instituciones educativas a través de los distintos lenguajes existentes:

Es una capacidad esencial para el desarrollo individual y social de cada ser humano, y que por lo tanto, su enseñanza debe ser eje fundamental en las escuelas; por ello, es importante reconocer los diversos tipos de lenguajes que se usan en los diferentes espacios de la vida diaria, y uno de estos es la música⁵²

Por otro lado, se toma como referencia la Resolución 2565 de octubre 24 de 2003⁵³, la cual viene enmarcada en el artículo III de la ley general de educación, en donde se dan directrices acerca del cubrimiento en la atención de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y resuelve que cada entidad ofrecerá una oferta para las poblaciones con algún tipo de discapacidad cognitiva, sensorial o población con autismo, déficit de atención, entre otros.

Por su parte, el plan nacional de lectura del MEN establece dentro de sus objetivos la enseñanza de las competencias comunicativas a través del mejoramiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de educación preescolar y básica primaria, e invita a los docentes a crear espacios en donde se fomente acceso a la construcción de la cultura oral y escrita utilizando las herramientas tecnológicas que se tienen en el entorno. Lo anterior, sirvió como sustento legal para esta investigación y dio luces sobre los objetivos que se pretendían alcanzar con este proyecto.

⁵¹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley general de educación. Instituto para el desarrollo de la democracia: Luis Carlos Galán. Bogotá.1994. Pág. 3

⁵² ESTÁNDARES. Op.Cit.

⁵³ Ministerio de educación nacional. RESOLUCION 2565 DE OCTUBRE 24 DE 2003

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El instituto de problemas de aprendizaje (IPA) está ubicado en la Ciudadela Real de Minas de la ciudad de Bucaramanga. Esta es una institución de carácter oficial que está dedicada a brindar apoyo pedagógico a niños y jóvenes que tienen problemas de aprendizaje tales como: Trastorno de déficit de atención, problemas de lenguaje, déficit cognitivo, entre otros. La mayoría de estudiantes del IPA vienen de sectores vulnerables; algunos viven en los hogares del bienestar familiar o con madres sustitutas. Su misión es ofrecer un espacio rico en experiencias pedagógicas y terapéuticas que les permitan a niños y niñas con necesidades educativas especiales alcanzar su desarrollo integral y habilitarlo para participar activamente como miembro de la sociedad.

Ahora bien, el proyecto de investigación enfocado a fortalecer la competencia textual a través de la música, se realizó con los estudiantes de 5°-04 de esta institución. El grupo estuvo conformado por 14 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 16 años. La mayoría presentan TDAH, y son intervenidos dos veces al mes por un profesional de la salud (Psicólogo); algunos estudiantes presentan trastorno mixto de lenguaje. De igual forma, hay algunos casos de déficit cognitivo o retraso mental.

Por su parte, se destacó el caso de un estudiante que tomaba varios medicamentos, pues presentaba cuadros de esquizofrenia y trastorno bipolar. Otros dos niños tomaban dos dosis de Ritalina al día. Es importante anotar que algunos de estos chicos estaban en extra-edad para el grado quinto. Esto se debe a algunas situaciones familiares las cuales han influido negativamente en su desempeño académico. A pesar de las limitaciones anteriormente mencionadas, estos chicos se mostraban entusiastas y con deseos de conocer cosas nuevas y diferentes. La

mayoría expresaba sus ganas de superarse y dejar atrás sus obstáculos académicos y personales.

A manera de especificar y conocer más a fondo la población con la que se trabajó en este proyecto, se detallan a continuación aspectos contenidos en las valoraciones realizadas por el personal de salud de la institución, haciendo énfasis en las dificultades de aprendizaje encontradas allí:

Niño 1: Problemas de lenguaje, poca flexibilidad cognitiva y déficit de atención.

Niño 2: Retardo mental leve- Déficit intelectual global leve, lenguaje voz nasal y trastorno mixto de habilidades escolares.

Niño 3: Déficit de atención, dificultad motriz y trastorno mixto de lenguaje.

Niño 4: Alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje (memoria, atención, concentración y habituación)

Niño 5: Dificultades en lectura y escritura, problemas de aprendizaje, alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje y retardo mental grave en desarrollo.

Niño 6: Fallas en el desarrollo del pensamiento y dispositivos básicos de aprendizaje. Fallas en el desempeño motriz fino.

Niño 7: Alteración de dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, motivación y habituación) dificultad en la articulación de algunos fonemas, dificultades emocionales, TDAH, esquizofrenia y trastorno bipolar.

Niño 8: TDAH y dificultades de aprendizaje.

Niño 9: Perturbación de la actividad y atención, trastorno mixto de habilidades escolares, trastorno de conducta no especificado y TDAH.

Niño 10: CI: 57. Retraso mental leve

Niño 11: Alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje (Atención, memoria, motivación y habituación) dificultad en la articulación de algunos fonemas y alteraciones en la lectura y escritura.

Niño12: Alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje y TDAH.

Niño13: Dificultad en los dispositivos básicos de aprendizaje y dificultades socioemocionales.

Niño 14: Alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje y dificultades socioemocionales.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, es necesario mencionar que en el IPA se trabaja de manera personalizada, el diseño del programa se realiza teniendo en cuenta los diferentes tiempos de aprendizajes presentes en esta aula de clase. Es así como se diseñan actividades en clase se acuerdo a los temas correspondientes a quinto grado. Éstas en su gran mayoría se inician utilizando material concreto como una manera partir de un elemento que ellos puedan palpar y relacionar con su realidad inmediata. Una vez los estudiantes interiorizan el concepto desde lo concreto, se procede a trabajar la parte simbólica (sobre todo en matemáticas y lenguaje).

Por otra parte y acuerdo a su dificultad de aprendizaje los estudiantes llevan un proceso alterno con profesionales de la salud (Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas). En estas sesiones se realiza un trabajo de apoyo terapéutico y pedagógico desde estas disciplinas, y se lleva un seguimiento de los avances y dificultades de cada uno de los niños.

6. PRINCIPIOS ÉTICOS

En este apartado se busca mencionar algunas consideraciones importantes de tipo ético. Estas apuntan principalmente a la protección de datos e información personal. Para ello en el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta documentos tales como:

- ✓ Autorizaciones de los directivos de la institución educativa para llevar a cabo el proyecto de investigación.
- ✓ Información y autorización por parte de los estudiantes que hicieron parte de esta investigación.
- ✓ Consentimiento informado a los padres de los estudiantes que participaron en el proyecto de investigación.
- ✓ Para tener reserva frente a las identidades de los estudiantes que participaron en el proyecto de investigación se utilizarán códigos para mencionarlos.
- ✓ Los datos recolectados a lo largo de la investigación son confidenciales.
- ✓ Se mantuvo al tanto a los directivos de la institución sobre el avance de la propuesta de investigación.

Antes de iniciar la investigación, se les envió un formato a los padres de familia (consentimiento informado) para que firmaran su rechazo o aceptación sobre participación de su hijo en esta investigación. Todos los padres y acudientes dieron su consentimiento y gracias a esto, los trece estudiantes pudieron participar sin ningún inconveniente. (Véase Anexo A)

7. METODOLOGÍA

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una constante interacción docente-estudiante, esta dinámica permite al investigador reflexionar sobre su práctica pedagógica desde diferentes perspectivas. Por ello, se hace necesario que cada evento pedagógico esté regulado bajo una mirada objetiva y crítica, que permita conocer ampliamente sobre los procesos que se dan a diario en el aula de clase. De ahí, que en la siguiente investigación se ubicó dentro de lo cualitativo y su diseño se realizó desde la investigación-acción, puesto que este enfoque permitió una reflexión sobre el quehacer pedagógico al realizar las intervenciones adecuadas a las necesidades educativas específicas de cada estudiante.

7.1 ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Según Carlos Monje⁵⁴, la investigación cualitativa consiste en que observadores competentes y cualificados puedan dar cuenta de manera objetiva, clara y precisa sus impresiones sobre una determinada realidad social. Es así como a través de la investigación cualitativa se hace una aproximación a un individuo real que está inmerso en un mundo determinado y el cual puede ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones e impresiones. Esto, a través de unas técnicas de recolección de información que aportaron datos puntuales y objetivos frente al proceso.

De igual forma, en su libro “Metodología de la investigación” Roberto Hernández Sampieri ⁵⁵ afirma que *“la investigación cualitativa se fundamenta en un proceso inductivo de exploración en donde se va de lo particular a lo general y de ahí generar*

⁵⁴ MONJE, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: Universidad Surcolombiana. 2011. Pág 56.

⁵⁵ HERNANDEZ, SAMPIERI, Roberto. FERNANDEZ, C. BAPTISTA, Lucio. Metodología de la investigación. México. McGraw-HILL.2006. Pág. 10

perspectivas teóricas” Este tipo de investigación se basa en la recolección de datos no estandarizados, los cuales no tienen medición numérica, sino que se toman las perspectivas y puntos de vista de los participantes. Por lo tanto el proceso de indagación es flexible y se mueve en el ámbito interpretativo de las pruebas recolectadas. La investigación cualitativa *“se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)”*⁵⁶

El papel del docente en la investigación cualitativa es ahondar en las experiencias individuales o de una determinada colectividad, e interpretar a partir de ello visiones de mundo. Además, su objetivo es transformar una determinada realidad y generar postulados teóricos teniendo en cuenta las representaciones de la realidad en la que se encuentra inmersa la investigación. De igual forma, el investigador cualitativo debe estar directamente involucrado con los sujetos objetos de estudio y con sus experiencias personales para que pueda adquirir un punto de vista analítico y certero, sin perder la distancia y la objetividad.

Ahora bien, dentro de la investigación cualitativa hay un enfoque que se llama Investigación acción. Con este enfoque se llevó a cabo el proyecto de investigación que se realizó en el Instituto de problemas de aprendizaje (IPA).

Según James Mckernan⁵⁷ la investigación acción es el proceso mediante el cual se busca mejorar la práctica de nuestro ejercicio personal a través de la reflexión del quehacer diario. En consecuencia, la IA busca definir claramente un problema existente. Teniendo en cuenta lo anterior, se elabora un plan de acción y finalmente una evaluación para comprobar la efectividad de la acción tomada. La investigación-acción plantea al maestro investigador como un sujeto que está inmerso en una

⁵⁶ Ibid, Pág 11.

⁵⁷ MCKERMAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata., S.L . 1999. P. 309

situación problemática, la cual le permite generar un proceso de autorreflexión sobre su quehacer pedagógico y que esto lo lleve a mejorar sus prácticas diarias.

Antonio Latorre en su libro “Investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa”⁵⁸ define este enfoque como una serie de actividades encaminadas a describir la rutina realizada por el investigador desde su práctica con un fin específico: la autorregulación de su quehacer pedagógico para generar estrategias de acción que al ser implementadas serán objeto de reflexión y cambio.

Por su parte Elliott⁵⁹ define la investigación- acción como “*Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de sí misma*” Desde esta perspectiva la IA se constituye en una forma de reflexión activa sobre las acciones de la práctica diaria. Asimismo, tiene como fin ampliar la comprensión de los fenómenos y dificultades presentes en el aula. Kemmis, aporta otra definición sobre la investigación-acción:

Es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesores, alumnos, directivos) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: Sus propias prácticas sociales y educativas, su comprensión sobre las mismas y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas)⁶⁰

Ahora bien, la IA se enmarca como un método de investigación cualitativa puesto que se interesa por captar una determinada realidad social a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. De igual forma, la investigación cualitativa

⁵⁸ LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003.

⁵⁹ ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata. 1993. Citado por: LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003.

⁶⁰ KEMMIS, S. El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Citado por: LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003.

explora los conocimientos y experiencias que comparten los individuos en un determinado contexto.

De ahí, que estos autores hayan sido tomados como base para el diseño metodológico de la propuesta de investigación, puesto que se enfocan en mirar una realidad social problemática y la manera como ésta puede ser intervenida desde el quehacer diario del investigador, en este caso del maestro.

Para esta propuesta se tomó el modelo de ciclos de James Mckerman⁶¹. Sin embargo, como el tiempo de la aplicación de la propuesta es limitado se hizo necesario abreviar ciertas fases dentro de la investigación; por ello, se realizó solo la primera fase aplicada en tres momentos: Fase diagnóstica, fase de intervención y fase de análisis de datos.

7.1.2 Fase diagnóstica. En la fase de identificación del problema se tuvo como punto de partida los resultados de las pruebas saber SABER. Éstas fueron un referente para mirar cuales son los logros mínimos que cada estudiante debe alcanzar. De igual forma, se analizó el índice sintético de calidad del Instituto de problemas de aprendizaje como punto de referencia en lo que tiene que ver con el rendimiento académico de los estudiantes en el área de lengua castellana.

De la misma manera, en esta fase se utilizó como técnica la observación participante planteada por MARSHALL y ROSSMAN (1989)⁶² la cual sugiere describir de manera sistemática eventos y comportamientos en un determinado contexto social. En consecuencia, el investigador debe estar muy atento al trabajo de campo puesto que se requiere agudeza al momento de observar. Este tipo de observación es muy utilizada en las investigaciones de corte cualitativo, pues permite brindar una perspectiva activa dentro del proceso de investigación. De ahí

⁶¹ McKERMEN op cit 307

⁶² Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. 1989. Designing qualitative research. Newbury Park, CA: Sage

que esta técnica se haya incluido en la fase diagnóstica de la propuesta y se constituyó en punto de referencia para el maestro investigador inmerso en la realidad objeto de estudio.

La observación participante se realizó durante toda la fase diagnóstica y su instrumento fueron las notas de campo. Según Antonio Latorre las notas de campo son:

Registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural, El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas.

Las notas de campo como instrumento de la observación participante permitieron obtener un registro detallado sobre los hechos y las impresiones propias del investigador, de igual forma facilitaron el contar los hechos ocurridos dentro del aula de clase desde una perspectiva contextualizada (la del propio investigador). Los textos que el investigador consignó en las notas de campo constituyeron un elemento válido e importante para tener una idea clara de la situación que se vivió con los estudiantes sujetos de estudio y de qué manera se daban las interacciones dentro del aula de clases. Asimismo, fueron un instrumento de registro confiable (pues estas se realizaron en el momento mismo de los hechos) que permitió evidenciar un información fiel y libre de sesgos.

Por otra parte, en esta fase diagnóstica fue de suma importancia utilizar la técnica de la Revisión Documental. Ésta entendida según Cerda⁶³ como información

⁶³ CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El Buho. 1991. Pág 167.

obtenida indirectamente a través de documentos, libros e investigaciones adelantadas por personas ajenas al investigador. Hay que agregar que la recopilación documental se trata de reunir una serie de datos concretos con el fin de categorizar la información y dar peso a la investigación. Esta técnica se aplicó dentro esta fase con el fin de revisar y tener en cuenta en el diagnóstico los documentos pertinentes dentro de la investigación: PEI de la institución, Estándares básicos y Lineamientos Curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje, carpetas con valoraciones psicológicas de los estudiantes y planeaciones de clase. Lo anterior se hizo con el objetivo de analizar si existe una coherencia entre lo que mencionan dichos documentos y la realidad presente en el aula de clases.

Al utilizar esta técnica de la revisión documental se trabajó bajo los parámetros de una rejilla como instrumento a la hora de recolectar la información. Ésta, se empleó para delimitar la información y tener unos criterios definidos en el proceso de ubicación y clasificación de los datos más importantes que se encontraron a través de la revisión de los documentos. De igual forma, en la rejilla se señalaron unos ítems específicos para que la búsqueda de la información se diera de una manera menos dispendiosa y más fluida. Estos ítems apuntaron a cuatro puntos neurálgicos: la información primaria, la información secundaria, la información referencial y la especializada. El propósito de utilizar esta técnica fue tomar toda la información relevante respecto a los estudiantes que fueron sujetos de estudio para complementarla o contrastarla con los resultados de la prueba diagnóstica que se realizó en esta fase y sobre la cual se ampliará más tarde.

De otra parte, para esta fase se utilizó la técnica del cuestionario. Este tomó como instrumento una prueba diagnóstica. El cuestionario como técnica es definido según Hugo Cerda como *“Un conjunto de preguntas y respuestas escritas, rigurosamente estandarizadas, las cuales deben ser también respondidas en forma escrita”*⁶⁴ De

⁶⁴ CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El Buho. 1991. Pág 312

igual forma, McKernan se refiere al cuestionario como “*Una lista preestablecida de preguntas que pueden ser de naturaleza abierta o cerrada*”⁶⁵ . Esta técnica tenía como finalidad crear una serie de preguntas encaminadas a indagar los niveles de competencia textual que presentaban los estudiantes de grado quinto del Instituto de Problemas de Aprendizaje. La aplicación de esta prueba arrojó luces claras sobre el estado real de los estudiantes.

De igual forma, la prueba diagnóstica como instrumento del cuestionario desarrolló un protocolo de preguntas que se realizaron de manera oral a los estudiantes. Estas preguntas estuvieron basadas desde dos perspectivas: las primeras apuntaron a un análisis sobre algunas letras de canciones; éstas eran de géneros variados. Las preguntas se abordaron mirando la canción como un texto lírico, y partiendo de este principio, se elaboraron preguntas acordes a las letras teniendo en cuenta la edad y el grado académico en que se hallaban los estudiantes.

La segunda parte de esta prueba diagnóstica estuvo basada en la escucha de piezas musicales y sus preguntas buscaron indagar sobre las emociones e impresiones y posibles recuerdos (en caso de ser una pieza conocida para ellos) que se pudieran producir en los estudiantes a los que esta prueba les fue aplicada. De igual forma, el objetivo de este cuestionario fue determinar el estado real de los niveles de competencia textual en los estudiantes que participaron en el proyecto, así como recoger impresiones y ahondar sobre los gustos musicales de los chicos, sus emociones y las posibles motivaciones que la música pudiera despertar en ellos.

Toda la información recolectada en esta fase sirvió como base para elaborar una propuesta de intervención más cercana a las necesidades que presentan los estudiantes objeto de estudio, además, dio luces sobre la elaboración de las actividades que se incluyeron dentro de la secuencia didáctica en la fase posterior.

⁶⁵ MCKERMAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata., S.L . 1999. P. 7

7.1.3 Fase de intervención. Para esta fase se realizó una secuencia didáctica como una manera de llevar a cabo la propuesta de intervención. La secuencia didáctica entendida desde el punto de vista de Díaz Barriga ⁶⁶ constituye una serie de actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula de clases con el objetivo de brindar espacios para un aprendizaje significativo. Ésta no debe reducirse a una enumeración de actividades o un formulario para contestar preguntas sino en un instrumento de investigación que demanda conocimiento en un área específica y una aproximación a su concepción pedagógica.

La secuencia didáctica fue diseñada una vez se tuvo listo el diagnóstico de los estudiantes y se terminó la revisión de todos los documentos previstos en la fase diagnóstica. En consecuencia, fue diseñada bajo el modelo que plantea Ángel Díaz Barriga y vista como una forma de orientación bajo la cual se planearon las actividades propuestas dentro de esta etapa de intervención. En el marco de esta secuencia se encuentran dos momentos: la secuencia de actividades para el aprendizaje y el momento de la evaluación para el aprendizaje.

En esta fase de intervención se llevaron a cabo diez sesiones. En ellas, se realizaron actividades utilizando la música como mediación pedagógica para mejorar la competencia textual en los estudiantes de quinto grado del Instituto de problemas de aprendizaje (IPA). Al momento de desarrollar las actividades en el aula se utilizó la observación participante como técnica de recolección de datos, ya que ésta permite al investigador estar inmerso dentro del proceso y participar de manera activa en todos los ejercicios planteados

La técnica de la observación participante puede definirse según Antonio Latorre⁶⁷ como una de las preferidas en investigación cualitativa, puesto que a través de ella

⁶⁶ DIAZ, BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad de conocimiento UNAM. file:///E:/metodologia/Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.pdf

⁶⁷ LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003. Pág. 57

se obtiene toda la información de primera mano. Lo anterior, debido a que al darse dentro del contexto en que es llevada a cabo la investigación permite tener una comprensión a profundidad sobre las problemáticas presentes. De igual forma, al utilizar esta técnica el investigador se implica de manera concienzuda con las personas o comunidades que son objeto de estudio. El aplicar la observación dentro de la fase diagnóstica, tuvo como objetivo recoger información aterrizada sobre el desarrollo de la propuesta de intervención, de igual forma se buscaba obtener datos precisos, detallados y sistemáticos frente a cada una de las actividades propuestas en la secuencia didáctica. Para esta esta técnica se tomó como instrumento de registro el diario de campo, el cual fue de vital importancia dentro de este proceso de intervención.

El diario de campo, que desde la perspectiva de Latorre “*recoge las observaciones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación*”⁶⁸ Este es uno de los instrumentos que goza de más popularidad y como registro de información fue un gran aliado a lo largo de esta fase de intervención, puesto que en él se consignaron sistemáticamente los hechos en el aula de clase, las impresiones y observaciones del investigador. Al utilizar el diario de campo como instrumento de la observación participante, se buscaba obtener una narración detallada de los hechos tanto positivos como negativos que se dieron en el aula de clases durante el desarrollo de la propuesta de intervención. De igual, forma este instrumento fue un soporte importante al momento de agregar o modificar aspectos dentro de las actividades que se plantearon en la secuencia didáctica.

Por otra parte, las grabaciones en video como otro instrumento de la observación participante, constituyeron una herramienta de gran utilidad para esta fase de intervención, puesto que ellas permitieron registrar con gran fidelidad lo ocurrido en

⁶⁸ LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003. Pág. 60

el aula de clases para su posterior reflexión y análisis. McKerman, en su libro “Investigación-acción y currículum” esboza unas pautas fundamentales al momento de grabar un video:

¿Qué se desea observar? ¿Están claras las metas de la lección? ¿Cuál es el rol del profesor? ¿Están interesados los estudiantes? ¿Quién habla? ¿Qué tipo de emisiones se generan? ¿Cómo es la participación del alumnado? ¿Qué estilo de organización del aula se utiliza? ¿Qué rasgos negativos de esta situación se presentan? ¿Qué conducta no verbal está presente? ¿Son claras las voces? ¿Se producen distracciones? ⁶⁹

Estas pautas, ayudaron a iniciar el registro con cámara de video, pues sirvieron de orientación y punto de partida para realizar las grabaciones durante las actividades planeadas en la secuencia didáctica. De igual forma, a través de ellas se le permitió al investigador adentrarse en acontecimientos significativos que se dieron en el aula de clase y que no pudieron ser percibidos desde la observación participante.

Los instrumentos y técnicas mencionadas anteriormente facilitaron al investigador el tener una idea más amplia de lo que sucedió en el transcurso de las actividades de la secuencia didáctica, además representaron una ayuda invaluable en la recolección de la información necesaria para continuar con el proceso investigativo.

En esta fase de intervención se retomó información de vital importancia dentro de la investigación; los datos que se recolectaron en este punto sirvieron como retroalimentación de la propuesta de intervención, es decir, alimentaron las actividades de la secuencia didáctica a medida que se desarrolló la propuesta. A

⁶⁹ MCKERMAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata., S.L . 1999 Citado por: LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003. Pág. 81

su vez, esta fase fue determinante para recolectar y completar la información necesaria para realizar el análisis de datos y las conclusiones.

7.1.4 Fase de análisis de datos.. Esta última fase se consolidó como uno de los momentos más importantes del proceso de investigación, Pues es allí en donde el investigador pudo sentarse a analizar la información y los datos recolectados a lo largo de toda la fase de intervención. Esto se hizo utilizando pautas precisas que ayudaron en la sistematización de todas las fuentes que aportaron en el desarrollo del proyecto. Según Latorre⁷⁰ en este proceso se codificó y categorizó toda la información recogida para hacerla más manejable. Para ello se fragmentó la información y luego se le asignó códigos que permitieron la fácil sistematización de los datos recolectados.

En esta fase se retomó la técnica del cuestionario como tal, y sus instrumentos de recolección de datos fueron: la evaluación final y una rejilla. Ahora bien, en lo que tiene que ver con la prueba final, se realizó una evaluación escrita con el fin de detectar los avances en los niveles de competencia textual de los estudiantes de quinto grado del instituto de problemas de aprendizaje. Esta prueba estuvo orientada a identificar los niveles de conocimiento semántico potenciados a lo largo del desarrollo de las actividades en la fase de intervención. La evaluación de salida intentó ahondar el aspecto cognitivo o la capacidad de cada estudiante al momento de enfrentarse a un texto, tanto para su decodificación, como para su interpretación y análisis. De igual forma, esta prueba buscó mirar la manera como los estudiantes participantes en el proyecto de investigación construyeron textos a partir de estímulos musicales, poniendo de manifiesto sus habilidades, conocimientos y actitudes como usuarios competentes de la lengua. Del mismo modo este cuestionario buscaba detectar dificultades persistentes que se dieron a lo largo de todo este proceso.

⁷⁰ LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003. Pág. 84

La rejilla de evaluación fue otro instrumento en esta fase de análisis de datos y constituyó un marco dentro del cual se realizó la prueba o evaluación final, pues en ella se plasmaron los criterios específicos de acuerdo con los objetivos propuestos en el proyecto de investigación. Asimismo, esta rúbrica se utilizó como punto de llegada de los estudiantes a través de las actividades que se plantearon desde la secuencia didáctica.

Finalmente se realizó un informe el cual describió los pormenores de la investigación. Asimismo, se analizaron los resultados incluyendo los avances y las dificultades que se presentaron a lo largo de todo el proceso. Los datos recolectados en esta fase sirvieron para evaluar y reflexionar sobre los avances obtenidos a lo largo de la investigación. Estos datos también fueron pertinentes al momento de realizar las observaciones necesarias que se deben tener en cuenta para futuras intervenciones.

El siguiente cuadro mostrará cuales son las fases que se dieron en este proyecto de investigación, sus objetivos, y las técnicas e instrumentos que se utilizaron en cada una de ellas.

Tabla 1. Fase de Investigación

FASES	OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Fase diagnóstica	Identificar los niveles de competencia textual que se presentan en el aprendizaje de la lengua castellana por parte de los niños de grado quinto del IPA.	Cuestionario Observación participante Revisión documental	Prueba diagnóstica Notas de campo Grabación en video Rejilla
Fase de intervención	Generar las características de una propuesta didáctica que implemente la música como mediación para fortalecer la competencia textual en niños con dificultades de aprendizaje. Desarrollar procesos y medios didácticos a partir de la música para potenciar la competencia textual en los estudiantes objeto de estudio.	Observación participante	Diario de campo Grabación en video

Fase de análisis de datos	Reflexionar sobre los avances y dificultades que se darán a través de la propuesta, con el fin de reajustar las actividades pedagógicas encaminadas a seguir desarrollando estos procesos en el futuro.	Cuestionario	Evaluación final Rejilla de evaluación
----------------------------------	---	--------------	--

7.2 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.

Por último, en este apartado se hace necesario referirse a la validez y confiabilidad de los datos e información utilizada en esta investigación. Según Bonilla Castro y Hernandez⁷¹ la validez hace referencia a la coherencia interna entre los resultados y a la ausencia de contradicciones con los resultados de las investigaciones ya establecidas. En la investigación cualitativa la validación de los datos es parte fundamental desde el mismo momento que la información es recolectada, clasificada y analizada.

Partiendo de lo anteriormente mencionado, en este proyecto se tuvo en cuenta aspectos importantes como lo es el rigor investigativo para asegurar la confiabilidad de la comunidad académica, también se llevaron a cabo estrategias de análisis para garantizar la fiabilidad del estudio y confirmar la validez del mismo a través de opiniones e intervenciones de expertos. Todo esto, con el fin de garantizar un estudio objetivo y sin sesgos por parte del investigador.

⁷¹ BONILLA-CASTRO, Elsy. La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos. Grupo Editorial Norma, 1997. Santafé de Bogotá. D.C. Pág. 131-149. ISBN: 958-9057-72-1

8. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO

Para la realización del diagnóstico se utilizaron varias técnicas e instrumentos de recolección de datos, los cuales permitieron realizar un análisis cercano de la situación real de los estudiantes sujetos de estudio, es así como desde el modelo de investigación cualitativa y usando como enfoque la investigación-acción participativa, se realizaron varias acciones con miras a tener el diagnóstico, punto de partida de esta investigación. Durante la primera fase se aplicaron tres técnicas de investigación, cada una con su respectivo instrumento.

8.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

En primera instancia y a través de la observación participante, se realizó una reflexión acerca de cómo se estaban llevando a cabo las clases de lengua castellana en el aula de quinto grado del Instituto de problemas de aprendizaje (IPA). A medida que se desarrollaron las tres sesiones de observación el docente investigador se dio a la tarea de reflexionar acerca de los diferentes procesos que se estaban llevando a cabo en el aula de clases y cómo los estudiantes respondían frente a determinados estímulos o situaciones, a su vez, la observación permitió determinar cómo el ambiente escolar y la disposición de cada niño influye de manera negativa o positiva en el desarrollo de las actividades propuestas en clase.

8.1.1 Observación 1. La primera observación participante se llevó a cabo en una clase de dos horas, cuya temática era el periódico. En esta ocasión los estudiantes debían reunirse en dos grupos y buscar en el periódico noticias vigentes y de interés general, al leer estos textos los niños identificaron las partes de la noticia, las secciones del periódico y las características que posee el texto informativo como una manera de familiarizarse con este medio de comunicación. De igual forma, cada uno de los estudiantes debía apersonarse de una noticia, presentarla en el grupo y

analizarla como si fuera un informativo de televisión. Este ejercicio se hizo con miras a que los estudiantes reconocieran la estructura del texto informativo y a su vez identificaran las diferentes sesiones del periódico. De igual forma, se buscaba dar a conocer como cada noticia varía de acuerdo a la sección en que está ubicada. Ahora bien, la idea de realizar una presentación enfrente, a manera de noticiero, se realizó para mirar la expresión oral de cada estudiante y la manera como estos organizaban un texto para presentarlo a un público determinado. Aunque inicialmente los estudiantes no estaban muy animados a realizar la actividad, a medida que esta se desarrolló se fueron involucrando de manera positiva en la dinámica de la clase. Sin embargo, la estudiante N se mostró completamente apática al ejercicio. Cuando se le invitó a ser parte de la actividad su respuesta no fue la más amable. La docente trató de convencerla, pero ella al verse presionada reaccionó de manera agresiva y decidió no participar.

El caso mencionado en la última parte del párrafo anterior se da con frecuencia en las clases de lengua castellana. A menudo hay estudiantes que se niegan a participar en las actividades de esta asignatura por considerarla aburrida y carente de diversión. En cambio, es notorio que las clases de matemáticas les interesan más, puesto los chicos manifiestan que esta asignatura es la más importante del colegio. Además, en clases de matemáticas pueden competir al realizar los ejercicios, cosa que para ellos es emocionante. De ahí que, en la clase observada la estudiante N tomara esta actitud. Cabe anotar que hubo otro factor que desencadenó la situación: esta chica tiene TDAH y en esos días su sistema de salud no le había hecho entrega de las pastillas de Ritalina, lo cual siempre conlleva a que la estudiante a desmejore en su rendimiento y actitud en clase.

Dejando a un lado el episodio de la estudiante N, se puede decir que, al momento de presentar las diferentes noticias, los estudiantes, aunque se mostraban tímidos, hicieron uso de su ingenio y creatividad y recrearon el set de un noticiero convencional. Cada uno se hizo cargo de una noticia de una sesión determinada y

aunque algunos leyeron tímidamente cada palabra expuesta al frente se pudo percibir una actitud positiva y de alerta mientras se realizaba esta actividad. Sin embargo, como los períodos de atención de algunos de estos niños son cortos al finalizar el primer grupo el resto de estudiantes comenzó a burlarse de los chicos que estaban enfrente y la dinámica de la actividad se cortó.

El segundo grupo se esmeró en realizar la presentación a pesar de la timidez y dificultades para expresarse en público. Los estudiantes que integraban este grupo realmente se esmeraron por pasar frente a la clase y realizar de la mejor forma este ejercicio. De la misma manera, en el desarrollo de esta actividad fue notorio el bajo nivel de lectura que presentan los estudiantes de quinto grado, puesto que al leer cada texto informativo se les dificultaba asimilar la información que allí se encontraba. Cuando la docente estaba realizando las rondas en los grupos y preguntaba qué noticia habían escogido y de qué se trataba cada texto, a los estudiantes se les dificultaba responder sobre información explícita e ideas principales del mismo. Al cierre de esta actividad se le pidió a cada chico que identificara las partes de la noticia en su cuaderno como una manera de iniciarlos en el conocimiento de la estructura de los textos informativos.

De todo lo expresado anteriormente se puede decir que los estudiantes se mueven a realizar las actividades en clase cuando estas involucran algún tipo de representación o relación con lo que ellos viven a diario. De igual forma, la actividad mostró que existían dificultades para construir un texto oral de manera coherente, siguiendo un eje temático, así como identificar las ideas centrales de un texto y expresarlas a un público de manera que se puedan hacer entender. Por otra parte, la docente pudo observar que esta actividad fue un poco tediosa en un principio puesto que la mayoría de los niños no acostumbran a leer noticias en periódicos impresos sino a verlas en las redes sociales, y por lo tanto el inicio de la actividad no fue significativo para ellos. De ahí que una adecuada mediación pedagógica resulta fundamental en las clases de lengua castellana, especialmente frente a

estos estudiantes que por sus trastornos de aprendizaje y discapacidades cognitivas poseen mayor dificultad en el proceso de aprendizaje. (Véase Anexo B)

8.1.2 Observación 2. La segunda observación participante se realizó en otra clase de lengua castellana y la actividad estuvo basada en un ejercicio de fluidez verbal. La docente indicaba una letra y los chicos debían escribir el mayor número de palabras que iniciaran con esa letra. Para realizar esta actividad la docente contabilizaba tres minutos por cada letra. Este ejercicio si captó por completo la atención de los estudiantes debido a la dinámica de competencia. En ella se sintieron retados y alerta frente al ejercicio. Ya en el desarrollo de la actividad se pudo notar la habilidad de varios estudiantes al momento de buscar palabras por letra. Algunos eran más lentos y no conocían muchas palabras, otros intentaban copiarse de sus compañeros, pero la docente les llamaba la atención y les decía que no era una evaluación sino una actividad en clase; otros en cambio, asumieron muy seriamente la competencia y al momento de socializar las palabras se pudo notar que estos chicos tienen bastante vocabulario, Sin embargo, muchas veces no lo usan ni en sus textos escritos ni en sus conversaciones. Al final se iban anotando los puntajes en el tablero y el estudiante que tuviera más puntos acumulados era el ganador.

Esta actividad permitió al docente conocer algunos casos de estudiantes que poseen una buena fluidez verbal y que a partir de ahí se puede trabajar en la producción de textos escritos. De igual forma, la dinámica de competencia despertó en gran manera el interés y la atención en estos niños, quienes en otras clases se muestran desinteresados y con pocas ganas de participar en el aula. A través de este ejercicio se abordó un punto importante mencionado en el planteamiento del problema, y es que debido a las dificultades de aprendizaje que padecen muchos de estos niños y la corta duración de sus períodos de atención en clase, se deben realizar actividades significativas para ellos, en donde el estudiante pueda involucrarse directamente y el factor emoción esté presente al momento de la

actividad escolar. Este ejercicio también permitió a los niños con trastorno de déficit de atención tener un período un poco más extenso de concentración puesto que la competencia les exigió llevar a feliz término una labor académica, así como estar atentos sobre cuál de sus compañeros habían escrito palabras válidas y cuáles no. De igual forma lo anterior permitió a los chicos fortalecer el uso del vocabulario dentro del aula de clases y en su vida diaria, puesto que en la realización este ejercicio los estudiantes crearon conciencia acerca de las diversas palabras a las que pueden recurrir cuando deseen comunicar una idea o escribir un texto. Es entonces notoria la importancia de un acompañamiento pedagógico acorde a las necesidades educativas especiales que presentan estos chicos y que el docente sea un mediador que brinde espacios para que los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades. (Véase Anexo C)

8.1.3 Observación 3. En la tercera observación participante cuyo tema eran las analogías la docente estuvo indagando a través de preguntas acerca de las comparaciones que a diario realizamos, ya sea para ejemplificar un concepto o para contar una experiencia propia. De ahí, se construyó el concepto de analogía y se dieron algunos ejemplos. Después que la maestra explicó y ejemplificó, los estudiantes pasaron uno por uno al tablero y escribieron ejemplos de analogía de acuerdo con las indicaciones de la investigadora. Sin embargo, al rato la clase parecía dispersarse. Entonces la docente pidió que se reunieran en parejas y cada una escribiera un número determinado de analogías. Al principio hubo ciertas dificultades para reunirlos en parejas, puesto que algunos estudiantes no deseaban trabajar acompañados y otros querían un compañero que ya había elegido a otra pareja. Al final y con intervención de la docente, se logró llegar a un acuerdo en cuanto a la organización de las parejas. Ya ubicados, los estudiantes al principio estaban dudosos acerca de la validez de sus analogías, sin embargo, a medida que las comentaban entre ellos fueron tomando confianza y se animaron a realizar comparaciones pertinentes al tema.

Ya a mitad de la actividad, algunos estudiantes decidieron que era divertido comenzar a realizar analogías como una manera de burlarse de sus compañeros de clase y comenzaron a desviarse del objetivo inicial del ejercicio. La docente nuevamente les llamó la atención y siguieron trabajando en medio de risas y cuchicheos. Cada vez que la profesora preguntaba qué pareja deseaba pasar en frente la mayoría se mostraba renuente y temerosos de las burlas de los demás. Entonces la maestra tomó la iniciativa e inició la lectura de unas analogías escritas por ellos. Luego pasó una pareja de estudiantes y lo hizo muy bien; sin embargo, al pasar la segunda pareja uno de los chicos tuvo una crisis de timidez y no quería leer lo que estaba en el cuaderno. Dadas estas circunstancias la docente les pidió que escribieran los ejemplos en el tablero y ella los leería en voz alta. Así se hizo y todas las parejas participaron. Al final la docente realizó las observaciones y aclaraciones pertinentes. Sin embargo, se pudo notar que con este ejercicio varios estudiantes perdieron con facilidad la concentración y se centraron en burlarse de los demás a través de las analogías. Es claro que las actividades les motivan al principio pero al final se termina perdiendo el hilo de la dinámica debido a los cortos tiempos de atención que manejan estos chicos.

Al observar esta clase el objetivo se centró en identificar qué niveles de escritura presentan los niños al momento de escribir, si las oraciones siguen un determinado eje temático y si utiliza palabras de enlace y demás elementos de cohesión. De igual forma, la docente buscó identificar con qué facilidad los estudiantes usan las palabras o frases sinónimas y si estas son escritas contexto apropiado.

A manera de conclusión, se puede decir que en esta observación participante se encontraron aspectos importantes sobre el porqué muchas veces las actividades planeadas no dan los resultados que esperábamos. A su vez, quedó claro a la docente que estos chicos se mueven a trabajar con ejercicios que les resulten interesantes y llenos de significados relacionados con su vida cotidiana. También, es importante anotar que los chicos TDAH presentes en el salón constituyen un

factor distractor en las clases analizadas, puesto que estos al terminar su momento de concentración se dedican a realizar otras actividades en clase distrayendo así a sus compañeros. Queda claro que se debe buscar una estrategia que permita que los chicos mantengan su atención en las actividades y que a su vez esto resulte significativo para que puedan interiorizar el conocimiento. (Véase Anexo D)

En las tres observaciones realizadas también se pudo notar las dificultades que poseen los chicos al momento de escribir y leer un texto determinado. Asimismo, estas sesiones evidenciaron que los estudiantes poseen niveles mínimos de lectura y que en muchos casos no llega ni al literal. De ahí que muchas de las actividades les resulten tediosas y carentes de sentido. En cuanto a la competencia textual cabe resultar que algunos chicos poseen un vocabulario variado pero no hacen uso del mismo cuando la situación comunicativa lo requiere. Por lo tanto se hace necesario otras dinámicas en el aula de clases para poder fortalecer el desarrollo de estas competencias.

8.2 PRUEBA DIAGNÓSTICA

En esta fase del proyecto se utilizó la técnica del cuestionario. De igual forma, se realizó una prueba diagnóstica como instrumento elegido para determinar los diferentes niveles de lectura y escritura en los cuales se encontraban los estudiantes de quinto grado del Instituto de problemas de aprendizaje IPA. La prueba estuvo dividida en dos sesiones. La primera parte incluía dos textos que eran letras de canciones populares. La primera canción que se utilizó para esta prueba fue “El hospital de los muñecos” un canto infantil popular que narra las desventuras de este personaje al llegar herido a un hospital. La segunda canción que se utilizó en esta parte de la prueba fue “Hijo de la luna” de la agrupación Mecano. Ésta, narra la conversación entre una mujer gitana y la luna. En esta prueba los estudiantes contestaron cinco preguntas enfocadas a mirar los niveles de lectura: literal e

inferencial. De igual forma, con estas preguntas se pretendía constatar si los chicos utilizaban sus conocimientos previos al momento de enfrentarse a un texto.

En la segunda parte de la prueba, los estudiantes debían escuchar tres piezas musicales y a partir de allí contestar tres preguntas relacionadas con esas piezas musicales. El objetivo de esta segunda parte de la prueba era indagar acerca de las emociones y motivaciones que despierta en cada estudiante cierto tipo de melodías. De ahí que se utilizaron géneros muy diferentes. La primera pieza musical que se incluyó en la prueba fue: *O Fortuna (Carmina Burana) De Carl Orff*, la segunda *We will Rock you. Queen* y la tercera *La llorona loca de José Barros*. Por otro lado, las preguntas en esta segunda parte de la prueba diagnóstica estuvieron encaminadas a mirar no solo los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, sino determinar en qué nivel de escritura se encuentran.

Se elaboró una rejilla de evaluación para esta prueba diagnóstica, la cual sirvió como punto de partida, tanto para elaborar las preguntas como para evaluar y determinar las condiciones en que estos chicos se encuentran en cuanto a la lectura y la escritura. A continuación, se muestra la rúbrica elaborada para esta prueba diagnóstica.

Tabla 2. Criterios de evaluación para la prueba diagnóstica

Rejilla de evaluación Prueba Diagnóstica		SI	NO
Nivel Literal	Reconoce ideas e información explícitamente expuesta en el texto		
	Identifica datos precisos del texto tales como: nombres, fechas y lugares		
Nivel inferencial	Activa sus conocimientos previos al momento de abordar el texto.		
	Distingue la información relevante del texto.		
	Compara la información del texto con lo que ya sabe y saca conclusiones		
	Identifica la estructura del texto presentado.		
	Analiza y sintetiza la información presentada en el texto.		
	Señala con exactitud el tema del texto.		
Escritura: Nivel Intratextual	Escribe textos siguiendo un eje temático		
	Escribe textos narrativos y descriptivos siguiendo un esquema lógico de organización.		

	Escribe textos utilizando la información estrictamente necesaria.		
	Redacta textos utilizando una adecuada puntuación.		
	Utiliza palabras de enlace y demás elementos de cohesión.		
	Utiliza palabras de la variedad estándar.		

La rúbrica anterior contiene dos secciones que incluyen dos niveles de lectura: el literal y el inferencial. El siguiente nivel de lectura, el crítico intertextual no se incluyó pues considerando las dificultades cognitivas de los estudiantes sujetos de estudio se apuntó solo a los niveles más básicos. Los ítems que hacen referencia al nivel literal de lectura se refieren a las preguntas 2, 3 y 4 de la primera parte de la prueba. A su vez las preguntas 1 y 5 de la primera sección de esta prueba diagnóstica y las preguntas 1, 2 y 3 de la segunda fase aluden al nivel inferencial cuyos ítems son mencionados claramente en la rúbrica de evaluación.

De igual forma, en esta rejilla hay un espacio para evaluar el nivel intratextual en la producción escrita. Éste apunta a identificar si el estudiante escribe textos siguiendo un tema determinado, también si es capaz de escribir textos narrativos y descriptivos siguiendo un orden lógico. Este ítem se ve reflejado en la pregunta 2 y 3 de la primera parte y en la pregunta 2 de la segunda sección. Las otras preguntas reflejan los demás puntos incluidos en esta rúbrica puesto que a través de las respuestas de los chicos se pudo dar cuenta si cumplían con los requerimientos mínimos consignados allí.

La rejilla utilizada para esta prueba diagnóstica fue elaborada por el docente investigador, teniendo en cuenta las características particulares de la población estudiantil del IPA, la cual en su mayoría posee déficit cognitivo o alguna dificultad de aprendizaje.

La aplicación de este instrumento diagnóstico arrojó los siguientes resultados:

Tabla 3. Resultados de la prueba diagnóstica

Rejilla de evaluación Prueba Diagnóstica		Número de estudiantes con respuestas acertadas	Número de estudiantes con respuestas acertadas no
Nivel Literal	Reconoce ideas e información explícitamente expuesta en el texto	8	6
	Identifica datos precisos del texto tales como: nombres, fechas y lugares	5	9
Nivel inferencial	Activa sus conocimientos previos al momento de abordar el texto.	10	4
	Distingue la información relevante del texto.	2	12
	Compara la información del texto con lo que ya sabe y saca conclusiones	2	12
	Identifica la estructura del texto presentado.	1	13
	Analiza y sintetiza la información presentada en el texto.	2	12
	Señala con exactitud el tema del texto.	4	10
Escritura: Nivel Intratextual	Escribe textos siguiendo un eje temático	3	11
	Escribe textos narrativos y descriptivos siguiendo un esquema lógico de organización.	0	14
	Escribe textos utilizando la información estrictamente necesaria.	4	10
	Redacta textos utilizando una adecuada puntuación.	0	14
	Utiliza palabras de enlace y demás elementos de cohesión.	0	14
	Utiliza palabras de la variedad estándar.	14	0

A partir de los resultados obtenidos en esta prueba diagnóstica es pertinente determinar que la mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes se ubicaron en la casilla de respuestas no acertadas. Otros no reconocieron la intención de cada pregunta y un número considerable de estudiantes no escribieron textos narrativos ni descriptivos tal y como lo pedía la prueba. Cada pregunta incluida en la evaluación posee una justificación pertinente.

8.2.1 Primera parte de la prueba. Ahora bien, la pregunta # 1 intentaba activar los conocimientos previos de cada estudiante. La mayoría de los chicos lo hicieron y al leer el título de cada canción activaron sus conocimientos previos, sobre todo en la primera pieza musical, la cual se refería a una historia conocida para ellos. Sin embargo, cuatro estudiantes se limitaron a repetir la información contenida en el título de la canción.

En la pregunta número 2 se buscaba que los estudiantes identificaran las ideas centrales del texto (en el caso de las canciones la anécdota de cada una) además, también se pretendía que los chicos identificaran información relevante y precisa tales como nombres, lugares y fechas. En esta pregunta a la mayoría de los chicos se les dificultó identificar las ideas centrales de los textos. De igual forma, algunos se limitaron a repetir al pie de la letra algunas frases del texto sin extraer las ideas más relevantes del mismo. Solamente los estudiantes H y S identificaron acertadamente lo que se les pedía en la pregunta.

La pregunta número tres estuvo pensada para que los estudiantes escribieran un corto texto descriptivo el cual diera luces sobre su nivel de producción textual. Al responder esta pregunta, ellos debían abstraer todo lo relacionado al personaje de la luna, identificar información importante sobre la misma y describir rasgos de este personaje presentes en el texto. En este punto 12 estudiantes se limitaron a responder en una oración un solo rasgo de la luna. Éste era mencionado explícitamente en el texto. Sólo dos chicos lograron inferir otras cosas del personaje mencionado y no se quedaron con la información literal que el texto les presentó.

Las preguntas cuatro y cinco estuvieron pensadas con el objetivo de identificar si los estudiantes podían reconocer en el texto datos explícitamente expuestos como lugares, fechas y nombres. Por otra parte, estas preguntas apuntaban al nivel inferencial de lectura cuando se les pedía que escribieran los tiempos de duración de cada una de las historias relatadas en las canciones, puesto que esta información

no es mencionada literalmente en los escritos. Sin embargo, en esta ocasión la gran mayoría de estudiantes pudo identificar la información que se les pedía. Solo un estudiante dio una respuesta no acertada con relación a la pregunta formulada.

8.2.2 Segunda parte de la prueba.. En la pregunta # 1 de la segunda sección de la prueba diagnóstica se buscaba activar los conocimientos previos de cada estudiante al escuchar piezas musicales de distintos géneros, conocidas a nivel mundial. Al mirar las respuestas se pudo observar que la primera pieza musical produjo en ellos un efecto de temor, miedo y emoción puesto que estos sonidos son relacionados en sus conocimientos previos con algunas películas de terror en donde estuvo presente esta melodía. De igual forma la segunda pieza musical produjo en la mayoría de los chicos una descarga de energía, Ellos manifestaron que esta canción les daba alegría y ganas de moverse y bailar. A diferencia de lo que se creía, la música clásica no les fue para nada indiferente ni aburrida. Lo mismo sucedió con el Rock. Este género, a pesar de no ser el que más escuchan, fue bien recibido y pudo notarse un gusto real por la canción.

Esta última parte dio luces a la docente investigadora para conocer los gustos musicales y las motivaciones de los chicos frente a determinado género musical. Lo anterior es importante, debido a que a partir de esta primera experiencia se podrá planificar de una manera más acertada las actividades y las piezas musicales utilizadas en la secuencia didáctica.

Por su parte, las preguntas 2 y 3 de esta fase buscaban conocer los niveles de producción textual del estudiante, teniendo en cuenta los ítems consignados en la rejilla de evaluación en lo referente a la escritura. Asimismo, esta pregunta pretendía conocer las reacciones de los chicos frente a una pieza musical del folclor colombiano. Las reacciones en su mayoría fueron favorables, solo dos chicos manifestaron que esta canción no les había agradado, pues no les gustaba el ritmo empleado en este tipo de música. Al analizar las respuestas de esta pregunta se

pudo notar que ningún estudiante identificó la estructura del texto narrativo. (Véase Anexo D y E)

Al mirar las respuestas desde el nivel de producción textual se pudo establecer que los estudiantes no utilizan los signos de puntuación al momento de redactar textos escritos, tampoco emplearon frases conectivas o palabras de enlace entre una idea y otra. Solamente 4 estudiantes siguieron un esquema lógico de organización al momento de redactar el texto. Sin embargo, la mayoría utilizó palabras pertenecientes a la variedad estándar, dando por hecho que en un texto escrito no se puede emplear el uso dialectal o palabras típicas de la región. En esta pregunta la mayoría de niños se limitaron a expresar en una corta frase sobre la reacción o emoción que tendrían si se encontraran de frente con la llorona.

En la última pregunta los estudiantes pudieron claramente expresar sus emociones frente a las piezas musicales escuchadas y dar razones de el por qué habían escogido una. A un gran porcentaje le gustó *O Fortuna (Carmina Burana) De Carl Orff* debido a las alusiones de terror y emociones fuertes que esta pieza despertó en ellos. A otros les llamó la atención el rock de Queen, por la descarga de energía que implica este género musical. Las estudiantes Y y L se inclinaron por la canción “Hijo de la luna” por el ritmo suave y la historia parecida a una fábula. A la mayoría les gustó “La llorona loca” por el ritmo pegajoso y por la historia de terror que lleva la canción. La única canción que no fue escogida por ningún estudiante fue la de Pinocho, puesto que les pareció infantil y no poco acorde a su edad.

Al finalizar esta etapa de la prueba diagnóstica es importante destacar que se evidenciaron varias de las dificultades de aprendizaje diagnosticadas por los profesionales de salud. Algunos no leían las preguntas, sino que interrogaban a la docente sobre lo que tenían que responder, otros se tomaban mucho tiempo para descifrar cada palabra de las letras de las canciones y al final se limitaban a responder utilizando los primeros renglones que estuvieran a su vista. De la misma

manera, algunos estudiantes decodificaban las preguntas, pero manifestaban no entender lo que debían contestar en la prueba. Asimismo, en el desarrollo de esta actividad diagnóstica se evidenció los cortos tiempos de atención que los estudiantes TDAH presentan al momento de realizar cualquier ejercicio escolar y la manera como se hace necesario en este tipo de aula exista una mediación pedagógica asertiva que permita brindar ayuda pedagógica a estos estudiantes que poseen necesidades educativas especiales, con miras a fortalecer el proceso de aprendizaje y que éste les resulte significativo y motivante.

8.3 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Teniendo en cuenta las características particulares de los estudiantes sujetos de estudio, se hizo pertinente realizar en esta investigación una revisión de documentos. Estos aportaron pistas en el desarrollo de la etapa diagnóstica. El proceso se realizó bajo la luz de una rúbrica de evaluación la cual sirvió de punto de referencia al momento de analizar los documentos. (Véase Anexo G)

En esta rúbrica de evaluación el docente investigador tuvo la oportunidad de identificar cada uno de los elementos a tener en cuenta en la revisión documental. Estos fueron divididos en tres etapas: la primera estuvo enfocada en todo lo concerniente a la revisión de documentos institucionales: PEI, planes de área y los lineamientos curriculares. Además, se realizó una revisión de los cuadernos de lengua castellana de los chicos que participaron en la investigación. La segunda etapa estuvo centrada en indagar y conocer las valoraciones que los profesionales de la salud han realizado a los niños que están en el grado quinto del IPA. Esta etapa estuvo dividida en seis ítems: edad y contextualización del estudiante, historial familiar del niño, historia clínica del estudiante, discapacidad cognitiva, dificultades de aprendizaje y tratamientos realizados. Las valoraciones fueron piezas claves para saber el porqué de las actitudes, comportamientos y rendimiento académico

de estos estudiantes, así como para conocer cada uno de los trastornos de aprendizaje y problemáticas familiares que enfrentan estos niños.

Finalmente, la rúbrica se enfocó en una tercera etapa destinada a identificar en documentos ministeriales artículos concernientes al apoyo pedagógico que se debe brindar a los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en esta institución educativa.

Ahora bien, el docente investigador se dio a la tarea de leer y analizar el PEI de la institución el cual tiene como visión y misión brindar un espacio rico en experiencias pedagógicas y terapéuticas que brinden a los estudiantes con necesidades educativas especiales una formación que les permita adaptarse al medio en que se desenvuelven. También se menciona en el PEI la teoría de la modificabilidad cognitiva de Reuven Feuerstein. Esta teoría afirma que si un estudiante se encuentra en un ambiente educativo favorable y con la mediación adecuada, poco a poco ira modificando su capacidad cognitiva. De ahí que en el IPA siempre se busque mejorar las experiencias de aprendizaje de los educandos a través de experiencias pedagógicas innovadoras para poder brindar ayuda a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas experiencias siempre partirán desde el plano concreto hasta que el estudiante sea capaz de pasar a lo simbólico.

Por otra parte, se indagó en el plan de área de quinto grado, especialmente en el área de lengua castellana y allí se encontró que las temáticas estaban enfocadas a fortalecer la competencia textual (lectura y escritura). De igual forma se analizaron las guías con las cuales los estudiantes trabajan en una determinada temática. Estas guías, aunque tradicionales en la institución, muchas veces no responden a las necesidades específicas de estos chicos a quienes les cuesta trabajo entender indicaciones, interpretar preguntas y realizar algunas actividades propuestas. Algunos estudiantes manifestaron que estas guías les parecen poco interesantes y tediosas de desarrollar.

Otros documentos que se tuvieron en cuenta fueron algunos cuadernos de lengua castellana en los cuales se evidencia claramente la necesidad de implementar una estrategia que ayude a estos estudiantes a fortalecer su producción textual, y todo lo relacionado con las normas de escritura. Al analizar estos documentos se pretende tener una idea precisa acerca de cómo se llevan los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua castellana en la institución, y aunque la misión del colegio sea brindar un espacio rico en experiencias pedagógicas, el análisis de los documentos anteriores mostró que muchas veces este proceso es rutinario y carente de significación.

Por otro lado, en esta etapa diagnóstica el docente investigador se dio a la tarea de leer cada una de las carpetas que contienen los historiales clínicos y valoraciones psicológicas de cada estudiante. A continuación, se mostrará a grandes rasgos lo que se encontró en estas valoraciones.

Y: Problemas de lenguaje, poca flexibilidad cognitiva y déficit de atención.

MF: Retardo mental leve- Déficit intelectual global leve, lenguaje voz nasal y trastorno mixto de habilidades escolares.

O: Déficit de atención, dificultad motriz y trastorno mixto de lenguaje.

L: Alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje (memoria, atención, concentración y habituación)

MA: Dificultades en lectura y escritura, problemas de aprendizaje, alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje y retardo mental grave en desarrollo.

H: Fallas en el desarrollo del pensamiento y dispositivos básicos de aprendizaje. Fallas en el desempeño motriz fino.

M: Alteración de dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, motivación y habituación) dificultad en la articulación de algunos fonemas, dificultades emocionales, TDAH, esquizofrenia y trastorno bipolar.

J.O: TDAH y dificultades de aprendizaje.

N: Perturbación de la actividad y atención, trastorno mixto de habilidades escolares, trastorno de conducta no especificado y TDAH.

A: CI: 57. Retraso mental leve

J.F: Alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje (Atención, memoria, motivación y habituación) dificultad en la articulación de algunos fonemas y alteraciones en la lectura y escritura.

C: Alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje y TDAH.

S: Dificultad en los dispositivos básicos de aprendizaje y dificultades socioemocionales.

V: Alteración de los dispositivos básicos de aprendizaje y dificultades socioemocionales.

Teniendo en cuenta los anteriores hallazgos en las valoraciones de los estudiantes que hacen parte de la investigación, se puede decir que la mayoría de estos niños tiene dificultades en los dispositivos básicos de aprendizaje tales como: la atención, la habituación y la memoria. De igual forma, se encontraron cuatro estudiantes con el trastorno de déficit de atención TDAH, a los cuales se les dificulta la concentración y realización de las actividades escolares. Otros niños presentan dificultades motrices y del lenguaje, las cuales afectan notablemente el desempeño académico. También, se evidenció que tres de estos chicos tienen déficit cognitivo y que por lo tanto su proceso de aprendizaje es más lento y no acorde a su edad. Finalmente, este análisis mostró que varios estudiantes tienen dificultades socioemocionales debido a circunstancias adversas que han tenido que enfrentar. Asimismo, un niño presenta un cuadro de esquizofrenia y trastorno bipolar. Este último caso mencionado, requiere de un constante acompañamiento por parte de profesionales de la salud y una adecuada medicación para controlar los síntomas que se presenten.

A partir del análisis anterior surgió la necesidad de una estrategia pedagógica que logre minimizar las barreras representadas en trastornos de aprendizaje y

dificultades cognitivas. El interés en que estos estudiantes potencien su competencia textual a pesar de sus dificultades era mejorar su calidad de vida educativa fortaleciendo la parte de comunicación y lenguaje, y que esto les permita desarrollar un mejor nivel de pensamiento incidiendo positivamente en su rendimiento académico. De igual forma, en esa aula de en particular, en donde conviven tantas problemáticas, la música constituye mediación pedagógica que permitirá mejorar las experiencias de aprendizaje de estos estudiantes.

Finalmente se analizó la Resolución 2565 de octubre 24 de 2003, nombrada artículo III de la ley general de educación, la cual hace énfasis en brindar una educación de calidad y oportuna a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, entendiéndose esto como una prioridad y una obligación en las instituciones del estado. Así mismo, este artículo insta a las instituciones para que capaciten su planta docente e incluyan en sus planes de estudio herramientas necesarias para atender a dicha población. El Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA) es entonces una institución que acata lo escrito en esta resolución y brinda ayuda pedagógica y terapéutica a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Esta revisión de documentos se centró en buscar primero, que competencias deben desarrollar los estudiantes, cuales son los tópicos que desde la escuela ayudan a desarrollar dichas competencias y cómo trabajarlas conociendo al detalle los historiales de cada estudiante. Del mismo modo, a través de los datos y toda la información obtenida se busca que el docente investigador obtenga las herramientas necesarias para diagnosticar con exactitud el estado real de la situación que se vive en el aula de clases y a partir de allí diseñe una propuesta de intervención que responda a dichas necesidades.

8.4 CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICA

Teniendo en cuenta los tres pasos anteriores llevados a cabo en el proceso diagnóstico, la docente se dio a la tarea de organizar y categorizar toda la información recolectada en esta etapa con el objetivo de establecer unos parámetros claros sobre los cuales se puedan diseñar las actividades que se van a presentar en la siguiente fase del proyecto.

Según Antonio Latorre⁷², en este momento de la investigación se hace necesario tener en cuenta tres pasos para organizar la información: almacenar, codificar y recuperar. Estos tres procesos permitirán al docente investigador tener acceso más organizado y detallado frente a todos los datos recolectados.

Ahora bien, al analizar los resultados de la prueba diagnóstica, observar las notas de campo de la observación participante y leer detenidamente cada uno de los textos revisados en el análisis documental se llegó a ciertas conclusiones en cuanto a la manera como se aborda la enseñanza de la lengua castellana en el Instituto de problemas de aprendizaje (IPA)

En primera instancia, se ha abordado el aprendizaje de la lengua materna de manera estática y carente de significado, en dónde los textos que son trabajados en el aula de clases no tienen resonancia en la realidad que vive el estudiante. Asimismo, se ha reforzado la idea que la comprensión lectora es repetir textualmente lo que dice el texto y no ir más allá de lo que está escrito. También, se tiene la creencia que los únicos textos que se pueden trabajar en el aula de clases son aquellos escritos que vienen en los libros, y aunque la institución abarca a una población que posee necesidades educativas especiales, no se ha buscado aún

⁷² LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003. Pág 53

una forma distinta de abordar los diferentes tipos de textos y de qué manera el análisis de los mismos puede ayudar a fortalecer la competencia textual.

Entonces teniendo en cuenta la situación encontrada en esta primera etapa y siguiendo el modelo de organización de Latorre, se establecieron las siguientes categorías, abordadas en el marco de la investigación y justificadas a continuación.

- ✓ Niveles de lectura
- ✓ Niveles de producción textual
- ✓ Dificultades de aprendizaje
- ✓ Mediación pedagógica.

En la primera categoría, la fase diagnóstica mostró que la gran mayoría de los estudiantes sujetos de estudios se encuentran en el nivel literal de lectura y unos pocos en el nivel inferencial. De ahí que las actividades que se van a proponer en la secuencia didáctica estarán encaminadas a que los estudiantes que se encuentren en el nivel más básico alcancen la lectura inferencial. A su vez, los chicos que ya se encuentren en el nivel inferencial estuvieron encaminados con actividades mediadas a través de la música para que fortalezcan su competencia lectora y alcancen el nivel crítico intertextual. De igual forma, esta categoría está enfocada a fortalecer la lectura en los estudiantes que aún se encuentran en proceso de decodificación y que no llegan al nivel literal, puesto que esto les permitirá acercarse más y mejor a los textos y lograr así un óptimo rendimiento en las actividades académicas.

En cuanto a la segunda categoría que tiene que ver con la producción textual, el diagnóstico arrojó que muy pocos estudiantes pueden redactar un texto siguiendo un orden lógico y teniendo en cuenta la estructura del mismo. De igual forma, los estudiantes no utilizaban elementos de cohesión al momento de elaborar un escrito. Tampoco empleaban de manera adecuada los signos de puntuación

correspondientes. Es por esto que las actividades estuvieron enfocadas en que a través de ejercicios de producción textual mediados con música, los estudiantes se sintieran motivados a escribir sobre lo que piensan y sienten. Esto les permitió aprender a realizar un texto más organizado, siguiendo un orden lógico de las ideas. También es importante resaltar que a través de estas actividades los niños puedan emplear palabras o frases conectivas para que sus escritos sean evidente rasgos de cohesión. Por su parte, el verse motivados a escribir diversos textos (usando como detonante la música) les permitirá mejorar la utilización adecuada de los signos de puntuación y a su vez, conocer la función que cada uno de ellos cumple en un escrito. De igual forma, el fortalecer la producción textual en los estudiantes fortalecerá sus niveles de organización del pensamiento, puesto que los ejercicios de escritura serán una ayuda invaluable al momento de elaborar textos que sigan un eje temático y con elementos de coherencia.

Ahora bien, la tercera categoría fue la que demarcó toda la fase de aplicación de la propuesta, ya que conocer las necesidades educativas especiales que presenta cada estudiante (sean trastornos de aprendizaje o déficit cognitivo) y tenerlas presentes al momento de elaborar las actividades fue de suma importancia. Cada dificultad de aprendizaje en particular constituyó un punto de partida y un referente al momento de la actuación del docente como mediador del proceso de aprendizaje de los chicos. De igual forma el conocer las necesidades específicas de cada niño, permitió brindar una ayuda terapéutica y educativa beneficiosa a los estudiantes y que ésta repercutiera en el desempeño académico, potenciando así sus capacidades. De la misma manera, el docente investigador al haber tenido presente cada uno de estos trastornos, pudo obtener una mayor comprensión y reflexión de la realidad en la cual está inmerso y por ende, realizar un proceso mayor de reflexión y ayuda personalizada a cada niño.

La mediación pedagógica, como última categoría constituyó el complemento de las anteriores, puesto que a través de ella, el docente investigador tomó

responsabilidad y conciencia de la manera cómo deben ser abordadas las actividades en la fase de intervención. Ahora bien, retomando la teoría de Feuerstein se puede afirmar que el maestro que establece una buena mediación con sus estudiantes es aquel que a través de experiencias pedagógicas significativas y ambientes escolares favorables puede incidir positivamente en el proceso formativo de sus estudiantes, en este caso de los niños que presentan dificultades de aprendizaje. Es por ello que lo largo de la fase de aplicación, se utilizó la música como elemento mediador para que los niños fortalecieran su competencia textual. Sin embargo, fue el docente quien se constituyó como mediador directo en este escenario, puesto que brindó a los estudiantes las herramientas necesarias y los ambientes adecuados para que estos pudieran potenciar sus capacidades. De igual forma, el maestro investigador a través de este proceso proveyó a sus estudiantes experiencias significativas frente a proceso de aprendizaje en particular.

9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el desarrollo de este proyecto se implementó, a manera de intervención, una secuencia didáctica como pretexto para realizar actividades encaminadas a fortalecer la competencia textual en aquellos aspectos hallados en el análisis diagnóstico. Para ello se tomó el modelo de secuencia didáctica propuesto por Ángel Díaz Barriga, quien la plantea como una manera de organizar las actividades de aprendizaje que se realizan en el aula con y para los alumnos, con el objetivo de fomentar situaciones que les permitan un aprendizaje significativo.⁷³ De ahí, que con esta secuencia se buscaba planificar y diseñar una serie de actividades encaminadas a potenciar la competencia textual en los estudiantes de quinto grado del Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA). Esta secuencia fue diseñada teniendo en cuenta las categorías halladas en el diagnóstico, las cuales fueron el punto de partida y un referente para la planificación y ejecución de cada una de estas actividades.

Lo anterior se realizó con base en los resultados del análisis diagnóstico, en el cual se hicieron evidente las falencias que presentaban los estudiantes al momento de realizar la lectura de un texto. Esto los llevó a ubicarse en el nivel literal de lectura. De igual forma, en la fase diagnóstica se encontraron debilidades en lo que tiene que ver con la competencia textual escritural, puesto que se les dificultaba producir oraciones con elementos de coherencia y cohesión, así como escribir un texto teniendo en cuenta una determinada estructura. De la misma manera, la fase diagnóstica mostró que los estudiantes poseen un vocabulario limitado y escasa fluidez verbal, por ende, la construcción de textos era una tarea dispendiosa y nada agradable para ellos.

⁷³ DIAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad de conocimiento UNAM. file:///E:/metodologia/Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.pdf

Para elaborar esta secuencia didáctica se tuvo en cuenta tres momentos propuestos por Ángel Díaz Barriga: Actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre.

Las actividades de apertura estuvieron encaminadas a brindar un clima agradable para el aprendizaje. En consecuencia, estuvieron orientadas en todo momento por el docente y este a su vez, proveyó los recursos para que esta parte se llevara a cabo de la mejor manera. Por otro lado, las actividades de desarrollo permitieron tanto al estudiante como al docente adentrarse a interactuar con el conocimiento emergente. De igual forma, el maestro investigador pudo jugar su papel de mediador dentro de esta fase de intervención y los chicos tuvieron la oportunidad de aprender de manera significativa. Esto generó un clima propicio para fortalecer la competencia textual, lo cual era el objetivo en esta fase de intervención. Por último, la fase de cierre propuso actividades que integraron las tareas realizadas anteriormente. De igual forma, se buscó que el estudiante realizara un proceso de reflexión sobre los ejercicios desarrollados durante la intervención, llevando a cabo una serie de actividades que de cierta manera evaluaron los resultados obtenidos.

A continuación, se presentará la secuencia didáctica. Esta se enfocó en tres partes: las actividades con el docente, las cuales buscaban mostrar que papel o rol que éste desempeña dentro la fase y cómo será el mediador, (de acuerdo con los objetivos del proyecto) del proceso de aprendizaje. Por otra parte, las actividades de aprendizaje pretendían describir las acciones y los procesos que llevaron a cabo los estudiantes. Éstas, se realizaron con miras a fortalecer la competencia textual de los estudiantes de 5 grado del IPA. A su vez, los indicadores mostraron qué tipo de procesos se pretendía alcanzar con cada una de las actividades de la sesión. La secuencia didáctica que se presenta a continuación fue el eje central de esta fase de intervención, dentro del trabajo de investigación: Mediación pedagógica a partir de la música para fortalecer la competencia textual en estudiantes de quinto grado del instituto de Problemas de Aprendizaje.

Tabla 4. Secuencia didáctica

Secuencia didáctica.		
Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA)		
Asignatura	Lengua castellana	
Curso	Quinto	
Nivel	Básica primaria	
N° de estudiantes	14	
Número de sesiones de esta secuencia didáctica	9	
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA		
Debido a las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes de quinto grado del IPA se hace necesario fortalecer la competencia textual a través de una mediación pedagógica que facilite el aprendizaje en clase de lengua castellana.		
TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
La música: mi vehículo para la escritura		
COMPETENCIAS		
Textual- Lectora		
Textual- escritora		
Objetivo general: Fortalecer los niveles de competencia textual (escritura) a través de actividades didácticas utilizando la música como mediación pedagógica.		
Objetivos específicos:		
✓ Identificar la información explícita y relevante dentro de una pieza musical.		
✓ Activar conocimientos previos al momento de abordar una pieza musical		
✓ Identificar géneros musicales y su origen.		
✓ Fortalecer la expresión comunicativa escrita a través del análisis de canciones y piezas musicales.		
✓ Fomentar la creatividad en los estudiantes con dificultades de aprendizaje.		
✓ Conocer elementos de la identidad cultural presentes en las piezas musicales		
RECURSOS		
Aula especial- video beam-computador-videos- letras de canciones-audios- Sala de informática		
ACTIVIDADES		
FASE INICIAL: INDAGUEMOS Y EXPLOREMOS		
ACTIVIDADES CON EL DOCENTE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Invitar a los estudiantes para que se indague previamente sobre los diversos instrumentos musicales. Cuando se esté ya en aula se pedirá a los chicos que lean la información encontrada, identifiquen y escriban las ideas relevantes del texto. seguidamente se mostrarán videos con audios sobre los sonidos de cada instrumento referido por los estudiantes: https://www.youtube.com/watch?v=to73mH1MTwc https://www.youtube.com/watch?v=vbqLG0S98N0 .	<ul style="list-style-type: none"> Indagar acerca de los diferentes instrumentos musicales existentes Se leerá la información encontrada y se identificarán ideas relevantes en los textos. .A partir de la visualización de videos presentados por el docente se identificará cada instrumento con su respectivo sonido. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los niveles de competencia textual Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje.

<p>Después se colocarán los sonidos sin imagen para que los chicos identifiquen cada instrumento. Este ejercicio se repetirá en las primeras dos sesiones con el fin de que los niños se familiaricen con los sonidos.</p> <p>Se invitará a cada estudiante a que escriba un párrafo en donde cuenten de manera espontánea que instrumento musical les llamó más la atención y por qué.</p> <p>Se conversará sobre los diversos géneros musicales que existen. Para ello se colocarán videos alusivos a los mismos. Se invitará a los estudiantes a que indaguen más sobre este tema y que como resultado de esta tarea elaboren un texto descriptivo de los diversos géneros musicales que encontraron. Este texto descriptivo se trabajará solamente en esta sesión inicial, y su objetivo es realizar una especie de entrenamiento para elaborar los textos que se escribirán más adelante.</p> <p>Se pedirá a los estudiantes que lleven a la próxima sesión la canción que más les guste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un párrafo en donde se cuente que instrumento les llamó más la atención y por qué. • Observar videos acerca de los diferentes géneros musicales e indagar en clases de informática sobre cada uno de ellos. Exponer impresiones sobre cada género musical de manera oral y al finalizar se escribirá un texto descriptivo, bajo las pautas del docente, acerca de los diversos géneros musicales • En casa se seleccionará la canción que más les guste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.
Sesión Nº 1 - TIEMPO: 90 minutos		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tomando como punto de partida la actividad que se dejó para la casa en la sesión anterior se les pedirá a los estudiantes que pasen en frente, socialicen y muestren que canción escogieron como favorita. ➤ Terminada esta primera parte se invitará a los estudiantes a leer y analizar la letra de la canción que escogieron y en ella identificarán aspectos relevantes de este texto. Lo anterior se realizará bajo una guía de lectura proporcionada por la docente. ➤ Se orientará a los estudiantes para que intercambien la canción con algún compañero e identifiquen los ítems de la guía de lectura. Después se les pedirá a los chicos que realicen un texto narrativo corto a partir de la canción leída, en este texto incluirán personajes y lugares que menciona la canción. ➤ El docente orientará la realización de los textos señalando a los estudiantes pautas para la escritura de textos narrativos, su estructura y organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización y lectura de la canción que escogieron como favorita. A partir de este texto se realizará una guía de lectura con preguntas orientadoras como: ¿Cuál es la anécdota de la canción? ¿Qué personajes aparecen en ella? ¿En qué lugares se desarrolla la historia? ¿Cuál crees que es la intención comunicativa del hablante? • Revisión de las respuestas de la guía a través de una puesta en común. • Lectura de la canción traída por un compañero y aplicación de la guía de lectura. • A partir de la realización de esta guía cada chico escribirá un texto narrativo corto en el que incluyan personajes, lugares y algunas acciones de la anécdota de la canción. • Se realizará un intercambio de escritos y cada estudiante revisará si el texto narrativo cuenta con las pautas dadas por la docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los niveles de competencia textual ✓ Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. ✓ Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.
Sesión Nº 2 - 120 minutos		

<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente orientará esta actividad y les presentará a los estudiantes los siguientes videos: Thiller de Michael Jackson. https://www.youtube.com/watch?v=4V90AmXnguw. ➤ A partir del video anterior Se invitará a los estudiantes a realizar un texto narrativo en donde cuenten una experiencia “zombi” igual o parecida a la del video. Al final expresarán que emociones despierta esta pieza música en ellos. ➤ Teniendo en cuenta los escritos de los estudiantes la docente dará pautas para la realización de un texto narrativo: sus componentes e intenciones comunicativas. Se invitará a los estudiantes que revisen sus textos para que puedan corroborar si cumplen con las pautas de un texto narrativo. ➤ Por otra parte se les llevará el video “El fin del mundo” del rapero Porta: https://www.youtube.com/watch?v=GFh5kflxHdU ➤ De allí se le pedirá a cada estudiante que observe detenidamente el video y escuche la letra y a partir de ella realice un texto narrativo en donde cuente de qué manera se imagina el fin del mundo. ➤ Al finalizar la actividad se revisarán los textos narrativos y se analizará si cumplen con la función requerida para esta tipología textual así como la estructura de cada uno. También se dará cuenta si cada texto cumple con los elementos de cohesión necesarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se observará detenidamente el video Thiller • Se realizará un texto narrativo en donde imaginarán una situación similar a la de la canción. • Cada estudiante expresará las emociones e impresiones que este tema despierta en ellos. • Construcción del concepto de texto narrativo. • Orientación de la docente acerca de la intención comunicativa de estos textos y cuáles son sus componentes. • A partir del video “El fin del mundo” y teniendo en cuenta las características del texto narrativo los estudiantes elaborarán un cuento en dónde plasmen como se imaginan el fin del mundo. • Con la orientación del docente se revisarán los textos anteriormente mencionados para determinar si cumplen con la estructura requerida para cada caso y si poseen elementos de cohesión 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los niveles de competencia textual • Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. • Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.
<p>Sesión N° 3 90 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se llevará a clase videos en donde se muestre la música típica de cada región del país: https://www.youtube.com/watch?v=zNNSaCsh62w https://www.youtube.com/watch?v=l-194cB teg&t=320s https://www.youtube.com/watch?v=XUXM3vtb9HI ➤ Se tomarán algunas letras de canciones emblemáticas de autores colombianos: https://www.youtube.com/watch?v=ONypg8qn02w https://www.youtube.com/watch?v=_RsWYMWIkLQ ➤ El docente orientará la lectura de estas dos canciones utilizando una guía para aplicarla a cada uno de estos textos. De ahí, se elaborará una prueba de comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar videos sobre los distintos ritmos de cada una de las regiones de Colombia. • Analizar y discutir los aspectos más significativos de cada uno de los ritmos musicales colombianos. • Lectura e interpretación de las letras de dos canciones del folclor colombiano: Pueblito viejo (Jose A. Morales) y El Pescador (José Barros) • Teniendo como orientación una guía de lectura se analizarán aspectos relevantes de 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los niveles de competencia textual • Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. • Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el

<p>lectora. Después, Se les pedirá a los estudiantes que escriban un texto narrativo en el que imaginen como sería su vida si vivieran en una región distinta. De la actividad anterior evaluará la superestructura de cada texto y se identificarán los elementos de coherencia y cohesión.</p>	<p>las dos canciones anteriormente mencionadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizará una pequeña prueba para determinar el nivel de lectura de los estudiantes tomando como punto de partida estas dos canciones. • Elaboración de un texto en donde el estudiante cuente como se imagina su vida si hubiese nacido en otra región de Colombia. • A partir de estos textos se identificarán aspectos de coherencia y cohesión relevantes en la organización de los textos escritos. También se podrá observar la superestructura del mismo. 	<p>desarrollo de las actividades.</p>
<p>Sesión Nº 4 - 90 minutos</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente iniciará una explicación acerca de las diferentes expresiones a nivel mundial. Para ello iniciará con la música en América. Se les llevará a los estudiantes música de América latina y norteamericana. https://www.youtube.com/watch?v=prEwVYpW9Bo https://www.youtube.com/watch?v=176ogQ1adtA ➤ Se les pedirá a los estudiantes que escriban una historia tomando como punto de partida alguno de los países a los cuales hacen referencia las piezas musicales. En esta historia incluirán personajes de esta región y lugares representativos del país. Una vez se haya terminado el ejercicio cada estudiante mostrará a su compañero su composición. ➤ Se realizará una puesta en común sobre el proceso de elaboración del texto narrativo. Cada estudiante participará leyendo el texto que elaboró. Se procederá a evaluar la escritura del texto en un ejercicio en común, con la ayuda de la docente. ➤ Para evaluar la escritura del texto narrativo se tendrá en cuenta una guía de escritura en donde se evidencie la estructura de este tipo de texto, de igual forma se tendrá en cuenta elementos de cohesión tales como frases o palabras conectivas, signos de puntuación y uso de sinónimos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar videos sobre la música en América e identificar características relevantes de cada pieza musical. • Cada estudiante elaborará un texto narrativo en donde consigne elementos importantes de la música de cada región. • Se conversará con ayuda del docente sobre las características y estructura de los textos narrativos y su intención comunicativa. • Lectura de los textos escritos y evaluación de los mismos teniendo en cuenta los puntos de la guía de escritura elaborada por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los niveles de competencia textual ✓ Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. ✓ Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.
<p>Sesión Nº 5 120 minutos</p>		

<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente mostrará diversos videos sobre la música de otros continentes. Al realizar esta actividad se les explicará a los estudiantes acerca del origen de estos ritmos y géneros musicales, especialmente de la música clásica. https://www.youtube.com/watch?v=pr6edQLLaRE https://www.youtube.com/watch?v=gG6sh4LGAok ➤ En clase de informática se motivará a los estudiantes para que escriban un texto en donde cuenten las impresiones que este tipo de música generó en ellos y a qué lugares los remite. Terminada esta actividad la docente orientará acerca de la intencionalidad de los textos narrativos y su estructura. Se les pedirá a los estudiantes que realicen el proceso de reescritura teniendo en cuenta las orientaciones dadas. ➤ La docente le pedirá que se escriba un texto a un amigo compañero de clase y en ella se contándole las bondades de viajar por todos los países mencionados en la actividad. ➤ Los textos serán leídos frente a la clase y la docente realizará las correcciones en lo referente a la microestructura y microestructura del texto. De igual forma se revisará si los textos poseen elementos de coherencia y cohesión. Este ejercicio permitirá a los estudiantes realizar el proceso de reescritura de su texto e identificar aspectos importantes al momento de la producción escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar y escuchar videos con música de varias partes del mundo. • Investigar acerca de las regiones o países representados en las obras musicales. • Escribir un texto en donde se narre aspectos significativos de cada país representado como lo son sus fiestas, bailes típicos, comidas destacadas, costumbres y otros aspectos de su cultura en particular. • El docente dará la orientación acerca de la intencionalidad de los textos narrativos y a partir de allí, los estudiantes realizarán un ejercicio de reescritura teniendo en cuenta las pautas de esta tipología textual. • Escribir un texto narrativo en donde se le cuente a un compañero las bondades y aventuras que se viven en los países mencionados en las canciones. • Se explicará en clase las que pautas se necesitan para la elaboración de este texto. De igual forma se orientará acerca de los elementos formales del texto narrativo y la intencionalidad del mismo. • Leer el escrito en frente de sus compañeros y realizar la reescritura a partir de las correcciones realizadas por la docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los niveles de competencia textual • Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. • Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.
<p>Sesión N°6 90 Minutos</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de los siguientes audios: https://www.youtube.com/watch?v=7k_yloISDa4 https://www.youtube.com/watch?v=YDdXJbnaZXQ ➤ Se invitará a los estudiantes a construir una historia a la cual le colocarían de fondo algunas de estas piezas musicales. Para este ejercicio se utilizará una guía en donde se encuentren elementos a tener en cuenta de la superestructura y la microestructura de los textos. De igual forma, a través de la guía se podrán evidenciar aspectos de coherencia y elementos de cohesión pertinentes al texto tales como: signos de puntuación, 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una historia en a la cual podrían colocarle alguna de estas piezas musicales de fondo. • La docente dará una guía de escritura en donde se señale aspectos relevantes que debe llevar el escrito. Estas pautas deben servir para identificar si el texto cumple con la estructura requerida, la intención comunicativa pertinente y si posee elementos de coherencia y cohesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los niveles de competencia textual • Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. • Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el

<p>organización de los enunciados y frases o palabras conectivas.</p> <p>➤ La docente invitará a cada niño a reescribir su historia. Esta actividad se hará bajo las pautas mencionadas anteriormente acerca de la escritura de los textos narrativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante pasará enfrente y leerá su texto para que se haga una socialización sobre los aspectos que deben mejorarse. • Cada estudiante reescribirá el texto narrativo (cuento) a partir de las pautas brindadas por la docente y bajo la luz de la guía para la producción textual. • Revisión por parte de la docente y puesta en común general para esclarecer dudas y responder preguntas. 	<p>desarrollo de las actividades.</p>
<p>Sesión N°7 120 Minutos</p>		
<p>➤ Se mostrará a los estudiantes algunos videos sobre la influencia de los afrodescendientes en los diferentes ritmos y géneros musicales. Para ello se escucharán algunas piezas que llevan una marcada influencia negra: Jazz, Blues Reggae, Cumbia, Bullerengue, Rap, Gospel, Espiritual Bossa Nova, Samba. Se realizará un recuento histórico sobre el origen de cada ritmo musical y experiencias de vida de algunos artistas.</p> <p>➤ La docente invitará a los estudiantes para que escojan algún artista representativo de los géneros musicales anteriores y cuenten su historia de vida. Esta actividad estará orientada por una guía en donde haya pautas para la escritura de textos narrativos y aspectos formales que se deben tener en cuenta al momento de la producción textual.</p> <p>➤ La docente orientará una puesta en común para socializar el proceso de escritura de los textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se conocerán varios géneros musicales (y su origen) con influencia africana, esto se hará a través de canciones y piezas melódicas pertenecientes a estos ritmos. • Se escogerá un artista representativo de los géneros musicales expuestos y a partir de ello se contará su historia de vida. • La actividad anterior se hará bajo la orientación del docente y con una guía de escritura para textos narrativos. • Finalmente se realizará una puesta en común para socializar el ejercicio de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los niveles de competencia textual ✓ Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. ✓ Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.
<p>Sesión N° 8 120 minutos</p>		
<p>➤ El docente iniciará la clase con audios y videos de música contemporánea: Rock, pop, baladas, rap, reguetón, break dance, salsa, vallenato, entre otros. Los estudiantes escogerán dos ritmos con los cuales se sientan identificados y escribirán dos canciones que pertenezcan a los géneros escogidos. De cada canción escogida se les entregará una guía de lectura para que respondan preguntas de acuerdo con las letras de las canciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer distintos géneros musicales contemporáneos a través de videos y audios con canciones. • A partir de dos canciones contemporáneas escogidas por los estudiantes se resolverá una guía de lectura en donde se podrán identificar información relevante e intencionalidades del hablante. • Los estudiantes escribirán un texto narrativo en el cual sus personajes sean cada uno de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los niveles de competencia textual ✓ Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se les pedirá que escriban un texto narrativo en cual se personifique a cada uno de los ritmos presentados anteriormente. ➤ Cada texto será leído en frente y sometido a correcciones a la luz de la guía para la escritura de textos narrativos. De ahí, se orientará el proceso de reescritura teniendo en cuenta las pautas de la guía. ➤ A manera de compromiso se les mostrará la canción “Amor y control” de Rubén Blades para que los estudiantes elaboren un texto en donde se cuenten las anécdotas representadas en la canción. Este texto debe ser escrito sin la ayuda de la guía pero tratando de responder a sus criterios. 	<p>los géneros presentados. Cada ritmo debe tener una personalidad definida y un papel dentro de la historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de la canción “Amor y control” cada niño elaborará en casa un recuento de las historias que aparecen en la canción. Este texto se realizará sin revisar la guía de orientación. 	<p>✓ Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.</p>
<p>Sesión 9. 120 minutos</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente llevará a los estudiantes a un concierto de fin de año para que a partir de allí observen en vivo el proceso de planeación y ejecución de una pieza musical. Esta actividad se realizará en un escenario en el que se presentará una orquesta y un coro. ➤ Una vez en el aula de clases los estudiantes elaborarán un texto en donde cuenten la experiencia vivida en el concierto. Este texto debe tener la estructura de un cuento y obedecer a las pautas y la organización del mismo. ➤ La docente leerá el texto y realizará correcciones. Las correcciones serán realizadas a la luz de las guías de escritura que se utilizaron durante la secuencia. ➤ Se realizará un ejercicio de reescritura del texto anterior, se intercambiarán los escritos y cada uno de los estudiantes realizará observaciones a los textos de sus compañeros. ➤ Finalmente y a partir de las observaciones de sus compañeros y con la guía de la docente los estudiantes reescribirán el texto una vez más a la luz de las guías trabajadas en la secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes asistirán a un concierto de fin de año. Una vez allí podrán apreciar el momento de ejecución de la pieza musical así como la armonía entre voces e instrumentos musicales. • A partir de esa experiencia se elaborará un texto en donde se narrará la experiencia vivida antes y durante el concierto, de igual forma se contará que emociones despertó en el la asistencia a un evento en vivo. • Se reescribirá el texto bajo la guía de las correcciones de la docente las cuales estarán enfocadas en la guía para la producción de textos escritos. • Después del proceso de reescritura cada estudiante intercambiará su historia con un compañero el cual realizará observaciones sobre el proceso de escritura • Por último, se reescribirá el texto una vez más teniendo en cuenta las observaciones de los compañeros, las orientaciones de la docente y los criterios de la guía de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los niveles de competencia textual • Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. • Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.
<p>Evaluación</p>		
<p>Prueba de salida</p>		

<p>La evaluación se realizará a través de una prueba final en dónde se podrá determinar que tanto avanzaron los estudiantes en su proceso de escritura. Esta prueba estará enfocada en reconocer los alcances en los niveles de competencia textual de los estudiantes. Los criterios que se van a tener en cuenta están divididos en dos partes: la primera, está referida a los niveles de lectura y busca identificar aspectos tales como el reconocimiento de la información expuesta en el texto tanto explícita como implícita. De igual forma, se busca conocer si el estudiante está en el nivel literal o en el nivel inferencial, o si alcanzó el nivel crítico intertextual en lectura, así como su capacidad para seleccionar información importante y plasmarla dentro de un texto. A su vez, la evaluación estará orientada a identificar en los textos producidos por los estudiantes elementos de cohesión tales como uso adecuado de los signos de puntuación, frases conectivas y palabras sinónimas. También se evaluará en esta fase la coherencia textual en los escritos de los estudiantes así como la organización lógica que sigue cada texto y si en ellos se utiliza la variedad estándar de la lengua. Por otro lado, la prueba intenta ahondar el aspecto cognitivo o la capacidad que posee cada estudiante al momento de enfrentarse a un texto, tanto para su decodificación, como para su interpretación y análisis. Es importante aclarar que esta prueba de salida no será la única evaluación de la secuencia sino que al final de cada sesión fue diseñada una actividad que apunta a revisar los procesos alcanzados por los estudiantes. Después de la prueba de salida se realizará en el aula la retroalimentación de la secuencia didáctica. Esto se hará a través de una puesta en común la cual será dividida en varios momentos. En primera instancia, los estudiantes expresarán de manera voluntaria cual fue su percepción sobre el desarrollo del proyecto, sus aprendizajes e inconformidades. En el segundo momento la docente socializará los resultados obtenidos con la escritura de cada texto de cada sesión, los avances que se presentaron y las falencias que se hallaron. Para finalizar la docente explicará los criterios que se tuvieron en cuenta para calificar la prueba de salida, que niveles de la competencia textual escritural se lograron fortalecer y cuales se deben seguir trabajando con miras a mejorar el proceso de producción escrita.</p>	<p>Para la prueba final se tendrán en cuenta los mismos criterios utilizados en la rúbrica de la prueba diagnóstica.</p> <p>Véase anexo H</p>
---	---

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dentro del marco de este proyecto de investigación se diseñó una secuencia didáctica como mecanismo de intervención la cual permitió alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto. Esta secuencia se desarrolló con los estudiantes del grado quinto en el Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA) y tuvo como título “La música, mi vehículo para la escritura”. A través de la aplicación de una serie de actividades conectadas, encaminadas a determinar los niveles de competencia textual y al fortalecimiento de los mismos, se diseñaron 11 sesiones distribuidas de la siguiente manera: una sesión inicial, nueve sesiones con actividades programadas y una última sesión dedicada a aplicar la prueba de salida y a realizar una socialización con los estudiantes sobre el desarrollo de la secuencia didáctica.

Antes de diseñar la secuencia se llevó a cabo una fase diagnóstica. Ésta permitió a la docente investigadora conocer ciertas falencias o debilidades que poseían los chicos en cuanto a los niveles de lectura y la producción textual. Las debilidades halladas reflejaban la poca o nula comprensión lectora evidenciada en la lectura de los textos de la prueba diagnóstica. En el desarrollo de esta actividad la docente tuvo que leer y explicar cada uno de las letras de las canciones que hacían parte de la prueba. De igual forma, algunos chicos no sabían cómo responder la evaluación y aunque decodificaban las palabras escritas no hallaban sentido al texto, es decir, su nivel de lectura no se ubicaba siquiera en el literal. De la misma manera, al momento de la escritura se les dificultó la construcción de oraciones coherentes y con elementos de cohesión. Las falencias anteriormente mencionadas constituyeron un factor común dentro del aula en la cual se llevó a cabo la investigación, puesto que estos niños padecen trastornos de aprendizaje como la dislexia (confusión de grafema-fonema) y el trastorno mixto de aprendizaje (trastorno específico de lectura y de escritura). En algunos casos los trastornos

mixtos de aprendizaje incluyen discapacidad en las funciones motrices y poca habilidad en la adquisición del lenguaje.

Por otra parte, el TDAH (trastorno de déficit de atención) se caracteriza por los tiempos cortos de atención y la poca concentración en las actividades escolares. Lo anterior fue un obstáculo insalvable dentro de esta fase diagnóstica, pues a los estudiantes se les dificultó responder una prueba que en inicios la investigadora consideró sencilla. De ahí, que durante el desarrollo de la prueba se hizo necesario que la docente estuviera en constante supervisión al momento de las respuestas. También, se tuvo que leer frente a todo el grupo pregunta por pregunta con el fin de aclarar dudas y asegurar la contestación de la evaluación. Este último aspecto se decidió sobre la marcha de la sesión diagnóstica pues la docente pudo percibir que si no se llevaba a cabo de esta manera, la prueba no arrojaría resultados válidos. Es importante anotar que esta fase diagnóstica hizo posible conocer los gustos musicales de cada estudiante y a partir de ahí, diseñar una estrategia que permitiera utilizar la música como elemento mediador entre el conocimiento y el fortalecimiento de la competencia textual. Por ello se diseñó una tabla en donde se evidencian los resultados que arrojó la prueba diagnóstica con respecto a los niveles de lectura y producción textual. En ella vienen los códigos de los estudiantes ubicados de acuerdo al nivel respectivo. Los chicos fueron codificados utilizando la primera letra de su nombre de pila. (Véase Anexo H)

La sesión inicial pretendía introducir el tema de la música como una manera positiva y válida para trabajar dinámicas en el aula de clase. Se hace mención del punto anterior debido a que los estudiantes no estaban acostumbrados a realizar labores académicas en donde se utilizara la música como un elemento mediador entre ellos y el conocimiento. De igual forma, en esta sesión la docente investigadora pretendía determinar algunos saberes previos de estos chicos y detectara fortalezas y debilidades en cuanto al proceso lector y la producción textual. Esta sesión inicial arrojó información importante y pertinente dentro del desarrollo del resto de

actividades de la secuencia didáctica. Ahora bien, la docente les pidió a los estudiantes que llevaran previamente a la clase información escrita acerca de diversos instrumentos musicales. En esa primera actividad, fue evidente una de las dificultades de los estudiantes: ninguno quiere leer la información que ha llevado a clase puesto que tienen temor a que sus compañeros hagan burla de ellos. Pero hay algo más, algunos niños no pueden leer correctamente las palabras y por ello se muestran renuentes a participar de la actividad. Sin embargo, el estudiante M a pesar de tener un comportamiento disruptivo dentro del aula de clase es el primero en leer su texto, seguidamente lo hace el estudiante O. Al ver participar a sus compañeros otros estudiantes se animan y comienzan no sólo a leer, sino a participar cuando la docente realiza las preguntas orientadoras.

Después de esto la docente pide a los estudiantes que identifiquen las ideas principales del texto leído por uno de sus compañeros. Es así como empieza a notarse otra dificultad: la mayoría de estudiantes no son capaces de identificar las ideas principales de los textos que ellos mismos han traído; por lo tanto la docente debe realizar ejemplos a manera de orientar esta actividad. También se proyectan videos en donde se explica el origen y la composición de algunos instrumentos musicales como una manera de guiar la sesión. Desde este momento se hizo necesaria una constante mediación pedagógica por parte de la docente en el desarrollo de todas las actividades propuestas. Daniel prieto Castillo plantea la mediación pedagógica “Como el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”⁷⁴

Cuando la profesora pide a los estudiantes que escriban en su cuaderno un párrafo en donde mencionen las ideas más importantes, algunos chicos como A y J.F se

⁷⁴ GUTIERREZ, Francisco y PRIETO Daniel. La mediación pedagógica. Buenos Aires: La crujía. 1999. P 56

muestran renuentes al ejercicio de la escritura, sobre todo J.F el cual se dedica a molestar a sus compañeros. Después de la escritura del párrafo se les pide a los estudiantes que elaboren un texto descriptivo en donde expresen que tipo de instrumentos les llamó la atención y por qué. Aunque en la investigación no se trabajará con esta modalidad textual, se hizo este ejercicio como una forma de dar inicio al proceso de producción escrita, acorde a la actividad que se estaba desarrollando en esa sesión cero. De igual forma, la docente investigadora quiso observar que tan receptivos eran los estudiantes a escribir textos a partir de estímulos musicales.

Los estudiantes realizan la actividad en su cuaderno, pero la docente observa que algunos se limitaron a escribir los primeros renglones de los textos. Cabe anotar que los chicos S, H y O realizaron la actividad de manera adecuada. Otros estudiantes se dispersan y comienzan a hablar entre ellos. Es ahí cuando la maestra se da cuenta que si va a aplicar una secuencia de actividades estas deben ser lo suficientemente sencillas como para que los estudiantes con déficit cognitivo puedan realizarlas. Por otro lado, los tiempos de los ejercicios deben ser acordes al nivel de interés que pueden mostrar los niños que padecen TDAH. “Cuando un profesor detecta dificultades de aprendizaje en un determinado alumno...deberá cuestionarse sobre la competencia curricular del alumno, qué puede aprender con ayuda y de qué manera este aprende” ⁷⁵

Asimismo, la docente investigadora se cuestiona acerca de la manera de enfrentar las constantes interrupciones de M, quien con su comportamiento disruptivo (debido a trastornos de conducta) logra interferir en el libre desarrollo de las actividades propuestas por la docente.

⁷⁵ LUQUE, Diego y RODRIGUEZ, Gema. Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos III. Andalucía. Tecnographic S,L. 2006. P18

Durante el desarrollo de esta sesión inicial se produjo desconcierto en la investigadora pues no comprende el porqué de las actitudes de algunos estudiantes. De igual forma hay algo de frustración en ella ante la poca participación por parte de los estudiantes de los cuales se tienen mayores expectativas.

De ahí que la docente pudo darse cuenta que cuando la dinámica de la clase es cambiada de manera abrupta y se realizan actividades a las cuales los estudiantes no están acostumbrados se producen este tipo de reacciones por parte de ellos. Esta serie de cambios en la dinámica del aula parece desubicarlos de su zona de confort y las reacciones frente a las actividades no son las mejores. Sin embargo, la variación de la dinámica en la clase también produce efectos positivos otros estudiantes que normalmente son indiferentes o poco participativos. Este es un punto positivo que se empieza a vislumbrar dentro de la etapa de intervención. Teniendo en cuenta lo anterior, resulta válido retomar los planteamientos del conferencista y ensayista inglés Sir Ken Robinson, el cual afirma que en el aula de clases hemos clasificado a los estudiantes en “buenos y malos”. Sin embargo, es importante tener presente que todos los estudiantes tienen algún talento y por ende, papel del educador consiste precisamente en encontrar y potenciar esa capacidad. La creatividad en educación es tan importante como la alfabetización, por ello se debe potenciar esta habilidad tanto como enseñar a leer.⁷⁶ Frente a estos cambios, el maestro investigador está en la obligación de propiciar diferentes espacios que brinden experiencias significativas en las que el estudiante pueda desarrollar sus capacidades.

Otro punto importante a mencionar, es que a medida que se desarrollaron las actividades iniciales la docente investigadora pudo tomar conciencia de la pertinencia de un replanteamiento de las actividades posteriores (retomando las sugerencias de los estudiantes). Esto con el fin de proveer más y mejores

⁷⁶ JIMENEZ, Ariel. Ken Robinson: Educación y creatividad. Video. YouTube. Foro TED. Oxford. [Consultado 12 de mayo de 2017] Disponible en internet en: https://www.youtube.com/watch?v=L_crK0L7MaE

herramientas para que los chicos puedan alcanzar los objetivos propuestos en cada una de las sesiones. De otra parte, fue importante que la investigadora realizara un acompañamiento continuo y cercano frente a aquél estudiante que mostró poco interés en las actividades. A partir de allí la docente reflexionó acerca de una estrategia asertiva para que estos chicos pudieran incorporarse al desarrollo del proyecto. Lo anterior se hizo teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de cada estudiante y utilizando la música como pretexto para que estos niños pudieran expresarse de manera escrita, fortaleciendo así su competencia textual. “La práctica musical tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales de los estudiantes... potencia su desarrollo intelectual y su comprensión en las materias privilegiadas”⁷⁷

Sin embargo, es importante aclarar que aunque la música actuó como mediadora en este proceso, los estudiantes en ocasiones la tomaron como un pretexto para distraerse de las actividades asignadas. De ahí que la docente investigadora tuvo que enfatizar que el objetivo central de la actividad era fortalecer la competencia escritural y no sólo escuchar música. Por ello, al momento de comenzar a escribir debían tener unos instantes de silencio para poder organizar sus ideas y plasmarlas en el papel.

Ahora bien, en lo referente a la primera sesión, la docente investigadora dio inicio preguntando acerca de una canción que se les había pedido previamente traer a la clase. En el transcurrir de esta actividad la profesora nota que a algunos estudiantes les cuesta trabajo expresar lo que sienten debido a su vocabulario limitado y su poca fluidez verbal. El estudiante A se ofrece a mostrar su tarea, pero cuando la docente le pregunta el porqué de esa escogencia el chico se limita a responder que “le gusta porque es una cumbia”. Ante esta afirmación la profesora lo anima para que dé algunas razones. S se ofrece a mostrar su tarea y explica con mayor claridad acerca

⁷⁷ GIORDANELLI, Mauricio. Música y cerebro. Alianza compartir- Gimnasio Campestre. Bogotá. 2011. p 62

del porqué ha escogido esa canción. De igual manera sucede con H y M.A quienes refieren con mayor claridad las razones por las cuales han escogido la canción que trajeron a la clase. Es esta etapa resulta evidente otra dificultad en lo que tiene que ver con la competencia textual: a estos chicos les cuesta expresar lo que sientan o piensan ya sea por temor a las burlas o porque son conscientes de no tener un léxico adecuado para referirse a sus emociones y sentimientos. Cabe anotar que la cámara fue un factor que cohibió a varios estudiantes y limitó el libre desarrollo de las actividades. Sin embargo, esto no fue captado de inmediato por la docente sino varias sesiones después.

Por otra parte, en esta actividad se pudo vislumbrar que los estudiantes no conocían las características del texto narrativo pues cuando se les pidió redactar uno a partir de las canciones que se habían trabajado en la clase la mayoría no sabía que escribir ni cómo hacerlo. A manera de orientación, la docente les presentó unas diapositivas en donde estaban consignadas algunas pautas que se deben tener en cuenta al momento de escribir un texto narrativo. Estas diapositivas fueron elaboradas por la investigadora desde la planeación de actividades y se hicieron con el objetivo que los estudiantes tuvieran unos criterios definidos al momento de producir su texto e identificaran de manera más sencilla los aspectos a corregir una vez terminados sus escritos. Los chicos preguntaban temerosos por algunos aspectos que aún no estaban muy claros, fue entonces cuando la docente decidió atender estudiante por estudiante con el objetivo de aclarar dudas y realizar el proceso de mediación en esta etapa de la sesión. Es importante agregar que a través de las preguntas orientadoras los estudiantes pudieron expresarse un poco mejor en la actividad. Algunos de estos niños decidieron hacerse en parejas para realizar el ejercicio propuesta por la profesora. Este trabajo en equipo fue importante para desinhibir a ciertos chicos y para lograr que pudieran expresar libremente sus inquietudes. En el transcurrir de esta sesión fue claro que los estudiantes prefieren un contacto personalizado con la docente, por lo tanto esta debe enfocar su proceso

de mediación pedagógica en la atención individual teniendo en cuenta cada necesidad educativa en especial.

Ahora bien, uno de los objetivos de esta primera sesión era determinar en qué niveles de lectura se ubicaban los estudiantes y cómo estaban con respecto a su proceso escritor. De igual forma otro de los objetivos de esta sesión era comenzar a escribir borradores de textos narrativos teniendo en cuenta la estructura del mismo. De ahí que, en esta primera actividad se evidenciaron las falencias de los estudiantes, quienes manejaban un nivel literal de lectura (tal y como lo mostró la prueba diagnóstica y la guía desarrollada en esta sesión). Asimismo, se hizo notorio un proceso de producción textual pobre y con total desconocimiento de los parámetros mínimos para la organización textual. De igual forma, la docente pudo notar que estos chicos poseen un vocabulario poco variado, lo cual hace muy difícil el arranque en la escritura. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigadora se decidió a trabajar paso por paso en las sesiones venideras, partiendo de lo más sencillo para llegar a lo más complejo. Según Carlos Lomas el fortalecimiento de la competencia textual consiste en llevar a los estudiantes a “la adquisición de un conjunto de destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) y que estas les permitan utilizar su lengua de una manera adecuada, eficaz y competente en las diversas situaciones comunicativas.”⁷⁸ (Véase Anexo I)

Sin embargo, vale destacar en esta sesión que el trabajo colaborativo en parejas junto con las orientaciones de la docente fueron un factor positivo para que los estudiantes iniciaran su proceso de escritura. Algunos como J.O, H y S se animaron a corregir su primer texto y aunque lo hicieron de manera incipiente el ejercicio resultó enriquecedor. En esta primera parte quedó implícito un reto para la investigadora y es que en las sesiones venideras los estudiantes pierdan el temor a realizar las actividades y de esta manera puedan expresar por medio de textos

⁷⁸ LOMAS, Carlos. Como enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona. Paidós.1999.

escritos sus emociones, desarrollando así la creatividad. Sólo así se podrán alcanzar los objetivos propuestos para la fase de intervención y la investigación arrojará algún tipo de resultados.

En cuanto a la segunda sesión, ésta se enfocó en la producción incipiente de un texto narrativo. La actividad tuvo como detonante dos piezas musicales: “Thiller” de Michael Jackson y “El fin del mundo” del rapero Porta. (Véase Anexo L) Los estudiantes escucharon la primera pieza musical y basados en la temática de la canción deberían elaborar un borrador de un texto que narrase un “Apocalipsis Zombi”. El escrito por supuesto, debía tener en cuenta las pautas para la construcción de textos narrativos las cuales fueron socializadas por la docente en la sesión anterior. Sin embargo, antes de que los chicos iniciaran con el proceso de escritura, la docente investigadora les recuerda las indicaciones a tener en cuenta para escribir un texto y cuál es la estructura de la que se compone una narración. Algunos estudiantes como H y O expresan a la maestra que las narraciones son aquellas que comienzan por “había una vez”. Sin embargo, la profesora les aclara que lo importante de un texto narrativo es que cuente una serie de acontecimientos en torno a una situación problemática y que éste tenga un inicio, un tiempo y un espacio determinados, así como unos personajes que lleven a cabo las acciones de la historia.

Es importante aclarar, que la estructura de los textos narrativos fue presentada de la manera más sencilla posible, atendiendo a las discapacidades del grupo al cual estuvo dirigida la investigación. Según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Sociedad Americana de Psiquiatría (APA)⁷⁹ a los niños que poseen déficit cognitivo y trastornos mixtos de aprendizaje se les dificulta seguir estructuras de pensamiento complejas y por lo tanto en su proceso escolar deben predominar las tareas simples y estrechamente supervisadas. De igual forma, los

⁷⁹ ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (APA). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Traducido por: Tomàs de Flores i Formenti et al. Barcelona: MASSON, 1995.

trastornos de aprendizaje sitúan a los estudiantes que los padecen por debajo del índice normal de la capacidad intelectual, dificultando así el desarrollo del pensamiento. Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, la docente investigadora consideró pertinente trabajar el texto narrativo desde una estructura lineal, de fácil diferenciación e interiorización para los chicos del grado 5 del IPA.

Ahora bien, retomando el desarrollo de esta sesión, se pudo observar que algunos estudiantes como A se muestran pensativos y manifiestan no saber cómo comenzar la historia. O le cuenta a su compañera los pormenores de lo que piensa escribir, pero no se decide a plasmarlo en su cuaderno. En esta actividad sale a flote una dificultad latente a lo largo de la investigación: hay estudiantes que por sus trastornos de aprendizaje poseen tiempos muy cortos de atención. A estos se les dificulta concentrarse y escribir un texto. De ahí que la docente le pide a O (Un niño que se distrae con facilidad) que lea desde el video beam una de las diapositivas que se han llevado a la clase. Este chico al sentirse involucrado con el desarrollo de la actividad automáticamente retoma el ejercicio de la escritura y comienza a plasmar su texto.

En el desarrollo de esta sesión se pudo percibir que tanto la temática como el tipo de música resultó un excelente detonante para los estudiantes quienes iniciaron el complejo proceso de producción textual. Sin embargo, la docente es cada vez más consciente que las actividades que se propongan desde la secuencia didáctica deben ser muy bien planeadas y ejecutadas. Aquellos ejercicios que no muestren buenos resultados deben ser replanteados para que se puedan lograr los objetivos previstos. De igual forma, los tiempos de ejecución de las actividades deben ser acordes a cada necesidad específica de los estudiantes. Si estas dificultades son ignoradas por el docente difícilmente se alcanzaran los objetivos propuestos. “Las consecuencias para el alumno son importantes, estos pueden identificarse como

aquellos que cometen errores significativos en la comprensión de textos sencillos y en la composición escrita”⁸⁰

De igual forma, durante la sesión la docente ejerció su papel de mediadora constantemente, puesto que fue ella quien introdujo los conceptos y pautas para la escritura de textos. Sin embargo, se hizo necesario que estos fueran presentados a los estudiantes paulatinamente y de acuerdo a cada necesidad educativa especial. Algunos chicos como H, L, M.F y S asimilaron estos conceptos con mayor rapidez. Otros estudiantes como A, M.A y Y estuvieron un poco rezagados con respecto a los escritos de sus compañeros. Sin embargo, en el último ejercicio en el cual los estudiantes tuvieron que calificar el texto del otro y comprobar si este cumplía o no con las pautas para la escritura de textos narrativos, se produjeron algunos avances notorios puesto que los chicos ya tenían algunos criterios a tener en cuenta y por lo tanto éstos les sirvieron de ayuda para escribir el segundo texto planteado en esta sesión. Este segundo escrito tenía más en cuenta la estructura del texto narrativo y párrafos con alguna unidad textual, y aunque fue un avance que no se dio en todos los chicos, si hubo una leve mejoría en algunos casos. De hecho, cuando los textos fueron transcritos a Word tenían algo más de estructura y eso se debió a que los estudiantes ya conocían los criterios para escribir este tipo de textos y pudieron aplicarlos en los suyos. No obstante, del grupo de estudiantes sujetos de investigación hubo algunos que parecían no avanzar en su proceso de escritura, sino que se dedicaban a realizar actividades ajenas a la clase.

Por otro lado, en la tercera sesión los estudiantes se muestran más receptivos frente a las actividades. El hecho de estar en un aula distinta y realizando dinámicas que llevan música resulta estimulante para algunos. Otros aprovechan cuando la profesora apaga la luz (para proyectar los videos) en el salón de clases y molestan al que está a su lado. En esta sesión se utilizó música colombiana como un elemento

⁸⁰ ROMERO, Juan y LAVIGNE, Rocío. Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Junta de Andalucía. P 204

mediador para que ellos pudieran familiarizarse con las diversas regiones del país y poder así escribir un texto narrativo que estuviera ubicado en un lugar distinto al que habían nacido. A medida que las diversas piezas musicales van apareciendo en el proyector la docente investigadora realiza preguntas orientadoras con el fin de determinar el nivel de comprensión de los estudiantes con respecto al texto audiovisual. Del mismo modo, en esta sesión la docente entrega una guía de lectura junto a dos canciones colombianas seleccionadas. (Véase Anexo M) Esto con el fin de determinar el nivel de avance en cuanto a la comprensión lectora. La profesora lee las canciones en voz alta y los estudiantes siguen la lectura desde sus puestos. Sin embargo, al momento de responder se evidencian nuevamente las deficiencias referidas a los niveles de lectura. Algunos chicos como Y y A no pueden decodificar siquiera las preguntas de la prueba. Otros como M.A y J.F responden de manera literal y no se adentran un poco en el sentido del texto. No obstante, hay estudiantes como H, S y J.O que van más allá del sentido literal del texto y son capaces de inferir información implícita en las letras de las canciones. Lo anterior constituye un pequeño avance dentro del proceso de estos chicos. Sin embargo, hay varios estudiantes para quienes su tiempo de atención se ha agotado y no completan la prueba de lectura. Entonces la docente decide acercarse a cada uno y tratar de resolver inquietudes al tiempo que los anima a completar la prueba. O y J.F deciden trabajar, siendo O el estudiante que es capaz de ir del nivel literal al inferencial, y en ocasiones (y de manera incipiente) al crítico intertextual.

La escritura de textos en esta sesión viene enriquecida por las pautas dadas a conocer en las clases anteriores. Una vez terminados los textos se inicia la socialización de los mismos en clase. Es allí en donde la docente investigadora se topa con otra dificultad: los chicos, al escuchar las correcciones realizadas a sus compañeros hacen burla de ellos y se comienza a perder el objetivo de la actividad. Por esta razón la investigadora debe intervenir y recordar que la escritura es un proceso de continuo aprendizaje y que en ella se aprende del error. En esta actividad es notorio que los estudiantes son cada vez más capaces de identificar la

estructura de un texto narrativo, así como las pautas a tener en cuenta en estos tipos de texto. Asimismo, son más conscientes de sus errores ortográficos y pueden corregir los más notorios. Del mismo modo, la docente deja en claro al finalizar la sesión que el proceso de producción textual se va dando paulatinamente y no de forma instantánea.

La sesión cuatro tenía como fin que los estudiantes conocieran y aplicaran algunos elementos de cohesión tales como: palabras o frases conectivas, signos de puntuación y algunos elementos de la sintáctica del texto. Ésta dio inicio con un recorrido musical por varios países de América. No sin antes recordar aspectos relevantes de la sesión anterior y su importancia al momento de escribir otros textos. En el desarrollo de esta sesión fue notorio el hecho de que los estudiantes están más receptivos y dispuestos a elaborar textos que en las actividades anteriores. Sin embargo, a muchos se les olvida cuales son los parámetros de los que se han venido hablando en esta fase de intervención y por lo tanto la docente debe recapitular estos conceptos ejemplificando cada uno de ellos. Algunos chicos como S, H y L participan en esta socialización, pero en otros parece ser la primera vez que escuchan estas nociones. Después de escuchar las piezas musicales la docente les pide que escojan un país de los que se han mencionado y escriban un narración en donde aparezcan personajes ubicados dentro de ese espacio. Algunos estudiantes se disponen a realizar el ejercicio pero a otros les resulta difícil esta actividad pues no logran ubicarse en un contexto diferente al de ellos. De ahí que manifiesten no saber que escribir. En este punto, la docente interviene y a través de una orientación estudiante por estudiante (La cual incluye ejemplos) y se logra que estos chicos inicien su escrito.

Esta última parte no estuvo prevista en la planeación y por lo tanto se ve como una debilidad dentro de la elaboración de la secuencia, pues la investigadora asumió que en esta cuarta actividad los estudiantes podrían trabajar de manera autónoma. Sin embargo esto no fue así, puesto que la escritura de estos textos requirió de una

mediación constante por parte de la profesora pues los estudiantes se mostraban inseguros al momento de escribir. Por ello, la docente tuvo que ejemplificar el inicio de cada texto en particular, además de indagar acerca de cuál pieza musical les había llamado más la atención. Lo anterior se hizo con el fin de partir de allí para que los niños construyeran sus textos. Es así como el estudiante H escogió la música argentina como detonante para realizar su escrito. Asimismo desarrolló su narración tomando como personaje principal a Lionel, un chico que deseaba jugar fútbol. A medida que los textos narrativos se iban escribiendo la docente realizaba las correcciones a cada escrito (ortografía, estructura de texto narrativo, palabras conectoras y elementos de coherencia). Estas pautas debían ser tenidas en cuenta al momento de la reescritura en sala de informática.

Igualmente, la docente investigadora nota en esta sesión que algunos estudiantes no tienen los conceptos claros acerca de cómo debe escribirse el texto narrativo y por ello mezclan algunas modalidades textuales. Otro punto que puede destacarse en el desarrollo de esta sesión, es que a algunos estudiantes les cuesta ver sus propios errores y solamente se concentran en el de sus compañeros al momento de la socialización grupal. De ahí, que el ejercicio de corrección de los textos de otros estudiantes si bien resultó provechoso, también generó situaciones de burlas y competencias, por lo cual la maestra tuvo que intervenir para re direccionar la actividad y que ésta estuviera acorde a los objetivos. Se concientizó a cada estudiante participante en esta investigación que en el proceso de escritura se aprende de los errores y que para lograr un avance significativo en este aspecto se debe aprender de las equivocaciones propias y de los demás, tratando de ajustarse a las pautas establecidas para la producción de textos.

En la sesión cinco (al igual que en las dos sesiones anteriores) la docente realiza una recapitulación de los conceptos aprendidos anteriormente y a través de preguntas orientadoras indaga en los estudiantes el avance del proceso de escritura. Después de esto se realizó otra actividad, la cual consistió en dar a

conocer a los estudiantes a través de videos y audios distintos tipos de música de varias partes del mundo. A medida que el ejercicio se iba llevando a cabo la docente hacía pausas cortas para ubicar a los estudiantes en el contexto de cada uno de los países. En algunos momentos los chicos se mostraron aburridos y expresaron tedio frente a esas manifestaciones musicales. En otros momentos se mostraron interesados e inquietos con la música que estaban escuchando. Después de la actividad de escucha y observación de los videos, la docente retoma la información importante y a través de preguntas orientadoras indaga con sus estudiantes sobre sus percepciones de estos videos. En este punto, la mayoría de los chicos se muestran receptivos y participan con fluidez, algunos como H son capaces de expresar lo que una de estas piezas musicales le transmitió, por ello al momento de escuchar la pieza musical de la película "Karate kids" H se emociona. La docente le pregunta el por qué y él explica que esta música le trae buenos recuerdos, la profesora le vuelve a preguntar por qué y él dice que cuando era niño soñaba con ser el personaje de la película y presentarse frente a mucha gente. Otros estudiantes comentan algunos recuerdos les trae cierto tipo de música, sobre todo la mexicana. En este ejercicio los chicos se mostraron más capaces de expresar una idea completa, además, lo hicieron de manera organizada. De igual forma, fueron capaces de dar razones frente a un interrogante y sostener un determinado punto de vista (esto se evidenció cuando defendían su ritmo favorito frente a las opiniones de sus compañeros) Lo anteriormente mencionado puso de manifiesto un avance que si bien fue pequeño significó mucho dentro de la investigación, puesto que en las primeras sesiones los estudiantes no eran capaces de expresarse oralmente, ni dar razones y mucho menos defender una idea. Sin embargo, J.F sigue distraído y molestando a sus compañeros.

La docente pasa por alto esta situación y les pide a los alumnos que escriban un texto narrativo en donde cuenten el recorrido musical que se ha realizado por estos países del continente. El primer borrador lo realizarán en el cuaderno y después de las correcciones necesarias lo pasarán en Word en la sala de informática. En esta

actividad la mayoría de estudiantes ya son conscientes que se debe respetar cierta estructura al momento de escribir y que además, hay elementos de cohesión a tener en cuenta dentro de los textos. Debido a esto, cada que avanzan en un párrafo se acercan a la docente en busca de orientación o correcciones. Poco a poco van comprendiendo que la producción textual no es un proceso improvisado, sino una constante construcción y organización del pensamiento, por ende, los textos debe llevar elementos de coherencia. Ésta entendida como “la cualidad semántica que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica”⁸¹

Después de realizar el primer borrador y ya teniendo las correcciones en el cuaderno, los estudiantes se dirigieron al aula de informática y realizaron un segundo borrador. Cabe anotar, que esta parte de la sesión es tomada con mucho compromiso por parte de los niños quienes cuaderno en mano escriben su texto, siempre pendientes a las correcciones recibidas por la docente. Solamente O se muestra disperso en esta actividad y cuando la profesora le pregunta el porqué de su distracción, él responde que aún no ha organizado sus ideas para poder plasmar el escrito. Se le sugiere que realice un plan de escritura en donde aparezcan las ideas más importantes de lo que desea escribir. Los demás estudiantes se esmeraron porque su texto en Word cumpliera con los elementos establecidos en clase y tuviera la estructura del texto narrativo, también procuraron que el texto sea agradable a la vista.

Lo anterior fue un aspecto positivo en el desarrollo de la investigación. Sin embargo, un punto negativo fue la burla de algunos compañeros al momento de la corrección en público, pues estaban más pendientes de quien se equivocaba para hacer mofa de él. Nuevamente la docente tuvo que intervenir y explicarles el objetivo de la actividad. Algunos estudiantes fueron receptivos al respecto, pero otros siguieron

⁸¹ RICON, Carlos Alberto. La cohesión y la coherencia. Unidad 12. Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>

con la burla en voz baja. Cabe anotar, que los chicos que más hacían mofa eran aquellos que estaban más lejos de alcanzar los logros propuestos en la sesión. Nuevamente, la docente investigadora debe replantear las actividades venideras con el fin de evitar esta situación.

Al retomar la sesión seis de esta fase de intervención, se realiza la siguiente actividad: los estudiantes deben escuchar fragmentos de música clásica y seleccionar una de estas. La selección se hará de acuerdo al gusto particular de cada chico. Una vez ellos escojan la pieza musical de su preferencia deben escribir un texto narrativo en donde se pueda colocar como “música de fondo” la canción que han escogido. Al principio de esta actividad muchos estudiantes que venían comprometidos con la secuencia expresaron que “esa música es muy aburrida” otros se dedicaron a imitar a algún instrumento sobresaliente en los audios. Sin embargo, hubo varias piezas que llamaron la atención y los chicos las escogieron de manera espontánea.

La docente les proporcionó el nombre de cada una y comenzaron a escribir la narración en su cuaderno. A medida que se desarrollaba la actividad sonaban como fondo cada una de las piezas musicales que se habían seleccionado. Sin embargo, la docente pudo darse cuenta que este tipo de música no resulta muy significativa para la mayoría de estudiantes y que por lo tanto la actividad hubiese sido más productiva con otros géneros musicales. A pesar de esto, los estudiantes interiorizaron el objetivo de la sesión y se apropiaron de la actividad. Algunos como Y, A y J.F necesitaron ayuda para construir un texto de manera coherente, pues se les dificultaba redactar oraciones con sentido y enlazarlas de manera adecuada. De igual forma, estos chicos no utilizaban signos de puntuación al escribir sus textos, pues su nivel de producción textual aún se evidenciaba bajo. Sin embargo, otros realizaron el ejercicio de una mejor manera siendo notorio el avance en sus textos con respecto a los primeros escritos. Algunos, ya eran capaces de estructurar las tres partes del texto narrativo y utilizar palabras conectivas diferentes a la “Y”. Todos

realizaron la actividad de acuerdo a su nivel de producción textual. Cabe agregar también, que a medida que se desarrollaban las sesiones los estudiantes eran capaces de expresar más y mejor sus ideas en el texto, y se pasó de escritos muy cortos, con poco contenido y sentido, a unos algo más extensos y mejor estructurados.

En el desarrollo de esta sesión se evidenciaron avances en algunos estudiantes quienes al escribir ya lo hacen teniendo en cuenta las tres partes del texto narrativo. De igual forma comienzan a aparecer en los borradores algunos conectores lógicos como: sin embargo, por otra parte, pero, además, también, entre otros. Asimismo, los textos comienzan a estar mejor organizados y a mostrar más elementos de coherencia y mejoría en algunas normas ortográficas. El avance, aunque es significativo puede que no sea notorio para una tercera persona. Sin embargo, los chicos son más conscientes ahora de su proceso escritor. No obstante, los estudiantes A y Y siguen teniendo inconvenientes al momento de redactar sus textos pues solamente utilizan la Y como elemento de enlace, lo que refleja poco avance en su proceso de producción textual. De la misma manera, escriben sin signos de puntuación y sin mayúsculas, lo que hace difícil la lectura de sus textos.

Otro aspecto que se debe mencionar en esta sesión es que si bien la música clásica al principio no tuvo gran acogida entre los estudiantes se pudo tener contacto con otro tipo de culturas a través de estas piezas musicales ya que ellas remiten a lugares desconocidos por los niños. La docente les explicó que esta música es la expresión artística de una determinada época y lugar del mundo. Ellos expresaron su deseo que conocer y viajar a esos lugares. En la medida que los estudiantes sujetos de estudio conocían distintas expresiones musicales se mostraron más receptivos a las actividades, reconociendo la música como medio de expresión humana y una forma de reconocer otras culturas. (Véase Anexo M)

Además, el ser este tipo de música muy utilizada en las películas y series que ellos acostumbran a ver les permitió asimilar el ejercicio y escribir el texto de acuerdo a lo que se les había indicado. En consecuencia, los chicos son cada vez más conscientes de su proceso de producción textual y por ello pueden señalar sus errores y los de sus compañeros y aceptar de una vez por todas que estos hacen parte del ejercicio de la escritura. De la misma manera, el realizar los ejercicios de reescritura los hace más autónomos y dispuestos a mejorar en la medida de lo posible sus textos escritos.

Este último aspecto es el más rescatable de la sesión. Sin embargo, aún queda mucho por aprender y corregir en este proceso de fortalecimiento de la producción textual. No obstante, es importante mencionar que algunos estudiantes como el caso de H, S, L, M.F, ME, J.O, V y O muestran avances notables en lo concerniente al proceso de escritura. Entre estos avances se pudo observar que los escritos ya poseen la estructura del texto narrativo, así como la inclusión de elementos propios de la narración (lugar, tiempo, espacio, personajes). De igual forma, estos textos evidenciaban una secuencia lógica de ideas. Sin embargo, otros aún siguen rezagados y sin resultados visibles en su proceso de producción textual, pues no incorporaron en sus textos los elementos de la narración ni tuvieron en cuenta su estructura. Asimismo, estos estudiantes no interiorizaron el concepto de coherencia ni cohesión, de tal forma que en sus narraciones no estaban conectadas las ideas de manera lógica, tampoco usaron los signos de puntuación pertinentes. Estos estudiantes como A, Y, M.A Y J.F se tomaron más tiempo del habitual para ahondar en los conceptos y pautas abordadas durante la secuencia didáctica. Sin embargo, los tiempos no fueron los mejores aliados puesto que la secuencia tuvo poco espacio para ser ejecutada.

Ahora bien, en la sesión siete se tomó como detonante de escritura diferentes tipos de géneros musicales con influencia afrodescendiente. Para ello, la docente realizó un pequeño recorrido histórico mencionando algunos acontecimientos importantes

que se dieron en la historia de los africanos, los cuales permitieron que los afrodescendientes esparcieran su huella musical a lo largo del mundo. Esta actividad se llevó a cabo observando diferentes videos en donde se pueden apreciar varios géneros musicales con influencia negra. De igual forma, el material audiovisual presentado a los estudiantes manifestaba hechos históricos que pudieron ser tomados como punto de partida al momento de iniciar la escritura, de la misma forma, sirvieron como argumento para la creación de las historias. De ahí, que la mayoría de los niños iniciaron sus relatos con hechos relacionados con la historia de los pueblos africanos. En esta actividad ningún niño preguntó a la docente sobre qué se iba a escribir y como lo hacían, puesto que se evidenció más seguridad y autonomía al momento de la escritura. De igual forma, al leer los textos de esta sesión la investigadora pudo notar escritos algo más estructurados y con varios elementos narrativos y cohesivos.

En esta sesión los estudiantes se mostraron más interesados puesto que muchos de los géneros musicales que han sido socializados son ampliamente conocidos por ellos y están entre sus predilectos.

A través de preguntas en las que los chicos participaron de manera fluida, la docente realizó una recapitulación de los principales hechos históricos mencionados en los videos. Después del ejercicio se les pidió a los estudiantes que realizaran una reconstrucción de los acontecimientos a los cuales se había referido la actividad. Por esta razón, la profesora retomó la historia desde los inicios de la música africana, es decir, desde antes que estos fueran esclavizados y a partir de allí, les realizó preguntas a los chicos sobre los acontecimientos que habían surgido posteriormente. Muchos estudiantes dieron respuestas que indicaban un nivel literal de lectura del texto fílmico, sin embargo, otros realizaron inferencias al afirmar que la música se había expandido debido a que africanos fueron esclavizados y exportados por todo el mundo. El objetivo de estas preguntas orientadoras estuvo enfocado en todo momento en brindar ayuda a los chicos para que una vez tuvieran

una secuencia de acontecimientos organizados en un lugar y un tiempo determinados, pudieran escribir con mayor fluidez y facilidad sus textos narrativos.

Esta reconstrucción se hizo a través de un texto narrativo en donde se contaron las diversas historias presentes en los distintos géneros musicales que se socializaron en clase. Antes de que los estudiantes comenzaran a escribir la profesora les recordó las pautas fundamentales para la escritura de textos narrativos, así como los elementos de cohesión. De igual forma, se resaltó en esta actividad la importancia de la organización de las ideas para que un escrito tenga coherencia textual y pueda adquirir sentido para el lector. Para algunos chicos los conceptos de coherencia y cohesión no eran claros aún. Sin embargo, expresaron sus inquietudes, sobre todo al momento de iniciar la escritura pues deseaban impactar desde la primera frase del texto. Una de las preguntas más frecuentes era reconocer que conector lógico se usaba para cada ocasión. Entonces, la docente investigadora tomó una lista de conectores (los más usuales) y los publicó enfrente como una manera de orientar y resolver las inquietudes de los chicos. La docente tiene una vez más la oportunidad de afianzar los conceptos utilizando ejemplos de otros textos que se han escrito en la clase. De igual forma, los estudiantes preguntaban acerca de los elementos de la narración. Por su parte, la docente les respondía que aunque en estructura el texto narrativo tiene tres partes (inicio, nudo y desenlace) no siempre es necesario escribirlas en orden, sino que se puede iniciar a la mitad, luego contar el inicio para después finalizar con el desenlace.

Los estudiantes comienzan a escribir sus textos en los cuadernos de actividades. La investigadora se acerca a cada uno para supervisar el trabajo y brindar orientaciones. Algunos como Y y A siguen utilizando como único elemento conectivo la Y. La docente les coloca enfrente algunos conectores lógicos y su pertinencia dentro del texto con el fin de orientarlos. A su vez, les proyecta una diapositiva recordándoles las pautas para la realización de textos escritos y todo lo referente con la estructura de los mismos. Cabe mencionar que durante este proceso, los

estudiantes (H, S, J.O, O, M.F y L, ME) interiorizaron más a fondo las pautas para la escritura de las narraciones, así como los elementos de coherencia que debe llevar un escrito. Estos textos pasaron de ser escritos ininteligibles a narraciones cortas que si bien estaban hechas por niños, adquirieron un sentido y una secuencia lógica de ideas. De igual forma, al momento de la reescritura en la sala de informática, los estudiantes eran más cuidadosos al tener en cuenta las correcciones hechas por la docente y compañeros. También, comenzaron a utilizar el punto seguido y el punto aparte. Sin embargo, a algunos chicos (Y, A, J.F y V) les cuesta asimilar los elementos de cohesión, sobre todo los conectores. En el caso de V obedeció a su poca asistencia a las sesiones programadas. De ahí, la insistencia de la docente investigadora en que los chicos asimilen estos aspectos y puedan utilizarlos en la construcción de textos posteriores.

De todas formas, en la medida en que se avanza en la secuencia didáctica se hizo notorio que la música juega un papel de mediadora al momento de iniciar el proceso de escritura. Ahora bien, es la docente investigadora quien realiza esfuerzos por ser la mediadora entre el texto que la música provoca en los estudiantes y la manera como estos deben construirlo al momento de plasmarlo en un papel. Por ende, la profesora tuvo presente durante este proceso a los chicos que se han quedado rezagados en el camino, y con ellos se trabajó de manera personalizada, tratando de atender a sus necesidades educativas especiales para lograr alcanzar los objetivos propuestos.

En la octava sesión se les ha llevado a la clase varios audios con música contemporánea: Rock, Pop, Reggae, baladas, rap, reguetón, salsa, vallenatos, entre otros. A medida que escuchaban las canciones y como una manera de amenizar la actividad los estudiantes reconocieron los diferentes instrumentos musicales allí presentes. Después de esto, la docente inició un ejercicio de comprensión lectora a partir de la canción “Pedro navaja” de Rubén Blades. Para ello se utilizó una guía de lectura en donde los niños tendrían que contestar una

serie de preguntas relacionadas con la canción. Esta parte de la secuencia fue replanteada de lo planeado inicialmente, y su objetivo apuntó a indagar y fortalecer los procesos de comprensión lectora en los chicos sujetos de investigación. Por ello, no se desarrollaron las actividades como estaban plasmadas en la secuencia, sino que tomaron dos canciones populares, con historias llamativas, para que fueran el pretexto de escritura y un abrebocas para la última sesión. El objetivo, en primera medida, era calcular los avances en los niveles de lectura. Cabe anotar, que el acompañar las actividades con videos agregaron un plus dentro del desarrollo de la secuencia, pues estos textos audiovisuales permitieron una mejor comprensión del texto lírico (la canción) De la misma forma, las imágenes resultaron llamativas y llenas de sentido a los estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje sobre todo los niños TDAH, los cuales presentan poca concentración en las actividades y siempre requieren estímulos mayores.

La docente les pide a los estudiantes que escojan dos canciones de las que han sido proyectadas y que a partir de ellas se realice la guía de lectura. (Véase Anexo O) Después de una pequeña discusión se eligieron dos canciones y los estudiantes comienzan a realizar la guía. En medio de la actividad se dan algunos comportamientos disruptivos como el de M, quien ha estado nuevamente en una sesión después de una larga ausencia. Otros estudiantes como Y y A preguntaban constantemente, pues les dificulta entender las preguntas. La docente leyó y explicó las preguntas en voz alta sin embargo, Y aún no comprende partes de la prueba y cuando se le pide leer no lo hace. Durante este tiempo la investigadora pudo notar que aún hay estudiantes que no pasan de la etapa de la decodificación de palabras y que éstos no se encuentran siquiera en un nivel literal. Por ello, la docente centró su atención durante un tiempo considerable en Y y A quienes estuvieron un poco rezagados en comparación a otros estudiantes.

Terminada la guía de lectura se socializaron algunas respuestas y muchos estudiantes participaron. Este ejercicio arrojó los siguientes resultados: Hay dos

estudiantes que aún se encuentran en su proceso de decodificación, hay seis estudiantes que se encuentran en el nivel literal de lectura, cuatro estudiantes que han alcanzado el nivel inferencial de lectura, pues en sus respuestas se evidenció información implícita del texto. Sólo dos estudiantes se encuentran de manera incipiente en el nivel crítico intertextual. Sin embargo, el avance de estos dos chicos fue notorio en la manera en cómo respondieron las preguntas orales que realizó la docente aunque a ellos aún les cuesta plasmar por escrito estas respuestas. Por esta razón, la docente los invitó a que escribieran sus ideas sueltas y después las utilizaran para mejorar sus textos teniendo siempre presentes los elementos cohesivos los cuales le dan forma al escrito. También se les orientó para que organizaran de manera lógica esas ideas y lograr así un texto coherente que pueda ser leído. No obstante, se evidenció un avance satisfactorio en estos dos estudiantes quienes pudieron ir a un nivel más avanzado, superando las deficiencias encontradas en la etapa diagnóstica.

Es importante resaltar que en esta octava sesión la docente investigadora ha encontrado en la música contemporánea una mejor forma de mediar entre los chicos y los textos que posteriormente escribirían. De igual forma, el partir de un texto (canción) que llevara implícitas historias de vida permitió un mejor arranque al momento de la escritura. Cabe anotar, que en esta sesión se vieron más estudiantes comprometidos en mejorar su proceso de escritura y aunque sus avances no son muy notorios, resultan significativos si se comparan con sus textos iniciales.

Aun así, una dificultad que se evidenció en el desarrollo de estas sesiones son los pocos tiempos de atención que presentaban algunos estudiantes. Lo mencionado anteriormente se debe a las dificultades de aprendizaje que algunos de estos chicos poseen y las cuales no les permiten centrar su atención por un tiempo prolongado. Esta situación se dio de manera repetitiva durante el desarrollo de la secuencia y requirió un ajuste en las actividades restantes. El punto positivo de esta sesión sigue siendo el avance de algunos chicos como H, S, M.F, L Y O, quienes son cada vez

más autónomos frente a su proceso escritor. También se generó en los estudiantes mencionados anteriormente la conciencia de mirar el proceso de producción textual de una manera más concienzuda, asumiendo la escritura como un proceso elaborado el cual requiere de pautas específicas para trabajar en ella. Es así, como en sus borradores fueron más notorios los tachones y las marcas de reescritura. De igual forma, entre ellos se reunían para compartir sus textos con otros y realizarles sugerencias a los escritos de sus compañeros. Este ejercicio fue sugerido por la docente desde la primera sesión y los estudiantes lo asumieron como una práctica necesaria en el proceso de producción de textos.

Otro punto a resaltar es que los niños del grado 5 del IPA, pudieron leer y comprender aspectos importantes de las letras de canciones que escuchan a menudo. En consecuencia, identificaron al momento de la lectura las posibles intenciones comunicativas del hablante lírico del texto. De igual forma, se mencionaron y analizaron verbalmente algunas figuras literarias presentes en las canciones, así como las historias implícitas en cada pieza musical.

Esta novena sesión tuvo que ser replantearla por completo por la docente investigadora. Inicialmente se llevaría a los estudiantes a un concierto de fin de año, pero debido a dificultades presentadas en anteriores salidas pedagógicas, las cuales terminaron con evasiones de varios chicos, se decidió realizar esta última sesión dentro de la institución. Las actividades propuestas por la profesora consistían en que los estudiantes llevaran a clase una canción con la cual se identificaran o a través de la cual pudieran explicar algún acontecimiento importante de su vida. La sesión se tituló: “La banda sonora de mi vida”. Cada uno de los estudiantes trajo una canción a la clase, pero inicialmente no fue socializada en público. A manera de ejemplo, la docente mostró varias bandas sonoras de películas conocidas como una forma de orientar el ejercicio.

Ahora bien, usando como detonante esta canción cada chico debería escribir la historia de su vida, no olvidando las pautas que habían sido explicadas en el desarrollo de las sesiones anteriores: Estructura del texto narrativo, especificación de tiempos y lugares de la narración, así como los elementos de coherencia y cohesión textual que se les habían socializado. De esta manera los estudiantes comenzaron la escritura del primer borrador de su historia de vida en el cuaderno de actividades. Durante este tiempo la docente investigadora estuvo al pendiente de aquellos estudiantes que habían presentado poco avance en el proceso de producción textual. De igual forma, se visualizaron las pautas para la correcta escritura de textos narrativos.

A medida que la actividad se desarrollaba los chicos mostraban sus avances a la profesora con el objetivo de que se les realizaran observaciones y correcciones. Una vez terminados los borradores en el cuaderno, se les pidió a los estudiantes que se dirigieran al aula de informática y a partir de las correcciones y las pautas ya conocidas por ellos, transcribieran su texto en limpio. Este ejercicio se realizó de manera ordenada y los estudiantes mostraron un avance en su comportamiento con respecto a otras sesiones. En esta actividad se hizo notorio que la mayoría de estudiantes (con excepción de Y) pueden dar cuenta que el avance en el proceso de escritura se da en la medida en que se perfecciona poco a poco a través de borradores y correcciones. Del mismo modo, es importante resaltar que cada vez los chicos son más conscientes de la estructura del texto narrativo y que éstos adquieren a partir de la coherencia textual y los elementos de cohesión que se requieran. También es notorio en esta sesión que los estudiantes han comenzado a incluir en sus textos frases o palabras conectivas y cuando no las encuentran en su léxico, se dirigen a la docente en busca de ayuda. Asimismo, es importante agregar, que los estudiantes a los cuales en un inicio les molestaban las correcciones ahora se muestran más receptivos con respecto a estas.

No obstante, un punto negativo el cual no se logró superar es que algunos estudiantes aún sentían temor de socializar frente a sus compañeros, pues huían de las burlas de los demás y por más que la profesora les manifestó lo inconveniente de estas burlas algunos no se detuvieron y siguieron con las mofas durante las actividades. Sin embargo, el hecho de que cada día sean más conscientes de los errores que se cometen en el proceso de producción textual es un indicio del pequeño avance que se dio con esta secuencia. Finalmente, se puede decir que en esta sesión hubo estudiantes que se mostraron atentos en un principio, pero dispersos al final. Esto debido al síndrome de déficit de atención que padecen algunos de estos chicos.

Cuando los estudiantes tuvieron listo su texto final se lo hicieron llegar a la docente y ésta les realizó algunas correcciones. Sin embargo, muchos no quisieron socializarlo puesto que no querían que sus compañeros escuchasen algunos pormenores de su vida. De modo que el proceso de corrección se realizó de manera individual con cada estudiante. De estas correcciones se puede concluir que de los trece niños que participaron en la intervención, cuatro mostraron un bajo nivel en el proceso de escritura, puesto que no incorporaron a sus textos elementos de coherencia ni cohesión. Solo añadieron partes de la estructura de un texto narrativo, pero de manera incipiente. Asimismo, siete estudiantes se ubicaron en un nivel medio en cuanto a la producción textual, porque si bien anexaron a sus escritos elementos de coherencia y armaron sus textos teniendo en cuenta la estructura de la narración, es decir en su macroestructura, no interiorizaron aún algunos elementos importantes de la microestructura de los mismos, como los conectores lógicos y reglas de ortografía.

Es importante anotar, que en algunas ocasiones si fueron evidentes los elementos de cohesión, pero en otras no. De ahí, que la docente investigadora concluiría más adelante que a estos chicos sería necesario realizarles un proceso de intervención más prolongado. Por otra parte, dos de los estudiantes sujetos de estudio (H y S)

lograron ubicarse de manera incipiente en un nivel avanzado de escritura, puesto que sus textos evidenciaban un mayor avance en su macroestructura y microestructura.

Lo que si se logró socializar en público fueron cada una de las canciones que los estudiantes habían elegido como bandas sonoras de sus vidas. Algunas de estas canciones pertenecían al género popular, como cumbia y rap. Otras eran baladas y música electrónica. En algunos casos las letras de las canciones no eran el mejor referente de la escritura que se había trabajado en el salón. Sin embargo, otras si expresaban historias de vida, por lo cual fue más sencillo identificar la estructura de los textos trabajados en la secuencia. En algunos casos como el de S y V la escogencia de las canciones estuvo ligada a vivencias traumáticas experimentadas por estos chicos y que por ende le agregaron un sentido emotivo a la actividad.

Esta fue la segunda parte de la novena sesión en donde cada estudiante compartió frente a sus compañeros la canción que habían escogido y además pudieron expresar sus razones sobre el porqué de esa escogencia. Durante esta actividad se puso de manifiesto que si bien los estudiantes aún no poseían un léxico fluido si eran capaces de sustentar un punto de vista. En algunos casos los chicos pudieron expresar las razones por las cuales se habían inclinado por determinada pieza musical. Sin embargo, hubo otros estudiantes a los que no les fue fácil expresar lo que pensaban. En esta última parte de la sesión también fue evidente la conexión emotiva de estos niños con las melodías que escogieron. La estudiante S, sin ser la más expresiva, terminó por contar algunos aspectos de su vida y se pudo expresar con mayor facilidad. (Véase Anexo P). Lo anterior nos remite a la justificación del proyecto, en donde una de las razones que se mencionaron para utilizar la música como mediación pedagógica fue esa conexión emocional que produce en el ser humano y que por lo tanto se constituye en un poderoso medio de expresión. De ahí que el profesor Mauricio Giordanelli afirmara: “Los beneficios del uso de la música en el aula son muchos y aplican para todas las áreas. Se ha demostrado

que su uso ayuda a estudiantes de bajo desempeño y mejora el aprendizaje de la lengua materna.”⁸²

Al llegar a la sesión de evaluación, los estudiantes después de haber recibido observaciones sobre su texto final, expresaron a la docente investigadora querer leer algunas de las historias de vida que ellos habían escrito. Está fue la primera parte de la sesión de evaluación. En el aula de bilingüismo, la profesora procedió a leer los textos de L, M.F, H y M.A. En estos escritos se evidenció el avance que se obtuvo durante la secuencia y aunque fue algo incipiente, estos últimos textos de los chicos seguían una organización lógica textual. De igual forma, se pudo evidenciar el uso de elementos de cohesión tales como conectores y signos de puntuación. Del mismo modo, los textos estaban mejor estructurados que los primeros borradores que se escribieron en las sesiones iniciales. Obviamente, debido al corto tiempo de la aplicación de la propuesta este avance fue pequeño (y no se dio en todos los estudiantes) pero los siete que lograron avanzar de un nivel bajo a nivel medio y los dos que se ubicaron en un nivel avanzado de producción textual, presentaron textos mejor organizados tanto en su macroestructura como en su microestructura.

Este ejercicio de lectura de las historias de vida de los estudiantes fue una experiencia enriquecedora para los niños y para la investigación, pues en ella los chicos tuvieron la oportunidad de corregir los textos de sus compañeros y evidenciar sus propios avances y errores. No obstante, hubo estudiantes que no avanzaron, como fue el caso de Y y A. Ellos siguieron utilizando la “y” como único conector lógico. De igual manera estuvieron escribiendo textos sin signos de puntuación y sin las mayúsculas adecuadas. Otros olvidaron la coherencia textual y su último texto no era una narración sino una lista de acciones de no tenían unidad entre sí, pues no seguían un orden secuencial de ideas y tampoco estaba presente la estructura

⁸² GIORDANELLI, OP. Cit., P 63

del texto narrativo en particular. De ahí que la docente les sugirió una serie de pautas encaminadas a fortalecer y acrecentar la producción textual. Estas recomendaciones fueron tomadas del libro “La cocina de la escritura” de Daniel Cassany. Algunas de ellas se podrían resumir como: “desenmascarar las palabras claves del texto, realizar escritura libre, tomar notas, torbellino de ideas, llevar un diario personal y realizar mapas mentales”⁸³

Después de este ejercicio se les aplicó a los estudiantes una prueba final con el fin de determinar y comparar los niveles de lectura de los estudiantes con respecto a la prueba diagnóstica. Ésta, estuvo conformada por dos los textos (letras de canciones) escogidos por la docente investigadora. A partir de estas letras se generaron siete preguntas encaminadas a indagar los niveles de lectura de los estudiantes. De igual forma, se pretendió determinar a partir de las respuestas de los chicos de qué manera organizaban y consignaban la información escrita. La primera pregunta les pedía a los estudiantes que activaran su capacidad de abstracción y análisis e identificaran las anécdotas implícitas en las canciones y a partir de ellas elaboraran un texto corto. La segunda pregunta les pedía que escribieran a manera de inferencia la relación latente entre los títulos de las canciones y el contenido de la misma. La tercera y la quinta pregunta estuvieron enfocadas en determinar la capacidad de extraer datos específicos de un texto. La cuarta, la sexta y séptima pregunta, se remontan nuevamente al nivel inferencial de lectura al indagar por las posibles intenciones comunicativas del hablante lírico. Para evaluar esta prueba de salida se utilizó la misma rejilla de la prueba diagnóstica, puesto que los criterios consignados allí apuntaron siempre al avance en los niveles de competencia textual.

De esta prueba se pudo vislumbrar un leve avance en los estudiantes que estuvieron más comprometidos en el desarrollo de las actividades de la secuencia.

⁸³ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Anagrama. S.A. Barcelona. 1995. pág. 42

Es así como H y S se consolidaron como los chicos que obtuvieron un fortalecimiento más notorio de la competencia textual. En sus lecturas ya eran evidente las inferencias, la extracción de las ideas más importantes, la discriminación de datos específicos y la comparación de los textos con sus conocimientos previos y otros textos. De igual forma, realizaron sus escritos siguiendo un eje temático y un esquema lógico de organización de ideas. Asimismo, sus producciones textuales mostraban la estructura requerida, elementos de cohesión y coherencia y utilización de palabras de la variedad estándar. Otro grupo de siete estudiantes se ubicaron en un nivel inferencial de lectura, puesto que sus respuestas ya no estaban ajustadas a la información literal del texto (como sucedió en la prueba diagnóstica) sino que ahondaron más allá e identificaron aspectos de la estructura profunda del texto. Sin embargo, hubo dos estudiantes que aún en esta prueba, se limitaron a responder las preguntas en sentido literal y no avanzaron en cuanto a su nivel lector. Es el caso de Y y A, quienes persistieron en un proceso de decodificación de palabras y esto no les permitió comprender de manera asertiva un texto. De igual forma, sus escritos no mostraron un avance significativo en lo referente a criterios de elaboración de los textos. Sobre todo el caso de Y, a quien se le dificultó más que a todos la realización de las actividades de la secuencia y la interiorización de las pautas de escritura. En el caso de A, pudo mostrar un pequeño avance en la producción textual pues en varios escritos fueron evidentes algunos aspectos de la macroestructura textual.

El último punto de la prueba de salida era identificar ciertos aspectos en el escrito “La banda sonora de mi vida” y por lo tanto el análisis de los textos mencionados hizo referencia a ese ítem. (Véase Anexos Q y R)

Por su parte, es importante agregar que en el escrito final la mayoría de estudiantes fueron más cuidadosos al momento de elaborar su texto. Esto se evidenció en que trataron de tener en cuenta los conceptos estudiados en el desarrollo de la secuencia. También se puede agregar que todos partieron de la estructura del texto

narrativo al momento de escribir su historia de vida. Esto también constituyó un avance. Sin embargo, el comportamiento disruptivo de unos pocos estudiantes empañó el buen desarrollo de esta última actividad de la secuencia, puesto que los trastornos de conducta que padecen algunos de estos chicos del grupo son difíciles de manejar dentro del aula de clases y eso no les permite que su proceso de aprendizaje avance de manera más significativa.

Finalmente, se realizó una socialización de la secuencia como tal. En ella la docente investigadora pudo escuchar las impresiones de los estudiantes con respecto a la fase de intervención. De mismo modo, los estudiantes expresaron lo que habían aprendido y lo que les faltó por avanzar. A su vez, la investigadora los invitó a continuar con su proceso de escritura recordándoles las pautas de Cassany⁸⁴ y los objetivos propuestos. La docente enfatizó en el hecho de que algunos estudiantes que inicialmente se ubicaron en el nivel literal de lectura habían logrado realizar inferencias frente a los textos trabajados en la secuencia. También les mostró el avance que algunos obtuvieron en lo referente al proceso de escritura y cuáles son las cosas que se deben seguir trabajando. (Véase Anexos S, T, U)

10.1 CATEGORIZACIÓN

Durante el proceso de análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, surgieron algunas categorías que evidencian los avances, las falencias y los procesos en cada una de las etapas del desarrollo de la propuesta. Estas categorías surgieron a priori en la etapa diagnóstica y se reafirmaron durante el proceso de intervención. Lo anterior obedeció principalmente las temáticas latentes dentro de la investigación, las cuales se refirieron a la competencia textual (lectura y producción textual). De ahí, emergieron las dos primeras. La última categoría también surge desde el inicio de la propuesta, y tiene que ver con el papel que juega

⁸⁴ Ibid., pág. 42

el docente investigador y la música dentro del proceso de adquisición y desarrollo de la competencia textual. Lo anterior, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales individuales de cada uno de los estudiantes que fueron sujetos de investigación y la necesidad de buscar alternativas distintas para intervenir a esta población.

Estas categorías obedecen también a los objetivos planteados desde el inicio de la investigación y que por lo tanto, han estado presentes en el desarrollo de la misma. De estas categorías se desprenden algunas subcategorías que ponen de manifiesto los procesos que se llevaron a cabo para poder clasificarlas. De igual forma cada subcategoría viene especificada con los descriptores hallados en el desarrollo de la fase de intervención y evidenciados en el diario de campo.

Tabla 5. Matriz Categorial

CATEGORIA	PRODUCCIÓN TEXTUAL
SUBCATEGORIAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica la estructura de un texto narrativo. ✓ Escribe textos a partir de estímulos musicales ✓ Elabora borradores de un texto. ✓ Realiza correcciones sobre un escrito. ✓ Reescribe un texto narrativo teniendo en cuenta su estructura, coherencia textual y elementos de cohesión.
DESCRIPTORES	<ul style="list-style-type: none"> • M trabaja en la actividad requerida. Los demás trabajan en aparente calma. • Los estudiantes a medida que van terminando la actividad se dirigen a la profesora para que revise lo que hicieron. • Al terminar esta actividad la docente les pide que cada uno en su cuaderno escriba un texto sobre cual instrumento les gustó más y por qué. • la profesora les pide a los chicos que escojan tres instrumentos musicales y de cada uno escriban tres ideas principales de lo que se leyó. • Los chicos escriben mientras la docente revisa y realiza observaciones individuales sobre el ejercicio • La profesora les pide que escriban un texto en dónde escriban cuál o cuáles géneros musicales prefieren, también deben justificar su escogencia. • La docente pide a los estudiantes que escriban un cuento corto en donde incluyan a los personajes que se habían encontrado en la canción que habían analizado. • H intenta corregir su texto y comenta con S que algunas cosas no están bien. Esta actividad la hacen en parejas y se señalan los errores en el texto de su compañero. La docente va de puesto en puesto preguntando

	<p>qué cosas se analizaron y que aspectos consideran que están bien y cuáles se deben corregir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • video la docente le pide a los estudiantes que escriban en sus cuadernos un cuento de terror, tomando como base la temática del video. • Es así como los estudiantes se disponen a escribir. Algunos se muestran pensativos y expresan no saber cómo empezar. • mientras M Y J.F trabajan ya en la elaboración del texto • H a pesar de no participar escribe en su cuaderno y mira la diapositiva buscando tener en cuenta las pautas establecidas. • O al fin se ha sentado a escribir su texto, pero lo hace lentamente y se distrae con frecuencia. • Los estudiantes deberán elaborar otro texto narrativo en donde se evidencie las correcciones y las pautas dadas por la docente. • El texto de esta actividad debe narrar o contar como reaccionaría el estudiante si estuviera presenciando el fin del mundo y cuáles serían las acciones que realizarían en este apocalíptico acontecimiento. • L, S y H trabajan juntos y se preguntan muy discretamente sobre lo que va a escribir cada uno. Los estudiantes siguen escribiendo con la música de fondo. • Terminado la escritura de este borrador los estudiantes se dirigen a sala de informática y reescriben su primer texto “Apocalipsis zombi” de acuerdo con las pautas y las correcciones realizadas por la docente. • Se les pide a los estudiantes que escojan una región de Colombia (Distinta a la que nacieron) y escriban un cuento en donde plasmen como sería su vida si vivieran en otra región diferente a la suya. • Los estudiantes piden música de fondo para poder escribir el texto. • la profesora les pide a sus estudiantes que escriban un texto narrativo, lo ubiquen en uno de los países que han sido vistos y cuenten una historia en particular, utilizando personajes típicos de esas regiones vistas. • Al parecer O, H, L, ME y J.O han interiorizado lo de la estructura del texto narrativo y están participando de las orientaciones que brinda la profesora. • O participa e incluso da ejemplos. Toma el cuaderno de J.O y comienza a realizar correcciones en texto de su compañero. • Al final H se levanta y escribe correcciones sobre su cuaderno. • La docente les pide a los estudiantes que escriban un texto narrativo en donde cuenten el recorrido musical que se realizó en clase. • Los estudiantes se acomodan en sus puestos y comienzan a escribir. V (que había faltado a algunas clases) le pregunta a la docente por la manera de empezar el ejercicio. • Después de esto se realiza la corrección de los textos en el aula de informática. Esto se hace con base a las observaciones realizadas por la docente en cada uno de los cuadernos de los estudiantes. • les pide a los chicos que escojan una de las melodías que escucharon para que con ella escriban una historia. Ella les explica que la narración debe ser acorde a la música que escogerán, es decir, las acciones que lleve el cuento deben reflejar los sentimientos y emociones que la melodía generó en cada niño. • Otros estudiantes llevan el cuaderno a la profesora para que ella les corrija e indique como deben seguir. S Terminó el borrador del
--	---

	<p>cuaderno, la docente le corrige y ella comienza a pasarlo en el computador. A se ha animado a escribir y pide a la profesora que corrija sus avances. Los demás hacen lo mismo, escriben y a medida que lo hacen se dirigen a la docente en busca de aprobación y correcciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A medida que avanza la segunda parte de la sesión los estudiantes terminan en su cuaderno y realizan las correcciones del texto a computador. • les pide a sus estudiantes que realicen una narración a partir de la música que han escuchado y de los hechos históricos que se han dado a conocer. • Cada estudiante se ubica en su puesto para realizar el ejercicio de escritura. Seguidamente la profesora les da orientaciones para escribir un texto a partir de otros textos (canciones) pidiendo a los estudiantes escribir las ideas más importantes que recuerden de las canciones vistas. • S dice que terminó el escrito pero la profesora le dice que al texto aún le falta forma e información. Los estudiantes se acercan a la profesora y piden corrección para sus textos. • J.O está muy concentrado y comprometido en su corrección, al igual que S, M.F, M.A, ME y J.F. A O le cuesta avanzar en las correcciones porque piensa minuciosamente en cada palabra que va a escribir. • los estudiantes elaboren un texto en donde se cuenten las historias plasmadas en estas canciones. • Cada estudiante se ubica en su lugar y se dispone a escribir su texto. La docente va de puesto en puesto respondiendo preguntas y brindando las orientaciones. • una vez corregidos los textos lo transcriben en limpio en Word. • siguiente la docente indaga por la tarea y les pide a los estudiantes que basándose en esta canción comiencen a escribir el borrador de la historia de su vida. Esto lo hacen en el cuaderno. • Los chicos comienzan a escribir sus historias de vida. • Seguidamente los chicos se concentran en escribir mientras la profesora resuelve inquietudes cada vez que se requiere. • Más tarde, en sala de informática los estudiantes que ya han terminado de escribir y a los cuales se les han hecho correcciones transcriben en Word su historia de vida.
ANÁLISIS	<p>Iniciar el proceso de producción textual en estudiantes que poseen necesidades educativas especiales es una tarea importante dentro de la formación académica de estos chicos. Sin embargo, (y debido a las dificultades de aprendizaje que los estudiantes padecen) esta tarea resulta algo dispendiosa. Es así, como al iniciar este proceso dentro de la secuencia didáctica, muchos chicos se mostraron renuentes a trabajar y más aún a que sus textos fueran expuestos y sometidos a corrección. Sin embargo, el utilizar la música como ente mediador durante este proceso permitió que la competencia textual se potencializara.</p> <p>Los estudiantes comenzaron en un principio a escribir textos narrativos sin ningún tipo de criterio para hacerlo. No obstante, a medida que las actividades se iban desarrollando los chicos fueron incorporando a sus textos cada una de los parámetros que se necesitan para escribir este tipo de texto. Cabe anotar, que la elaboración de borradores de la escritura constituyó en un elemento fundamental dentro de este proceso, puesto que a través de ellos los estudiantes si bien armaron su texto, evidenciaron los</p>

	<p>errores que tenían y pudieron darse cuenta de que manera los corregían. Esta parte fue muy importante, y es precisamente Daniel Cassany quien plantea la importancia de los borradores en el proceso de escritura “La corrección puede - ¡debe! - ser un instrumento eficaz para el aprendizaje si se sabe utilizar con inteligencia. Es preciso concebirla como una técnica didáctica más y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto.”⁸⁵</p> <p>Por otro lado, una vez los chicos tenían sus borradores con las correcciones pertinentes, se disponían a transcribir su texto en limpio. Esta parte fue fundamental, pues el realizar esta actividad permitió a los estudiantes tener más conciencia sobre su escrito y seguir al máximo la estructura del texto narrativo. De igual forma, a medida que el proceso avanzaba, los chicos eran cada vez más conscientes la coherencia textual, la cual debe ser la columna vertebral de todos los textos. Asimismo, aunque al principio fue difícil asimilar el concepto de cohesión y su relación con el texto, poco a poco y con la ayuda de ejemplos, los estudiantes, al momento de escribir, incorporaron en sus escritos palabras de enlace, conectores lógicos y signos de puntuación.</p> <p>Sin embargo, no se debe perder de vista que este proceso apenas comienza. Se requiere de un seguimiento y un trabajo constante y paulatino para que estos estudiantes avancen más significativamente en su proceso de producción textual.</p>
CATEGORÍA	LECTURA y ANÁLISIS DE DIVERSOS TEXTOS
SUBCATEGORIAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lee e interpreta de textos audiovisuales ✓ Lee y comprende las letras de las canciones ✓ Realiza inferencias sobre los textos leídos.
DESCRIPTORES	<ul style="list-style-type: none"> • varios estudiantes se animan y mencionan ideas de las lecturas que se realizaron. • la docente revisa y realiza observaciones individuales sobre el ejercicio. • . El estudiante O lee la información que ha averiguado. • la docente investigadora les hace entrega a sus estudiantes de una guía de lectura la cual contiene 5 preguntas relacionadas con el análisis de los textos traídos por los estudiantes. • O voluntariamente lee su texto y la explicación se refuerza analizando el texto que leyó este estudiante. • M.A se anima a leer el cuento en público. • La segunda actividad de esta sesión consiste en escuchar el rap “El fin del mundo” de Porta y a partir de esta pieza musical los estudiantes deberán elaborar otro texto. • Los estudiantes se muestran atentos al video y M interviene durante el video realizando aclaraciones en voz alta. Los demás estudiantes también comentan entre ellos los pormenores de los videos. • La docente les hace entrega a los estudiantes de dos canciones típicas colombianas junto con una guía de lectura, con el fin analizar estas letras. • A medida que los estudiantes presentan dudas la profesora aprovecha para aclararlas en voz alta con el fin de que los estudiantes lo tengan en cuenta para sus respuestas.

⁸⁵ CASSANY, Daniel. Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó. 1993. P. 109

	<ul style="list-style-type: none"> • socialización ME comienza a leer su texto y a identificar si tiene los elementos que están escritos en el tablero. • Poco a poco en los grupos, los estudiantes van dando cuenta cuando un texto cumple con la estructura de la narrativa y cuando no. • La docente les pide que miren su texto y realicen una autoevaluación de su texto, y mencionen que elementos de coherencia y cohesión tienen o carecen sus narraciones. • Los estudiantes observan detenidamente los videos, V comenta que es una música un tanto extraña. La profesora les dice que pueden cerrar los ojos si quieren, H enseguida los cierra y parece muy concentrado en la música. Cuando sale una melodía del medio oriente H abre los ojos y dice que es la música de una película. • Después de esto la docente comienza un ejercicio de comprensión utilizando preguntas orientadoras para indagar acerca de la información que los estudiantes pudieron extraer de la canción. • Seguidamente la profesora les entregará a los estudiantes una guía de lectura para que ellos la respondan basándose en dos canciones que les hayan gustado. • . Los estudiantes siguen la lectura. Seguidamente se colocan las dos canciones escogidas como fondo, mientras los niños realizan la guía de lectura. • Esta parte de la guía se realizó con la lectura del video y no de la canción como se tenía escrito en la secuencia didáctica. El cambió se obedeció al creciente interés de los estudiantes por la canción de Carlos Vives. • Después de esto se proyectan en el tablero: “Amor y control” y “Decisiones” De Ruben Blades. • Los estudiantes miran con atención los videos. Después de la primera canción la profesora a través de preguntas orientadores reconstruye la historia que allí se cuenta. • la docente investigadora pide a los estudiantes que escuchen dos canciones “La foto de los dos” y “El testamento. • A medida que la lectura va avanzando se van realizando preguntas orientadoras para que los estudiantes las contesten. • Los demás siguen atentos a la lectura. V interviene constantemente en la lectura, responde preguntas y expresa sus inquietudes más libremente. • Después de esto los estudiantes se dirigen a sus puestos y se dedican a contestar la prueba de salida.
ANÁLISIS	<p>En cuanto a la lectura de diversos textos, cabe anotar que los estudiantes al dar inicio la secuencia, estaban convencidos que el texto solo era aquel que estaba plasmado en un papel. Sin embargo y teniendo en cuenta lo planteado por Prieto Castillo quien afirma que frente a la aparición de la tecnología “Debemos preguntarnos por sus posibilidades de comunicación... se debe extraer al máximo su riqueza comunicacional.”⁸⁶ De ahí que en el desarrollo de estas sesiones los estudiantes no solo pudieron interactuar con el texto escrito, sino que conocieron otras formas de comunicación, estas estuvieron presentes a lo largo del desarrollo de las actividades: textos audiovisuales (videos) Textos auditivos (música) textos fílmicos (cortometrajes). Los textos anteriores constituyeron un elemento fundamental en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los chicos del grado 5 del IPA, puesto que no sólo se enfrentaron al tradicional texto</p>

⁸⁶ PRIETO, Daniel. La comunicación en la educación. Buenos Aires: CICCUS La Crujía. 2004. p. 95

	<p>escrito, sino que pudieron descifrar e interpretar otro tipo de expresiones. Y la respuesta fue positiva. En la medida que se entraban en contacto con otro tipo de textos el nivel de comprensión lectora de algunos estudiantes avanzó del nivel literal al inferencial. Otros, si se mantuvieron en el proceso de decodificación, pero de todas formas hubo una pequeña mejoría en cuanto a la interpretación textual.</p> <p>Por lo tanto, se puede concluir que incorporar diversos tipos de textos en el aula de clase es una herramienta valiosa y pertinente, sobre todo si se trabaja con estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje, debido a que los procesos que se dan con este tipo de estudiantes suelen diferir de los que se ven en un aula regular.</p>
CATEGORÍA	MEDIACIÓN PEDAGÓGICA
SUBCATEGORIAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actúa como detonante para la elaboración de textos escritos ✓ Realiza preguntas orientadoras que lleven a la construcción de conocimiento. ✓ Orienta a los estudiantes en su proceso de producción textual.
DESCRIPTORES	<ul style="list-style-type: none"> • La docente hace un recuento de lo que se ha leído hasta el momento y sigue indagando a otros chicos. • La docente le pide que identifiquen junto con ella las ideas más importantes de la información que ha sido leída. • Los chicos escriben mientras la docente revisa y realiza observaciones individuales sobre el ejercicio • La docente realiza aclaraciones y observaciones acerca del tema. • La docente pregunta a cada estudiante que género les gusta y por qué. • La docente les dice que es importante tener en cuenta los signos de puntuación y el uso de mayúsculas adecuadas, de igual forma les dice que pueden escribir el texto a manera de narración. • La docente realiza una retroalimentación estudiante por estudiante, mirando en cada uno de los textos si hay elementos de coherencia y signos de puntuación bien empleados. • A través de preguntas, la docente investigadora intenta que los estudiantes comuniquen el objetivo de la tarea. • La docente explica cada una de las preguntas para que los estudiantes tengan una idea al momento de responder. • La docente les deja una diapositiva con unas pautas que se deben tener en cuenta para escribir un cuento y explica cada una de estas pautas. • La profesora explica nuevamente en que consiste un texto narrativo y cuáles son sus características. • . A través de cada texto leído la docente investigadora refuerza las pautas para la escritura de textos narrativos, así como algunas pautas ortográficas. • La profesora les recuerda la estructura que debe llevar el cuento y de qué manera se debe organizar este tipo de texto narrativo. En el proyector, se les muestra a los estudiantes una diapositiva en donde se muestran las pautas que deben tener en cuenta al momento de redactar la historia. • La docente va de puesto en puesto realizando aclaraciones sobre la actividad de escritura. A medida que van escribiendo los chicos muestran sus avances a la profesora, en busca de aprobación. • La docente va de puesto en puesto revisando y haciendo correcciones del texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • A medida que se lee el cuento la docente va explicando la estructura de este texto narrativo y los errores y aciertos del escrito de M.F. • Después de escuchar la canción se realizaron preguntas orientadoras para indagar sobre el contenido de la letra de la canción, las intenciones comunicativas de este texto y si esta fue interiorizada por los estudiantes. • M.A muestra un texto terminado pero la docente le hace correcciones. • Después de ver los videos la docente realiza preguntas orientadoras para entender los videos. • Antes de realizar la guía de lectura se la docente realiza una lectura en voz alta y los estudiantes la siguen con sus textos. En medio de esta lectura se socializaron palabras desconocidas y se contextualizó las canciones que se van a trabajar. (“Pueblito viejo” y “El pescador”) • En medio de esta actividad, la docente explicará los elementos de la superestructura de los textos narrativos y retomará las pautas dadas en sesiones anteriores. • la docente realiza un recordatorio en el tablero acerca de las pautas para escribir los textos narrativos, elementos de la superestructura del texto y algunas normas ortográficas básicas para la redacción de cuentos. • La profesora hace la aclaración que el error y la reescritura son partes importantes del proceso de producción textual. • esto la docente investigadora realiza nuevas aclaraciones y les pide que revisen nuevamente el texto de sus compañeros en busca de errores y aciertos. • Esta actividad introductoria se hace a través de una puesta en común y se utilizan preguntas orientadoras. • Seguidamente la docente investigadora pide a los chicos que no olviden tener en cuenta las pautas para la escritura de textos narrativos, así como respetar la estructura de los mismos. • Al terminar la actividad la profesora les habla acerca de la coherencia y la cohesión textual. • La docente les pide que escriban el primer borrador en el cuaderno y que por supuesto tengan en cuenta la diapositiva que ha sido socializada varias veces en donde se muestran los parámetros a tener en cuenta en la escritura de textos narrativos, así como los elementos de coherencia y cohesión que debe incluir el escrito. La docente recapitula acerca de la coherencia y la cohesión, realizando ejemplos sobre los mismos. • los textos elaborados en Word son corregidos por la docente en frente de la clase, los escritos se leen proyectados en el video beam y a medida que transcurre la lectura la maestra investigadora va realizando las observaciones del mismo. • la profesora les explica que el proceso de escritura siempre está sujeto a correcciones y que por lo tanto cualquiera se puede equivocar. • La profesora le el texto parte por parte y va realizando las correcciones en cuanto a la estructura, la coherencia, elementos de cohesión y signos de ortografía. • También se realiza de manera oral un ejercicio de comprensión lectora, esto a través de preguntas orientadoras. • La docente les explica a los estudiantes que, así como las películas y los demás programas de televisión tienen música de fondo para recrear
--	---

	<p>las escenas, se puede inspirar una persona en una pieza musical para escribir una historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente les da a los chicos una guía de escritura en dónde se encuentren elementos a tener en cuenta de la superestructura y la microestructura de los textos. De la misma manera, la guía que la docente les socializa a los estudiantes pondrá en evidencia que aspectos que aspectos cohesión son pertinentes en el texto, tales como signos de puntuación, organización de los enunciados y frases o palabras conectivas. También se les explica cuando un texto es coherente y cuando no. La profesora socializa esta guía de escritura utilizando ejemplos de textos escritos por los estudiantes en sesiones anteriores y los cuales ya han sido objeto de correcciones. • Antes de iniciar el ejercicio la docente realiza una recapitulación de los videos y añade información a manera de proveer herramientas que sirvan para escribir los textos. • Después de haber escrito este primer borrador y ya con las correcciones de la profesora, los estudiantes se dirigen a la sala de informática con el fin de realizar el texto en limpio con correcciones. • Ya en la sala de informática la profesora les recuerda que la actividad no consiste solamente en pasar el texto sino en aplicar las correcciones que se han hecho. También les comunica que es importante ajustarse al máximo a todos los parámetros que se han dado en sesiones anteriores y que tienen que ver con la realización correcta de los textos narrativos. • Nuevamente la docente investigadora socializa las pautas que debe llevar un texto narrativo, así como los elementos de cohesión que se deben tener en cuenta en el proceso de escritura. De igual forma, les habla de la coherencia textual, la cual debe estar presente en cualquier tipo de textos. • H le entrega el texto a la profesora y esta realiza las correcciones pertinentes. Esto con el fin que los demás escuchen las correcciones y las tengan en cuenta en sus textos. • En esta última sesión de actividades de la secuencia la docente inicia retomando las pautas que debe llevar un texto narrativo, así como la coherencia textual, la cual debe estar presente en cada texto. De igual forma se habló de los elementos de cohesión tales como conectores, signos de puntuación, organización lógica de las palabras e ideas. • A manera de orientación la docente les lee la historia de vida de ella con el fin de que los estudiantes tengan un modelo a seguir y se animen a escribir su propia historia. • Las lecturas de las historias de vida y las correcciones las realizó la docente de manera personal. • Después de escuchar estas canciones la profesora le lee las letras de las canciones a los estudiantes como una manera de orientarlos en la lectura. • De igual forma y a través de preguntas orientadoras se realiza un sondeo con los estudiantes para mirar que tanto se interiorizaron estos conceptos.
ANALISIS	<p>La mediación pedagógica realizada por la docente fue un factor decisivo al momento de iniciar este proyecto de investigación. Y, se hizo énfasis en esto desde el principio, puesto que la población con la cual se trabajó eran estudiantes con necesidades educativas especiales y por lo tanto</p>

	<p>necesitaban una figura más cercana y asertiva al momento de iniciarlos en el proceso de fortalecimiento de la competencia textual.</p> <p>La mediación pedagógica, entendida como “Tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir, entre la experiencia y el futuro...”⁸⁷</p> <p>De ahí que, durante el desarrollo de la secuencia, la docente interviene como un ente mediador entre los estudiantes sujetos de estudio y su proceso de producción textual. A su vez, esta mediación facilita herramientas a los estudiantes para que avancen en su aprendizaje y puedan hacerlo de una manera significativa, eso sí, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de los chicos y atendiendo a sus dificultades de aprendizaje.</p>
--	---

⁸⁷ Ibid., p. 79

11. HALLAZGOS

El inicio este apartado hace alusión a la pregunta de investigación que fue expuesta en el planteamiento del problema, la cual sirvió como hilo conductor para el desarrollo de la propuesta: **¿De qué manera se convierte la música en un elemento de mediación pedagógica para fortalecer la competencia textual en los estudiantes de Quinto Grado del Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA)?** Ahora bien, intentar resolver este interrogante nos lleva a afirmar varias cosas. En primer lugar, la secuencia didáctica como estrategia de intervención, evidenció una participación activa por parte de los estudiantes, ya que a través de sus actividades planeadas con antelación y encadenadas en una temática permitió que el proceso de fortalecimiento de la competencia textual fuera más representativo para los estudiantes sujetos de estudio. Lo anterior se expresa sin olvidar que la secuencia de actividades surtió un efecto provechoso y significativo para los chicos pues estuvo acompañada de un elemento mediador importante: la música. Sin ella, los ejercicios programados no hubiesen tenido el mismo eco que se generó dentro de esa aula de intervención.

De ahí que la justificación de esta investigación apuntó en el lugar acertado y es que la música facilita la expresión de las emociones y de la creatividad del ser humano, al tiempo que permite desarrollar en los estudiantes conexiones cerebrales importantes dentro de cualquier proceso de aprendizaje.

Por su parte, y en lo que tiene que ver con el fortalecimiento de la competencia textual en los estudiantes de grado 5 del Instituto de Problemas de Aprendizaje, se dio un avance significativo en los chicos que participaron en la investigación. Si bien, el avance puede ser apenas perceptible en términos de cifras o de análisis, (pues solo es notable en la medida que se hubiese conocido el nivel del estudiante desde la prueba diagnóstica) constituye un factor favorable en el desarrollo de la

investigación puesto que se trabajó con estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales y por lo tanto en la mayoría de los casos no habían iniciado ni siquiera de la forma más básica su proceso de construcción textual. Durante el proceso de sistematización y análisis de los resultados obtenidos, la docente investigadora se rigió por los criterios de evaluación de la rejilla diseñada para tal fin. Es así que los avances y los procesos se ajustaron a cada uno de los niveles descritos en la rúbrica.

En la siguiente tabla, se detalla la información encontrada durante el proceso de intervención, utilizando los códigos de los estudiantes según el criterio en estuvieron ubicados en cuanto a niveles de lectura y producción textual.

Tabla 6. Rejilla de evaluación Prueba de salida

REJILLA DE EVALUACIÓN PRUEBA DE SALIDA		CÓDIGOS DE ESTUDIANTES		
Nivel Literal	Reconoce ideas e información explícitamente expuesta en el texto	Y		
	Identifica datos precisos del texto tales como: nombres, fechas y lugares	A M.A J.F		
Nivel inferencial	Activa sus conocimientos previos al momento de abordar el texto.	S		
	Distingue la información relevante del texto.	M		
	Compara la información del texto con lo que ya sabe y saca conclusiones	H		
	Identifica la estructura del texto presentado.	O		
	Analiza y sintetiza la información presentada en el texto.	V		
	Señala con exactitud el tema del texto.	M.F L J.O M.L		
		Bajo	Medio	Avanzado
Escritura: Nivel Intratextual	Escribe textos siguiendo un eje temático	Y	L	H
	Escribe textos narrativos y descriptivos siguiendo un esquema lógico de organización.	A	M.E	A
	Escribe textos utilizando la información estrictamente necesaria.	M.A	J.O	
	Redacta textos utilizando una adecuada puntuación.	J.F	L	
	Utiliza palabras de enlace y demás elementos de cohesión.		M.F	
	Utiliza palabras de la variedad estándar.		O	M

En la rejilla anterior puede observarse que en niveles de lectura nueve de los trece estudiantes que finalizaron el proceso de intervención se ubicaron en un nivel inferencial. Algunos de estos ya estaban en este nivel desde la prueba diagnóstica y no hubo avance notorio con respecto a la prueba de salida. Sin embargo, hubo otros que estaban en el proceso de decodificación, como lo fue el caso del estudiante O, M.F y V. En estos chicos el avance con respecto al proceso de lectura fue significativo. Otros se quedaron en el nivel literal. Sin embargo, Y y A, mostraron avances incipientes desde su proceso de decodificación de palabras hasta el nivel literal de lectura.

Es importante aclarar que este avance no los llevó al nivel literal pero si los inició en el camino a conseguirlo. Sin embargo y en términos de resultados concretos, estos dos estudiantes quedaron relegados aún en el proceso de decodificación de palabras. Otros dos chicos que estaban en la fase de decodificación, lograron avanzar a la lectura más fluida. Eso sí aún están en el nivel literal. Sin embargo, ocho estudiantes lograron realizar inferencias dentro del proceso de comprensión lectora y eso lo plasmaron en las guías de lectura que se realizaron. Otros dos niños que sobresalieron del resto de sus compañeros, no alcanzaron al llegar al nivel crítico intertextual pues sus respuestas en la prueba diagnóstica y durante todo el proceso (teniendo en cuenta la rejilla de evaluación) así lo demostraron. Un factor que incidió para que este proceso no se llevara a cabo, fueron los tiempos limitados de aplicación de la secuencia puesto que estos estudiantes inicialmente se encontraban en nivel literal, y el avance al nivel inferencial les tomó varias de las sesiones de la secuencia didáctica.

De igual modo, en lo referente al proceso de producción textual, hubo un avance notorio en siete de los estudiantes quienes inicialmente estaban en un nivel bajo y avanzaron a un nivel medio de escritura. No obstante, hubo cuatro chicos que permanecieron en el nivel bajo, pues su proceso de producción textual no mejoró de manera visible. También hay que destacar, que dos estudiantes presentaron una

mejoría significativa en su proceso, pasando desde nivel medio hasta el avanzado. Este último punto constituye un logro a destacar en esta investigación, puesto que a pesar de las dificultades de aprendizaje que estos niños padecen pudieron sobresalir y dar un paso adelante frente a su proceso de aprendizaje de la escritura. Para ilustrar mejor el avance de los estudiantes, se realizó un cuadro comparativo en donde se evidencia el avance de los estudiantes durante la investigación. (Véase Anexo V)

Ahora bien, en lo referente al proceso de producción textual se evidenció un avance algo más significativo. En primera instancia, al iniciar las actividades de la secuencia la mayoría de los estudiantes no tenía conocimiento de que era un texto narrativo, ni como éste estaba construido en su estructura. En este punto, todos los estudiantes en la medida que la secuencia avanzaba se apropiaron de los conceptos. Sin embargo, algunos tardaron más en incorporarlos a sus textos escritos. Este fue un proceso lento sin embargo, en los textos finales se evidenció que se cumplía con la estructura del texto narrativo. No ocurrió lo mismo cuando la docente investigadora les presentó el concepto de coherencia. Para la mayoría de estos estudiantes la coherencia era algo vago y poco tangible para ser discriminado en el texto. De ahí que se tuvo que recurrir a ejemplos de la vida cotidiana para explicar el por qué es importante la coherencia textual dentro de un escrito puesto que a través de ella se organiza el pensamiento y sentido de lo que se escribe. En esta parte de la coherencia el 40% de los estudiantes tuvo dificultades al momento de identificarla tanto en sus escritos como en los de sus compañeros. El otro 60% de los chicos interiorizó este concepto de la siguiente manera: si al leer un escrito, la información era confusa, desorganizada y poco entendible, éstos asumían que carecía de coherencia textual. De esta manera al momento de escribir sus textos narrativos los estudiantes trataron de que sus escritos tuvieran ideas claras y llenas de sentido para un lector.

Otro aspecto que es importante mencionar es que en el fortalecimiento de la producción textual los estudiantes del IPA tuvieron ciertas dificultades al momento de incluir en sus textos elementos de cohesión. De ahí que en los primeros borradores y limpios se encuentren textos sin los signos de puntuación adecuados, con inadecuada utilización de las mayúsculas y usando la conjunción Y como único elemento de enlace. En este punto hubo mayor dificultad al momento de interiorizar los elementos de enlace que debe llevar un texto. Por ello, la docente les orientó con una lista de conectores para ser utilizados en los textos narrativos que estaban escribiendo. Vale la pena mencionar que este ejercicio fue de mucha ayuda. A partir de ahí, la mayoría de estudiantes sabían en qué momento se debía enlazar una idea con otra, y cuando no recordaban que conector usar, buscaban ayuda en la docente. Lo importante aquí es que aprendieron que las ideas no se plasman de manera desordenada sino que se escribe siguiendo un orden lógico. Solamente dos estudiantes estuvieron por fuera de este rango y siguieron utilizando solo la “Y” para enlazar.

Otro punto importante dentro de la cohesión, fue lograr que los estudiantes usaran los signos de puntuación. Algunos solo utilizaron en punto final, otros la coma de manera aleatoria. En este sentido no hubo un avance muy significativo, pues la mayoría de estudiantes siguieron utilizando comas fuera de lugar y solamente colocaban el punto final. Sólo un 20% de los estudiantes logró identificar el punto aparte como una manera de separar ideas dentro de un mismo párrafo.

Otro hallazgo que se puso en evidencia durante el desarrollo de esta investigación fue que la música, elemento mediador motivante para ellos, funciona mejor cuando viene acompañada de imágenes o videos. Al parecer el utilizar videos musicales le dio un valor agregado a la dinámica de la secuencia didáctica.

Por otro lado, no se puede olvidar que las dificultades de aprendizaje y algunos trastornos de conducta que presentan estos estudiantes fueron los limitantes para

el desarrollo de esta investigación. Es así como de manera repetitiva en el diario de campo se hace alusión a los estudiantes que padecen trastorno de déficit de atención, puesto que estos se dispersaban frecuentemente en la realización de actividades. Por lo tanto, aunque las actividades fueron planeadas para ser realizadas en tiempos no muy largos, el foco de atención de estos niños se corta con frecuencia, impidiendo un mejor avance en el proceso de comprensión lectora y producción textual. Del mismo modo, los estudiantes que presentan trastornos de conducta constituyeron un factor distractor y obstaculizaron el avance en el proceso de producción, no solo de ellos sino de sus compañeros, quienes muchas veces cayeron bajo burlas o saboteos por parte de estos estudiantes.

En fin, se desglosaron todos los puntos anteriores con el objetivo de mostrar que la pregunta de investigación fue respondida: si es la música un elemento de mediación pedagógica la cual permite fortalecer los procesos de producción textual en los estudiantes del Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA). Y aunque este proceso se haya dado de manera lenta y poco visible, hubo avances que destacar como los mencionados en este apartado.

12. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Dentro desarrollo de este proyecto de investigación el cual centró su propuesta de intervención en una secuencia didáctica cuyo eje fue el fortalecimiento de la competencia textual en estudiantes de grado quinto del Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA) en donde se utilizó la música como ente mediador, se hace necesario redirigirse a varios aspectos importantes de la propuesta, desde el planteamiento del problema hasta la ejecución de las actividades de la secuencia.

En primera instancia, se partió de una problemática tangible en la población a la cual se dirigió la propuesta de intervención: Los bajos resultados en las pruebas SABER 3 y 5 grado, los cuales indicaban niveles insuficientes en la competencia textual de los estudiantes. De igual forma, esta dificultad fue notoria en el aula de clase a través del diario quehacer de la maestra investigadora, quien percibió esta debilidad y a través de unos interrogantes orientadores diseñó y ejecutó un plan para tratar de fortalecer estas deficiencias. Este plan de acción estuvo enfocado a la construcción de una secuencia didáctica diseñada por la investigadora y bajo los parámetros de la teoría de Ángel Díaz Barriga. De ahí, se buscaron referentes teóricos en legislación, como los lineamientos curriculares del MEN y la ley general de educación, centrándose en lo referido a la implementación de estrategias en el aula para trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. También se utilizaron referentes en pedagogía como Sir Ken Robinson y Richard Gerver, los cuales mencionan la importancia de crear dinámicas distintas de aprendizaje en las aulas, en donde la creatividad, la libertad y las artes estén a la orden del día.

De la misma manera, se tomaron referentes teóricos en el campo de la psicología. El más significativo fue el “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales” el cual brindó definiciones, pautas y orientaciones a tener en cuenta con

cada trastorno de aprendizaje en particular de los estudiantes sujetos de estudio. De igual forma, se tomaron referentes teóricos en lo que tiene que ver con el diagnóstico y tratamiento de los trastornos de aprendizaje en el aula de clase. Autores como Soraya Lewis, Juan Romero y Rocío Lavigne, entre otros, brindaron pautas importantes para tal fin. Asimismo, en el campo de la investigación se trabajaron teorías sobre la investigación- acción como la de James Mckerman y Antonio de la Torre. También se tomaron los postulados teóricos de Roberto Hernandez Sampieri y Carlos Monje. Éstos, delimitaron el proceso de la investigación cualitativa y el papel del docente investigador dentro de la misma.

Ahora bien, en lo que tiene que ver con la competencia textual se trabajaron autores como Carlos Lomas, como una manera de indagar y describir de qué forma se dan estos procesos y de qué modo se pueden fortalecer. De igual forma, trabajar con los postulados teóricos de Daniel Cassany permitió identificar los niveles de producción textual presentes en los estudiantes sujetos de estudio, al tiempo que constituyeron un soporte para elaborar algunos criterios de escritura los cuales fueron plasmados a través de una rejilla de evaluación que permitió determinar en qué niveles se hallaban los estudiantes y hacia qué nivel se les podía orientar. Esta rejilla de evaluación fue construida por la docente investigadora y se utilizó para evaluar las pruebas realizadas en la etapa diagnóstica y las pruebas de salida. De igual forma, se utilizaron los criterios consignados allí para evaluar los escritos que produjeron los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia.

También es importante anotar, que este proyecto se llevó a cabo bajo el modelo de investigación cualitativa, utilizando el enfoque de investigación acción como una manera de abordar la problemática planteada desde la misma práctica pedagógica del investigador. Lo anterior, permitió que se tomara una postura crítica frente al quehacer diario del docente investigador y que por lo tanto, este proceso reflexivo conllevara a unos cambios importantes dentro del aula. En consecuencia, la investigadora tomó conciencia de la importancia de respetar y abordar las

individualidades de cada estudiante, sobre todo en aquellos que presentan alguna dificultad de aprendizaje. La propuesta también permitió abordar un tema poco mencionado en la Institución y es el de utilizar la música (arte) como una alternativa válida para fortalecer los procesos de producción textual. En este sentido, se cumplió uno de los objetivos específicos de la investigación.

Del mismo modo, la intervención pedagógica que se realizó a través de este proyecto respondió al objetivo general de investigación, el cual era determinar los niveles de competencia textual logrados en los estudiantes del IPA. Lo anterior se logró través de un proyecto que incorporó a la música como mediación pedagógica, la cual permitió identificar y evaluar los niveles de la competencia textual en estos estudiantes. Los niveles fueron identificados a través de los criterios de la rejilla de evaluación, y puestos en evidencia en cada lectura de los textos que escribieron los estudiantes y ubicados en cada rúbrica diligenciada.

Por su parte, la mediación pedagógica que se realizó a través de la música fue el primer paso en el IPA para implementar estrategias dinámicas distintas a los métodos convencionales. De igual forma, la investigación permitió que un grupo de estudiantes que eran considerados “perezosos” o “poco inteligentes” pudieran potenciar sus capacidades y demostrar que con un trabajo planeado, constante, organizado y sobre todo bien fundamentado, se pueden alcanzar los objetivos propuestos. Cabe anotar que la docente investigadora tuvo que ahondar mucho en conocer las distintas realidades de sus estudiantes, por lo tanto el proceso de investigación fue un camino de continua indagación y aprendizaje.

13. CONCLUSIONES

A manera de recapitulación se puede afirmar que la realización de esta propuesta de investigación constituyó un cambio en la forma de realizar las prácticas pedagógicas de la docente involucrada, pues desde que se inició el proceso del planteamiento del problema hasta que se analizaron los resultados finales, se produjo una continua reflexión y concientización sobre la importancia de sistematizar, organizar, diseñar y replantear las diferentes experiencias académicas que se dan dentro del aula de clases. En consecuencia, se considera pertinente mencionar algunas conclusiones para tener en cuenta a partir de esta investigación:

- ✓ Es importante que el docente tome conciencia que los procesos que se dan dentro del aula necesitan de una constante reflexión, argumentos teóricos y tiempo de calidad para que los estudiantes puedan alcanzar un aprendizaje significativo, lejos de la mecanización de conceptos.

- ✓ Se hace necesario que desde los directivos de las instituciones educativas, se abran espacios para que los docentes generen este tipo de proyectos con miras, no solo a enriquecer su quehacer pedagógico, sino para que los estudiantes presenten avances más notorios que les permitan mejorar la calidad en sus procesos académicos. Esto teniendo en cuenta, que la investigación parte del análisis de los resultados de las pruebas SABER. En ellas se observaron ciertas dificultades en el desarrollo de la competencia textual, no solo en lo que tienen que ver con lectura sino en la construcción de textos escritos. Esta debilidad, constituye un obstáculo en el buen rendimiento académico de los estudiantes, no solo en los periodos lectivos sino en los resultados de las pruebas estandarizadas.

- ✓ Recordar que el Instituto de Problemas de Aprendizaje (IPA) al ser una institución que posee en su mayoría estudiantes con algún tipo de dificultad de aprendizaje, llámese déficit cognitivo, trastorno mixto de aprendizaje o algún trastorno de conducta, debe implementar en su currículo actividades encaminadas a tratar estos problemas de manera individual, teniendo en cuenta la necesidad educativa especial de cada niño y a partir de ahí, fortalecer los procesos académicos deficientes que se vienen presentando con regularidad por algunos estudiantes de la institución.
- ✓ Es menester que cada docente del IPA tome conciencia de que su quehacer en esta aula de clases obedece a unos criterios distintos a los que se manejan en las aulas regulares, y que por lo tanto la creatividad y las artes (la música) deben tomarse como mediadores de este proceso, adoptándolos como una ayuda invaluable al momento de la enseñanza.
- ✓ Tener en cuenta que aunque los niños del IPA presentan distintos tipos de trastornos de aprendizaje, también poseen muchas capacidades que en ocasiones están escondidas o poco dadas a ser descubiertas, pues se les rotula como “estudiantes que no aprenden mucho”. De ahí que a través de esta investigación, se puso en evidencia el hecho de que no importa si el educando posee algún déficit cognitivo o de conducta, el maestro debe proveer herramientas para que estos chicos puedan potenciar sus capacidades al máximo y avanzar así en su proceso académico (en este caso en lo que tiene que ver con la competencia textual)
- ✓ La música, como ente mediador de esta investigación fue un factor favorable en el desarrollo de las actividades, pues permitió a esos estudiantes con poca capacidad para comunicarse abrirse frente a las actividades y plasmar por escrito todo aquello que la música les inspiró. También a los que se les dio la facilidad de comunicación, encontraron en la música un detonante positivo para

canalizar pensamientos positivos y negativos, organizarlos en su cabeza y plasmarlos en un escrito. De igual forma, el utilizar la música dentro del salón fue un factor motivador que incentivó la creatividad y permitió realizar dinámicas diferentes en el aula, alejadas de las clases tradicionales en donde el estudiante no produce sino que absorbe conocimiento desde una clase magistral.

- ✓ La investigación evidenció que si el estudiante se encuentra en un ambiente adecuado y con la mediación pedagógica que necesita, puede ser modificado cognitivamente y asimilar de manera significativa todo aquello que su dificultad de aprendizaje no le ha permitido aprender hasta el momento.

- ✓ Para la realización de este proyecto de investigación hubo factores que limitaron un mejor avance del mismo. En primera instancia, el tiempo de aplicación de la estrategia de intervención fue corto e impidió evidenciar un mayor avance dentro de la investigación. Asimismo, el nivel de deserción escolar o la inestabilidad en la asistencia de algunos estudiantes ocasionaron tres bajas dentro del desarrollo de la secuencia, es decir, fueron estudiantes que estuvieron en la etapa diagnóstica pero debido a dificultades ajenas a la investigación no pudieron continuar en el proceso.

- ✓ Queda por resaltar que muchos chicos avanzaron en el ejercicio de la construcción textual y que al comparar sus escritos iniciales con los últimos se evidencia la estructura de los textos narrativos, así como elementos de coherencia y cohesión. También es importante agregar que hubo trabajo colaborativo en el momento de las correcciones puesto que cada estudiante aportó al texto del otro en la medida en que avanzaban en la adquisición de la competencia textual escritural.

14. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta todo el proceso que se dio a lo largo de esta investigación, desde el planteamiento del problema hasta la evaluación de la propuesta de intervención, se hace necesario tener en cuenta algunas recomendaciones.

- ✓ Como primera medida, es importante incluir estos proyectos de investigación orientados al mejoramiento de las competencias comunicativas dentro de los planes de estudio y los PEI de la institución. De la misma forma, se hace necesario capacitar a los docentes del IPA frente a las distintas didácticas que se dan en el aula al trabajar con niños que presentan necesidades educativas especiales. Esto con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza - aprendizaje que se dan dentro de la escuela y permitir que estos niños en medio de sus dificultades, tengan proceso académico exitoso y un avance dentro del desarrollo de sus competencias comunicativas.
- ✓ Es menester, que cada docente de aula se preocupe por analizar y reflexionar acerca de su quehacer pedagógico para poder diseñar diferentes estrategias, las cuales permitan llegar de manera eficaz y agradable a cada niño que posee un trastorno de aprendizaje.
- ✓ Urge la necesidad, que de acuerdo al tipo población con la que se trabaja en el IPA, se le dé importancia dentro del currículo al desarrollo de actividades que involucren las artes (especialmente la música). Lo anterior, como una manera de mejorar los aprendizajes en los niños y con ello ser más asertivos frente a los estudiantes que tienen dificultades en asimilar o descubrir el conocimiento de manera convencional.

- ✓ Trabajar en las aulas de clase, utilizando la música como ente mediador entre el estudiante y el conocimiento, favorece el fortalecimiento de competencias comunicativas puesto que la música se constituye en ese vehículo facilitador para que el estudiante piense, organice ideas y se exprese de una mejor manera y así pueda plasmar textos de acuerdo a cada intención comunicativa.

- ✓ El maestro como investigador permanente, debe estar atento a cada necesidad específica de sus estudiantes y ejercer una mediación constante entre el estudiante y el texto, proveyendo las herramientas necesarias para la construcción del mismo. Siempre teniendo en cuenta que cada escrito debe obedecer a una estructura en particular, en donde sea notorio elementos de coherencia y cohesión los cuales aporten sentido al pensamiento. Esto debe evidenciarse en una estructura superficial ordenada del texto.

En fin, el docente debe ser un acompañante permanente, un guía y orientador de los procesos académicos que se dan dentro y fuera del aula de clases (sobre todo en el nivel de básica primaria) y procurar que este aprendizaje sea un espacio rico en experiencias significativas en donde los estudiantes puedan potenciar al máximo sus capacidades y su creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Annie. Los problemas de aprendizaje. EN: Semana. Noviembre 2013.
<http://www.semana.com/opinion/articulo/los-problemas-aprendizaje/62229-3>

ACOSTA, Edna Fernanda. Construcción de subjetividades desde la experiencia musical en estudiantes de la orquesta Arcos. Trabajo de grado Magíster en Pedagogía. Tunja. Universidad Santo Tomás. Centro de estudios Enrique Lacordaire.2016. 223 p.

ALANDIA. Patricia. Desarrollo de competencias textuales. Plural Editorial.2004.

ALBORNOZ, Yadira. Emoción, música y aprendizaje significativo.
<http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art08.pdf>

ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (APA). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Traducido por: Tomàs de Flores i Formenti et al. Barcelona: MASSON, 1995. Pag. 40

BONILLA-CASTRO, Elsy. La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos. Grupo Editorial Norma, 1997.Santafé de Bogotá.D.C.Pág.131-149. ISBN:958-9057-72-1

Bravo, Luis. Trastornos de aprendizaje y de la conducta escolar. Andrés Bello. Chile, 1973-1980, Pág. 129

Canigia, María Laura .La enseñanza de la lengua y los problemas de aprendizaje: Una relación bajo sospecha. Instituto de perfeccionamiento docente. Universidad nacional de Tucumán. 2005

CARREÑO, Julieth Fernanda. Implementación de una estrategia de educación musical en el grado transición del colegio INSEP. Trabajo de grado Licenciatura en música. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas.2011. 130 P.

Cassany, D.; Luna, Marta y Sanz, Glòria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994, 550 p. Reimpresión 8ª: 2002. ISBN: 84-7827-100-7. graoeditorial@grao.com

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Anagrama. S.A. Barcelona. 1995. pág. 42

CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El Buho. 1991.339 Pág.

CISNEROS, Rocío. Competencia textual y enseñanza del español como segunda lengua

REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española, ISSN 1133-6978, Nº 8, 1997, págs. 51-76

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley general de educación. Instituto para el desarrollo de la democracia: Luis Carlos Galán. Bogotá.1994.

III Congreso Regional de medicina familiar. Wonca Iberoamericana. CIMF. Versión virtual

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Artículo 67. Sobre la educación. 1991.

DALIS, Fanny del Carmen. Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros: Un estudio sobre el uso de la música en el aula ELE en Noruega.

Trabajo de grado maestría en lengua extranjera. Bergen. Universidad de Bergen. Departamento de español y estudios latinoamericanos .2007. 112 p.

ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata. 1993. Citado por: LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003.

FERREIRO, Emilia. Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela. EN: Congreso latinoamericano de psiquiatría infantil. (3º: 1975: Buenos Aires) Ponencias del III congreso latinoamericano de psiquiatría infantil. Buenos Aires: 1975.

GARCIA, Sanz E. Musicoterapia y enriquecimiento personal. Valladolid. 1989.

GARNER, Howard. Inteligencias múltiples. Barcelona. Paidós. 1999. Citado en: <https://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic4.pdf>

GERVER, Richard. Entrevista: Revista electrónica de educación innove. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de educación. 2012. Edición 17

GERVER, Richard. Crear hoy la escuela de mañana. Ediciones S.M. 2010

GIL, Natalia y BLANCO, Ximena. Las músicas tradicionales santandereanas y su presencia en la formación musical de los niños y niñas en Bucaramanga. Trabajo para obtener el título de comunicador social. Bucaramanga. Universidad Autónoma de Bucaramanga. 2014.

GIORDANELLI, Mauricio. Música y cerebro. Alianza compartir- Gimnasio Campestre. Bogotá. 2011.

Gómez, Gloria Lucía. Estudio etnográfico de una experiencia en educación musical con niños y jóvenes sordos en el instituto Centrabilitar. Trabajo de grado Magíster en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas.2005. 138

GUTIERREZ, Francisco y PRIETO Daniel. La mediación pedagógica. Buenos Aires: La crujía. 1999. P 56

JIMENEZ, Ariel. Ken Robinson: Educación y creatividad. Video. YouTube. Foro TED. Oxford. [Consultado 12 de mayo de 2017] Disponible en internet en: https://www.youtube.com/watch?v=L_crKOL7MaE

HERNANDEZ QUERO, Martha. En: <http://recursostic.educacion.es/arte/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/426-alumnos-con-discapacidad-mental-educaci%C3%B3n-musical-y-accesibilidad>

HERNADEZ, SAMPIERI, Roberto. FERNADEZ, C. BAPTISTA, Lucio. Metodología de la investigación. México. McGraw-HILL.2006. 182 Pág.

IGOA, José. Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje. Revista Epistemus. Universidad Autónoma de Madrid. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2703-1-8039-1-10-20160721.pdf

KEMMIS, S. El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata. 1998. Citado en: LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003.

LACARCEL, Josefa. Musicoterapia en educación especial. Murcia. Ed. Universidad. Pág. 433

LATORRE, Antonio. La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.2003. 138 Pág.

LATORRE, Sonia. Protocolo de intervención fonoaudiológica de los trastornos generales del aprendizaje basado en la fase Input de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. Trabajo de grado para obtener el título de magíster en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. 2013

LEWIS, Soraya. Teoría y modelos de los trastornos de aprendizaje. Uninorte. Barranquilla. 2004.

LOMAS, Carlos. Lectura crítica, educación literaria y competencia mediática. Colombia. Editorial Santillana. 2016.

LOMAS, Carlos. Como enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona. Paidós.1999.

LUQUE, Diego y RODRIGUEZ, Gema. Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos III. Andalucía. Tecnographic S,L. 2006. P18

Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. 1989. Designing qualitative research. Newbury Park, CA: Sage

MCKERMAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata., S.L . 1999.309 Pág

MARTÍNEZ, Iván Andrés. La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria. Trabajo de grado magíster

en educación. Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2011. 266 p.

MÉNDEZ, Nidia. La canción como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del ciclo ii del colegio general Gustavo Rojas Pinilla IED.

MONJE, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: Universidad Surcolombiana. 2011. 2016 Pág

Trabajo de grado licenciado en lengua castellana. Bogotá. Universidad del Tolima. Instituto de educación a distancia. 2014. 182 p.

MEZA, Iván Darío y CANO, Leonardo. La canción como hipertexto cultural: Manejo de categorías textuales, estéticas y literarias en canciones populares contemporáneas. Trabajo de grado maestría en comunicación-educación. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría comunicación. 2015. 122 p.

Ministerio de educación de Colombia. Estándares Básicos de competencias del lenguaje, 2007.

Ministerio de educación nacional. RESOLUCION 2565 DE OCTUBRE 24 DE 2003

O'Donnell, L. (1999). Music and the brain. Descargado de: <http://www.cerebromente.org.br/>

ORTIZ, Jennifer Johana, ROCHA, Deisy Carolina y RODRIGUEZ, Víctor Adrián. Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula. Trabajo de grado Magíster

en educación. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en educación. 2009. 141 p.

RICON, Carlos Alberto. La cohesión y la coherencia. Unidad 12. Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>

ROMERO, Juan y LAVIGNE, Rocio. Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Junta de Andalucía.

SARGET, María de los ángeles. La música en la educación infantil. Estrategias cognitivo-musicales. EN: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322>

SILVA, María teresa. La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico. Trabajo de grado doctor filología inglesa. Málaga Universidad de Málaga. Departamento de filología inglesa. 2006. 500 p.

VERA. Laura M. Contribuir al desarrollo de la inteligencia musical de los niños y niñas menores de cinco años, mediante el diseño y aplicación de una guía didáctica para los profesores de educación inicial del cantón espejo. Trabajo de grado magíster en gerencia de proyectos sociales. Ibarra. Universidad técnica del norte. Instituto de posgrados.2012. 146 p.

VILLAMIL, Juan Ricardo. Las músicas reales como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades musicales en niños de 3, 4 y 5 de primaria en la Institución educativa Julius Sieber. Trabajo de grado Magíster en Pedagogía. Tunja. Universidad Santo Tomás. Facultad de educación. 2016. 159 p.

ZAMBRANO, Mariela Cecilia. Estudio sobre el impacto de canciones como instrumento para desarrollar el nivel de comprensión auditiva de los estudiantes de idioma extranjero i de la carrera de administración de empresas de la universidad politécnica salesiana. Trabajo de grado magíster en educación superior. Guayaquil. Universidad católica Santiago de Guayaquil. Sistema de posgrado.2015. 235 p.

<http://noticias.universia.es/portada/noticia/2016/05/10/1139180/musicoterapia-poder-musica-tratamientos-ninos.html>

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento Informado



Bucaramanga, julio 4 de 2017

ESTIMADO PADRE DE FAMILIA,

Reciba un cordial saludo,

Atentamente, solicito su consentimiento para que su hijo(a) participe de las actividades que se organizarán durante el segundo semestre del año en curso, 2017, para apoyar la investigación que realiza la docente Lady Julieth Moreno Herrera, director de grupo de su hijo(a), en el marco de la maestría en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander y que tiene como título: *Mediación pedagógica a partir de la música para fortalecer la competencia textual en estudiantes de quinto grado del Instituto de problemas de aprendizaje (IPA)*.

Las actividades de las que participará su hijo(a) serán, en primer lugar una prueba diagnóstica para identificar los niveles de competencia textual; luego, se realizarán sesiones de clase en el área de Lengua Castellana para desarrollar actividades encaminadas a fortalecer la competencia textual. Estas clases serán grabadas para permitir la observación participante en el aula y se conservarán algunas fotos como evidencia. Todo esto permitirá evidenciar el trabajo de campo y enriquecer los procesos formativos de su hijo en el área de lenguaje, a la par de contribuir con la investigación educativa en Santander.

Se aclara que la identidad del participante, su hijo (a), será protegida al no revelar su nombre en la investigación, esta información será solo conocida por el maestro-investigador para dar precisión al análisis de la información sin pérdida de esta, lo

que solo se logra con grabaciones. Toda información o datos que pueda identificar al participante serán manejados confidencialmente.

La investigación no implica ningún juicio sobre los informantes ni de la institución participante. Por lo que, usted tendrá la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y hacer que su hijo no participe en el estudio sin que por ello se creen perjuicios.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con el docente encargado de esta investigación

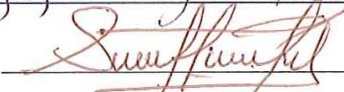
LADY JULIETH MORENO HERRERA
Estudiante Maestría en Pedagogía
Universidad Industrial De Santander

FAVOR DILIGENCIAR Y ENTREGAR

Yo Santos Mogollón Rivero con cc 91070898 y responsable directo del joven María fernanda Mogollón R. Autorizamos SI No autorizamos a participar del proyecto de investigación: *Mediación pedagógica a partir de la música para fortalecer la competencia textual en estudiantes de quinto grado del Instituto de problemas de aprendizaje (IPA).*

Desarrollado por la docente LADY JULIETH MORENO HERRERA.

Lugar y fecha Bucaramanga, 10 de Julio de 2017

Nombre y firma del responsable 

Parentesco o relación con el participante padre.

Anexo B. Notas de campo

Observación participante # 1

3 de agosto de 2017

Duración: 1 hora y 30 minutos

En la clase de hoy se les pidió a los estudiantes realizar una actividad utilizando noticias del periódico. Los estudiantes armaron dos grupos y comenzaron a leer las noticias del periódico, algunos en un principio. Algunos estudiantes se levantan del puesto y manifiestan no querer realizar la actividad, dicen que les da pena pasar en frente pues temen la burla de sus compañeros. La estudiante N, se niega a participar en la actividad pues no quiere que la filmen, dice que después la “sapean”. La docente pasa por cada uno de los grupos y pregunta cómo va la actividad. También les monitorea el tiempo.

El Primer grupo pasa en frentes. Sus integrantes se muestran tímidos y se limitan a leer lo que dice la noticia. Se empujan unos con otros. Ninguno quiere continuar socializando las noticias. Los compañeros de otro grupo comienzas a conversar y a reírse de los estudiantes que están enfrente.

El segundo grupo pasa a socializar la actividad. El estudiante o toma la iniciativa, pero su tono de voz es muy bajo y los otros estudiantes lo ignoran. Después la estudiante L pasa enfrente y cuenta a sus compañeros una noticia. Esta lo hace de una manera más clara y llamativa. Al finalizar cada estudiante identificó las partes del texto.

La actividad finalizó de esta manera pues los estudiantes tuvieron que irse a una actividad en general.

Anexo C. Observación participante # 2

Observación participante # 2

9 de agosto de 2017

Duración: 1 hora

En esta clase se realizó un ejercicio de fluidez verbal. Para iniciar se les pidió a los estudiantes que en el cuaderno de español escribieran el mayor número de palabras durante tres minutos con una letra en particular. A esta actividad los estudiantes reaccionaron de manera más entusiasta. Solamente la Estudiante N y el estudiante M no quisieron participar en la actividad.

Sin embargo, en el desarrollo de la actividad algunos estudiantes se desconcentraron y comenzaron a interferir en las respuestas de los otros. El estudiante C no respetó los tiempos del ejercicio y seguía escribiendo palabras después de que el tiempo había acabado.

A pesar de lo anterior, la mayoría de estudiantes participaron activamente de la actividad y mostraron gran interés en leer los resultados de cada ronda, incluso leyeron sus palabras aquellos estudiantes que son más tímidos y no se atreven a leer normalmente en clase. En el desarrollo de este ejercicio fue notorio que varios estudiantes poseen un vocabulario amplio, sin embargo, no logran utilizarlo en la construcción de oraciones ni en su habla cotidiana.

Al finalizar la actividad se sumaron los puntajes de cada uno y se dio como ganador al estudiante H. Los demás pidieron que se hiciera una próxima actividad para poder superar al ganador.

Anexo D. Observación participante # 3

Observación participante # 3

24 de agosto de 2017

Duración: Dos Horas.

En esta clase se trató el tema de las analogías. Se inició con una serie de preguntas encaminadas a activar los conocimientos previos de cada estudiante en cuanto a ese tema. Los estudiantes dieron ejemplos de las ocasiones en que en la vida cotidiana han utilizado una comparación para explicar algún concepto o para describir a una persona, objeto o lugar. Con los ejemplos anteriores se fue construyendo el concepto de analogía y los estudiantes a medida que la docente explicaba presentaban ejemplos según el tipo de analogía que se estuviera definiendo. Esto con la ayuda de la docente.

Sin embargo, en medio de esta dinámica muchos estudiantes decidieron sabotear la clase y comenzaron a burlarse de sus compañeros, en especial es estudiante C y el estudiante JF. Los demás niños comenzaron a reírse y a celebrar las ocurrencias de sus compañeros. En un principio la clase pudo seguir, pero al poco tiempo la profesora se vio obligada a cortar para hacerles un llamado de atención.

Después se les pidió que se reunieran en parejas y trabajaran en sus cuadernos construyendo analogías según lo explicado en clase y nuevamente hubo problemas puesto que muchos estudiantes no querían trabajar en parejas. De nuevo la docente tuvo que intervenir e imponer la conformación de parejas para que la actividad pudiera desarrollarse de manera regular. Algunas parejas se preguntaban unas a otras sobre qué tipo de analogías habían escrito, y otras copiaban las mismas de sus compañeros.

Al momento de pasar enfrente muchas parejas vacilaban pues temían a las burlas de sus compañeros. Sin embargo, la profesora tomó la iniciativa y comenzó a leer las analogías de la estudiante Y. Después de esto cada pareja pasó en frente y escribió en el tablero las analogías realizadas en el ejercicio.

Anexo E. Formato Prueba Diagnóstica

Instituto de Problemas de Aprendizaje.

Grado Quinto-04

Nombre: _____

Prueba Diagnóstica

Primera parte.

Lee con atención las letras de las canciones que aparecen en la hoja # 2 y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te sugiere el título “El hospital de los muñecos” y el de “Hijo de la Luna”?

2. Identifica y escribe la anécdota o historia de la canción #1 y de la canción #2.

3. ¿Cuál es el personaje principal de la canción “Hijo de la luna? Descríbelo

4. En qué lugares se desarrollan las historias de las canciones 1 y 2

5. En qué tiempo transcurren las acciones de la canción #1 y de la canción #2

Segunda parte

Pieza musical #1: O Fortuna (Carmina Burana) De Carl Orff

Pieza musical#2: We will Rock you. Queen

Pieza musical #3: La Llorona Loca. José Barros.

- 1. Escucha con atención las piezas musicales #1 y #2 y describe que emociones o recuerdos vinieron a tu mente.**

- 2. Escucha la canción “La llorona loca” y escribe un texto narrativo en dónde imagines que hubiese sucedido si te la hubieras encontrado en la calle.**

Para finalizar, escribe 5 líneas en donde expliques cual fue la canción o pieza musical que más te gustó y explica por qué.

Canción#1

"EL HOSPITAL DE MUÑECOS"

Hasta el viejo hospital de los muñecos,
llego el pobre pinocho mal herido,
un cruel espantapájaros bandido,
lo sorprendió, durmiendo y lo ataco.
Llego con su nariz hecha pedazos,
una pierna en 3 partes astillada,
una lesión interna y delicada,
el médico de guardia lo asistió.

Un viejo cirujano llamaron con urgencia,
que por su vieja ciencia pronto lo remendó,
y dijo a los demás muñecos internado,
todo esto será en baño le falta el corazón.

El caso es que pinocho estaba grave
y de su desmayo no volvía,
el viejo cirujano no sabía,
a quien pedir prestado un corazón.
Entonces llego el hada protectora,
y viendo que pinocho se moría,
le puso un corazón de fantasía,
y pinocho sonriendo despertó.

Canción# 2

'HIJO DE LA LUNA'

Tonto el que no entienda, cuenta una leyenda
Que una hembra gitana
Conjuró a la luna hasta el amanecer
Llorando pedía al llegar el día desposar un calé

"Tendrás a tu hombre, piel morena,"
Desde el cielo habló la luna llena
Pero a cambio quiero el hijo primero
Que le engendres a él
Que quien su hijo inmola para no estar sola
Poco le iba a querer

Luna, quieres ser madre
Y no encuentras querer que te haga mujer
Dime, luna de plata, ¿qué pretendes hacer
Con un niño de piel?
Hijo de la luna

De padre canela nació un niño
Blanco como el lomo de un armiño
Y los ojos grises en vez de aceituna
Niño albino de luna
Maldita su estampa, este hijo es de un payo
Y yo no me lo callo

Anexo F. Prueba diagnóstica desarrollada

Instituto de Problemas de Aprendizaje.

Grado Quinto-04

Nombre: Harold David Mendez P.

Prueba Diagnóstica

Primera parte.

Lee con atención las letras de las canciones que aparecen en la hoja # 2 y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te sugiere el título "El hospital de los muñecos" y el de "Hijo de la Luna"?

Pues me pareció muy lindo y muy chistoso y me hizo acordar cuando yo era muy pequeño y me veía eso. La luna; pues una luna que hizo feliz a una mujer.

2. Identifica y escribe la anécdota o historia de la canción #1 y de la canción #2.

que Pinocho estaba muerto y lo llevaron a un hospital y vino una hada protectora y le puso un corazón de fantasía. La luna que una hembra girana conlora la luna hasta la amanecer cuando pedía al llegar el día desposar un cale.

3. ¿Cuál es el personaje principal de la canción "Hijo de la luna? Descríbelo

que la luna quiere ser madre y no encuentra a ver que le haga mujer. Dijo, luna plata, que pretendes hacer con un niño de piel hijo de la luna.

4. En qué lugares se desarrollan las historias de las canciones 1 y 2

en un hospital de muñecos, y el piso de la lona.

5. En qué tiempo trascurren las acciones de la canción #1 y de la canción #2

hoy una noche en el hospital, un día

Segunda parte

Pieza musical #1: O Fortuna (Carmina Burana) De Carl Orff

Pieza musical #2: We will Rock you. Queen

Pieza musical #3: La Llorona Loca. José Barros.

1. Escucha con atención las piezas musicales #1 y #2 y describe que emociones o recuerdos vinieron a tu mente.

#1 es que medio un poquito de miedo y un poco de chistosa

#2 pues una canción muy bonita y chistosa.

Anexo G. Rejilla de evaluación Análisis de documentos

Rejilla de evaluación Análisis de documentos Estudiante M		OBSERVACIONES
Etapa 1	Identificar en los planes de área de grado quinto lo referente a la competencia textual	Elementos de la comunicación, funciones del lenguaje y análisis de diversos textos.
	Reconocer en el PEI de la institución la manera como se aborda el desarrollo de las competencias comunicativas.	Mejorar la experiencia del aprendizaje a través de estrategias innovadoras que permitan desarrollar competencias comunicativas
	Conocer en los estándares y lineamientos curriculares lo que tiene que ver las competencias comunicativas	La comunicación Transmisión de la información La representación de la realidad. La expresión de los sentimientos y potencialidades estéticas.
	Indagar en los cuadernos de lengua castellana de los estudiantes de quinto grado sus niveles de competencia textual.	Realiza oraciones siguiendo un eje temático. Se encuentran elementos de enlace en los textos. Utiliza la variedad Estándar.
Etapa 2	Leer las valoraciones psicológicas de los estudiantes y en ellas identificar:	
	Edad y contextualización del estudiante	12años. Hace aproximadamente dos años vive en un hogar "FULMIANI" el cual pertenece al instituto colombiano de bienestar familiar. Actualmente se encuentra en proceso de adopción
	Historia familiar del niño	Su madre lo abandonó al cuidado de su padrastro y este lo maltrataba. Vivía en un municipio de Santander hasta que fue llevado a un hogar sustituto. Es renuente a hablar de su vida y de su familia.
	Historia clínica del estudiante	TDAH, esquizofrenia y trastorno bipolar.
	Discapacidad cognitiva	No tiene
	Dificultades de aprendizaje	Alteración de dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, motivación y habituación) dificultad en la articulación de algunos fonemas.
	Tratamientos realizados.	Terapia Psicológica y psiquiátrica. Terapia ocupacional. Medicamentos: Ritalina y Carbamazepina.
Etapa 3	Revisar documentos ministeriales acerca de la inclusión y debida atención para estudiantes con dificultades de aprendizaje.	Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. Artículo III de la ley general de educación

Anexo H. Rejilla de evaluación - Prueba Diagnóstica

Rejilla de evaluación Prueba Diagnóstica Estudiante C		SI	NO
Nivel Literal	Reconoce ideas e información explícitamente expuesta en el texto	X	
	Identifica datos precisos del texto tales como: nombres, fechas y lugares	X	
Nivel inferencial	Activa sus conocimientos previos al momento de abordar el texto.		X
	Distingue la información relevante del texto.		X
	Compara la información del texto con lo que ya sabe y saca conclusiones		X
	Identifica la estructura del texto presentado.		X
	Analiza y sintetiza la información presentada en el texto.	X	
	Señala con exactitud el tema del texto.	X	
Escritura: Nivel Intratextual	Escribe textos siguiendo un eje temático	X	
	Escribe textos narrativos y descriptivos siguiendo un esquema lógico de organización.		X
	Escribe textos utilizando la información estrictamente necesaria.	X	
	Redacta textos utilizando una adecuada puntuación.		X
	Utiliza palabras de enlace y demás elementos de cohesión.		X
	Utiliza palabras de la variedad estándar.	X	

Anexo I. Formato Guía de Lectura- Sesión #1

Guía de Lectura- Sesión #1

Nombre: _____

1. Que te sugiere el título de la canción

2. Escribe cuál es la anécdota que se narra en la canción

**3. ¿Qué personajes intervienen en la historia contada en la canción?
Descríbelos.**

4. En qué lugares se desarrolla la historia que se está contando

5. ¿Cuál es la intención comunicativa del hablante?

Anexo J. Guía de Lectura- Sesión #1

GUÍA DE LECTURA- SESIÓN #1

Nombre: Harold ♥

1. Que te sugiere el título de la canción

La Puerta del colegio es como de amor
y se trata de dos parejas enamorado.

2. Escribe cuál es la anécdota que se narra en la canción

habla de dos enamorados en una escuela
y en clases de ingles entre lisas y caricias
planeaban que hacer cuando el año se acaba-
ba me dijiste escóchame tengo que cambiar el
curso pues me he muy lejos pero pronto vuelte.

3. ¿Qué personajes intervienen en la historia contada en la canción? Descríbelos.

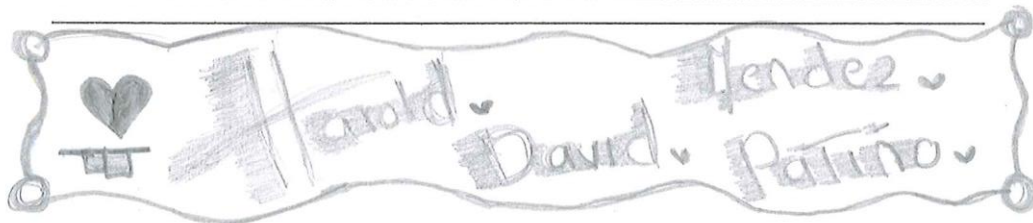
dos jóvenes enamorados

4. En qué lugares se desarrolla la historia que se está contando

en una escuela

5. ¿Cuál es la intención comunicativa del hablante?

era un joven muy enamorado y le quiso dedicar
una canción.



Anexo K. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Construcción de textos a partir de estímulos musicales.	Fecha:
Docente investigador	Lady Julieth Moreno Herrera.	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los niveles de competencia textual • Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. • Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. 	
Lugar-espacio	Instituto de Problemas de aprendizaje (IPA) Aula de Bilingüismo	
Número de sesión	Sesión 2	

Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas	Reflexión pedagógica
<p>Al iniciar la sesión la docente les pide a los estudiantes que escuchen y vean el video de "Thriller" de Michael Jackson. Los estudiantes se quedan atentos en esta actividad puesto que las imágenes y el sonido los cautivan. Además ellos estuvieron realizando esta coreografía para la izada de bandera. Al terminar el video la docente le pide a los estudiantes que escriban en sus cuadernos un cuento de terror, tomando como base la temática del video. La docente les da información acerca del video y de la alegoría con los zombies. De la misma manera, la profesora les recuerda la estructura que debe llevar el cuento y de qué manera se debe organizar este tipo de texto narrativo. En el proyector, se les muestra a los estudiantes una diapositiva en donde se muestran las pautas que deben tener en cuenta al momento de redactar la historia. Es así como los estudiantes se disponen a escribir. Algunos se muestran pensativos y expresan no saber cómo empezar. O parece contarle a su compañera y los pormenores de su historia pero no se anima a escribir la primera letra. Al momento de iniciar la docente pide a cada niño que lea una pauta para luego ser socializada en la clase. S y H se niegan a leer intimidados por la cámara. O lee las pautas. Después de esta lectura la docente investigadora hace las aclaraciones pertinentes, mientras M Y J.F trabajan ya en la elaboración del texto sin atender (en apariencia) las instrucciones de la profesora. Los demás hacen comentarios entre</p>	<p>En esta segunda sesión se pudo percibir que tanto la temática como el tipo de música resultan muy motivador para los estudiantes y que por lo tanto constituye un buen detonante para iniciarlos en el complejo proceso de la producción textual. Sin embargo, no podemos olvidar que las actividades deben ser planeadas de manera específica y en un tiempo no muy largo pues la atención de muchos estudiantes comienza a ser dispersa después de un período determinado.</p> <p>Es importante en todo momento de la sesión la mediación de la docente, quien introduce los conceptos para la escritura de textos narrativos poco a poco. También cabe resaltar el valor emotivo de la música la cual resulta un vehículo importante para lograr la mediación y que el estudiante se sumerja y comprometa con su proceso de producción textual.</p> <p>Finalmente, el hecho de ellos mirar el texto de otro y comprobar si cumple con las pautas o no es un valioso ejercicio pedagógico para los estudiantes puesto que les permite mirar el texto de manera más objetiva y por lo tanto dar cuenta de los errores y aciertos del mismo.</p>

si y se preguntan sobre que van a escribir. A manifiesta de forma muy particular que él no sabe escribir y que por lo tanto no realizará la actividad, la docente le da un ejemplo de cómo puede empezar y A se pone manos a la obra. H a pesar de no participar escribe en su cuaderno y mira la diapositiva buscando tener en cuenta las pautas establecidas. O sigue comentando las posibilidades de lo que va a escribir pero sigue sin plasmar ni una sola línea, Y luce aburrida y confundida, la docente se le acerca, le pregunta cómo va y da una breve explicación. Entonces Y también se pone a escribir su historia, sin embargo, su atención es dispersa y se distrae con facilidad. La docente va de puesto en puesto realizando aclaraciones sobre la actividad de escritura. A medida que van escribiendo los chicos muestran sus avances a la profesora, en busca de aprobación. Solo H y M permanecen en su lugar y cuando la docente se acerca no permiten que ella mire lo que han escrito. M se cambia de puesto al lado de O y su atención se centra en otras cosas y deja de realizar el ejercicio. Después de un leve llamado de atención M retoma la escritura. A ha interrumpido su tarea y permanece pendiente a sus compañeros y sin escribir, sin embargo, al rato se levante y muestra sus avances a la docente quien le realiza las correcciones del caso, lo que a A parece desanimarlo. O sigue caminando y distraído sin realizar el ejercicio. M y M.F muestran sus avances a la profesora y esta aprovecha para dar indicaciones generales sobre el ejercicio. O al fin se ha sentado a escribir su texto, pero lo hace lentamente y se distrae con frecuencia. Algunos comparten sus textos entre ellos y ríen de las historias que escriben. La docente va de puesto en puesto revisando y haciendo correcciones del texto, sin embargo, a H parece molestarle las correcciones y dice “Yo no cambio nada, ya lo dejo así” la profe le dice que corregir y equivocarse hace parte del proceso de escritura pero el se muestra inflexible. La docente pide una narración para leerla en público, M.F facilita la de ella para su lectura y para que se puedan realizar observaciones generales. A medida que se lee el cuento la docente va explicando la estructura de este texto narrativo y los errores y aciertos del escrito de M.F. Después A presta su historia para ser corregida en frente de todos. Algunos se ríen pero otros se pueden observar mirando sus cuadernos a medida que la profesora corrige.

<p>M.A se anima a leer el cuento en público y sus compañeros hacen burla de él. Se siguen haciendo las correcciones pero la atención de los estudiantes se dispersa.</p> <p>La segunda actividad de esta sesión consiste en escuchar el rap “El fin del mundo” de Porta y a partir de esta pieza musical los estudiantes deberán elaborar otro texto narrativo en donde se evidencie las correcciones y las pautas dadas por la docente. Después de escuchar la canción se realizaron preguntas orientadoras para indagar sobre el contenido de la letra de la canción, las intenciones comunicativas de este texto y si esta fue interiorizada por los estudiantes. M.F se muestra muy participativo pues ha manifestado gustarle el rap, en general a la mayoría de los chicos les gusta este género musical. El texto de esta actividad debe narrar o contar como reaccionaría el estudiante si estuviera presenciando el fin del mundo y cuáles serían las acciones que realizarían en este apocalíptico acontecimiento. La pregunta detonante para esta actividad es “¿Qué harías si estuvieras presente en el fin del mundo? Los estudiantes se organizan y comienzan a realizar la actividad. O comienza a caminar por el aula indagando a los demás estudiantes y no se concentra en su texto. L, S y H trabajan juntos y se preguntan muy discretamente sobre lo que va a escribir cada uno. Los estudiantes siguen escribiendo con la música de fondo, mientras la profesora va de puesto en puesto aclarando dudas y realizando las correcciones. A y M.F se dispersan y dejan de trabajar un buen rato, pero S requiere atención y orientación constante, ella se muestra preocupada por su texto. M.A muestra un texto terminado pero la docente le hace correcciones. Terminado la escritura de este borrador los estudiantes se dirigen a sala de informática y reescriben su primer texto “Apocalipsis zombi” de acuerdo con las pautas y las correcciones realizadas por la docente. En esta actividad todos se muestran concentrados y muy atentos al plasmar sus textos en Word. Se guardan los textos en una memoria para una posterior socialización.</p>	
--	--

Anexo L. Formato Guía de Lectura- Sesión #2

Guía de Lectura- Sesión #2

Nombre: _____

1. Que te sugiere el título de la canción

2. Escribe cuál es la historia que se narra en la canción

**3. ¿Qué personajes intervienen en la historia contada en la canción?
Descríbelos.**

4. En qué lugares se desarrolla la historia que se está contando

5. ¿Cuál es la intención comunicativa del hablante?

Anexo M. Diario de Campo

	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA, COHORTE XXI
---	---

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Construcción de textos a partir de estímulos con diferentes instrumentos musicales	Fecha:
Docente investigador	Lady Julieth Moreno Herrera.	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los niveles de competencia textual Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. 	
Lugar-espacio	Instituto de Problemas de aprendizaje (IPA) Aula de Bilingüismo	
Número de sesión	6	

Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas	Reflexión pedagógica
<p>En la primera parte de la sesión 6 se invita a los estudiantes a escuchar un audio en donde salen varias piezas musicales (música clásica, bandas sonoras de películas) con el fin de que al escucharlas se escoja una para colocarla como cortina o música de fondo en una narración. La docente les explica a los estudiantes que, así como las películas y los demás programas de televisión tienen música de fondo para recrear las escenas, se puede inspirar una persona en una pieza musical para escribir una historia. Esto teniendo en cuenta las emociones y sentimientos que estas piezas musicales traen a cada estudiante. Esta actividad transcurre sin ningún contratiempo, los estudiantes se muestran atentos, pero J.F está molestando a M.A y no está atento a la actividad. Como los estudiantes están más pendientes de las imágenes que del video la docente les pide que cierren los ojos para que puedan concentrarse. Finalmente decide apagar el video beam y quedarse solamente con el audio. O está muy conversador y opina de todos los audios que escucha. Cuando se escucha el "Ave maría" los estudiantes se ríen y S dice "que horror", O se mueve e imita la ejecución de algún</p>	<p>Sobre esta sesión 6 se pueden anotar algunos puntos importantes que surgieron después de terminada las actividades:</p> <p>En primer lugar, la música que fue escogida para esta sesión no era la más llamativa para los estudiantes, sin embargo, interiorización el objetivo de la clase y se apropiaron la actividad. Pero, no está de más que la docente investigadora pueda trabajar con un tipo de música más cercana al contexto de los estudiantes.</p> <p>En segundo lugar, se puede decir que si bien la música clásica al principio no tuvo gran acogida entre los estudiantes, pudieron tener contacto con otro tipo de culturas a través de estas piezas musicales, además al ser una música muy utilizada como fondos de películas y series los estudiantes pudieron escribir una historia de acuerdo a lo que se les pidió.</p> <p>Otro punto importante por mencionar es que cada vez los chicos son más conscientes de su proceso de producción textual y por ello</p>

<p>instrumento. Otros aprovechan que el salón posee luz tenue para conversar con el compañero. De igual forma, cuando se escucha la ópera a los chicos les parece divertido y sueltan la carcajada. Sin embargo, hay melodías como “O fortuna” por la cual demuestran el interés de inmediato.</p> <p>Terminada la actividad de escucha la docente recapitula el objetivo de la actividad y les pide a los chicos que escojan una de las melodías que escucharon para que con ella escriban una historia. Ella les explica que la narración debe ser acorde a la música que escogerán, es decir, las acciones que lleve el cuento deben reflejar los sentimientos y emociones que la melodía generó en cada niño. Para realizar este ejercicio la docente les da a los chicos una guía de escritura en dónde se encuentren elementos a tener en cuenta de la superestructura y la microestructura de los textos. De la misma manera, la guía que la docente les socializa a los estudiantes pondrá en evidencia que aspectos que aspectos cohesión son pertinentes en el texto, tales como signos de puntuación, organización de los enunciados y frases o palabras conectivas, también se les explica cuando un texto es coherente y cuando no. La profesora socializa esta guía de escritura utilizando ejemplos de textos escritos por los estudiantes en sesiones anteriores y los cuales ya han sido objeto de correcciones. Después de esto la docente invita a los estudiantes a escribir sus textos, recalcando la importancia de ser cuidadosos al escribir y tener en cuenta las recomendaciones de la guía. A medida que los chicos escriben la docente les coloca en voz baja la música con el fin de que recuerden que pieza van a elegir, sin embargo, S se queja y dice “Otra vez... no...” y en voz baja le dice a la profesora que la música que han escuchado le da tristeza. Los estudiantes comienzan a preguntar por el nombre de la pieza musical que ellos quieren tomar para su escrito, entonces la profesora debe retomar partes del video con el fin de que los chicos tomen nota para su escrito. Algunos estudiantes como A manifiestan no saber que música van a elegir, otros están indecisos. Sin embargo, H dice con claridad que él va a tomar la música que sale en la película “Karate kids” porque es una de sus favoritas. V se muestra atento a los audios y pensativo y manifiesta estar indeciso con respecto a que música van a elegir. Dice que no está acostumbrado a escuchar este tipo de ritmos. La docente va de puesto en puesto</p>	<p>pueden señalar sus errores y de sus compañeros y aceptar que estos hacen parte del ejercicio de la escritura. De igual forma, al realizar la parte de la reescritura los estudiantes se muestran más autónomos y dispuestos a mejorar en la medida de lo posible sus textos escritos. Este último punto es el aspecto más rescatable de la sesión. Sin embargo, aún queda mucho que aprender y fortalecer en cada estudiante pues si bien algunos muestran notables avances, unos se quedan rezagados y sin resultados visibles.</p>
---	---

<p>diciéndoles los nombres de las piezas musicales a los estudiantes y orientándolos acerca de cómo pueden iniciar esta narración. Algunos piden correcciones cuando escriben el primer párrafo del terminado, otros estudiantes como V, A y J.O aprovechan que la docente sale un segundo para acercarse a su compañero H y preguntarle cómo va en el ejercicio. A se muestra inquieto y comienza a bailar la música de fondo, dice que no sabe de qué escribir. La docente los invita a que tomen sus puestos y escriban, también les da ejemplo de cómo pueden iniciar su historia. Otros estudiantes llevan el cuaderno a la profesora para que ella les corrija e indique como deben seguir. S Terminó el borrador del cuaderno, la docente le corrige y ella comienza el borrador en el computador. A se ha animado a escribir y pide a la profesora que corrija sus avances. Los demás hacen lo mismo, escriben y a medida que lo hacen se dirigen a la docente en busca de aprobación y correcciones. Los que ya han terminado la historia pueden realizar el texto a computador. A medida que avanza la segunda parte de la sesión los estudiantes terminan en su cuaderno y realizan las correcciones del texto a computador. J.F se dedica a observar a sus compañeros y a burlarse de ellos. S trabaja muy concentrada en su texto, al igual que H, ME, M.F y Y.</p>	
--	--

Anexo N. Formato Guía de Lectura- Sesión #8

Guía de Lectura- Sesión #8

Nombre: _____

1. Que te sugiere el título de la canción

2. Escribe cuál es la anécdota que se narra en la canción

**3. ¿Qué personajes intervienen en la historia contada en la canción?
Descríbelos.**

4. En qué lugares se desarrolla la historia que se está contando

5. ¿Cuál es la intención comunicativa del hablante?

Anexo O. Guía de Lectura- Sesión #8

GUÍA DE LECTURA- SESIÓN #8

Nombre:

Haroldo

Parte I

1. Que te sugiere el título de la canción

que el nada le importa que la vida

2. Escribe cuál es la anécdota que se narra en la canción

el cuenta que el señor se pone de
grosero y con la mujer le tiraba la silla
y sale a la calle y se sienta en una
silla y ella corre sola y después un Mucha
cho le roba la cartera y le pega y se
lleva a la mujer y el quiso expresarse.

3. ¿Qué personajes intervienen en la historia contada en la canción? Descríbelos.

apostoles, la mamá, el papá, y dos
amigos

4. En qué lugares se desarrolla la historia que se está contando

pues en varias partes como la calle
en la casa y en el parque

5. ¿Cuál es la intención comunicativa del hablante?

que quería expresarse y darle ánimo
a la gente.

Parte 2

Harold

1. Harold está enamorado de Julianna desde 3er grado
2. Poes el quiso dedicarle una canción para ella y estaba muy muy enamorado Poes le quiso cantar una serenata y Poes la chica le gusto y se volvieron novios para siempre.
3. la chica + el chico
4. en el colegio
5. que el estaba muy enamorado de una chica del salón Poes le gusto mucho y le quiso dedicarle una canción

Anexo P. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Construcción de textos a partir de estímulos con diferentes instrumentos musicales	Fecha:
Docente investigador	Lady Julieth Moreno Herrera.	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los niveles de competencia textual Establecer una mediación pedagógica con el fin de fortalecer la competencia textual en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Evaluar los alcances y avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. 	
Lugar-espacio	Instituto de Problemas de aprendizaje (IPA) Aula de Bilingüismo	
Número de sesión	9	

Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas	Reflexión pedagógica
<p>En esta última sesión de actividades de la secuencia la docente inicia retomando las pautas que debe llevar un texto narrativo, así como la coherencia textual, la cual debe estar presente en cada texto. De igual forma se habló de los elementos de cohesión tales como conectores, signos de puntuación, organización lógica de las palabras e ideas, entre otros. (Es importante anotar que esta sesión se cambió en su totalidad con respecto a la planeada en la secuencia, puesto que esa actividad al involucrar una salida de la institución no se pudo realizar) A esta sesión se le llamó “La banda sonora de mi vida”</p> <p>Después de esto la docente investigadora les coloca a los estudiantes bandas sonoras de películas para que ellos escuchen y puedan decir a que película pertenece. Los chicos participan animados de la actividad a su vez que van expresando si les gusta o no la película y por qué. También O y S mencionan en algunas ocasiones los estados de ánimo que canción conocida les trae. Terminada esta actividad la maestra les explica que estas bandas sonoras se hicieron para representar las historias que el séptimo arte desea contar.</p> <p>Terminada esta actividad la profesora les pide a los estudiantes que traigan de la casa una</p>	<p>De esta última sesión de actividades se pueden tocar varios puntos.</p> <p>En primera instancia se puede decir que la mayoría de estudiantes pueden dar cuenta que el proceso de escritura se da en la medida que vayamos perfeccionándolo a través de borradores y correcciones. A su vez, cada los chicos son más conscientes de la estructura del texto narrativo y que para que este pueda ser entendido debe presentar una coherencia textual y elementos de cohesión. De igual forma, algunos estudiantes han comenzado a incluir en sus textos frases o palabras conectivas y cuando no las haya en su vocabulario se dirigen a la maestra en busca de ayuda. También es bueno agregar que a los estudiantes a los cuales al principio les molestaba las correcciones ahora se muestran más receptivos con respecto a ellas. Cabe anotar que esta sesión fue modificada en su totalidad puesto que las actividades planteadas en la secuencia requerían salir del plantel educativo, lo cual se hacía difícil debido a algunos antecedentes de evasión por parte de algunos estudiantes. De ahí que la docente investigadora tuvo que trabajar con un plan B para poder llevar a cabo esta última parte de la secuencia didáctica.</p>

<p>canción con la cual se identifiquen o cuya letra se asemeje a historias vividas por ellos.</p> <p>Al día siguiente la docente indaga por la tarea y les pide a los estudiantes que basándose en esta canción comiencen a escribir el borrador de la historia de su vida. Esto lo hacen en el cuaderno. Sin embargo, antes de iniciar la maestra retoma el tema de las pautas para escribir textos narrativos, los cuales deben tener elementos de coherencia y cohesión. Los chicos comienzan a escribir sus historias de vidas, algunos como A se ven indecisos y manifiestan no saber que escribir. Otros como S y H lucen concentrados en el ejercicio. A manera de orientación la docente les lee la historia de vida de ella con el fin de que los estudiantes tengan un modelo a seguir y se animen a escribir su propia historia. Seguidamente los chicos se concentran en escribir mientras la profesora resuelve inquietudes cada vez que se requiere. J.O no escribe, sino que se dedica a mirar lo escrito por su compañera S. H considera que lo que escribió está muy mal y arranca la hoja de manera inesperada. L se recuesta en su silla y con su cuerpo tapa el texto que está escribiendo. S lleva el texto con el fin de que la profesora se lo corrija, al igual que J.F. Con esta dinámica transcurre esta segunda parte de la sesión. Mientras varios estudiantes buscan correcciones en la docente O se distrae, abandona el texto y comienza a conversar con otros niños.</p> <p>Más tarde, en sala de informática los estudiantes que ya han terminado de escribir y a los cuales se les han hecho correcciones transcriben en Word su historia de vida. Nuevamente la docente investigadora les recalca que deben tener en cuenta las correcciones hechas en el primer borrador, así como las pautas que fueron socializadas a lo largo de toda la secuencia didáctica. Los chicos transcriben y corrigen mientras la docente responde inquietudes y brinda orientación.</p> <p>Finalmente, en la última parte de esta sesión cada estudiante socializa cual fue la banda sonora de su vida al mismo tiempo que lee el texto final de su biografía. Cabe anotar que a este texto final también se le hacen</p>	<p>Sin embargo, un punto negativo que no se logró superar es que los estudiantes aún sienten temor de socializar frente a sus compañeros los escritos realizados. Lo anterior sucede pues sienten temor de la burla de sus compañeros. Por más que la docente investigadora les manifestó lo inconveniente de esta burla algunos siguieron haciendo mofa de sus compañeros. Otros se mostraron renuentes porque no querían ser expuestos en los posibles errores que tuviera su texto. Sin embargo, el hecho de que cada vez sean más conscientes de los errores que se comenten en el proceso de producción textual es un indicio que se dio un pequeño avance con respecto a los textos anteriores.</p> <p>Finalmente se puede decir que al igual que en otras sesiones hubo estudiantes que se mostraron atentos en un principio y dispersos después. Esto debido al síndrome de déficit de atención que algunos de ellos padecen. El reto consiste en lograr articular actividades en un tiempo más corto con el fin de poder potenciar al máximo las capacidades de estos chicos.</p>
---	--

correcciones para que los estudiantes las tengan presentes y a manera de dejarles en claro que el proceso de escritura es un ejercicio continuo de aprendizaje. La docente inicia colocando la canción que ella considera que es la banda sonora de su vida. Después pasa M.A enfrente y cuenta cual es la historia de su vida. Se colocan apartes de estas canciones. Los estudiantes pidieron a la docente que su texto final no fuera leído en público y mucho menos grabado puesto que esto los avergonzaría ante los demás. Uno a uno van pasando y diciendo cual es la banda sonora de su vida, S deja ver algunos aspectos dolorosos de su pasado con la canción que escogió, al igual que A. V escoge una canción con contenido violento de un rapero conocido. Las lecturas de las historias de vida y las correcciones las realizó la docente de manera personal puesto que los estudiantes se mostraron renuentes a que leyeran su historia de vida frente a los demás.

Anexo Q. Formato Prueba de salida

Instituto de Problemas de Aprendizaje. Grado Quinto-04

Nombre: _____

Canción #1

La foto de los dos

Hoy encontré la foto de los dos
Dentro de un corazón
Posando en la estación
Te busqué en un viejo tocadiscos
Y aquella canción que tanto te gustaba

Hoy la nostalgia me apretuja el alma
Hoy los fantasmas de tu amor me llaman
Hoy te quiero contar
Porque nunca te pude olvidar
Y recuerdo que tu amor conmigo
No sabía distancias
Y los besos que tanto nos dimos
Fueron como el agua
Y la luz que trajo a nuestras vidas
Y alumbró la casa
Que era nuestra casa
Hoy quisiera devolver el tiempo
Para no dejarla

Regresar a mi pueblo
Por el camino viejo
Y recoger mis pasos
Y empezar de nuevo
Y empezar de nuevo
Regresar a la casa
Como regresa el viento
Volver a abrazarte
Y empezar de nuevo
Y empezar de nuevo

Hoy rebusqué de nuevo el corazón
Y me encontré tu amor
Sentado en el sillón
Recordé...

Canción #2

EL TESTAMENTO

Oye morenita te vas a quedar muy sola
porque anoche dijo el radio que abrieron el Liceo.
Como es estudiante ya se va Escalona
pero de recuerdo te deja un paseo..

Que te habla de aquel inmenso amor
que llevo dentro del corazón,
que dice todo lo que yo siento,
que es pura nostalgia y sentimiento,
grabado con el lenguaje grato que tiene la tierra de
Pedro Castro.

Adiós morenita me voy por la madrugada
no quiero que me llores porque me da dolor,
paso por Valencia, cojo la Sabana
Caracolico, luego Fundación,
y entonces me tengo que meter
en un diablo al que le llaman tren,
que sale por toda la zona pasa
y de tarde se mete a Santa Marta.

Ese orgullo que tú tienes no es muy bueno
te juro que más tarde te vas a arrepentir,
yo solo he querido dejarte un recuerdo
porque en Santa Marta me puedo morir.

Y entonces me tienes que llorar
y de ñapa me tienes que rezar,
y claro te tienes que poner
traje negro aunque no gustes de él,
entonces, te vas a arrepentir de lo mucho,
que me hiciste sufrir.

Lee con atención las anteriores canciones y responde las siguientes preguntas.

- 1) Con tus propias palabras escribe la historia que se cuenta en la canción #1 y en la canción #2.

Canción

1:

Canción 2:

- 2) Explica con tus palabras que relación guardan los títulos de las canciones #1 y # 2 con el resto de la resta.

3) En qué lugares se desarrolla la canción #2.

4)Cuál es la intención comunicativa del hablante lírico de cada una de estas canciones.

5) Identifica a cada uno de los personajes que aparecen en las canciones leídas y descríbelos según lo que dice el texto.

6) En la canción #2, ¿por qué crees que el personaje dice que en Santa Martha se puede morir?

7) En la canción #1 ¿por qué crees que el personaje expresa “Hoy la nostalgia me apretuja el corazón”?

8) Lee el texto que escribiste sobre la banda sonora de tu vida e identifica en él:

- ✓ Personajes
- ✓ Espacio
- ✓ Tiempo
- ✓ Situaciones conflictivas
- ✓ Elementos de cohesión (Palabras o frases de enlace)
- ✓ Coherencia.
- ✓ Signos de puntuación y ortografía.

Anexo R. Prueba de Salida

Instituto de Problemas de Aprendizaje.

Grado Quinto-04

Nombre: Harold David Mendez Batión ♥

Prueba de salida

Canción #1

La foto de los dos

Hoy encontré la foto de los dos
Dentro de un corazón
Posando en la estación
Te busqué en un viejo tocadiscos
Y aquella canción que tanto te gustaba

Hoy la nostalgia me apretuja el alma
Hoy los fantasmas de tu amor me llaman
Hoy te quiero contar
Porque nunca te pude olvidar
Y recuerdo que tu amor conmigo
No sabía distancias
Y los besos que tanto nos dimos
Fueron como el agua
Y la luz que trajo a nuestras vidas
Y alumbró la casa
Que era nuestra casa
Hoy quisiera devolver el tiempo
Para no dejarla

Regresar a mi pueblo
Por el camino viejo
Y recoger mis pasos
Y empezar de nuevo
Y empezar de nuevo
Regresar a la casa
Como regresa el viento
Volver a abrazarte
Y empezar de nuevo
Y empezar de nuevo

Hoy rebusqué de nuevo el corazón
Y me encontré tu amor
Sentado en el sillón
Recordé...

Canción #2

EL TESTAMENTO

Oye morenita te vas a quedar muy sola
porque anoche dijo el radio que abrieron el Liceo.
Como es estudiante ya se va Escalona
pero de recuerdo te deja un paseo.

Que te habla de aquel inmenso amor
que llevo dentro del corazón,
que dice todo lo que yo siento,
que es pura nostalgia y sentimiento,
grabado con el lenguaje grato que tiene la tierra de
Pedro Castro.

Adiós morenita me voy por la madrugada
no quiero que me llores porque me da dolor,
paso por Valencia, cojo la Sabana
Caracolcito, luego Fundación,
y entonces me tengo que meter
en un diablo al que le llaman tren,
que sale por toda la zona pasa
y de tarde se mete a Santa Marta.

Ese orgullo que tú tienes no es muy bueno
te juro que más tarde te vas a arrepentir,
yo solo he querido dejarte un recuerdo
porque en Santa Marta me puedo morir.

Y entonces me tienes que llorar
y de ñapa me tienes que rezar,
y claro te tienes que poner
traje negro aunque no gustes de él,
entonces, te vas a arrepentir de lo mucho,
que me hiciste sufrir.

Harold

Lee con atención las anteriores canciones y responde las siguientes preguntas.

1) Con tus propias palabras escribe la historia que se cuenta en la canción #1 y en la canción #2.

Canción 1:

que el señor estaba muy enojado y pues el señor quería devolver el tiempo para no dejarla y pues el encontró una foto de los dos en un corazón y le dedico una canción que ella le gustaba.

Canción 2:

Pues era un estudiante que termino primaria y pues ya en el pueblo no había bachillerato y pues el quiso irse para Santa Marta y le dijo a la mujer que quería Nacho y que nunca la iba a olvidar para siempre.

2) Explica con tus palabras que relación guardan los títulos de las canciones #1 y #2 con el resto de la resta.

#1 pues el encontró una foto de los dos en un corazón.

#2 pues le toca irse a Santa Marta para estudiar.

3) En qué lugares se desarrolla la canción #2.

El valle de Upar. #2 en Santa Marta.

4)Cuál es la intención comunicativa del hablante lírico de cada una de estas canciones.

#2 que el gustaba Nacho de la muchacha que se iba para Santa Marta y allá moriría.

#1 que los recuerdos de antes lo posteron muy triste y lo hicieron ir al pueblo y no encontró nada.

- 5) Identifica a cada uno de los personajes que aparecen en las canciones leídas y descríbelos según lo que dice el texto.

UN hombre y una mujer de un pueblo y
en la otra canción muestra de un hombre
y una mujer que el hombre tuvo que alejarse
para estudiar y que siempre la llevaría en
su corazón.

- 6) En la canción #2, ¿por qué crees que el personaje dice que en Santa Martha se puede morir?

Por que al el no le gusta ir a estudiar
a Santa Martha y estar lejos de ella.

- 7) En la canción #1 ¿por qué crees que el personaje expresa "Hoy la nostalgia me apretuja el corazón"?

Por que los fantasmas del pasado o sea
los recuerdos los pones triste.

- 8) Lee el texto que escribiste sobre la banda sonora de tu vida e identifica en él:

- ✓ Personajes
- ✓ Espacio
- ✓ Tiempo
- ✓ Situaciones conflictivas
- ✓ Elementos de cohesión (Palabras o frases de enlace)
- ✓ Coherencia.
- ✓ Signos de puntuación y ortografía.

Anexo S. Borrador de escritura

Lunes 23 de octubre del 2017
mi nombre es Maria. Yo vivo
con mis padres en un pueblo.
llamado Amazonas tengo 95 años
a mi me gusta jugar con mis
amigas se llaman paula, mariana,
maicol, los justah fugar. a
maternos en los rios cojer
pescados nosotros ~~vamos~~ vamos
a la escuelas y es de palos
es muy bonita

le hace falta el tiempo no tiene nada ni decente
y se confunde mucho y tiene mala ortografía y le
hace falta ~~poner~~ poner puntos

Anexo T. Borrador de escritura

ejercicio/en/clase 19

Harold D.

Tengo 15 años

vivo en Amazonas - Iquitos.

Pues me gusta jugar con mis amigos en el río, y estudio en un colegio de Madera, tengo dos hermanos. y vivo en una casa, de Madera, voy de quinto. x un día mi familia fue al mar, x mi tío se estaba a costado en el mar, x pasó un tiburón x lo mordió. x se lo llevo x mi papá fue a coger el tiburón con un arma x no le dio y se fue y mi mamá fue a pedir ayuda.

y al día después estaba con mis amigos en la selva y encontramos un animal extraño y lo metimos en una bolsa y nos fuimos para la casa y de ahí mostramos a los papá y el papá le dijo que votara eso que era peligroso y el animal mordió a un amigo mío y estaba muy enfermo y al día siguiente se murió.

Si Tiene Personaje

Si Tiene Lugar

Si Tiene tiempo

Si Tiene situación conflictiva

Si Tiene Desenlace

Anexo U. Texto sesión final

LA VIDA ES BELLA

Naci el 2 de mayo del 2002 , en Bucaramanga , cuando tenía 5 años mis padres pelearon y se separaron , entonces mi papa me metió a un internado de lunes a viernes , entraba el lunes y salía el viernes , por eso dure 5 años internado y cuando tenía 13 años yo me la pasaba en la calle . A mi papa no le gustaba eso, y pasaron dos semanas y me metió a una fundación y dure dos años en la institución y pues ahora estoy estudiando y voy a pasar a bachillerato y pienso validar para no quedar atrasado.

Los fines de semana salimos a jugar futbol en la cancha del barrio, eso los domingos o los fines de semana, apostamos y el perdedor gasta la gaseosa o a veces le toca corre para que no le den calvazos eso cuando no tiene plata, a veces miro lejos y sueño siendo como mi gran ídolo Mesi , el futbol es una de mis pasiones quisiera jugar futbol con la selección seria chevre o jugara en el atlético Bucaramanga.

Ahora tengo 15 años y estudio en este colegio, que se llama IPA me siento bien hay buen ambiente, chino odiosos y unos buena gente.

Me gustaría ser dj como el dj Masmelo que le va bien, donde se presenta llena los estadio, la music electrónica es muy divertida me hace moverme y me motiva o anima cuando estoy muy aburrido

He preguntado y se puede aprender el arte hay una escuela en Bogotá, no se algún día lo hago, esos tipos la pasan bien

También me gusta la pintura, no se si pueda vivir de eso , una compañera estudia enfermería y dice que le gustaría algún día ser doctora.

A veces me siento triste porque veo que tengo pocas cosas pero luego me animo y pienso que tengo más que otros

Me gusta como la profe Julieth nos enseña, coje las cosas del diario vivir, he aprendido, muchas cosas de ella, quisiera que se quedara más tiempo. Si en medio de todo me siento agradecido con Dios, siento que mi vida si tiene sentido y es bella.

Anexo V. Tabla Comparativa

Tabla comparativa	FASE DIAGNÓSTICA		FASE DE ANÁLISIS	
	No alcanzó	Alcanzó	No alcanzó	Alcanzó
Nivel Literal	Y A	H-O-S-M-H-V-MF-L-JO-F-ME	Y A	H-O-S-M-H-V-MF-L-JO-ML-ME
Nivel inferencial	Y-A-H-O-S-M-H-V-M.F-L-J.O-F	H	Y A	H-O-S-M-H-V-MF-L-JO-M-L-F
	No alcanzó	Alcanzó	No alcanzó	Alcanzó
Escritura: Nivel Intratextual	A-Y-S-F-L-H-ME-JO-MF-O-M-V	H	Y A	S-F-L-H-ME-JO-MF-O-M-V-MA