

**CANTOS, CUENTOS Y BAILES. LA MÚSICA EN EL GRADO JARDÍN**

**SOFIA DOMÍNGUEZ RESTREPO**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES, 2020**

**CANTOS, CUENTOS Y BAILES. LA MÚSICA EN EL GRADO JARDÍN**

**Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magíster en  
Educación**

**Presentado por:**

**Sofía Domínguez Restrepo**

**Dirigido por:**

**Luz Estella Pulgarín Puerta**

**Cotutora:**

**Vanessa Jordán Beghelli**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES, 2020**

## Resumen

La educación para la Primera Infancia tiene un gran componente musical tanto en el desarrollo de la actividad pedagógica, como en la cotidianidad misma del contexto. Se respalda la implementación de la música en el hacer educativo desde lineamientos teóricos y legales condensados en las políticas para la educación infantil en Colombia. En ese sentido, esta Obra de Conocimiento desarrolla una investigación cualitativa donde se pregunta sobre qué concepciones tienen las maestras del grado Jardín acerca de la música dentro de la práctica pedagógica como mediación en los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

Para la realización de esta investigación, se aplicaron diferentes instrumentos y técnicas; posteriormente, la información recolectada fue sometida a un análisis manual donde se condensó, organizó y codificó para su cotejo a la luz del marco teórico referencial.

La indagación sobre la concepción que de la música tienen las maestras del grado Jardín permite estar al tanto de nuevas corrientes de pensamiento acerca de la noción de música, donde se desborda la contención disciplinar y se reconoce el hacer y comunión que la música genera en diferentes contextos sociales incluyendo el educativo. Así mismo, se analiza la implementación de la música dentro de la práctica pedagógica, por lo cual se denota las implicaciones que la música tiene en el desarrollo infantil; además, se genera reflexión sobre cómo las maestras sin ser músicos profesionales despliegan capacidades y recursos que conllevan un saber empírico y un legado cultural. Aquellos saberes, los cantos, las actividades y las intenciones en la implementación de la música como mediación en los procesos de

enseñanza y aprendizaje podrían permanecer ocultos precisamente por la obviedad que dentro del contexto demanda la interacción de la música. Por ello, como objetivo principal en esta investigación se pretende reconocer las concepciones que tienen las maestras de la música dentro de la práctica pedagógica como mediación en los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

## **A manera de preámbulo**

Muy temprano en la mañana cada maestra en su salón de clase se dispone para recibir a sus estudiantes. El silencio envuelve cada espacio, mientras ellas organizan materiales, llenan formatos y preparan todo para la jornada que inicia. De repente, como si fuese magia, cuando llegan los niños y niñas al salón, las maestras los reciben cantando. Sentados en círculo todos entonan y ríen como si estuviesen en un campamento bajo las estrellas; como si en el centro de todo el espacio hubiese una hoguera. Se siente la calidez amorosa de esa flama hecha melodía, y las voces son los leños que la avivan. La música es la hoguera que enlaza las almas permitiendo el vínculo. Esa chispa transformada en sonido se alojó en mi cabeza espantando fantasmas en mi propio camino y me recordó aquel momento años atrás, cuando estaba pequeña y escuchaba a mi maestra de jardín entonar canciones.

Yo tendría no más de seis años, y recuerdo el canto de mi maestra. Conocí a través de las melodías muchas historias y juegos. El canto en aquel momento se instauró en mi corazón y tras años persiste cual fuego atizado. No recuerdo el nombre de aquella maestra, sin embargo, en mi mente aún vive la esencia de su canto, como fuego que encendió mi alma a través de su voz y su dulzura.

En un parpadeo me descubro en al ahora, y vuelvo a escuchar aquel canto, las escucho a ellas. La música es una mágica experiencia que nos recuerda la comunión y la celebración donde todos podemos cantar.

## Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	11
Capítulo 1. Problematicación	12
1.1 Descripción del problema	12
1.2 Pregunta problematizadora	13
1.2.1 Preguntas guía	14
1.2.2 Categorías y subcategorías de investigación	14
1.3 Objetivos	15
1.3.1 Objetivo general	15
1.3.2 Objetivos específicos	15
1.4 Justificación	16
Capítulo 2. Contextualización	20
2.1 Contexto de la investigación	20
2.1.1 Breve reseña histórica de la Fundación Hogar Jardín Infantil Los Caleñitos Gladys Candelo Candelo	20
2.2 Enfoque pedagógico de FHIC	22
2.3 Aspectos legales en la educación infantil den Colombia	26
2.4 Desarrollo Infantil de niños y niñas entre 4 y 5 años	35
Capítulo 3. Marco teórico referencial	39
3.1 Estado del arte	39
3.1.1 Concepción de música	39

3.1.2 La Práctica Pedagógica	42
3.1.3 La música como mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje	50
3.1.4 Desarrollo Infantil de niños entre 4 y 5 años	63
3.2 Fundamentación teórica	66
3.2.1 Concepción de música	66
3.2.2 La práctica pedagógica	70
3.2.3 La música como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje infantil	73
Capítulo 4. Marco metodológico	77
4.1 Enfoque de la investigación	77
4.1.1 Fases y métodos para la recolección de la información	78
4.2 Procedimiento para el análisis de la información que se recoge en cada uno de los instrumentos aplicados	81
4.3 Población de la investigación	83
4.4 Componente ético de la investigación	83
Capítulo 5. Análisis de resultados	85
5.1 Descripción de los procedimientos realizados para el análisis e interpretación de resultados recolectados en cada uno de los instrumentos aplicados	85
5.1.1 Análisis manual y categorización de la información	86
5.1.2 Revisión de documentos institucionales	93

5.1.3 Análisis de información recolectada por medio de entrevistas semiestructuradas	97
5.2 Triangulación de la información recolectada	103
5.2.1. La música como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en grado jardín	112
5.3 Puesta en Acción. Propuesta Pedagógica Musical	115
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones	127
Referencias	130
Anexos	140



## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Cuadro sinóptico sobre el análisis de la información	103
Figura 2. Partitura de la canción “Ratón Ramiro y Ratón Rubén”	120
Figura 3. Partitura de la canción “La lora Lola”	122

## Lista de tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Análisis pedagógico canción <i>Respirar</i>	117
Tabla 2. Análisis pedagógico canción <i>Navidad: un arcoíris de colores</i>	119
Tabla 3. Análisis pedagógico canción <i>Ratón Ramiro y Ratón Rubén</i>	120
Tabla 4. Análisis pedagógico canción <i>La lora Lola</i>	122
Tabla 5. Análisis pedagógico canción <i>Pájaros</i>	124
Tabla 6. Análisis pedagógico canción <i>Cumbia del Viento</i>	125

## Lista de anexos

	Pág.
<b>Anexo 1. Matriz 1</b>	<b>140</b>
<b>Anexo A 1.1 Bitácora</b>	<b>141</b>
<b>Anexo A 1.2 Lista de canciones</b>	<b>142</b>
<b>Anexo A 1.3 Análisis del repertorio implementado por las maestras</b>	<b>143</b>
<b>Anexo 2. Matriz 2</b>	<b>148</b>
<b>Anexo 3. Guía de preguntas realizadas en la entrevista semiestructurada de la fase 3</b>	<b>149</b>
<b>Anexo 4. Guía de preguntas realizadas en la entrevista semiestructurada</b>	<b>150</b>
<b>Anexo 5. Guía de preguntas para determinar necesidades específicas de canciones y actividades con enfoque musical por parte de las maestras</b>	<b>151</b>
<b>Anexo 6. Cuadro descriptivo</b>	<b>152</b>
<b>Anexo 7. Consentimiento informado</b>	<b>153</b>

## Introducción

La normativa colombiana para la educación infantil nombra a la música y al arte como uno de los pilares fundamentales. La música está presente en la cotidianidad del aula, donde las maestras, sin ser músicos profesionales, constantemente realizan actividades con cantos, rondas, ritmos, juegos musicales y danzas. La música halla un lugar especial en la práctica pedagógica cuando las maestras despliegan sus propios habilidades y recursos, y configuran experiencias que dotan el quehacer pedagógico de particularidades, saberes y significados.

Los aportes que la música genera en los niveles psicosocial, corporal, comunicativo, emocional, lingüístico y cognitivo entre otros, le otorgan soporte teórico y legal en la normativa colombiana. En ese sentido, la presente Obra de Conocimiento indaga sobre la concepción que tienen las maestras del grado Jardín acerca de la música dentro de la práctica pedagógica como mediación en los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

Las maestras implementan la música para variadas finalidades y consolidan mediaciones que podrían representar aciertos sobre estrategias educativas para los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil. De allí la importancia en esta investigación.

# Capítulo 1

## Problematización

### 1.1 Descripción del problema

La Fundación Hogar Infantil Los Caleñitos Gladys Candelo Candelo es una institución educativa radicada en Cali-Colombia, y tiene más de 30 años de experiencia. Su propuesta pedagógica sociocultural entrelaza en enfoque constructivista con las cuatro actividades rectoras (Literatura, Juego, Exploración del medio y Arte) requeridas por el Ministerio de Educación Nacional en la propuesta pedagógica para Primera Infancia denominada de Cero a Siempre.

Las políticas educativas resaltan la interacción del arte como eje transversal y definen a la práctica pedagógica como las interacciones entre las maestras del grado Jardín y los niños y niñas que tienen a su cargo, donde estas consolidan estrategias para acompañar y promover en el niño y la niña un desarrollo integral (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

En Colombia, la propuesta de educación infantil integral nombra a la música y al arte como uno de los pilares fundamentales, pues reconoce dos aspectos esenciales: el primero tiene que ver con que en el ambiente escolar en primera infancia la música está presente en la cotidianidad del aula, y las maestras, aunque no son músicos profesionales, constantemente realizan cantos, juegos musicales, rondas, ritmos y danzas, lo que le da a la música un lugar especial en su práctica pedagógica. En esa interacción las maestras ponen en juego la música desde sus propios recursos y habilidades, experiencias que dotan a la práctica pedagógica de

particularidades, saberes y significados. El segundo aspecto se da al resaltar el protagonismo que a nivel mundial ha tomado la música en los procesos educativos, ya que se justifica desde diferentes disciplinas los aportes que genera a nivel social, corporal, comunicativo, emocional, lingüístico y cognitivo entre otros.

Al estar la música presente en el sustento legal y teórico para el trabajo pedagógico que atiende a niños y niñas en primera infancia en Colombia, es importante reconocer las concepciones que tienen las maestras de la música que realizan dentro de la práctica pedagógica como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues las investigaciones relacionadas con este tema son escasas dentro del marco de la educación musical y la educación en general, debido a que no se centran en docentes de la música, sino en la posibilidad de comprender a la música desde la acción social y la transmisión y herencia cultural.

Por lo tanto, la música ofrecida por docentes que no son músicos profesionales carece de visibilidad, y que, sin embargo, contribuyen al hacer pedagógico, y desde la naturalidad y cotidianidad del hacer institucional, consolidan mediaciones que podrían representar aciertos sobre estrategias educativas para los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil.

## **1.2 Pregunta problematizadora**

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta fundante de la presente investigación se consolida desde:

¿Qué concepciones tienen las maestras del grado Jardín de la Fundación Hogar Infantil Los Caleñitos Gladys Candelo Candelo acerca de la música dentro de la práctica pedagógica como mediación en los procesos de la enseñanza y aprendizaje?

### **1.2.1 Preguntas guía**

- ¿Cuál es la noción de música que tienen las maestras del grado Jardín?
- ¿En qué momento y de qué forma emerge la música dentro de la práctica pedagógica desarrolladas por las maestras del grado jardín?
- Desde la perspectiva de las maestras, ¿qué procesos pedagógicos podrían utilizar a la música como mediación?

### **1.2.2 Categorías y subcategorías de investigación**

- Concepción de música.
- La Práctica Pedagógica.
- Desarrollo Infantil de niños entre 4 y 5 años.
- La música como mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general**

Reconocer las concepciones que tienen las maestras de la música dentro de la práctica pedagógica como mediación en los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Identificar las concepciones que tienen las maestras de música en la práctica pedagógica como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Describir algunas prácticas musicales que tienen las maestras en el grado jardín, como mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una propuesta con actividades musicales de carácter pedagógico.

## 1.4 Justificación

Cuando se plantean transformaciones a nivel educativo, por lo general, se analizan diferentes aspectos, entre ellos la práctica pedagógica. A la luz de las demandas ideológicas y conceptuales que dan forma al sustento legal imperante, la práctica revela, además, dinámicas propias de las personas que la originan: los maestros. Es así como aspectos culturales, saberes y destrezas propias del maestro afloran y se convierten en mediación pedagógica.

En este aspecto, la educación infantil contiene la herencia cultural de quienes interactúan y diseñan estrategias para brindar educación integral. Cantos, rondas, juegos e infinidad de melodías hacen parte del acervo institucional casi de manera naturalizada y sin cuestionamiento. La música está presente en infinidad de interacciones que enriquecen la cotidianidad institucional. Tal vez, por esa situación el foco investigativo no se ha centrado en denotar la importancia de la música dentro de la práctica pedagógica en primera infancia. Los elementos musicales ofrecidos por las maestras como mediación para generar aprendizajes podrían constituir gran valor en el saber pedagógico y ser desconocidos u olvidados.

Por ser licenciada en música, cuando me propuse realizar un estudio de posgrado quise abrirme a otras perspectivas y pensar lo educativo en un plano más abierto y general, que me permitiera entender cómo la música integra otros escenarios y campos sociales de aprendizaje. De esta manera logré comprender que dentro del campo disciplinar en música también se adelantan preguntas sobre cómo aportar significativamente a la transformación social.



Tomé la decisión de enfocarme en primera infancia por ser una de las etapas más importantes en el desarrollo humano, que define en gran medida circunstancias para todas las etapas venideras, en la cual trabajo hace varios años, por ende, comprendo las dinámicas del contexto y la sensibilidad particular que las maestras en primera infancia despliegan.

Las preguntas que atañen esta Obra de Conocimiento tienen lugar tanto en el contexto de la educación para la primera infancia, como en la educación musical disciplinar, pues hacen parte de un nuevo sentir del hacer pedagógico para ambos campos, ya que a nivel mundial se ha discutido y, en muchas ocasiones, reconocido los beneficios que el estudio de la música tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación.

Diferentes estudios e investigaciones presentan la importancia de vincular a la música en los procesos educativos, revelando, además, discusiones sobre la capacitación y formación del profesorado, y debates que tienen que ver con la incursión de la disciplina dentro del currículo obligatorio, o el cambio de paradigmas de enfoques de adiestramiento técnico, en reconocimiento de la transversalidad de todo lo anteriormente nombrado, con la formación de identidad y la cultura.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) estableció en el año 2016 la propuesta pedagógica denominada “de Cero a Siempre”, la cual se convierte en ley nacional, y crea pautas donde uno de los aspectos fundamentales es que a través del arte, de la literatura, del juego y de la exploración del medio, las maestras puedan ofrecer a niños y niñas actividades que aporten a la construcción conjunta del conocimiento, reconociéndoles como sujetos de derechos, que dentro de un territorio conviven en interacción social y cultural. Desde esta propuesta se

solicita que el arte y la música sean actividades primordiales y transversales, a favor del desarrollo de los niños y niñas, de sus necesidades particulares y su diversidad en un marco de derechos; contando también con maestras reflexivas, analíticas, integrales, que sepan reflejar dentro de sus prácticas pedagógicas los elementos artísticos y, por ende, musicales, sin ser necesariamente músicos profesionales.

Lo anterior significa entonces, que dos apuestas se acercan: la educación general obligatoria y la educación musical disciplinar. Hay una intención de interacción que brinda la oportunidad de reciprocidad, y es precisamente la finalidad de esta Obra de Conocimiento, al pretender conocer la concepción que tienen las maestras de jardín sobre la música dentro de la práctica pedagógica que realizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas a su cargo.

Alejados de los parámetros disciplinares de la música, que por lo general exige del docente inicial unas cualidades y capacidades musicales excepcionales, por herencia del pensamiento moderno ilustrado, la investigación permite extender un puente entre las políticas educativas para la primera infancia y su sustento teórico, para comprender cómo la música media en la práctica pedagógica y es apropiada como recurso idóneo por docentes que no requieren ser músicos profesionales.

Esta investigación es importante para establecer diálogos sobre la práctica pedagógica en primera infancia, que incluyan el saber y los modos de comprender a la música como mediación pedagógica, y los procesos que dan vida a lo sonoro a través del hacer de las maestras, lo cual además suscita tensiones, desafíos, oportunidades y aciertos en contexto.

La investigación hará un reconocimiento del saber y hacer musical que posiblemente se encuentra oculto en la práctica pedagógica y que podría representar aportes en los procesos de enseñanza y aprendizaje liderados por maestras que no son músicos profesionales; comprensiones de un hacer pedagógico que desde lo musical contribuye a la formación integral de niños y niñas entre 4 y 5 años.

A su vez, se considera que los pedagogos musicales debieran preguntarse por cómo se concibe la música bajo estas propuestas educativas, pues se convierten conscientemente o no, en insumo que luego como disciplina se podría acoger.

La investigación centra el foco en el grado Jardín por los desafíos que representa este nivel educativo tanto para los niños y niñas como para las maestras, puesto que los niños de 4 a 5 años se preparan para la inmersión a un ambiente más cargado de escolaridad y esto conlleva retos puntuales en la autorregulación, la norma, los acuerdos, el autoconocimiento, de sus aprendizajes y de su momento de desarrollo. Así también, a nivel del desarrollo musical, los niños entre estas edades comienzan a mostrar una participación directa en aspectos musicales, especialmente con el canto.

## **Capítulo 2**

### **Contextualización**

#### **2.1 Contexto de la investigación**

##### **2.1.1 Breve reseña histórica de la Fundación Hogar Jardín Infantil Los Caleñitos Gladys Candelo Candelo (desde ahora FHIC)**

Los Caleñitos es una entidad de carácter privado, sin ánimo de lucro, adscrita al Sistema Nacional de Bienestar Familiar con entidad copartícipe el Municipio de Santiago de Cali. La Fundación se constituyó en el año 1979 y en la actualidad atiende 350 niños entre los 0 y 5 años, hijos de los empleados y trabajadores oficiales del Municipio de Cali, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y de la Comunidad. Para el año lectivo 2019-2020 tiene grupo de maternal, caminantes, párvulos, prejardín y jardín.

La Fundación está ubicada en el noroccidente de Cali, en una zona alejada de las vías principales de la ciudad, lo cual establece un ambiente de calma en instalaciones que cuentan con zonas verdes, juegos infantiles, casita de muñecas, 14 salones amplios con adecuada ventilación, iluminación y dotación, aulas para el desarrollo de competencias artísticas, amplio patio interno, material didáctico y lúdico de apoyo, auditorio de eventos y baterías sanitarias en óptimo estado, comedor, salón de lactancia, zonas de atención alimentaria, oficinas y portería. Todo diseñado pensando en la seguridad, y el desarrollo de los niños y niñas.

**Misión institucional:** brindar a las niñas y los niños, en unidad con las familias, un entorno educativo seguro firme y amoroso, en el que puedan desarrollarse como seres humanos capaces de convivir con un otro, privilegiando el bien común sobre el particular.

**Visión institucional:** ser fuente permanente de formación de niñas y niños, para que sean visibles y reconocidos como ciudadanos sensibles, críticos y solidarios.

**Valores institucionales:**

- Liderazgo: ayudar al crecimiento de las personas. Refleja la actitud permanente para trabajar de manera conjunta por el desarrollo de las personas y la búsqueda de metas y objetivos colectivos.
- Servicio: hacer el bien a los demás. Entendido como el deseo permanente de hacer el bien a los demás, de propender por su bienestar, su alegría y tranquilidad; de ayudar a mejorar el mundo dejando huella positiva en la vida de las personas.
- Calidez: ser sensible para establecer vínculos. Entendida como la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, acogerlo y acompañarlo de manera amorosa y firme.
- Aprendizaje: autoevaluación, aceptación y respeto por la diferencia. Implica mantener el espíritu crítico y objetivo en la indagación permanente de sí mismo y del entorno, desarrollando procesos de autoevaluación, reconocimiento, aceptación y valoración de sí mismo y de los demás.

- Creatividad: mejoramiento permanente del servicio. Evidencia la pasión y el compromiso con el desarrollo, el crecimiento, la transformación y renovación permanente del servicio, de sí mismo y de la sociedad.

## **2.2 Enfoque pedagógico de FHIC**

El enfoque pedagógico es el modelo pedagógico constructivista sociocultural, basado en que el individuo participa de su propia construcción educativa, adquiriendo día a día variados elementos como resultado de la interacción entre lo que posee, lo que construyó y su relación con el medio, al igual que la interacción social para un aprendizaje significativo (Hogar Infantil Los Caleñitos, 2015a).

En el proceso pedagógico institucional se tienen en cuenta dos componentes: el primero, Familia, Comunidad y redes; y el segundo denominado Componente Pedagógico. Aunque el primer componente es fundamental en la educación integral, esta Obra de Conocimiento tendrá en cuenta de forma prioritaria el segundo. A continuación, se describe:

El componente pedagógico vela por la actualización del talento humano para potenciar la interacción intencionada en el desarrollo integral de las niñas y los niños de la institución, partiendo del reconocimiento de sus características particulares, de los contextos en que viven, fortaleciendo ambientes enriquecidos de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Una vez inicia el año escolar, las maestras del componente pedagógico utilizan la caracterización del grupo como herramienta para identificar particularidades, capacidades, necesidades, posibilidades, conocimientos,

motivaciones y temores que presentan los niños y niñas del grado jardín, lo cual define los contenidos de la estrategia de acompañamiento que se abordan en el “Horizonte de Sentido”. Se entiende por lo anterior, que la propuesta pedagógica institucional reconoce las individualidades en amplio aspecto y se basa en ellas para dirigir la estrategia pedagógica que se desarrollará en todo el periodo escolar. De este modo, aunque se reconocen unas bases y necesidades en el grado Jardín, según los parámetros que se tienen en cuenta para el desarrollo infantil, se hace un trabajo especial para conocer detalladamente a cada niño a partir de sus particularidades y necesidades a la luz del documento de caracterización.

Dicho documento propone observar al niño en cuatro categorías: la participación de las actividades, las formas de regulación, las formas del discurso y la cooperación con otros (Pineda, 2010).

Según la propuesta pedagógica de la FHIC, el Horizonte de Sentido se entiende como el “marco” que establece límites, proyecciones y visión de la estrategia pedagógica, que como se había nombrado anteriormente, se establece al reconocer las particularidades, necesidades y potencialidades por medio de la caracterización.

El Horizonte de Sentido posee significados y sentidos que se encuentran en constante reestructuración, dada la apropiación que los niños dan al mismo, y a las lógicas flexibles dentro de la práctica pedagógica institucional, que vela por acoplarse, actualizarse y acompañar el día a día del proceso de desarrollo infantil.

A su vez, el Horizonte de Sentido define la red de textos y prácticas que se desarrollarán en el trabajo pedagógico. De esta manera, se hila la caracterización, con el Horizonte de Sentido y la Red textual.

En la Propuesta Pedagógica Institucional es de suma importancia el acompañamiento de la Red Textual, pues se constituye en el soporte para que los niños y niñas cuenten con experiencias a través de la literatura, la imaginación y los lenguajes estéticos. Se cuida de sobre manera la selección del texto que acompañará a cada nivel, analizando la tipología, su contexto, lo textual y lo gráfico. Lo anterior obliga a las maestras a pensar sobre los efectos que el texto tendrá en el proceso pedagógico de los niños y niñas, de tal manera que confronte todas las posibilidades y tenga insumos para abarcar varias representaciones que dan cuerpo a la propuesta de actividades en la planeación de clase.

Es así como se consolida la Red de Actividades, por consiguiente, se destaca la ruta para consolidar cada una de las experiencias que entran en juego en la práctica pedagógica.

El texto que constituye la red textual se organiza en actividades que, a su vez, se articulan con las actividades rectoras propuestas por el MEN (juego, literatura, arte y exploración del medio), teniendo en cuenta, además, el modelo constructivista, donde se prioriza la interacción del niño desde su propia voz. Las actividades propuestas, así como la reacción que los niños y niñas tienen a estas, son analizadas constantemente para evaluarlas y definir nuevas rutas. La acogida, interpretación y vínculo que realizan el niño y la niña con el texto, así como la forma en que lo representan, le dan sentido y lo comprenden, son insumos para direccionar la red de actividades. Para ello, análisis, proyección y diseño, cada nivel tiene un espacio de encuentro semanal con las asesoras pedagógicas.

También, la agenda de actividades institucionales ha instaurado encuentros de reflexión, evaluación y planeación pedagógica el último viernes de cada mes,



donde se articula el trabajo de cada nivel con la estructura general de la institución.

De la mano de los referentes pedagógicos del MEN, específicamente de los documentos 20, 21 y 22, se aclara el lugar que tienen los niños y niñas como centro del proyecto institucional y del rol del maestro y la metodología de trabajo, enmarcado en las actividades rectoras y en los procesos de caracterización de los grupos, donde se evidencian necesidades particulares que conducen al establecimiento del Horizonte de Sentido, la escogencia de la Red Textual y el criterio para el diseño de la Planeación de Actividades.

En el caso del grado Jardín, se apuesta al emblema de “tránsito armonioso”, reconociendo que al ser el último año que los niños viven en el jardín, se enfrentarán a retos de cambio de institución e inicios de la escolarización. Este grado en particular tiene en su diseño pedagógico momentos importantes como la obra de la navidad y el campamento, actividades diseñadas para fortalecer la autonomía y el reconocimiento individual de los saberes y capacidades de cada niño y niña.

El enfoque pedagógico constructivista sociocultural resalta la consolidación de conocimiento en colectivo como proceso primordial de socialización a través de la transmisión cultural, por ende, también están presentes la música y las demás expresiones artísticas. Sin embargo, durante el periodo en el que se desarrolló la Obra de Conocimiento, la institución no contó con docente de música.

La propuesta pedagógica de la institución educativa se apoya en el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio para propiciar aprendizajes significativos. Si bien la línea primordial que lidera la propuesta pedagógica es la literatura, la institución además de las maestras titulares, cuenta con maestras profesionales en el área de expresión plástica y expresión corporal. Desde estos

espacios, se aporta significativamente al proceso pedagógico de cada nivel, articulándose a la propuesta pedagógica con textos y actividades propias del área. Es decir, las maestras de artes plásticas y expresión corporal hacen un trabajo en paralelo al desarrollado por las maestras tutoras, y tienen la libertad de proponer textos y actividades según su análisis, criterio, evaluación y proyección. Son estas maestras las encargadas de direccionar la temática y montaje de la Obra de Navidad, de organizar el argumento, cada acto, escena, diálogo y participación tanto de los niños y niñas, como de los adultos que interactúan en ella.

Es importante mencionar la Obra de Navidad en esta investigación, ya que la mayoría de las actividades desarrolladas en el área de artes plásticas y expresión corporal entran en articulación con la preparación de este evento. O mejor, las necesidades pedagógicas de los niños se atienden por medio del montaje de esta; por consiguiente, el proceso de montaje en sí revela sustancialmente cómo se aborda la práctica pedagógica desde las artes.

Al estar el contexto de investigación de la Obra de Conocimiento inmerso en la Educación para la Primera Infancia, se hace necesario hacer un recorrido histórico de la normativa a nivel Nacional.

### **2.3 Aspectos legales en la educación infantil den Colombia**

La educación tiene un papel importante en la sociedad al responder a las expectativas de desarrollo planteadas y a los paradigmas del rol que cumple el sujeto en la sociedad. Según Bruner (2000a) una finalidad de la educación es permitir que los individuos operen al máximo sus capacidades para desarrollarse

como ciudadanos del mundo, sin perder el sentido identitario local; al tiempo, que se debe ir adquiriendo elementos que propicien oportunidad para el uso de sus ingenios, pasiones y habilidades. En dicho propósito existe una antinomia, pues la educación también apunta al empalme de ese individuo a su sociedad, por consiguiente, si la sociedad es industrializada, los fines de esa educación se destinarán a que ese sujeto sea fuerza de trabajo en su contexto. Lo anterior sucede instaurando en el propio sujeto la necesidad de aportar a su sociedad desde dichos parámetros. Es así como la educación no es neutral y contiene una carga cultural, social y económica (Bruner, 2000a).

El derecho a la educación es proclamado alrededor del mundo; se le reconoce como mecanismo para la superación de la pobreza y como herramienta fundamental para el desarrollo económico de una nación, la cual, además, se sustenta en los derechos humanos. La proclama cuenta con el respaldo de normativas, pactos, declaraciones y leyes de orden mundial y nacional. En cuanto a la educación para la primera infancia, los primeros documentos legales que a nivel mundial se redactan son: La Declaración de Ginebra en 1924 y la Declaración de los derechos del niño en 1959.

En Colombia, la educación infantil en el año 1946 adopta el modelo higienista estadounidense y se crean el Instituto Colombiano de Seguros Sociales (ICSS), el Ministerio de Higiene, y la ley “orgánica” de la defensa del niño, por la cual se crean normas para la asistencia de madres solteras, embarazadas y recién nacidos. Posteriormente, en el año 1963, la situación de incremento de la mujer y las madres en el músculo laboral crea la necesidad de ampliar la construcción de guarderías y

se formaliza la educación preescolar no obligatoria, entendida como una etapa previa a la primaria, a través del decreto 1710.

En el año 1968 se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con un enfoque asistencialista, centrado en cubrir aspectos de nutrición, salud, protección y trabajo social. En ese mismo año se crean los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP).

En el año 1976 toma forma el Ministerio de Educación bajo el decreto 088, donde el artículo 4 plantea el Preescolar como el primer nivel educativo, lo cual brinda un sustento legal. Ese mismo decreto concibe a la división de Educación Preescolar y la Educación Especial.

En 1977–78 se gesta el Currículo de la Educación Preescolar, por la necesidad de regular, orientar y organizar las actividades educativas y pedagógicas. En 1979 el ICBF modifica los centros de atención del preescolar (CAIP) y los nombra: Hogares Infantiles.

La constitución de 1991 sitúa a la educación como derecho, el cual debe ser garantizado por el estado, la sociedad y la familia. En 1994, la Ley 115 expresa que la educación es un proceso permanente que entra en diferentes planos: el personal, el cultural y el social. En el año 1998 se actualizan los Lineamientos curriculares para el Preescolar y se empieza a hablar de Desarrollo Infantil a través de las dimensiones. En 2006 se comienza a utilizar el término “Desarrollo Integral” con la concepción del Código de Infancia y adolescencia, Ley 1098. En el año 2014 se publican los referentes técnicos y pedagógicos para la educación integral.

En el año 2016, por medio de la ley 1804 se establece la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia “de Cero a Siempre”, en donde el niño se nombra sujeto de derecho para la integración social desde el mismo momento de su nacimiento, en relación con su contexto y su cultura. Se reconoce también su capacidad de intervenir y transformar su entorno y así generar conocimiento sobre su cultura y la participación de sus propios aprendizajes. Se concibe que el desarrollo integral requiere un trabajo articulado intersectorial en relación con los derechos y los entornos.

Son grandes los aportes de la Constitución Política de Colombia de 1991 en la concepción de la educación infantil soportada en tres estamentos: el estado, la sociedad y la familia. Pero, es a partir del año 2016 cuando se consolida una propuesta que además hace partícipe al niño y a la niña en la construcción de su conocimiento, por lo cual, la maestra debe prestar atención para comprender las necesidades, inquietudes y desafíos que el niño oferta, como insumo en el planteamiento de actividades que, de la mano del arte, la literatura, el juego y la exploración del medio, propicien momentos que consoliden un marco de derecho y de reconocimiento de la individualidad y lo cultural.

Señala el Documento 20 del MEN (2014) al referirse a la educación inicial, “que es un proceso donde se potencia las capacidades, las estructuras y dotes propios y particulares de cada niños y niñas, a través de experiencias que ponen en juego recursos tanto del medio como humanos” (p. 42).

Se concibe la educación inicial como la inmersión de los niños y niñas a la cultura, brindando la posibilidad de acople y participación social de normas y reglas particulares de su sociedad. Se consolida de esta manera un proceso de

transmisión cultural. La educación inicial se articula con la educación familiar y posibilitan la construcción de identidad y la autonomía, así como el reconocimiento de otros seres y factores sociales (MEN, 2014).

Los aprendizajes significativos se establecen cuando el niño y la niña involucran conocimientos previos, lo que conlleva a reconocer no solo lo antes aprendido, sino también, a poner en manifiesto lo emocional e instaura en dicho momento un significado que contribuye a la construcción de nuevas experiencias. El aprendizaje significativo está en contravía al aprendizaje mecánico, pues considera importante que para consolidar un conocimiento duradero se involucre la experiencia y lo emocional en la construcción de significado. Vigotsky (2012) describe al cerebro como un órgano que conserva experiencias pasadas y las reitera adaptativamente en experiencias futuras, y resalta su plasticidad con una analogía de “huella sobre tierra” o de “cera”, por su posibilidad maleable de adaptación y de conservar los cambios y las impresiones.

Al cobijo de las políticas educativas para la primera infancia, dentro de la propuesta denominada “de Cero a Siempre” (MEN, 2016), la práctica pedagógica se plantea como la acción intencionada por parte del docente (y la institución en general), para otorgar garantías óptimas para el desarrollo físico, emocional, cognitivo, estético y espiritual de los niños y niñas. Es necesario destacar el uso de la palabra “práctica” como acción, pues desde allí se convierte en estrategia para diferentes finalidades educativas. Estas acciones se describen en el documento “Caja de Herramientas - Prácticas de Cuidado” (MEN et al., 2017, p. 7); las seis intenciones fundamentales son nombradas de la siguiente forma (plural):

1) Prácticas de Cuidado: son momentos de rutina diaria, acciones cotidianas e intencionadas que establecen hábitos en el día a día. Están relacionadas con necesidades básicas, cuyo desarrollo debe contar con planeación pedagógica, estrategias y didáctica, con el fin de alejarse de la repetición instrumentalizada. Con las prácticas de cuidado se pretende el bienestar físico y emocional de los niños y niñas. Se divide a su vez en:

-Práctica alimenticia: consiste en el fomento de hábitos alimenticios saludables en donde se tienen en cuenta la calidad y la cantidad de ingesta, también la relación afectiva con los alimentos y el establecimiento de rutinas y tiempos de alimentación.

-Práctica de higiene: propicia la salud física, estableciendo rutinas diarias para el cuidado y aseo corporal. Las acciones concretas son: lavado de manos, baño corporal, cuidado del cabello, cepillado de dientes, uso del sanitario.

-Práctica de descanso-actividad: el movimiento corporal a través del juego, correr, saltar, bailar, entre otras, promueve en el niño y la niña el conocimiento de las posibilidades de acción y define significativamente motricidad fina y gruesa, y la coordinación de los movimientos propioceptivos. Así mismo, el momento de descanso es fundamental en la rutina diaria, pues otorga al niño calma y energía. La práctica de descanso-actividad consiste precisamente en generar momentos de movimiento y momentos de reposo.

2) Ambientes Pedagógicos: se trata de la disposición intencionada de diversos materiales y objetos para la creación de ambientes acogedores, atractivos y

seguros para los niños y niñas, que brinden al tiempo la oportunidad de interactuar, colaborar, indagar, explorar, compartir y crear. Espacios y ambientes donde los niños se sientan cómodos, se identifiquen, y sean atraídos y desafiados, para que puedan imaginar y transformar, pero, sobre todo, expresar libremente sus preguntas, emociones e inquietudes.

Para dichos ambientes se tiene en cuenta el mobiliario, la clasificación de materiales, sus olores, sonidos y texturas, en un diseño que sea accesible a los niños y niñas, y facilitador para nuevos descubrimientos, ideas y conocimientos.

- 3) Planeación Pedagógica: la planeación pedagógica es un elemento fundamental para coordinar las intenciones en el trabajo con los niños y niñas. En ella se consolidan las acciones que buscan promover el desarrollo, y se organiza estructuralmente la vida diaria. Este diseño no es unificado, y está impregnado por las particularidades de la docente y las necesidades específicas de los niños y niñas que tiene a su cargo. La planeación es flexible, dinámica, moldeable a los deseos y saberes del grupo.

Aunque el desarrollo del plan del día propicia la regularidad y orden de las acciones de la cotidianidad institucional, la planeación no se entiende como algo rígido, por lo contrario, se inserta en esa dinámica con unas reflexiones y propuestas en el hacer con los niños, a su vez flexible y abierta a cambios generados por la socialización.



4) Interacciones: las interacciones son fundamentales en el reconocimiento del niño y la niña como un ser con capacidades y características individuales, con preferencias, gustos, intereses y necesidades. Las interacciones consisten en observar las relaciones recíprocas entre niños y niñas con sus pares, con adultos, consigo mismos, con objetos y el entorno. Las interacciones ocurren de forma espontánea o intencional y representan un elemento fundamental para fortalecer el análisis del imaginario de los niños y niñas y responder a las necesidades concretas de su desarrollo.

La escucha y la observación son fundamentales en las interacciones, pues se trata de visualizar al niño y a la niña, de dar la palabra para evidenciar la relación entre componentes de la práctica pedagógica (MEN et al., 2017).

5) Vinculación de las familias: El soporte familiar es fundamental para el proyecto educativo en edad infantil. La familia es protagonista de experiencias y su participación en los procesos pedagógicos es imperante, aportando saberes que permiten conocer al niño y a la niña en su entorno particular y cultural.

6) Seguimiento al desarrollo: el seguimiento al desarrollo es un proceso de análisis a cada niño y niña, con la finalidad de reconocer su ritmo individual de desarrollo y su diversidad. La escucha cálida y la mirada lenta vuelven a emplearse, esta vez, para hacer registro y análisis del proceso de desarrollo infantil.

El seguimiento al desarrollo permite identificar y orientar el hacer pedagógico, y da luz para nutrir la planeación de actividades pedagógicas, que sea coherente con los intereses, saberes, dinámicas y momentos de vida de los niños y niñas.

El comprender la concepción de práctica que trabaja la educación infantil en Colombia resulta importante en la medida que reconoce que muchas de las acciones que en otrora se hallaban en el seno familiar se han desplazado al contexto institucional. Existe variedad de justificaciones para ello, sin embargo, una de las más destacadas, son las demandas y exigencias laborales de las mujeres en las últimas décadas (Schejtman 2008, citado por Ospina et al., 2018 p. 48), lo cual reconfigura el rol de la maestra, pues se desplazan situaciones que antes se encontraban internas en el seno familiar. Por ello, requiere una especial observación la práctica docente de las maestras de edades iniciales, pues no sólo se enfocan en aspectos cognitivos, sino también, en hábitos y construcción de imaginarios propios de la cultura.

Desde la orilla de la educación general se han establecido directrices para la incorporación de la música. Al tiempo, la educación artística cuenta también con sustento legal que le asegura, por lo menos desde las normativas, su incursión en los planes educativos.

El contexto donde se desarrolla la Obra de Conocimiento hace necesario contemplar los parámetros del desarrollo infantil para niños entre 4 y 5 años, pues tanto las normativas educativas como el desarrollo infantil son el marco sobre el cual las maestras de Jardín de la FHIC desarrollan su práctica pedagógica, y es

sobre dicha práctica donde se pretende identificar el lugar de la música para comprender las concepciones que las maestras tienen sobre ella.

#### **2.4 Desarrollo Infantil de niños y niñas entre 4 y 5 años**

Para comprender el desarrollo infantil de niños y niñas entre 4 y 5 años, primero se hará un recorrido por las etapas del desarrollo desde sus primeros momentos de vida. Los niños y niñas consolidan experiencias que les permiten pasar de ser observadores y pacientes receptores a ser protagonistas de acciones y cambios en su medio inmediato y su entorno, pero tal vez lo más importante es que pueden resolver problemas, ser un “sujeto productor” (MEN, 2009, p. 23). Las posibilidades de acción llevan al niño a la relación con los objetos y sus usos sociales, reorganizando la experiencia hacen inmersión a su cultura. Un ejemplo de esto es el uso de la cuchara para comer. El uso de los objetos según su contexto es nombrado como “bautismo cultural” (MEN, 2009, p. 24).

Se empieza a consolidar un aspecto importante y es el que el niño reconozca el “saber” sobre el uso de los objetos, por lo cual, al tener un trapo ayudan a limpiar la mesa, entre otros ejemplos, transcurre el “hacer”, al “saber hacer” y posteriormente el “poder hacer”. Esto ocurre al resolver problemas como utilizar una butaca para alcanzar un juguete sobre la mesa, es decir, hay una conciencia de manipulación de objetos para resolver dificultades (MEN, 2009, pp. 24-26).

A partir de los 3 años se presenta en el desarrollo infantil otra experiencia reorganizadora que tiene que ver con la capacidad de identificar estados mentales como intenciones y emociones, lo cual es muy importante porque le permite al niño

reconocer las emociones de las otras personas e imaginar porqué sienten de esa manera, y qué consecuencias puede generar. Sobre este aspecto, el MEN (2009) expresa: “Inicialmente, los niños son capaces de atribuir emociones, más tarde tienen en cuenta algunas señales o pistas que los llevan a relacionar los sentimientos, creencias y deseos de los otros con acciones que llevan a cabo” (p. 25).

Esta facultad es importante pues implica la capacidad de imaginación, predicción y creación de conclusiones. El “saber que saben” lleva a los niños a reorganizar sus saberes y comprender el impacto de sus propias acciones, y esta es una competencia fundamental en la vida futura (MEN, 2009).

Es a partir de los tres años que se desarrolla la capacidad de crear hipótesis, en donde la suposición, la causa y el posible resultado retan al niño a asumir desafíos intelectuales para comprender la ironía, la analogía, la metáfora, la comparación y la contradicción, ante lo cual, es capaz de tomar decisiones, establecer posturas e identificarse o no con la resolución de situaciones (MEN, 2009). Aparecen en el desarrollo factores importantes que exigen del niño la capacidad de asumir que toda acción tiene una reacción y que sus propios actos interfieren positiva o negativamente tanto a él mismo como a sus compañeros y maestra.

Pineda (2010) señala que el desarrollo infantil de niños entre 3 y 8 años puede ser caracterizado desde cuatro instancias: la participación en las actividades, las formas de regulación, las formas del discurso y la cooperación con otros. Estos aspectos permiten dar cuenta del desarrollo emocional y social de los niños y son

de vital importancia dentro de la planeación de clases de las maestras (Pineda, 2010).

Esta propuesta, discutida en el documento “Caracterización: una mirada enriquecida de los niños” (Pineda, 2010) nace en el Centro de investigaciones y estudios avanzados en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle y se postula como una guía para agentes educativos. Esta guía sitúa al niño de 4 a 5 años en una etapa donde reconoce normas y acuerdos, pero, sobre todo, es capaz de identificar la causa y el efecto, sustancial en la participación, pues no se trata de imposiciones, sino, de que el niño reconozca el por qué se han establecido dichos acuerdos y pueda participar de la construcción de estos. Así, el niño está en capacidad de asumir una postura reflexiva que compromete la conciencia de su acción en el contexto (Pineda, 2010).

Pineda señala que las maestras y agentes educativos poseen recursos para identificar cada uno de estos aspectos, y se basan en ellos para descubrir necesidades en el desarrollo infantil, pero que dicha capacidad de interpretación está mediada por la forma en que las maestras observan y contrastan sus ideas conscientes o inconscientes del desarrollo infantil (Pineda, 2010).

Si se parte del planteamiento de Pineda (2010), sobre las dimensiones del desarrollo -corporal, espiritual, cognitiva, estética y socioafectiva-, se cuenta con instancias fundamentales para visualizar el desarrollo infantil. Un desarrollo que no es lineal y que ha abandonado la noción de estadios consecutivos para reconocer la diversidad y la individualidad del niño.

Las experiencias educativas son fundamentales para el desarrollo infantil y pueden vivirse personalmente, como también en “cuerpo ajeno”, es decir, pueden

ser experiencias contadas a través de las narrativas y del arte. Tal como lo expresa Vigotsky (2012) cuando describe la relación entre fantasía y realidad, la fantasía y la imaginación cumplen con la finalidad de ampliar la experiencia del niño. La experiencia impacta sustancialmente en la capacidad de imaginar, razón por la cual es importante enriquecer las experiencias de los niños y así garantizar insumos para la fantasía.

En toda expresión imaginativa hay una carga emocional interna y externa, manifiesta por medio de imágenes, comportamientos e impresiones que crean símbolos. Esto es nombrado por psicólogos como la doble ley de los sentimientos. Un ejemplo de lo anterior es el símbolo del color negro utilizado cuando se presenta un luto. En ese caso, el color negro es una representación simbólica de dolor y duelo, estableciendo otra ley, la del signo emocional (Vigotsky, 2012).

Es sobre todas estas representaciones y creación de símbolos que los niños y niñas empiezan a conectar sus interpretaciones sociales, en las cuales el arte brinda posibilidades valiosas. Señala Vigotsky que la influencia de la fantasía artística en la realidad es que permite que sea a través de la metáfora, de las imágenes o de las representaciones, revivir, sentir y hacerse a sentimientos o ideas que llegan a convertirse en experiencias, sin necesariamente haberlas vivido en realidad. Se reconoce una vinculación directa entre imaginación y emoción, pues es posible a través de la imaginación influir en las emociones, como también, a través de las emociones influir en la imaginación, esta cualidad es la ley de representación emocional de la realidad.

## **Capítulo 3**

### **Marco teórico referencial**

#### **3.1. Estado del arte**

Para realizar el estado del arte se rastrearon diferentes investigaciones y estudios que se han desarrollado en algunos contextos de orden nacional e internacional, en el campo de interés de la Obra de Conocimiento.

##### **3.1.1 Concepción de música.**

La música está presente desde que estamos en el vientre materno, y acompaña al ser desde el palpitar del corazón, en el caminar. Está también en la naturaleza, en el canto de las aves, en el sonido del mar y de viento. Se podría pensar que es un privilegio del que escucha, pero no, también es un privilegio del que no escucha, pues una persona en condición de sordera, al sentir las vibraciones del pulso que viaja a través de los objetos, también puede participar del hacer musical. Tal es el caso de la agrupación musical Aguante Beethoven radicada en Argentina, conformada por personas con limitación auditiva.

Así que la música se escucha y se siente, pero más que sentirla, se percibe. La música también manipula estados anímicos, como lo sustentan en sus investigaciones Sloboda y Davidson (1996). La música es acción, y así lo asume Small (1997) y la transforma en verbo: Musicar. Esta Obra de Conocimiento toma la noción de música como expresión que involucra la voz, el cuerpo, el movimiento, la

escucha, el percibir y la palabra, y que, al tiempo, conjuga la historia, la subjetividad, lo cultural para desembocar en Small (1997) y su *Musical as a Verb*, pues comulga con la posibilidad de la música como acción humana.

Para hablar sobre cómo el ser humano aprende música, es importante hacer una distinción entre lo que es aprender música como disciplina y la música que se comparte en la cotidianidad de la vida, que encuentra su primera intención en el arrullo acogedor de una madre, en la alabanza, en el festejo, y la expresión que desde lo musical da muestra de rasgos culturales y de la interacción social, que concibe que la música no necesariamente parte de procesos académicos, aunque podría también integrarlos.

La naturalidad con la que el ser humano se abre al mundo sonoro lo lleva al descubrimiento y a la acción espontánea. En la cartilla sobre *Músicas Tradicionales del Pacífico Norte Colombiano*, escrita por Valencia (2014) en alianza con la Asociación para las Investigaciones culturales del Chocó (ASINCH) y el apoyo de más instituciones incluyendo el Ministerio de Cultura, se habla precisamente de la oralidad como puente para la naturalidad del aprendizaje musical dada por la interacción social y cultural del contexto. “Desde temprana edad los niños acceden al mundo sonoro por medio del canto de sus madres [...] más adelante cuando crece, comienza su aprendizaje musical debajo de las piernas de músicos mayores” (Valencia, 2014, p. 10). Procesos de transmisión cultural dan vía a la enseñanza-aprendizaje de la música.

La manera en que Valencia (2014) narra los procesos de aprendizaje de las músicas tradicionales del pacífico norte caucano podría apuntar a que en otros terrenos de interacción como el ambiente escolar también se desarrollan aspectos



de transmisión cultural. Los niños y niñas acogen del contexto la forma de expresarse, y, por otro lado, lo musical se entiende en el hacer natural de la socialización humana.

No es músico solamente quien adquiere un título profesional en el campo, sin embargo, en el imaginario colectivo aún se concibe que sólo una persona dotada de dones musicales es capaz de enseñar música. Según Mills (1997), este es uno de los mayores impedimentos para que en el ambiente escolar se propicien actividades musicales lideradas por docentes no-músicos, desaprovechando grandiosas oportunidades didácticas que favorecerían tanto el campo musical como el desarrollo infantil; los juegos rítmicos, por ejemplo, podrían revelar condiciones del desarrollo motor y ventajas o desafíos en otras áreas escolares. A esto se suma que, por los procesos históricos de dominación cultural, se establecen valoraciones y juicios sobre lo que para algunos es música de “calidad”. El tema es extenso y obedece a lo identitario y a las afinidades.

No vale la pena entrar a catalogar, porque no es la intención de esta Obra de Conocimiento, pero sí es importante reconocer que todos los seres humanos somos eslabones de la música que a nivel cultural promulgamos, construimos y compartimos. Al heredar de nuestro contexto cultural las manifestaciones musicales, nos convertimos consciente o inconscientemente en aprendices y maestros de música. Así mismo, las maestras en preescolar imprimen en su quehacer aspectos de su propia cultura, de su subjetividad, y propician espacios de representación y construcción en torno a lo sonoro.

Las investigaciones sobre los aportes de la música en el desarrollo humano y en ambientes educativos ha ido en aumento, muchas de ellas sustentan los beneficios a nivel pedagógico en un contexto que utiliza recursos musicales. En este sentido, Zapata cita a Hargreaves (2011, p. 12) para nombrar algunos estudios que demuestran el impacto que la música genera a nivel cerebral, y que además potencian la cohesión social, ayudando psicológicamente a los niños.

Romero (2017) promulga que un ambiente escolar cargado de música promueve el desarrollo y el aprendizaje infantil. Díaz, Morales y Díaz (2014) manifiestan que la música no es sólo una expresión artística, sino un recurso pedagógico en contexto infantil.

De lo anterior se puede entender una noción de música que conjuga elementos culturales desde la acción misma de expresión social, que puede también permear otros espacios como los académicos y ser mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas en etapa preescolar. Por ende, la música puede ser implementada por maestras que sin ser músicos profesionales despliegan elementos musicales desde sus propios recursos.

### **3.1.2 La Práctica Pedagógica.**

La práctica pedagógica es un aspecto fundamental por analizar cuando se pretenden transformaciones en los sistemas educativos. Así lo manifiesta Rivas (2004) en un artículo de la revista Barbecho sobre reflexión socioeducativa titulado: "Política educativa y práctica pedagógica", en donde sostiene que, para lograr grandes cambios y aportes en las políticas educativas, es necesario preguntarse

por cómo la práctica pedagógica refleja y amalgama aspectos políticos, culturales y sociales. Se puede entender que la escuela se ha construido por una historia que teje la práctica pedagógica con la teoría, la ideología y las decisiones políticas, en un propósito correlacionado con los ideales de construcción de sociedad y de ser humano.

Rivas (2004) hace un análisis histórico de las políticas educativas en España desde los cambios estructurales generados en la década de los años 80, que perfilaron los cimientos ideológicos condensados en la reforma educativa de 1990. En su artículo menciona la importancia de entender la práctica pedagógica como el extracto condensado de los sistemas que la cobijan, es decir, la práctica pedagógica es la esencia de lo histórico, lo cultural, lo político, lo ideológico y las visiones de sociedad y desarrollo desde el componente grupal e individual del hombre. La práctica entra en concordancia con dos ejes fundamentales, el primero, tiene que ver con los procesos de formación docente, y el segundo, como el espacio práctico de enseñanza-aprendizaje en el ejercicio profesional del docente (Rivas, 2004).

Estos dos ejes también son nombrados en la investigación realizada en Chile por Latorre Navarro (2004), donde se pretende responder puntualmente la pregunta de investigación: ¿cuáles son las características de la relación entre el campo de la formación inicial docente y el campo del ejercicio profesional docente? Y su justificación contempla que teniendo en cuenta que muchas reformas educativas dan por supuesto que, invirtiendo en la formación inicial, se repercute favorablemente la práctica, es necesario indagar la cercanía y relación que tienen estas en el ejercicio educativo. Un aspecto importante por señalar en la investigación de Latorre Navarro (2004) es el reconocimiento de que, en la práctica

pedagógica, el docente despliega cantidad de saberes empíricos consolidados desde otras vivencias que no están necesariamente vinculados con la formación docente profesional (Latorre Navarra, 2004).

Como antecedentes de la investigación de Latorre Navarra (2004) están las investigaciones de Rivki et al., en donde al reconocer que las buenas prácticas pedagógicas de un profesor incrementan el aprendizaje efectivo de sus estudiantes, se cuestiona sobre las características que debería tener un “buen docente” y cómo se consolidan en la formación y en la práctica (Latorre Navarra, 2004). El artículo de Latorre Navarra (2004) hace referencia a un aspecto fundamental que surge en el informe IPE-UNESCO del 2001, en el cual se sustenta que los docentes a la hora de exponerse a la práctica pedagógica utilizan recursos que no están dados necesariamente en su formación profesional, sino que son adoptados desde su propia experiencia como estudiantes. ¿Qué significa lo anterior?, que el docente sin experiencia puede refugiarse en las imágenes previas de sus profesores cuando ellos mismos fueron estudiantes, y no necesariamente en los aportes que una formación profesional docente pueda delegar. Esto podría indicar que, dentro de la práctica pedagógica, además de la formación profesional, se ponen en juego las experiencias previas que como estudiantes marcaron significativamente su vida y que emergen tal vez de forma inconsciente como referente y posibilidad en la práctica pedagógica profesional.

Así pues, se subraya el reconocimiento de los saberes previos y de los aportes que, desde otros estamentos como la familia, lo cultural y lo social se puede reflejar dentro de la práctica pedagógica. Aspectos tan variados como las artes, y entre ella la música, que bien podría manifestarse como medidor en los procesos

pedagógicos y evocar aprendizajes previos reflejados en el campo social y no exclusivamente en los procesos de formación profesoral.

Señala Latorre Navarro que, en una investigación previa realizada en Chile en el 2002, y citada por ella misma en su investigación del año 2004, se hace referencia a que esta construcción amalgamada de los insumos, que posteriormente se manifiestan en la práctica pedagógica, se hace evidente por las posiciones de resistencia que algunos docentes tienen en su práctica pedagógica contradiciendo su formación profesional. De allí la importancia del análisis de los dos ejes (formación y acción) que sustentan, a su vez, la teoría y la práctica a la luz de la racionalidad, sin desechar los aspectos subjetivos y los aprendizajes significativos consolidados por los docentes en formación. La posibilidad, como lo propone Freire (2015), de contar con una práctica pedagógica emancipadora.

Esta relación, entendida según Boudon (citado en Latorre Navarro, 2004), son las “buenas acciones” escogidas en función de las decisiones que los docentes toman basándose en sus intuiciones, sus creencias, sus aprendizajes previos y su proyección de lo que es óptimo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, y no solamente como autómatas obedeciendo las regulaciones dadas desde políticas gubernamentales (Latorre Navarro, 2004).

Dentro de los antecedentes para la comprensión de la práctica pedagógica, es constante el análisis desde los ejes mencionados con anterioridad. Señala G. Ferry (1986, citado por Latorre Navarro, 2004) que cuando se analiza un ambiente educativo, se puede observar la teoría de la educación y la práctica educativa sin poder separar, pues se encuentran correlacionados.

En Colombia, el grupo de investigación antioqueño Historia de la Práctica Pedagógica inscrito a la Universidad de Antioquia, es pionero en el desarrollo de respuestas a la manera como se reconfigura el saber, el saber pedagógico, la práctica pedagógica, la pedagogía y la enseñanza en el contexto educativo.

Ha realizado narrativas para establecer la historicidad en la construcción de paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Foucault es un estandarte para la construcción conceptual del grupo de investigación, retomando la visibilidad del poder y el valor capital que representa el saber pedagógico y el capital simbólico. Señala el filósofo francés que no existe distinción entre práctica y teoría, pues la teoría al ser una narrativa también es práctica, y al no tener la necesidad de separar la definición, se relaciona práctica (en singular) y no prácticas (Ríos, 2018). Según esto, el maestro se entiende como un ser intelectual, en constante reconstrucción y construcción de conocimiento a través de su práctica pedagógica.

Para esta investigación hay que tener en cuenta, además, la concepción de práctica brindada en el marco del lineamiento educativo del Ministerio de Educación Nacional para la primera infancia en la propuesta “de Cero a Siempre” del año 2016, el cual proclama la práctica pedagógica como el quehacer pedagógico intencional desarrollado por la maestra, donde se despliega el saber docente en el diseño de acciones para potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas (MEN, 2017). Se concibe práctica según lo expuesto por Foucault (Ríos, 2018, p.29): práctica en relación dialógica con una teoría reflejando al tiempo una forma de hacer, pensar y ser, dados por la formación y los aprendizajes significativos adquiridos desde distintos planos tanto personales como académicos.

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica debe reflejar una formación, una acción y una racionalidad, a continuación, se describen antecedentes sobre el eje de formación y su vínculo con elementos musicales. Se aclara que los docentes dentro de las investigaciones que se relatan no se desempeñan como docentes de música.

Janet Mills (1997) en el libro “La Música en la Enseñanza Básica”, expone un panorama que sustenta un poco lo anterior. Expresa Mills que las solicitudes para vacantes (en plazas no musicales) en instituciones educativas vienen por lo general cargadas de preguntas como: ¿Usted sabe interpretar algún instrumento musical?, indagaciones que emergen de un inconsciente anhelo del hacer musical docente que resulta conveniente para resolver situaciones escolares como el montaje de canciones para clausuras o como didáctica pedagógica (Mills, 1997). Este anhelo fue el que instauró en algunos currículos de formación profesional la asignatura de música. Se esperaba entonces que la interpretación de la flauta dulce o del canto aporten elementos para que florecieran capacidades musicales en los futuros docentes y que estas capacidades nutran, a su vez, el desempeño docente.

Mills (1997) agrega que sin importar qué acercamiento haya tenido un profesor generalista (refiriéndose al docente de áreas no musicales) debe haber “algo” en lo musical, en lo que pueda sentirse cómodo y, por lo tanto, esté en capacidad de enseñar; y hace un llamado a que se propicien espacios para que los profesores generales se apropien de elementos musicales y se sientan cada vez más confiados y seguros de implementarlos en su práctica pedagógica. Profesor generalista es para Mills (1997) “aquel docente que orienta variadas asignaturas y áreas que no tienen que ver con música” (p. 21).

López De la Calle (2009) realizó en España una investigación que consistió en preguntar sobre la capacitación docente en relación a la música dentro de su currículo de formación, dando como resultado que la mayoría de docentes tuvieron en su pregrado la música como asignatura complementaria, nutriéndose de ella como disciplina psicológica evolutiva, sin embargo, si se les pidiera a los docentes enseñar a sus estudiantes música, o tomar algunos elementos para optimizar su área de enseñanza, los docentes manifiestan dificultades para abordar con éxito la música en sus clases; la investigación también señala que un pequeño porcentaje de profesores tuvo contacto con el estudio de la música en conservatorios o escuelas especializadas.

Desde variados niveles, no sólo el preescolar, los planes educativos gubernamentales proclaman a la música como elemento fundamental para brindarle a los estudiantes, por sus aportes desde la convivencia, lo social, y para establecer identidad y cultura; sin embargo, en la mayoría de los escenarios educativos se desconocen las posibilidades de la música como transformación social que involucra también lo pedagógico. No se cuenta con un docente idóneo, y se autoanula la concepción de que un docente o maestro de otras áreas asuma este tipo de actividades, como sí sucede en áreas de plásticas como el dibujo (Mills, 1997; Martínez et al., 2014).

Precisamente, un antecedente importante es la investigación realizada por Martínez et al. (2014), en donde se indaga sobre la práctica pedagógica que contribuye a la transformación social. Este estudio analizó prácticas educativas que tienen que ver con música y cómo estas propician el pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de primaria en una escuela ubicada en el departamento



del Cauca en Colombia. El escenario para la investigación se relacionó con los factores antes expuestos y comunes entre las instituciones en Colombia y en Latinoamérica. El factor 1 expresa que las instituciones no cuentan con docentes profesionales en la enseñanza de la música; el factor 2 muestra que los docentes de otras áreas se sienten cómodos dictando dibujo y/o artes plásticas, pero no tan seguros liderando aprendizajes de música, por tal razón, la música es nula en el currículo escolar; en este sentido, no se encuentra como materia específica, ni desarrolla mediación en ninguna otra área del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

Martínez et al. (2014), con el objetivo de asignar protagonismo a la educación musical en la escuela para contribuir a la construcción de pensamiento crítico, la formación de sujetos integrales que aporten a la transformación social y a la emancipación hegemónica, hacen una invitación para que los docentes generales establezcan como objetivo educar a través de la música, reconociendo en ella varios aportes: 1. Posibilita el autorreconocimiento subjetivo; 2. Estimula las capacidades expresivas, sociales e integrales; 3. Establece identidad cultural, multiculturalidad y la apropiación de costumbres, y el sentido de pertenencia hacia lo folclórico característico del contexto; 4. Aporta al desarrollo psicomotor, la coordinación, la expresión corporal.

La investigación realizada por Martínez et al. (2014) hace aportes importantes a la presente Obra de Conocimiento desde la posibilidad de comprender la concepción que tienen las maestras sobre la música que surge dentro de la práctica pedagógica, las cuales podrían estar enfocadas en responder a las exigencias normativas, pero carecer de un sentido formativo holístico, tan

aclamado en la educación inicial. Las maestras del grado Jardín podrían, al igual que en la Institución del Cauca, sentir que no están capacitadas para la enseñanza musical, y por ello, no reconocer sus propias posibilidades de aportes pedagógicos a través de lo musical.

Las investigaciones de López De la Calle (2009) y Martínez et al. (2014), y la postura de Mills (1997) ponen sobre la mesa preguntas que podrían ofrecer insumos de perspectivas a futuras investigaciones: ¿quién enseña música en la escuela?, ¿tiene un docente la capacidad de enseñar música sin ser profesional en la disciplina?, ¿es importante que docentes de variadas disciplinas adquieran recursos didácticos en relación con la música para nutrir su práctica pedagógica?, ¿cómo la música se articula a los procesos de formación profesoral?, y, por último, ¿los docentes generales (como lo cataloga Mills) reconocen en la música elementos pedagógicos importantes para desarrollar en la práctica pedagógica?

### **3.1.3 La música como mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

Las investigaciones sobre los aportes de la música en el desarrollo humano y en ambientes educativos han ido en aumento, muchas de ellas sustentan los beneficios a nivel pedagógico en un contexto que utiliza recursos musicales. El impacto de la música tiene que ver con los aspectos internos en el ser humano como los procesos cerebrales, psicológicos y de aprendizaje; y con factores a nivel externo como la cohesión social (Díaz, Morales y Díaz, 2014; Romero, 2017; Zapata, 2016).

Zapata (2011, p. 10) cita a Sen (2003) para asegurar que una buena infancia dispone al ser humano a una vida fructífera, económicamente productiva, llevándolo a ser un buen ciudadano. Romero (2017) menciona la importancia de crear ambientes estimulantes y prácticas educativas con contenido lúdico que potencien habilidades en los niños y niñas. En su investigación sobre la música en el desarrollo integral del niño, este autor analiza 9 artículos científicos y 10 capítulos de libros relacionados con música y desarrollo infantil. Y concluye que la música posee capacidades para influir a nivel psicológico, biológico, fisiológico, intelectual, social, espiritual de los niños. En sus palabras:

Cuando más estimulante es el entorno durante la primera infancia, mayor será el desarrollo y el aprendizaje del niño, se busca brindar estímulos constantes, repetitivos sin caer en el agotamiento y aburrimiento, es así como se piensa en la música. (Romero, 2017, p. 9)

Zapata cita a Hargreaves (2016, p. 12) para recordar algunas investigaciones en las que se evidencia que las actividades musicales potencian la cohesión social ayudando psicológicamente a los niños en varios aspectos. En dicho ejercicio resaltan afirmaciones importantes, una de ellas, al citar a Lacarcel, donde se relaciona los diferentes componentes de la música y su impacto a nivel cerebral: lo rítmico se localiza a nivel bulbar, y acciona lo motor y las dinámicas corporales; lo melódico se localiza a nivel diencéfalo y contribuye a las emociones y sentimientos; lo armónico pone en juego lo cortical del cerebro, activándolo intelectualmente de forma más intensa (Zapata, 2016).

Romero (2017) como enfermera realizó su investigación en miras a las posibilidades que puede la música aportar desde el terreno de la atención integral de los niños, y la orientación que se le puede dar a los padres como pilares conjuntos del desarrollo infantil de cara a situaciones de recuperación en salud. Como se puede apreciar, la música es contemplada desde varias disciplinas como la salud, la psicología, la sociología, la física, la pedagogía, entre otras, adquiriendo diferentes usos y definiciones (Duarte Duarte, Gallego Betancur y Parra Moncada, 2011; Romero 2017).

Investigaciones como las de Martínez (2016) que, a su vez, se convierten en propuestas pedagógicas, exponen cómo la música a través de diferentes instancias como el cuerpo y el movimiento, la palabra rimada, el juego musical, la audición, la canción infantil y la pre-grafía, aportan al desarrollo social, cognitivo y estético. El aprestamiento entendido como “preparar, o disponer para lo escolar, lo disciplinar, lo fonoaudiológico y el desarrollo infantil en general” (p. 97).

Hargreaves (citado por Zapata, 2011, p. 19) expone diferentes roles que la música desempeña de acuerdo con su utilidad en contexto social: las canciones de arrullo, la música de festejo, las melodías de pastoreo, los juegos musicales, la música de alabanza o ceremoniales, la comunión y las festividades, la identidad grupal o étnica, la salud y la religión, entre otros. Por tanto, la música puede abordarse desde la práctica reflexiva y disciplinar o desde cualquier otra función posible, espontánea, intencional o no, permeando todos los sistemas humanos incluyendo los escolares.

Carrillo Aguilera, Viladot Vallverdú y Pérez-Moreno (2017) manifiestan que la justificación de la práctica de la música dentro del contexto escolar se da en algunos

casos, por los aprendizajes de transferencia, los cuales se basan en investigaciones que manifiestan que el estudio y la práctica musical favorecen el aprendizaje de matemáticas y lenguaje.

Dalcroze (citado por Díaz, Morales y Díaz, 2014, p. 104) el famoso pedagogo musical francés, se refiere a la importancia que la música tiene en la regulación de los ritmos del ser humano, entendiendo ritmos a la manera de Ospina et al. (2018): “la atención, psiquis, inquietud, movimiento y pasividad que adquiere el ser humano en su respuesta ante la vida” (p. 77). Además, Díaz, Morales y Díaz (2014) citan a Campell para decir que la educación musical está estrechamente relacionada con la mejora de procesos de aprendizaje y de la vida afectiva de quienes la ejercen; y también destacan una investigación realizada en la Universidad de Münster Alemania en la que se establece el gran beneficio que la educación musical establece en el cerebro dadas las conexiones sinápticas que aumentan en relación con el tiempo destinado para el contacto musical.

No obstante, es importante decir que, en busca de antecedentes para la Obra de Conocimiento, se ha encontrado que la discusión por la música en contexto educativo obligatorio rebasa el orden nacional, sumando además discusiones sobre las orientaciones, las proyecciones y objetivos de enseñanza musical escolar, en donde se confrontan los juicios de valor que desdibujan la comprensión de la música como reflejo de la expresión cultural, desde su función como conexión social (Palacios, 2016).

Volviendo al territorio nacional, la normativa educativa colombiana promueve la implementación de la música dentro de las actividades pedagógicas institucionales en todos los niveles educativos que incluyen la primera infancia,

preescolar, educación básica y educación media, sin embargo, es frecuente que a nivel institucional no se cuente con docentes especializados en el área, aspecto que también se presenta en el contexto en el que esta Obra de Conocimiento se inserta.

La música no es solo una expresión artística, sino un recurso pedagógico que puede ser empleado para promover el desarrollo desde la edad infantil. La inquietud por comprender la sonoridad del mundo hace parte de la virtud humana, lo que evidencia que la música como recurso pedagógico promueve el desarrollo integral en cualquier edad (Díaz, Morales y Díaz, 2014).

No se trata solamente del estímulo sonoro, la música debe traspasar la sensación para convertirse en percepción. Alvarado (2013) explica, citando a Matlin (1996), que la sensación y la percepción son dos situaciones diferentes. Mientras que sensación es la relación a un estímulo sonoro, por ejemplo, al escuchar una nota aislada o un sonido en particular, y se le analiza de acuerdo con las características de ese sonido (altura, duración intensidad y timbre), la percepción denota una carga emocional en ese estímulo, es decir, para que haya percepción se ve involucrado lo emotivo, lo significativo y las experiencias previas. Por tanto, y ahora citando a Rozo, la percepción musical se teje en campo de complejidad con lo biológico, lo cognitivo, lo espiritual, cultural, lingüístico, social (Alvarado, 2013). “Sensación y percepción son, en consecuencia, operaciones mentales y no sensoriales” (Mejía, s.f. p. 22).

Ibáñez (2018) explica que la música es utilizada en contexto educativo frecuentemente en formato de canción, como refuerzo o motivación de jornada, como tránsito de actividad (para ir al baño, para guardar objetos, para la despedida) como recurso mnemotécnico (aprendizaje de letras, colores, números, el alfabeto

etc.) y aunque cumple su función, se observa que pocas veces es utilizada en el sentido de las exigencias que plantean los aprendizajes en educación inicial, que para Chile (país donde Ibáñez desarrolla su investigación) son el potenciar habilidades, conocimientos, aptitudes para la expresión creativa, la sensibilidad y la apreciación estética. Lo anterior es importante en el marco de esta Obra de Conocimiento, al revelar aspectos del contexto en el cual se pretende comprender el uso de la música como mediación con aportes no sólo en lo cognitivo, sino que debe ir más allá para visibilizar lo social, lo cultural, y la posibilidad de expresión de las maestras y de los niños y niñas.

López (2009) señala que en la última década las investigaciones que involucran música-enseñanza tienen poco interés, siendo incoherente con la proclama de la necesaria intervención en el campo; dicha circunstancia lo motivó a indagar sobre la presencia y el uso de la música en centros de educación infantil en Galicia España. En relación con esta Obra de Conocimiento, se cita puntualmente: “Por ello necesitamos conocer aspectos muy valiosos y decisivos relacionados con el uso que los profesores de educación infantil hacen de la música en sus prácticas pedagógicas y cuáles son las dificultades y necesidades” (López, 2009, p. 108).

Existe un variado repertorio de canciones que podría utilizarse en el desarrollo de propuestas educativas integrales en primera infancia. Por consiguiente, a continuación, se hace una breve relación de algunos autores y producciones musicales latinoamericanas.

En Latinoamérica se cuenta con el repertorio de la compositora argentina María Elena Walsh, cuya canción “Manuelita la Tortuga” podría ser ejemplo de aceptación del cuerpo y de la autoestima. El mexicano Francisco Gabilondo Soler,

con su personaje Cri-cri y su programa radial acompañó a la niñez durante 27 años, los cuales dejan un legado de canciones que hablan también de lo emocional, del cuerpo, la naturaleza, tal vez la más representativa titulada “El Chorrillo”.

La compositora cubana Rita del Prado ha compuesto un enriquecido repertorio infantil, como “La canción de las pecas”. El Dúo Karma, también cubano, hace propuestas que incluyen movimientos corporales, dancísticos y rítmicos realizados en parejas y con variados objetos. Luis Pecetti con irreverentes canciones infantiles, como “El niño caníbal” o “El moco”, refresca la temática para romper estándares retando a lo estético narrativo. De gran valor es la propuesta musical y corporal de Tamara Chubarovsky, quien, además, vincula la narrativa y el contacto con el propio cuerpo a través de las manos como puente de construcción imaginario.

En el ámbito nacional se cuenta con Martha Gómez, quién trascendió fronteras al ganar en el año 2014 un Grammy por su trabajo musical “Coloreando”. De ella se pueden nombrar canciones como “Dormite” o la recopilación de canciones infantiles tradicionales. Destacan además a nivel nacional las producciones de Jairo Ojeda, María del Sol Peralta, Tita Maya, Cantoalegre, William Rodríguez, Julián Rodríguez, Ricardo Prado y el trabajo de recopilación de juegos musicales tradicionales realizado por Pilar Posada Saldarriaga en el año 2006, y publicado por la editorial de la Universidad de Antioquia. También, el libro “Cantemos con los niños” escrito por María Inés Castañeda y José Vicente Joven en el año 2000 y publicado por la librería del Magisterio de Colombia, puede representar insumos para el trabajo musical en primera infancia.



A nivel regional sobresale la propuesta liderada por Silvia Valencia llamada “Cuento Cantao”, la cual se establece como una perfecta alianza entre la música y la literatura para la promoción de lectura.

Todos estos compositores han creado, arreglado y/o recopilado diferente y variado repertorio que se encuentra a disposición del quehacer docente y que al analizar con detenimiento podrían convertirse en recursos musicales para la mediación pedagógica en educación integral. En relación con la Obra de Conocimiento, una parte importante consistirá en el análisis de las canciones utilizadas por las maestras del grado Jardín en su práctica pedagógica, específicamente con el desarrollo del objetivo específico dos, donde se plantea realizar una descripción de algunas prácticas musicales que tienen las maestras en el grado Jardín como mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Díaz, Morales y Díaz (2014) presentan diferentes perspectivas teóricas y metodológicas sobre la música como recurso pedagógico en edad preescolar enfocadas a demostrar cómo la música puede desarrollar habilidades convirtiéndola en un recurso de aprendizajes significativos para la educación integral. Esta investigación destaca la relación lingüística de la música en el desarrollo infantil, además de las aportaciones a procesos físicos y psicológicos; también realiza una crítica interesante, pues aunque en la Ley 1098 de 2016 (Código de Infancia y Adolescencia) se promulga el derecho que los niños y las niñas tienen de participar y contribuir en las prácticas culturales características de su contexto, la asignatura de artes no es obligatoria en la malla curricular y usualmente se designan como opcionales.

Al continuar con la búsqueda de antecedentes a la Obra de Conocimiento, se encuentra que en el marco de educación integral establecida en el año 2016, la Universidad del Norte diseñó una propuesta denominada “Pisotón”, en la que por medio de cuentos, psicodramas, música, relatos y juegos, los niños adquieren mediaciones para solucionar dificultades emocionales, expresan sus sentimientos, se reconocen a sí mismos, adquieren autoestima, se relacionan con sus pares, tejiendo integración social y afectiva. En Pisotón se vincula a la familia para que comprendan la importancia de resolver aspectos emocionales y psicológicos en los niños y en el hogar, para que a nivel cognitivo también haya buen desempeño e integralidad. La propuesta cuenta con gran aceptación por instituciones educativas en primera infancia a nivel nacional y revela que el juego, la literatura y los lenguajes expresivos favorecen el sustento psicológico, emocional y afectivo de los niños, los docentes y las familias.

La capacitación docente ha sido de gran importancia en la propuesta de “Cero a Siempre”. Dentro de la normativa legal para la educación infantil se establecen reuniones locales de “Mesa para la Primera Infancia” donde asisten delegados de las instituciones y se vela por el seguimiento a la implementación. Y se realizan capacitaciones como Promoción a la Lectura, Cuerpo Sonoro, Sistematización de experiencias y La caja de Cuidarte, trabajando en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La “Caja de Cuidarte” contiene propuestas de juego y consejos para que todos los agentes educativos tengan materiales para el trabajo de las dimensiones del desarrollo de niños menores a 5 años. Se diseñó bajo 17 actividades cotidianas

como: comer, despertar, dormir, jugar, explorar, bañarse, enfermarse, pelear, pasear, preguntar, ver tv, entre otras.

El libro “La cajita de música y juego”, escrito por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en alianza con la Fundación Nacional Batuta, toma palabras de la investigadora Ligia Asprilla para definir educación integral, la cual es la más representativa para esta Obra de Conocimiento, se describe como aquella que reconoce en el niño un ser de derechos al cual se le debe propiciar un entorno educativo complejo, de cambio permanente, no lineal, ni secuencial, ni acumulativo, ni homogéneo, por el contrario, identifica en cada infante sus particularidades en un amplio panorama de contextos y condiciones dadas desde factores internos como los biológicos, fisiológicos, genéticos y hereditarios, y factores externos como las condiciones de vida, el medio social, el entorno cultural y la educación. Ambos factores interactúan en procesos de desarrollo, que teniendo en cuenta la maduración según la edad, posibilitan determinados aprendizajes y estimulan formas de llegar al conocimiento. El contacto con actividades y el disfrute musical permiten la interacción en los factores internos y externos.

Teniendo en cuenta que la práctica musical como experiencia artística se encuentra especificada dentro de los lineamientos educativos para la Primera Infancia, especialmente en el documento 21, “El arte en la educación inicial” (MEN, 2014), existen propuestas desarrolladas desde el Ministerio de Cultura, “Managua Red” y “Viajeros del Pentagrama” son algunas de ellas. Estas propuestas se apoyan en la capacidad de difusión del internet para divulgar repertorio y actividades diseñadas para primera infancia y primaria.

- a) Maguaré MaguaRed: es un proyecto del Ministerio de Cultura como Estrategia Digital de Cultura y Primera Infancia (EDCPI) en alianza con el Centro Ático de la Pontificia Universidad Javeriana, donde se encuentra información especializada con contenidos digitales de expresiones artísticas para el fomento del patrimonio cultural y la lectura en niños de 0 a 6 años.
- b) Cajita de Música y Juego: consiste en el compendio de actividades musicales para el trabajo con niños de 0 a 6 años atendidos en contextos de ICBF. Cajita de Música y Juego es parte de las propuestas para la formación y cualificación de las madres comunitarias, y es diseñado por el ICBF en alianza con Fundación Batuta. El trabajo describe actividades para niños en edad preescolar y cuenta con dos cd y una cartilla guía.
- c) Batubebés: en el marco de alianza entre la Fundación Nacional Batuta y el MinCultura, se han desarrollado proyectos como Batubebés, el cual se implementó en el año 2015 en el Caribe Colombiano en la población de Viviendas de Interés Social (VIS) y Viviendas de Interés Prioritario (VIP), al cual se unen la Fundación María Santo Domingo y la Fundación Carulla. Se atendieron 850 niños y niñas entre los 2 y 5 años de Barranquilla, Cartagena y Santa Marta, se les brindó estimulación musical y actividades de expresión, afectividad y autoestima, para desarrollar habilidades, capacidades y potencialidades emocionales, sociales y cognitivas.
- d) Música hoy, bienestar mañana: es una alianza desarrollada en el 2016 por la Fundación Nacional Batuta (FNB) y el Instituto de Bienestar Familia (ICBF) que mediante la formación musical contribuían al desarrollo del proyecto de

vida de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad entre 9 y 17 años.

- e) Voces y movimiento: Al ritmo de mis derechos. En Puerto Inírida, Puerto Carrero y Mitú se desarrolla desde el año 2017 un proyecto de restauración de derechos por medio de actividades musicales combinadas con expresión corporal, beneficiando a 580 niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años. Además, busca propiciar entornos de protección y es un proyecto en enlace entre el ICBF y la FNB. En el componente Voz los niños y las niñas de 6 a 12 años adquieren destrezas en el uso de la voz, realizando prácticas colectivas que les permitan reconocer su territorio. Las bases metodológicas que se desarrollan son las del programa de Iniciación musical de la FNB (ensamble y coro) acompañado de atención psicosocial. En el componente Movimiento, el trabajo se enfoca en las edades de 13 a 17 años, donde la expresión corporal favorece la adquisición de habilidades sociales, así como el reconocimiento, la interacción del “yo” individual y colectivo. Se toma dentro de la propuesta el componente Voz y el componente Movimiento por ser disciplinas complementarias a favor de la adquisición de elementos desde el plano tempo-espacial, el pulso, el ritmo y el desarrollo de lenguajes expresivos corporales, que facilitan la comprensión, percepción y apropiación de la totalidad de la corporalidad en la experiencia narrativa. El objetivo de la propuesta consiste en vincular al público en general a las necesidades de protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en territorios afectados históricamente por el conflicto armado, generando reconocimiento y apropiación en las comunidades y en los procesos de

transformación social, al visibilizar las potencialidades que surgen al incidir en los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

“Cuerpo Sonoro” es un proyecto del Ministerio de Cultura Nacional de Colombia para el trabajo en primera Infancia, que reconoce el cuerpo como territorio y su posibilidad en la manifestación en todos los lenguajes expresivos. Donde, además, el territorio se convierte en aula y el aula en infinidad de territorios. Esta propuesta es importante para la presente investigación porque reivindica el cuerpo de la docente como instrumento y provocación, y se asemeja a las actividades propuestas en metodologías de enseñanza musical por Willems y Dalcroze. El cuerpo es el primer instrumento humano, y la voz puede representar grandiosas posibilidades de expresión y relación del mundo exterior y sonoro.

Describiendo propuestas a nivel local, la Alcaldía de Santiago de Cali 2015-2019 realizó estrategias para lograr impactar positivamente la educación local en educación inicial, primaria y bachillerato, destinando recursos por más de 500 mil millones de pesos e involucrando no sólo a las instituciones, estudiantes y maestros, sino también a la comunidad en general. A esta propuesta se suman alianzas entre las secretarías de Educación, Cultura, Paz y cultura ciudadana, Bienestar social, Recreación y deporte, el Departamento Administrativo de Tecnologías de la Información y la Comunicaciones (Datic), la Subsecretaría de Territorios de Inclusión y Oportunidades, así como la Universidad del Valle, la Fundación Carvajal y Empresarios por la Educación. El modelo pedagógico utilizado es el ADA, Acompañamiento Diferencial en el Aula (ADA). La estrategia permea las TIC, la infraestructura, y en el foco de primera infancia, el proyecto se denomina “Cali con

educación inicial”, el cual consiste en que, a través del modelo de acompañamiento Pedagógico Situado (MAS+) del Ministerio de Educación Nacional, se apuesta por la mejora de metodologías de enseñanza de los maestros para niños de 0 a 5 años empoderándolos en amplios sentidos incluyendo el musical y las artes en general.

### **3.1.4 Desarrollo Infantil de niños entre 4 y 5 años.**

Para el desarrollo de los antecedentes de esta categoría, se tienen en cuenta investigaciones que abarcan el análisis de la primera infancia, por constituir el tema central sobre el desarrollo infantil. Duarte Duarte, Gallego Betancur y Parra Moncada (2011) realizan un análisis de investigaciones donde el tema principal es el desarrollo de la primera infancia entre los años 1995 y 2005. El artículo publicado en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud se concibe como una recuperación sistemática y reflexiva, donde se da a conocer desde variadas perspectivas disciplinares cuáles han sido los ejes de investigación y, por ende, indica faltantes y problemáticas investigativas en el campo. Para la realización del análisis documental, se tuvo en cuenta abarcar investigaciones desde lo estatal, lo privado, lo no gubernamental y lo académico. Fueron 197 documentos catalogados como investigaciones desde variados enfoques, pero con el común de tratarse del desarrollo infantil, implementados en Antioquia y en Colombia.

Cerca de un 6.6 % de los documentos corresponden a investigaciones de carácter académico, ya sea en pregrado o postgrado, en áreas como: Licenciatura en Educación Preescolar, Trabajo Social, Psicología, Fonoaudiología, Bibliotecología, Derecho e Ingeniería, Salud y Economía; señalando, además, un

desbalance en la generación de documentos de pregrado, el cual es significativamente mayor a la de postgrados; pero, lo más inquietante, es que los entes territoriales no tienen en cuenta dichas investigaciones en sus directrices legales en primera infancia (Duarte Duarte, Gallego Betancur y Parra Moncada, 2011).

En relación con los variados campos que indagan sobre primera infancia, desde la salud se analizan tres puntos: el primero es el desarrollo biológico, donde se inserta el estudio clínico y resalta el impacto del ambiente en la formación integral. El segundo punto es el desarrollo físico, por lo cual se han analizado aspectos desde la alimentación hasta la implementación de planes de vacunación, con un gran marcado enfoque desarrollista que desde la pediatría analiza los problemas de crecimiento y desarrollo y la epidemiología. Desde aquí también se articula el campo de la psicología, la neuropsicología y los problemas de aprendizaje, entendiendo al sujeto en marco de sus interacciones cercanas. Surgen investigaciones sobre la psicología social, psicología familiar, psicología urbana. El tercer campo está relacionado con lo social y la salud pública, y se han desarrollado investigaciones que analizan problemas socioculturales como el trabajo infantil y la mendicidad (Duarte Duarte, Gallego Betancur y Parra Moncada, 2011).

Desde el campo de la educación, sobresalen investigaciones cuya temática es la lecto-escritura, la apropiación de normas y conductas, y por último el impacto de los medios masivos (mass media) de comunicación en los procesos educativos (Duarte Duarte, Gallego Betancur y Parra Moncada, 2011).

El análisis documental realizado por Duarte Duarte, Gallego Betancur y Parra Moncada (2011) alerta sobre las pocas investigaciones desarrolladas entre la etapa



gestante y los 3 años, y estima que se debe a la dificultad de acceder a información verbal en niños menores de 4 años; “La mayoría de las investigaciones realizadas sobre la dimensión comunicativa y lingüística están orientadas al trabajo de lectoescritura” (p. 74). Se centran también en la implementación de propuestas pedagógicas en procesos cognitivos dirigidas a los niños y niñas de último grado de preescolar y primero de primaria, y se analiza la injerencia del adulto acompañante y de la práctica pedagógica en los procesos cognitivos, por lo cual también se alerta sobre la poca capacitación que las madres comunitarias tienen al respecto.

Los ámbitos familiares y comunitarios de formación, así como los espacios masivos de comunicación ponen en juego nuevos escenarios sociales y culturales donde se destacan los recreacionistas, o los modelos de imitación como artistas e *influencers*, reconfigurando los espacios de aprendizaje desde lo sociocultural (Duarte Duarte, Gallego Betancur y Parra Moncada, 2011).

En el trabajo de Duarte Duarte, Gallego Betancur y Parra Moncada (2011), se relatan investigaciones que reconocen la injerencia que tiene el docente o adulto acompañante en la planeación y práctica pedagógica, lo cual promueve la visión holística de la educación, que centra su atención en el proceso y no en el resultado, acercándose a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Así mismo, se destaca la importancia de no potenciar en el niño y la niña únicamente lo cognitivo, y contribuir a la autonomía y a la construcción de sus propios razonamientos, toma de decisiones, resolución de problemas, y aprendizaje constructivista basado en la zona de desarrollo próximo.

Una tabla de porcentaje de investigaciones en relación con las dimensiones del desarrollo infantil pondera los siguientes aspectos de mayor a menor:

Lectoescritura= 21.6 %, Desarrollo Fisicomadurativo y Desarrollo del Pensamiento= 13.3 %, Desarrollo ético y moral= 11.9 %, Desarrollo psicoemocional y Desarrollo comunicativo= 11.2 %, Desarrollo cognitivo= 4,9 %, Desarrollo Lúdico-artístico= 4,2 %, Desarrollo corporal= 3,5 %.

### **3.2 Fundamentación teórica**

Las siguientes categorías fundantes de la Obra de Conocimiento surgen de la necesidad de comprender una realidad en particular, relacionándola con la concepción que tienen las maestras de la música como mediación pedagógica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

#### **3.2.1 Concepción de música.**

En el marco de esta Obra de Conocimiento es fundamental destacar una postura ontológica emergente sobre concepción de música que se desliga de lo que hasta hace pocos años se consideraba cuando se diseñaban, discutían y analizaban procesos de enseñanza y aprendizaje donde la música encontraba lugar. Esa nueva concepción de música rompe con un proceso de categorización centroeuropeo donde se destaca el pensamiento racional que situaba a la música como objeto de análisis por encima del sujeto.

Por los procesos históricos de dominación cultural y enculturación desarrollados durante tantos años en América Latina, de forma inconsciente se estratificó el quehacer musical, y se distanció cada vez más el contexto del hacer

cotidiano de la música de quienes alejados de la academia se hacían a ella como conducto de expresión, con los entornos disciplinares de la música. Esa situación entre otras, crearon juicios de valor y ponderó a los músicos profesionales como seres privilegiados de dones especiales.

En relación con lo anterior, Samper (2017a) en un artículo publicado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Colombia, se a Mendivil, quien sostiene que el vínculo inicial que el hombre estableció con la música se daba en marco de rituales religiosos y, por tanto, esta se relacionaba en el orden de “lo divino”. Samper cita textualmente las últimas frases del libro de los Salmos en la Biblia, en donde se halla una exhortación a alabar a Dios, lo que, según él, demuestra la estrecha relación que el hombre tiene entre música y ritual.

Mendivil (2016, pp. 30-31, citado por Samper 2017a, p. 131) rescata que el entender la música desde “lo divino” hizo que el ser humano le involucrara una atmósfera de fuerzas sobrenaturales y espirituales. Grün (2010) expresa puntualmente: “Los hombres han sentido desde siempre que la música en una puerta al cielo” (p. 8, citado por Samper 2017a, p. 131).

Pasado el tiempo y bajo la influencia positivista donde sólo se cree en lo que puede ser analizado, manipulado y constatado racionalmente, occidente ha desmontado esta relación con lo espiritual, por tanto, se puede entender que se hace y se enseña música desde otras influencias de por sí bastante racionales. “Esta desacralización de la música no es más que el reflejo de la desacralización del hombre occidental moderno” (Samper, 2017, p. 132).

Hoy día, los modelos de formación musical sufren agotamiento (Palacios, 2016), y aunque esta Obra de Conocimiento no se centra en dicho entorno, es

fundamental denotar que la concepción de música emergente parte de reclamos de cambio de la educación musical y permea todo contexto donde el hombre tiene relación con la música, constituyendo un punto de inflexión y de acercamiento a un sentir de la educación que la comprende como algo más allá de los tecnicismos disciplinares. De allí que esta noción logre cobijo para sustentar el contexto de la presente investigación, el cual es el jardín de infantes. Esa nueva postura de concepción se denomina: Musicar y es propuesta por el estadounidense Christopher Small.

Las nuevas corrientes en la pedagogía musical y en la musicología hacen un llamado a volver al vínculo espiritual de la música, no en sentido netamente religioso, sino, a reconocer en el acto de hacer y participar de la música una conexión con un ritual que sana y engrandece afectiva y estéticamente la vida (Samper, 2017a). Menciona Samper (2017a) “las músicas” (plural) como el vínculo de conexión que establecemos con la música desde diferentes situaciones: ir en el carro, estar en casa, leer, bailar, estar en una cena, entre otros. Esas músicas enmarcan una identidad que es dinámica y obedece tanto a unos gustos similares, como a un tejido cultural. Músicas, entendidas como los sonidos, las bandas y canciones que acompañan variados momentos en la cotidianidad humana, dando sentido a los ideales, los sueños y anhelos de cada ser. La identidad, que se hereda, se construye y reconstruye, es dinámica y a la vez conlleva a una gran incertidumbre donde se reconfiguran quiénes somos, dónde estamos, cómo nos proyectamos y hacia dónde. “La música es mucho más que música. Los sonidos son el corazón de territorios existenciales que dan sentido a nuestras vidas” (Samper, 2018, p. 103).

Teniendo la música un enlace afectivo tan grande, es imposible pensar que su enseñanza deba reducirse a lo teórico y técnico, mucho menos al desarrollo de habilidades. La música que permea la escuela debe ser toda aquella que promueva la celebración de la vivencia con el sonido, procurando, ante todo, analizar el nivel de implicación emocional que convoca entre los sujetos tanto estudiantes como profesores (Samper, 2018).

Este contacto íntimo con la música debe ser cuidado con atención, está directamente asociado con otra dimensión clave de los sonidos: su poder sanador. Es reconocido y sustrato para la Musicoterapia, el potencial que la música tiene para liberar tensiones, traumas y experiencias que bloquean (Samper, 2017a).

“Small inventa la palabra “musicking” en inglés, para significar que la música es una acción y no un sustantivo. Es una experiencia, no un objeto” (Samper, 2017a, p. 121).

Christopher Small es el gran referente en esta nueva noción de música, atreviéndose a transformarla en verbo: MUSICAR. Para él, musicar es hacer parte de la música desde los propios niveles y capacidades individuales, ya sea interpretando, escuchando, bailando (citado por Samper 2018). Cualquier interacción es válida porque se prima la conexión de la música como ritual social y no desde la exclusividad del paradigma ilustrado y cientificista del contexto académico. Componer, tocar, analizar y gestionar son medios para participar del musicar, y son precisamente medios para relacionarse emocionalmente con el hacer musical. Esa relación emocional hace que el ser humano utilice la música de variadas formas (Samper, 2017a).

Menciona Small (Small, 1998, p. 183, citado por Samper, 2017a, p. 121) que, en el momento de musicar, “lo que acontece es una serie de relaciones: con el sonido, con el otro, con una tradición musical, incluso con el cosmos”.

Ampliando la perspectiva del musicar, Samper (2017a) explica que no hay categorías de valor en este, sin embargo, se identifican tres dimensiones: explorar, afirmar y celebrar. “En todas las experiencias hay musicar, en la medida en que se han explorado relaciones, se han afirmado con un sentido de identidad y se ha celebrado la experiencia” (Samper, 2017a, p. 122).

### **3.2.2 La práctica pedagógica.**

La realización del acto educativo se desarrolla en la escuela en donde el aula constituye un escenario primordial. En este espacio coexiste en relación de aprendizaje el docente y estudiante. El análisis de dicha correspondencia ha generado en los últimos años transformaciones en las posturas ideológicas de lo que es la práctica pedagógica. En la actualidad, confluyen diferentes corrientes y modelos pedagógicos que reacomodan la relación entre los actores del conocimiento: el docente y el estudiante (Tamayo, 2007, citado por Herrera y Morales, 2018, p. 52). En palabras de Barragán et al. (2012), “es en la práctica pedagógica donde se “juega” el maestro su razón de ser” (p. 22).

La práctica pedagógica es para el maestro su más fina esencia, la cual no solo refleja su técnica para enseñar, también tiene que ver con la intención de la acción docente, que denota su postura ética, moral y política. Acciones que son juzgadas como adecuadas o inadecuadas, fallidas o certeras. Por tanto, al docente

se le juzga su idoneidad, en función a su práctica pedagógica (Barragán et al., 2012).

Las posturas teóricas que atañen a la práctica pedagógica se han ido transformando en las últimas décadas. Para el brasileño Paulo Freire, quien encabeza la mirada de la educación liberadora, la práctica se perfecciona en sí misma en relación dialéctica con la teoría, y ese ejercicio educativo constituye un intercambio de conocimiento entre sujetos, por consiguiente, el acto educativo nunca es individual (Carreño, 2010). Bruner (2000a) menciona que la educación es fundamental en la adquisición de la forma de vida cultural donde lo emocional está en construcción de significado y realidad; significados que se aprenden en el calor de la comunidad, pues por ningún motivo son procesos en solitario, siendo la escolarización una de las maneras en que se introduce al individuo a los rituales y formas canónicas culturales.

Desde la descripción del marco contextual en la presente Obra de Conocimiento, se nombran las rutas legales e ideológicas que han transformado la educación para la primera infancia a nivel nacional, hasta comprender hoy en día que dicha etapa es fundamental en el desarrollo del país al enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI, donde a nivel mundial se han establecido estrategias para superar la desigualdad, la pobreza y otras situaciones que retan a la humanidad (Delors, 1997). En este sentido, es interesante la postura de Barragán et al. (2012) en relación con la práctica pedagógica, por considerarla como el escenario de acción pedagógica que va más allá de la tecnificación del conocimiento o de la relación entre teoría y práctica, muy acorde con las reflexiones que realiza Freire, quien hace un llamado a que el docente se aleje de los estándares de la educación

bancaria y abogue a la edificación de una visión educativa crítica. El rol del docente en el pensamiento de Freire es un docente reflexivo, atento a las inquietudes y vicisitudes de sus estudiantes, no un simple depositador de conocimiento en unas cabezas huecas.

Al observar el contexto en el que se desenvuelve la presente Obra de Conocimiento, es importante adherir otra visión a la práctica pedagógica y, sobre todo, a la música que se despliega en ella, al comprender que los elementos musicales afloran desde maestras que no son músicos profesionales. En ese sentido, es fundamental vincular la propuesta de Mills (1997), quien hace un llamado a que los profesores generalistas (que es como ella nombra a quienes no son especialistas en música) tengan la posibilidad de hacer música dentro de su práctica pedagógica.

El libro “La música en la enseñanza Básica” de Mills (1997), anuncia la falta de confianza que frecuentemente siente un profesor generalista cuando se le pide ofertar desde sus posibilidades elementos musicales. La autora es enfática en señalar que, así como la música es para todos los niños y niñas, también debe serlo para todos los profesores.

En el prólogo del libro, John Paynter cita a la autora exclamado: “la música es para todos los profesores, pero no, que cada profesor debe ser un pianista. La fuerza de su argumento reside en su enfoque realista: debe existir algo que todos puedan hacer” (Mills, 1997, p. 16).

Al ser una constante el que las instituciones educativas en Colombia no cuenten con docentes músicos especializados, el postulado de Mills extiende una posibilidad de análisis de la práctica pedagógica del contexto de investigación,



acercando inquietudes hacia la noción de música que los docentes generales han construido, y a los elementos musicales que pueden ofrecer teniendo en cuenta sus propias capacidades, las mismas que, según Latorre Navarro (2004), despliegan conocimientos empíricos tal vez adquiridos desde otros ámbitos no sólo académicos.

Adviértase que desde la fundamentación teórica de la categoría Práctica Pedagógica se integran posturas de diferentes autores para su comprensión y significado: Bruner (2000a), al sustentar que la educación consolida el marco cultural (p.11); Freire se acoge el pensar la práctica pedagógica como el encuentro para la construcción conjunta (docente-estudiante) en el intercambio de conocimientos y la exigencia de un docente reflexivo; Mills (1997), desde la idea de que los docentes generales tienen capacidades para ofertar la música en su práctica pedagógica; y Latorre Navarro (2004) se incorpora por reconocer que en la práctica pedagógica los docentes entrelazan conocimientos empíricos adquiridos desde diferentes contextos que pueden o no incluir los académicos.

### **3.2.3 La música como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje infantil.**

Se cuenta con amplia evidencia sobre las implicaciones favorables que la música tiene en el aprendizaje en general. Se puede considerar que la educación mediada por la música es la base de la educación integral (Caprav, 2003, citado por Díaz, Morales y Díaz, 2014, p. 103).

Lo afectivo, lo lingüístico, la atención, los movimientos corporales y propioceptivos, la imaginación, la creación, la comunicación, la socialización, el lenguaje y en sí, todos los procesos de aprendizaje, constituyen áreas en las que se reconocen beneficiosos por incorporar elementos desde la música y las artes; donde se involucran diferentes ámbitos del desarrollo humano como el personal, intelectual, espiritual y social (Díaz , Morales y Díaz, 2014; Alvarado, 2013; Tizón Díaz, 2017; Carrillo Aguilera, Viladot Vallverdú y Pérez-Moreno, 2017; Zapata, 2011).

A continuación, se analizan algunos aspectos sobre los componentes de la música que se hallan en las propuestas pedagógicas del MEN para el trabajo con primera infancia, especialmente en el Documento 21 (MEN, 2014), sobre el arte en la educación inicial. Se considera que es importante para la Obra de Conocimiento, no sólo reflejar dentro de esta categoría el impacto que genera la música como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje infantil, sino también, cómo las normativas educativas nacionales en Colombia conciben la música desde su elemento generador (el sonido) y desde sus componentes (ritmo y melodía).

Es el sonido el elemento primordial con el que se elabora la música. Sus características son la altura, la intensidad, la duración y el timbre. En el documento 21 dado por el MEN en el año 2014 en el marco de la política de Cero a Siempre, se desglosan los componentes de la música reconociendo las ventajas que brinda a las maestras su entendimiento e implementación. Así pues, cuando se habla de la altura, se hace énfasis a los sonidos onomatopéyicos y a su relación con lo “grave y lo agudo” como el cantar como un gorila (grave) o como un ave (agudo).

La intensidad se relaciona con la narrativa y con los cambios dinámicos para favorecer el suspenso y, en general, las ambientaciones emocionales que ayuden a mantener la atención de los niños en la actividad.

En cuanto a la duración, se propone concebir un aspecto menos individual en cuanto al sonido como tal, y más integrador en el texto o en las pretensiones del momento, es decir, no se realiza un acercamiento a la duración como se hace en el campo disciplinar, donde se individualiza el sonido, sino que se diferencian los sonidos largos como lentos, y cortos como rápidos. Así, una canción de arrullo tendría “sonidos largos” y una canción de marcha podría representar “sonidos cortos” (MEN, 2014, p. 24.) Por último, en el timbre se reconoce la posibilidad de diferenciar quién o qué elemento, instrumento o animal produce el sonido, pudiendo utilizar sonidos de objetos, campanas, un tambor, un elefante, o sonidos de la naturaleza.

Para esta Obra de Conocimiento es importante lo anterior, al aportar una postura del sonido (elemento principal de la música) integrado a lo verbal y lo onomatopéyico, que vincula el hacer música con otras expresiones narrativas como lo literario, lo dramático y lo plástico. Es decir, no se hace música solamente con música, pues la propia narración de un cuento, los cambios tonales en la representación de voz de diferentes personajes conllevan características sonoras que representan elementos de la música, especialmente del timbre.

La música se hace por medio del sonido, pero tiene dos componentes, el rítmico y el melódico. En la propuesta de educación para la primera Infancia actual, estos componentes se enlazan de la siguiente forma:

- Componente rítmico: el pulso, el acento y el ritmo puro hacen parte del componente “ritmo musical”, donde el pulso se entiende como la regularidad de los tiempos y se relaciona con aspectos biológicos como el palpar del corazón y el caminar, y a su vez, se haya en los tiempos textuales de la literatura, la poesía, los trabalenguas y las adivinanzas. A diferencia de la concepción disciplinar musical del pulso, dentro del manejo que se le da en primera infancia, este permea no sólo lo musical, abarcando expresiones desde la literatura y el arte dramático. El acento se expresa como el énfasis en una nota o aumento de energía e intensidad en esta, representando la naturalidad de lo prosódico en el lenguaje y en la música. El ritmo puro está construido por la unión del pulso, el acento y demás notas que componen el discurso musical o verbal, y como en los otros aspectos, este también sobrepasa lo sonoro, para incluir lo literario.
- Componente melódico: la melodía es la unión de elementos rítmicos y las alturas. Los sonidos de una melodía se ubican dentro de una altura y una duración. Las canciones contienen melodías y cargas emocionales que despiertan la memoria y los sentimientos (MEN, 2014, p. 28). Son estas cargas emocionales las que crean apropiación y transmisión de una generación a otra.

## **Capítulo 4**

### **Marco metodológico**

#### **4.1 Enfoque de la investigación**

La Obra de Conocimiento desarrolla una investigación hipotético deductiva con diseño no experimental, que avanza hasta una fase descriptiva. Desde este paradigma se propone desarrollar una recolección de datos empíricos con métodos cualitativos como la entrevista semiestructurada, el análisis documental y la observación activa.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), la investigación no experimental se concibe por no manipular variables, además, es descriptiva por los alcances en la recolección y su correlación con las categorías que constituyen el marco referencial.

El contexto para el desarrollo de la investigación es la Fundación Hogar Infantil Los Caleñitos Gladys Candelo Candelo, concretamente las maestras del grado Jardín titulares de grupo y de áreas artísticas. Teniendo en cuenta el objetivo principal de la investigación, que pretende reconocer las concepciones que tienen las maestras de la música dentro de la práctica pedagógica como mediación en los procesos de la enseñanza y aprendizaje; se considera que el enfoque cualitativo es idóneo por tratar de comprender una realidad no medible ni cuantificable.

#### **4.1.1 Fases y métodos para la recolección de la información**

Fase 1: en esta primera fase a través de la observación directa se pretende describir el cómo, el cuándo y el para qué las maestras en el grado Jardín implementan elementos musicales como mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), la observación requiere implicación por parte del investigador, en el sentido de estar atento a los detalles, sucesos e interacciones de los sujetos en contexto. Deslauriers (2004) señala que la observación requiere la presencia del investigador in situ, por tanto, su carácter es participante, y debe velar por la mínima interferencia del contexto investigado. La observación trata de ir más allá de lo observado, para entrar a describir procedimientos y relaciones, articulándose además con entrevistas y análisis documental, entre otras herramientas.

Para registrar la información de la observación se utiliza una “Bitácora de Campo” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 373), donde se depositan las anotaciones y descripciones que la investigadora hace de lo que ve, escucha y percibe en el campo de estudio. Las anotaciones se organizan en orden cronológico y narran hechos ocurridos en los días de clase de las maestras de Jardín titulares, y las que orientan las áreas artísticas. (Ver anexo A – Bitácora).

Fase 2: realizar un acercamiento a algunos documentos institucionales como el PEI y la planeación de asesorías de las maestras titulares y artísticas del grado Jardín, con el objeto de conocer si en ellos se encuentra sustentada la implementación de la música como mediación en la práctica pedagógica. Así

mismo, se efectúa en esta fase la observación directa de las reuniones de asesoría pedagógica que las maestras de Jardín tienen cada semana con las asesoras pedagógicas institucionales.

La revisión de documentos y la observación de las asesorías pedagógicas permiten conocer si la música integra explícitamente los procesos que la institución establece para planificar la red de actividades, considerando ser esta la ruta de acción que orienta la práctica pedagógica. Así mismo, la observación de las asesorías brinda la posibilidad de conocer las necesidades pedagógicas específicas de los niños del grado Jardín, lo cual permitirá a la investigadora percatarse de los elementos a tener en cuenta para el desarrollo del objetivo específico tres, el cual apunta a contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la práctica musical, a partir de unos recursos musicales con carácter pedagógico.

La información recogida en los documentos institucionales se registra en una matriz. (Ver anexo B – Matriz 1). Los registros de la observación realizada en las reuniones semanales de asesorías pedagógica se hacen en la Bitácora, instrumento antes mencionado.

Fase 3: en esta, se hace una indagación a las maestras del grado Jardín sobre su historia de vida y su formación profesional, a través de la implementación de una entrevista semiestructurada, con el fin de conocer sobre el posible vínculo personal que han tenido con la música.

La entrevista como herramienta de investigación en un enfoque cualitativo, es abierta, flexible, semejante a una conversación, direccionada a la concertación y comunicación sobre un tema específico (Hernández Sampieri, Fernández Collado,

Baptista Lucio, 2014). La flexibilidad en su realización permite que se desarrolle con un carácter anecdótico y amistoso.

La entrevista semiestructurada según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), contiene una guía de preguntas que abarcan un asunto específico sustancial en el proceso de recolección de información, y es posible que, en el desarrollo de entrevista, se incorporen nuevas preguntas según el criterio del investigador. La entrevista semiestructurada se aplica con el objetivo de conocer, además de la formación profesional de cada maestra del grado Jardín, si hay con la música una conexión desde otros aspectos personales y/o familiares que hayan marcado significativamente su experiencia y vínculo. Las entrevistas son grabadas en formato Wav, a través del celular, y posteriormente, la información se condensa en una matriz. (Ver anexo C – Matriz 2)

Fase 4: en esta, se tiene un acercamiento con las maestras del grado Jardín para interpretar cómo incorporan la música con el marco normativo institucional de la Educación en Primera Infancia, relacionado con:

- El documento de caracterización, donde se consignan aspectos a observar en los niños y niñas, la participación en las actividades pedagógicas, las formas de regulación del discurso y la cooperación con otros.
- Las actividades rectoras propuestas por el MEN como el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura.
- Las dimensiones del desarrollo infantil: corporal, estética, espiritual, cognitiva y socioafectiva.



Para la recolección de la información anterior, se elabora una matriz que contiene una lista de canciones y actividades con enfoque musical que las mismas maestras realizan en su práctica pedagógica; las maestras deben relacionar según su criterio, cómo estas actividades se articulan con la caracterización institucional, las dimensiones del desarrollo infantil y las actividades rectoras. La recolección de la información se realiza por medio de una entrevista semiestructurada y se condensa en una matriz. (Ver anexo D – Matriz 3)

Fase 5: se realiza una entrevista semiestructurada a las maestras del grado Jardín con el objeto de conocer necesidades específicas de canciones y actividades con enfoque musical que hayan percibido faltantes en el repertorio que ellas habitualmente trabajan en la práctica pedagógica para el desarrollo de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. La información suministrada se consigna en una matriz. El análisis de la información dará insumos para el desarrollo del objetivo específico número tres planteado en la investigación. (Ver anexo E – Matriz 4)

#### **4.2 Procedimiento para el análisis de la información que se recoge en cada uno de los instrumentos aplicados**

Para realizar el análisis e interpretación de la información que se recoge en la observación directa, a través de los registros que se utilizan para condensar lo observado, se llevará a cabo un procedimiento manual de la siguiente manera: se realiza una lectura analítica de la información recolectada para detallar los ejes fundamentales de la observación directa, los cuales son: cómo, cuándo y para qué las maestras del grado Jardín implementan la música dentro de la práctica

pedagógica como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, se transcriben las entrevistas semiestructuradas y se realiza un análisis manual de las transcripciones, para ordenar, clasificar, cuantificar e interpretar los datos recolectados. Teniendo en cuenta cada uno de los instrumentos cualitativos que se desarrollan en las fases del proceso de recolección de la información, se procede a realizar una codificación para visualizar tendencias, ideas, comportamientos y conceptos a la luz de las categorías.

El análisis e interpretación de la información recogida en la entrevista semiestructurada se realiza a través de un procedimiento manual donde se pretende condensar, separar, clasificar y organizar la información. Para tal fin, se nutre un cuadro de análisis, donde se codifica la información teniendo en cuenta la maestra que es encuestada y la respuesta que da a los puntos relevantes que conducen la entrevista. La codificación permite determinar tendencias o situaciones emergentes que se entrelazan con las categorías expuestas en el marco teórico.

El análisis e interpretación de la información recogida en los documentos institucionales se realizan a través de un procedimiento manual, donde se indaga sobre cómo la música se encuentra implícita o explícita tanto en el documento PEI, las actas de las asesorías pedagógicas, como en la planeación de actividades que hacen las maestras titulares de Jardín y de Artes. La información se clasifica según su correspondencia con las categorías de investigación.

### **4.3 Población de la investigación**

En esta investigación participaron directamente 6 docentes, repartidas así: 4 maestras titulares de grupo y 2 maestras de Artes Plásticas y Expresión Corporal; a quienes se les aplicó las diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

Las maestras titulares de Artes son mujeres entre los 29 y 43 años, algunas con experiencia de más de 15 años en docencia en primera infancia. Todas las maestras cuentan con títulos académicos que respaldan su formación en primera infancia o áreas semejantes. Una de ellas es licenciada en literatura y es su primer año como maestra titular. (Ver Anexo F – Cuadro Descriptivo de Muestra)

### **4.4 Componente ético de la investigación**

La aplicación de una investigación debe enfrentar preguntas éticas sobre los hallazgos y sus afectaciones en el contexto en el cual se desarrolla (Hernández et al, 2014) por consiguiente, se hace sustancial realizar preguntas en este sentido.

Se conciben los hallazgos de la presente investigación como elementos que nutren el diálogo reflexivo de los procesos pedagógicos entre los agentes educadores de la institución. Se presta especial atención a la ética y el respeto en la implementación de cada una de las fases de investigación. Así mismo, en el momento de socializar los hallazgos, se realiza un planteamiento constructivo que reconozca tanto la idoneidad como los procesos de reconstrucción de sujetos educadores abiertos, flexibles y críticos. La socialización de resultados se llevará a

cabo en una reunión con las maestras integrantes, las asesoras pedagógicas y directivos (si así lo demanda la institución) en una fecha a coordinar en conjunto. Cabe resaltar que la información que concierne a la institución se podrá utilizar solo para fines académicos y su divulgación podrá representar una publicación en una revista a fin. Para las composiciones musicales resultantes de la investigación, se hará reconocimiento de autoría en las canciones de construcción colectiva a la maestra y/o asesora pedagógica involucrada. En el caso de la composición individual, se respeta la autoría única de la investigadora.

La investigación cuenta con documentos y consentimientos que avalan la permanencia y el desarrollo de cada fase de la investigación por parte de la investigadora.

## Capítulo 5

### Análisis de resultados

#### **5.1 Descripción de los procedimientos realizados para el análisis e interpretación de resultados recolectados en cada uno de los instrumentos aplicados.**

Para la recolección de la información relacionada con el describir, el cómo, el cuándo y el para qué las maestras en el grado Jardín implementan elementos musicales como mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se realizó observación directa de las clases de las seis maestras, en las jornadas escolares durante los meses de agosto a octubre del año 2019; dicha información se registró en la Bitácora. Durante ese mismo periodo, se realizó observación directa de las asesorías de Jardín, y análisis documental del PEI, de las asesorías y de los documentos de planeación de actividades. Así mismo, se realizaron las tres entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes.

Por medio de un proceso de análisis manual se condensó la información recolectada en cada uno de los instrumentos y técnicas propuestas en la investigación.

A continuación, se describen los aspectos relevantes que surgen tras el cotejo.

### 5.1.1 Análisis manual y categorización de la información

A través del análisis manual y la categorización de la información recolectada por medio de la **observación directa de las prácticas pedagógicas**, donde se pretende visibilizar las interacciones con carácter musical que las maestras implementan en el transcurso de la jornada de clases, y así comprender cómo estas actividades y la música en sí generan mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas a su cargo, se logra condensar la información, por lo cual surgen las siguientes consideraciones. (Ver anexo 1 - Análisis de la Información recolectada por medio de la observación directa)

Las maestras titulares de Jardín implementan diferentes cantos durante la jornada de clases, estos se insertan en momentos específicos del plan del día; es variada la cantidad de interacciones musicales.

Se utiliza el canto en el momento de “Bienvenida” que representa el recibimiento de los estudiantes a la nueva jornada en el día escolar, donde cada maestra entona canciones con los niños y niñas. Este es un factor rutinario arraigado al plan del día, que concreta una concepción de música que estructura un aspecto de la cultura institucional. La palabra *rutinario* hace referencia a la regularidad diaria con la que se manifiesta esta experiencia. Todas las maestras titulares realizan el saludo a los niños utilizando canciones, lo que permite establecer una constante cotidiana que, además, se ve reflejada en todas las aulas de la institución, no sólo en el grado Jardín. Existen otros momentos destacados de la cultura institucional, uno de ellos es el ritual “La hadita del fuego”, imaginario de

calma y tranquilidad. Aunque la institución en su proyecto educativo no plantea un enfoque religioso, en ese momento se entonan cantos de oración a Dios y a Jesús.

La música aparece en otros momentos como amalgama de consignas-cantos de tránsito de actividad, por ejemplo: “A guardar, aguardar, vamos todos a guardar”; o también: “todos sentaditos, todos sentaditos”, y es una forma afectiva y musical de dirigirse a los niños y generar una consigna asertiva que además promueva la regulación y la participación. Por medio de la información recolectada en la observación directa se perfila a la música como mediación pedagógica que surge tanto en articulación al plan del día, como de forma espontánea, permitiendo vislumbrarla como mediación al desarrollo de las dimensiones desde lo socioafectivo, comunicativo, corporal, estético y espiritual. De esta forma, se empalma la música como mediación pedagógica desde tres principios fundamentales señalados por Díaz, Morales y Díaz (2014) citando al MEN (1998): la participación, donde se acepta y reconoce el trabajo de cada individuo en sí y con el otro; la lúdica, al establecerse como actividad de juego y como herramienta docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y como principio de integralidad, al realizar aportes en todas y cada una de las dimensiones del desarrollo. En este sentido, una de las maestras entrevistadas expresó: “El tono de voz lo puedo usar para que sea más atractivo y logre ser herramienta de regulación” (M3, entrevista Dic 10/19).

El momento de bienvenida al inicio de la jornada es importante ya que brinda la oportunidad del encuentro para compartir y crear un vínculo emocional entre los niños, las maestras y el entorno, y dispone apertura hacia las actividades a realizarse en la jornada; la música en este momento está cargada de significado, de

emociones y afectos que va más allá del “ritual” y la relación que subyace al recibimiento, generando en los niños y niñas seguridad, cariño, tranquilidad y confianza que fortalecen la relación de los niños con sus pares y con su maestra. Desde esta mirada, Bruner expone: “El aula de una escuela no funciona igual que la ley en la creación de tradiciones. Sin embargo, puede tener una influencia duradera” (2000a, p. 42).

Al indagar sobre este factor, algunas maestras de Jardín respondieron que utilizaban la música para el trabajo de procesos emocionales cuando reciben a los niños, pues por medio de la integración que genera el canto, ellas pueden estar al tanto de su estado anímico. Al respecto, dos de las maestras entrevistadas manifestaron: “Yo uso la música para otras cosas, por ejemplo, para captar la atención, uno se da cuenta de que esa estrategia funciona. Yo sé que sirve para intervenir” (M3, entrevista Dic 10/19) y “El cantar con los niños despierta emociones y sentimientos que evocan circunstancias de la vida [...] Si un niño canta y tiene en cuenta esos ritmos y pausas, pienso que favorece otros aspectos como lo social” (M4, entrevista Dic 10/19).

Los niños y niñas después de estar en la Bienvenida musical con su respectiva docente se dirigen a desayunar, luego van al baño y se disponen para otras actividades, entre ellas, las clases de artes plásticas y expresión corporal. Razón por la cual las clases de artes en los grupos de Jardín transcurren en el espacio escolar después de las 10:00 am. Las maestras de artes desde el inicio de la jornada hasta ese momento han estado acompañando la Bienvenida Musical de los niños que no utilizan transporte y son llevados por sus propias familias a la institución.



Los niños de Jardín inician la clase de artes plásticas y expresión corporal pasadas las 10:00 am. Durante este espacio afloraron elementos musicales con canciones y actividades para mover el cuerpo, como bailes y rondas. La clase es transversal a la literatura como actividad rectora, enfocada, a su vez, en preparar con antelación la temática de la obra de navidad, que se fundamenta en construir conocimientos a través de experiencias vividas por los niños en niveles anteriores. Tal como se plantea en el PEI, las actividades se apoyan en conocimientos de andamiaje para lograr que los niños participen desde aprendizajes significativos en la construcción de nuevos conocimientos. Es importante el reconocimiento por parte de los niños y niñas del “ser, saber hacer y del saber que se sabe”, al establecer la zona de desarrollo próximo sustentada desde el modelo pedagógico constructivista de Bruner, lo que da coherencia a la propuesta pedagógica institucional que promueve el concepto de andamiaje como una forma de descubrimiento guiado donde el docente propicia la construcción del mismo; de esta manera, la información recogida en la observación directa encuentra transversalidad con el análisis de la información de los documentos institucionales, específicamente el PEI. Al respecto dice una de las maestras: “Bruner habla del aprendizaje escalonado, me siento igual, siento que cuando hago música ya tengo ese conocimiento para atraer a los niños” (M5, entrevista Dic 11/19).

Durante el periodo del año escolar 2019, la obra de navidad que realizaron las maestras con los niños contó con una temática de monstruos, murciélagos, dinosaurios y lobos, pues fueron los juegos y actividades que los niños vivenciaron en el grado Pre-jardín. Se aprovecha el recurso literario para desglosarlo en actividades plásticas, expresivas, corporales y musicales. En ese sentido, los niños

juegan a realizar diferentes *voces de monstruos*, donde se destaca un marcado énfasis en el uso de la voz para que los niños hablen con buen volumen y avancen en la articulación fonética, lo cual refleja una utilidad de la música como refuerzo a los procesos de articulación fonoaudiológica. Al respecto, una maestra entrevistada opinó: “Para mí todo es música, hasta el silencio. Todo se vuelve música, es la base. Para mí es muy importante para la obra de teatro” (M5, entrevista Dic 11/19).

Los niños a través de las interacciones artísticas y musicales van aprendiendo su rol dentro de la obra de la navidad, algunos bailan, cantan, o actúan. El espacio de artes empodera a los niños en la capacidad de disponerse a una escena y a un acto dentro de la obra de la navidad. Se utiliza vestuario de apoyo y en cada escena hay música que refuerza la acción.

Volviendo a la descripción de las actividades desarrolladas dentro de la práctica pedagógica de las maestras en general (titulares y de artes), de manera general hay un aspecto técnico fundamental y es que en algunos cantos realizados por ellas las tonalidades entonadas son bajas para el registro vocal de los niños, lo cual los excluye de la participación del canto.

La carencia a nivel institucional de un docente idóneo que asesore los procesos musicales, y en este caso vocales, hace que se desconozca el desarrollo laríngeo de los niños y niñas, y, por ende, se genere una exclusión involuntaria en algunas de las actividades en las que el canto está presente. Se considera importante tener en cuenta este factor, pues se podría confundir una no-participación con dificultades en el desarrollo comunicativo de los niños. Sobre este aspecto, Mills (1997) hace referencia a que, si bien todos los maestros generales

podrían poseer alguna capacidad musical para involucrar en la práctica pedagógica, es necesaria la asesoría de un docente especialista.

La música encuentra lugar en otro momento del plan del día y es en el del descanso, cuando los niños hacen la siesta después de su almuerzo. En cada salón de la institución hay una grabadora que sintoniza la emisora clásica 88.5, donde se transmite un programa titulado “El concierto del medio día”. Todas las maestras escuchan al unísono el concierto, que pareciera cumplir con ofrecer las condiciones para que los niños obtengan un espacio de descanso. En este sentido, una maestra entrevistada contestó:

La música en el momento de descanso es importante. Una música tranquila, suave, que convoque a centrarse en ellos, que les permita aquietar no solo el cuerpo, sino la mente; a mantener una respiración tranquila. No es solo para dormir, sino para relajar el cuerpo y la mente, donde recobren el sentido de su cuerpo. Creo que la música es muy propicia para eso, puede ser música clásica o instrumental, también sonidos naturales. (M6, entrevista Oct. 11/19)

Es posible comprender que las maestras han creado una relación entre dormir/descansar y la *música clásica*. Sin embargo, en algunos conciertos ofrecidos por el programa radial, el ambiente generado no era de tranquilidad dado el carácter de la obra, como, por ejemplo, en la emisión del 14 de agosto/2019 se emitió *El Danubio Azul* de Richard Strauss, que por su carácter dancístico y alegre podría bien contradecir las pretensiones del momento para los niños. La obra musical en

el minuto 5,40 posee un aire festivo y en el minuto 6,50 utiliza platillos en cada tempo, bien podrían ser una llamada al baile.

Por lo anterior, si bien la mayoría de los niños consiguen descansar tranquilamente, algunos desafían este momento saltando, hablando y llamando la atención de su maestra; aunque este factor es parte del proceso de regularización y de retos en el desarrollo de algunos niños en particular, este hallazgo podría ser importante al respecto.

La música aparece en el transcurso de la jornada escolar en el *Juego Libre*, donde algunas maestras realizan actividades como rondas tradicionales o canciones para participar corporalmente, ejerciendo un gran aporte a la trasmisión cultural y del saber empírico. “Agua de limón” y “El puente está quebrado” son algunas de las actividades lideradas por maestras, que se desarrollan en el patio principal. En las rondas y juegos tradicionales además de fomentar la participación, se involucra en gran manera el cuerpo y la narrativa. Los juegos con reglas permiten al niño el manejo de acuerdos, solución de conflictos, el diálogo. Por tanto, se reconoce el aporte significativo que los juegos y cantos desarrollados en el plan del día ofrecen en la dimensión corporal, comunicativa, socioafectiva; como también en la regulación y en el discurso.

Respecto a las observaciones directas realizadas en la práctica pedagógica de los grados Jardín, como conclusión se destacan los siguientes apartados:

La cantidad de interacciones musicales en la práctica pedagógica es diferente en cada maestra. Para las maestras titulares de Jardín, el canto integra momentos puntuales en el desarrollo del plan del día, ellos son: Bienvenida, Hadita del Fuego, Oración, Tránsito de Actividades y Descanso, en donde cantan, por lo

general, el mismo repertorio, consolidando una cultura institucional. Hay una utilización diferenciada de la música entre las maestras titulares y las maestras de artes, pues las maestras de plásticas y expresión corporal además de cantar emplean canciones grabadas en CD o memoria USB e involucran instrumentos como el tambor, las maracas y la guitarra de juguete. Las maestras en general, en ocasiones, entonan con un registro vocal bajo, por lo cual crean una exclusión involuntaria de los niños y niñas.

En el momento de descanso de los niños y niñas, se sintoniza una emisora de música clásica en donde el repertorio musical en algunas circunstancias no corresponde a la intención del plan del día; las maestras parecen relacionar la música sinfónica con música para descansar o dormir.

En los momentos de juego libre surgen por parte de las maestras cantos, rondas y juegos tradicionales desarrollados de forma espontánea, en donde se reconocen aprendizajes empíricos y transmisión cultural.

Todo el proceso de observación se encuentra condensado en los anexos 1.1 Bitácora; 1.2 Análisis del repertorio implementado por las maestras durante la práctica pedagógica y 1.3 Análisis de las canciones y/o actividades musicales desarrolladas por las maestras durante las observaciones directas.

### **5.1.2 Revisión de documentos institucionales**

Como se planteó en la fase 2, se procedió a recoger información por medio de la revisión de documentos institucionales como el PEI, las asesorías pedagógicas y la planeación de las actividades, con la finalidad de conocer si la

música integra explícitamente los procesos que la institución establece para planificar la red de actividades, considerando ser esta la ruta de acción que orienta la práctica pedagógica. Después de realizar un cotejo de dicha información, se encontraron los siguientes aspectos:

En el PEI, la propuesta educativa integra de forma implícita la música como lenguaje expresivo y como texto lírico; se expone que la relación educativa siempre existe y subsiste bajo dinámicas del lenguaje, donde es posible expresarse de diferentes formas. La institución promueve la interacción de diferentes lenguajes en cada acto, en cada encuentro, y en cada propuesta de aprendizaje que se hace a los niños y niñas, generando múltiples experiencias por medio del de juego, arte, literatura y exploración del medio (Hogar Infantil Los Caleñitos, 2015b). así lo expresa en el PEI: “Proyectar el trabajo (pedagógico) desde los textos, es una forma de encontrar en ellos experiencias transformadoras” (Hogar Infantil Los Caleñitos, 2015b, p. 35), “Poder articular en la práctica los procesos de simbolización con los juegos, los textos narrativos (cuentos, texto álbum) y los textos líricos (poemas, canciones, rondas), para lograr cumplir con estos propósitos en el HI” (p. 32).

En la propuesta Institucional no se especifica que es un docente especialista en música quien deba orientar las actividades con componente musical; en ese sentido, se encuentra correspondencia con la postura de Small (1997), quien manifiesta que no se requieren avales disciplinares para la implementación de la música.

En relación con el momento de Bienvenida (destacado en las observaciones directas realizadas por la implementación del canto para su desarrollo), en el PEI se cita a Winnicott (s.f.) para sustentar la implicación emocional que subyace en el

saludo (en el círculo cantando y en el momento de recibimiento del niño en la institución) que se desliga del mero ritual y la costumbre, para darle un valor especial reconociendo que este instante puede generar seguridad, sosiego, consuelo y amor; pero que también podría infundir temor, angustia y abandono. En el PEI se detalla la importancia de este momento como generador de vínculo y como un instante vital dentro del plan del día que dispone al niño y a la niña para el desarrollo de la jornada.

En correspondencia con el análisis de la información recogida a través de las observaciones realizadas y el análisis de la información de los documentos institucionales, se puede comprender que los textos líricos y la música como tal son elementos que las maestras en general toman como recursos pedagógicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, e integran tanto las actividades del plan del día, como la red textual.

Sobre los documentos de planeación de actividades y de asesoría, se pudo encontrar que la música está implícita en las actividades planeadas y en la reflexión sobre el seguimiento de estas (en la propuesta de rondas, juegos de movimiento corporal, danza, trabalenguas y demás actividades que incluye el montaje de lo concerniente a la obra de la navidad). En relación con este aspecto, las actividades pedagógicas de artes se basan en el texto “El monstruo de Colores va al Cole” de la escritora Ana Llenas, con el cual se pretende que los niños identifiquen y reconozcan sus miedos para que puedan dialogar sobre ellos y reforzar aspectos de las dimensiones socioafectiva y comunicativa. El texto, además, sitúa a los niños en una circunstancia real de vida que se empalma con la experiencia y la incertidumbre que ellos mismos reflejan en la caracterización de grupo. Cada color

propuesto por el texto tiene una característica emocional, las maestras utilizan este lenguaje simbólico para que los niños expresen su sentir y manifiesten de forma verbal aquellos comportamientos desbordados producto, tal vez, de la inestabilidad que sienten al asumir la responsabilidad del grado Jardín y los retos de graduarse para ir a otra institución.

Se conjuga el texto con canciones como “Arcoíris” de Xuxa y “Los Colores” de William Rodríguez. Con estas canciones se canta, se baila y se reflexiona sobre cada color; se realizan actividades de movimiento corporal, participación, juego, artes plásticas y representación.

Respecto al análisis de documentos institucionales como el PEI, las asesorías y la planeación de actividades de los grados Jardín, como conclusión se destacan los siguientes apartados: (Ver anexo 2)

La música está implícita en la propuesta del PEI desde la participación, lo lúdico y la integralidad al considerarse como lenguaje expresivo que genera calidez, interacción, goce y fortalecimiento tanto del vínculo emocional entre los niños y niñas, y entre las maestras, como del desarrollo infantil en general.

La institución reconoce a la música como texto lírico en un abanico de posibilidades expresivas narrativas que incluyen la poesía, el verso, los trabalenguas, el cuento y demás. Para escoger un texto guía en el trabajo pedagógico, se analiza el aporte que este brinda al proceso de desarrollo infantil, en relación con las necesidades particulares de cada nivel, las cuales surgen por medio de la categorización de grupo; de ese modo se establece el horizonte de sentido, se define la red textual y se hace el diseño y seguimiento de las actividades pedagógicas. La educación integral permite que el niño y la niña utilicen los



lenguajes expresivos para manifestarse; así mismo, incluye al docente en la posibilidad de acoger expresiones narrativas variadas para integrar las propuestas para tener en cuenta en la práctica pedagógica. “Se propone una red de actividades, en las cuales se le ofrece a los niños y niñas experiencias relacionadas con el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (Hogar Infantil Los Caleñitos, 2015b, p. 37).

### **5.1.3 Análisis de información recolectada por medio de entrevistas semiestructuradas.**

Se realizaron tres encuentros de entrevistas semiestructuradas con cada una de las maestras. La primera entrevista tuvo la finalidad de obtener información en relación con su apreciación sobre sus capacidades musicales; percatar el vínculo que cada una tiene con la música desde su historia de vida; comprender cómo perciben el ambiente institucional en relación con la implementación de la música desde sus propias capacidades. La segunda se enfocó en conocer la conciencia que cada una tiene sobre la implementación de la música en su práctica pedagógica; y la tercera entrevista indagó sobre qué necesidades específicas de canciones y actividades con enfoque musical han denotado faltantes en el repertorio que ellas habitualmente realizan en la práctica pedagógica para el desarrollo de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Se describe a continuación el análisis de la información recolectada:

Fue posible comprender que sobresalen varios puntos importantes: el primero tiene que ver con que las maestras reconocen poseer capacidades musicales enfocadas sobre todo en canto. Algunas maestras denotan la importancia del vínculo que la música ha tenido en sus vidas desde lo familiar. (Ver anexo 3)

Es importante hacer referencia a que las maestras creen que, aunque no han estudiado música, tienen la capacidad de cantar y emplearla como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. En ese sentido, aun cuando las maestras se alejan de categorizar su afinación e interpretación con avales disciplinares, muestran intención de cantar con buena pronunciación, dicción y entonación.

Se revela que la premisa común entre las maestras es considerar que el docente debe permitir y permitirse involucrar el canto y la música desde sus propias capacidades, al considerarlos fundamentales en la práctica pedagógica implícita en casi todas las actividades realizadas con los niños y niñas. Finalmente, las maestras advierten sobre lo favorable del ambiente institucional, donde cada una posibilita expresiones artísticas como reconocimiento a los lenguajes expresivos que involucran a los niños y a los adultos. Al respecto, dos maestras entrevistadas expresan: “Las maestras siempre tienen una estrategia, y su estrategia pensándolo muy bien, siempre es una canción. Porque, ¿cómo vamos a saludar?, con una canción?; ¿cómo vamos a orar?, con una canción; es algo muy bonito”; “Pienso que la música es la herramienta más importante del maestro” (M5, entrevista Sep. 20/19); “Yo creo que Caleñitos es un espacio donde uno siente que puede participar, entonces, sin problema canta, baila o hace cosas chistosas porque nadie te está mirando, ni juzgando” (M3, entrevista Sep. 20/19).

En la segunda entrevista se indagó por cómo las maestras creen que la música implementada por ellas en su quehacer pedagógico interviene en el desarrollo de los niños y niñas, a la luz de tres documentos que tiene la institución preestablecidos para la caracterización y la ruta de acción de las actividades que conforman la red de actividades, como lo son el documento de caracterización de Pineda (2010), las actividades rectoras (MEN) y las nociones del desarrollo. Es importante conocer la noción de música que tienen las maestras en relación con estos documentos, dado a que a nivel institucional son guía para la observación y caracterización del desarrollo de los niños y niñas, que define en gran medida la planeación pedagógica. (Ver anexo 4)

Aunado a lo anterior, la mayoría de las maestras piensan que la música contribuye a los procesos de participación de los niños y fortalece significativamente la forma del discurso. La música contribuye en mediana forma a la cooperación y es nula en la regulación. En relación con este punto, se considera una contradicción por parte de las maestras el señalar que la música no aporta a los procesos de regulación en el desarrollo infantil, dado que en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica se revela ser la regulación una de las intenciones en las que las maestras implementaban música, por los cantos de cambio de actividad o los que trataban precisamente de regular a los niños y niñas.

El sentido que la música toma en cuanto a convertirse en herramienta para la regulación parece ser eficaz, sin embargo, hay que alertar sobre su connotación instrumentalista cuando se emplea sin la justa balanza que afiance otros procesos del desarrollo como los estéticos, creativos y expresivos. En esta línea, el MEN (2014) señala:

Contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético. Al enseñar canciones para que las niñas y los niños se queden quietos o callados, proponer guías para colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatistas y tangibles que se alejan del sentido liberador y placentero, lleno de retos personales y grupales que este propicia. (p. 13)

En el análisis de la información de la entrevista realizada, esta revela que las maestras consideran que la música se empalma con la actividad rectora literatura, fortaleciendo el componente que la institución abandera en su propuesta pedagógica. Lo anterior contrasta con la respuesta de la totalidad de maestras entrevistadas, que consideran que la música no tiene una relación con el componente rector Arte.

Este hallazgo permite identificar que cuando se piensa en *Arte*, se asumen directamente las artes plásticas y se desconoce a la música, reducto tal vez del tiempo en que en el preescolar las artes eran anticipadoras a procesos de lecto-escritura, por lo cual privilegiaban a las artes plásticas por encima de otras expresiones artísticas.

Cuando surge la atención a la primera infancia a nivel nacional, esta cumple con dos propósitos: el primero, una función asistencial para cubrir necesidades básicas de protección, alimentación y salud; el segundo, una función educativa se

le consolida como “adelanto” a los procesos de lectura-escritura y matemáticas que introducen al niño y a la niña a la primaria (MEN, 2014).

Al analizar las respuestas dadas por las maestras en la entrevista al preguntarles por la música y las dimensiones del desarrollo infantil, se interpreta la mayor relación que establecen entre la música con la dimensión cognitiva. Luego está en vínculo con los componentes socioafectivo, estético y corporal. Y la totalidad de las maestras señalan que la música no tiene relación con la dimensión espiritual. Sin embargo, y aunque la institución educativa no tiene un carácter religioso, se destacan en el momento de Bienvenida y saludo a la Hadita del fuego canciones que tienen este tipo de relación. Por el momento parece no tener el reconocimiento de las maestras, omitiendo por completo la relación de la música con la dimensión espiritual.

La tercera entrevista buscó conocer las necesidades específicas de canciones y actividades con enfoque musical que las maestras hayan percibido como faltantes en el repertorio que ellas habitualmente trabajan. (Ver anexo 5)

En este sentido, son variadas las percepciones de las maestras. Algunas consideraciones se articulan con procesos lingüísticos, de movimiento corporal, anticipación a uso de materiales, temáticas naturales como las abejas, los alimentos, las verduras, las legumbres. Las maestras manifiestan requerir canciones con temáticas diversas, donde se contemple lo lingüístico, narrativo, corporal y afectivo; y se fortalezcan la participación, la regulación y los aprendizajes por transferencia. Al respecto, dos de las maestras entrevistadas contestaron: “En mi grupo he observado que las características de los niños están centradas en la regulación, el control de las emociones, la solución de situaciones con los

compañeros. Me gustaría tener un buen repertorio para esas temáticas” (M1, entrevista Oct. 20/19); “Tener temáticas de verduras, frutas y legumbres porque entonces uno podría trabajar sobre los alimentos y la importancia de comer nutritivo [...] yo quisiera tener canciones variadas, por ejemplo sobre las abejas” (M5, entrevista Oct. 20/19).

En síntesis, los hallazgos encontrados en la información recolectada por medio de las entrevistas semiestructuradas son:

Las maestras reconocen sus propias capacidades musicales y se consideran capaces de implementar la música como recurso pedagógico, aún sin haber estudiado dicha disciplina. Estiman a la música como un elemento didáctico fundamental para un docente en primera infancia e implementan cantos para la regulación, tránsito de actividades y apoyo pedagógico. Las maestras destacan la importancia del ambiente institucional como generador de confianza para permitir que los docentes se expresen a través de los lenguajes artísticos, sin embargo, no relacionan a la música dentro del componente Arte, por lo cual, se puede comprender que en gran porcentaje consideran el arte en relación con las artes plásticas y no a las expresiones artísticas en general. Manifiestan requerir canciones con temáticas variadas, donde se contemple lo lingüístico, narrativo, corporal y afectivo; donde se fortalezca la participación, la regulación y los aprendizajes por transferencia.



Figura 1. Cuadro sinóptico sobre el análisis de la Información. Elaboración propia.

## 5.2 Triangulación de la información recolectada

Se procede al análisis manual de la información recogida a través de las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación, como la entrevista semiestructurada, la observación directa y los contenidos revisados en los documentos institucionales; y, de esta manera, se realiza la triangulación de dicha información, en torno a la pregunta y los objetivos de investigación; en confrontación con la fundamentación teórica que sustentó la Obra de Conocimiento.

Con relación al pensamiento que tienen las maestras sobre cómo la música integra sus prácticas pedagógicas no siendo músicos profesionales, se encontró en las respuestas dadas en la entrevista que, aunque reconocen no tener experticia en la música, hacen lo posible por cantar con buena afinación y articulación, empleando además recursos que ellas conciben como habilidades en su interpretación musical. “Como siento que tengo buen oído, aprovecho la parte de la percusión y el tambor para con eso trabajar con los niños” (M6, entrevista Agos. 16/19). “No soy la mejor cantante, pero trato de dar el ejemplo, de estar bien entonada. Trato de que se escuche bien pronunciado” (M5, entrevista Agos. 23/19).

En las observaciones realizadas a las prácticas pedagógicas de las maestras en su contexto de aula, se pudo apreciar que realizan cantos de manera frecuente y espontánea, sin que se note alguna predisposición o se discuta si lo hacen según parámetros de aprobación. De igual manera, en el análisis de la información encontrada en los documentos institucionales, se encontró que lo educativo subsiste bajo relaciones del lenguaje, en donde un texto lírico (la música) se convierte en una forma de exponer a los niños a experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio. En ese sentido se halló correspondencia con la postura de Christopher Small (1997), quien es el autor convocado para comprender la noción de música en la obra de conocimiento; expresa que Musicar es hacer parte de la música desde los propios niveles y capacidades individuales, ya sea interpretando, escuchando o bailando (citado por Samper 2018, p.116). Por tanto, se evidencia que en el contexto investigado la música se convierte en Musicar por la connotación de encuentro sonoro que no requiere avales académicos y brinda la



posibilidad de hacer música desde diferentes capacidades humanas, en celebración al hacer música como acción y expresión del ser.

Con respecto a lo indagado en la práctica pedagógica donde se realizó análisis manual de la información recolectada en la observación directa, sobresalen los siguientes puntos:

La confianza que sienten las maestras al implementar la música en la práctica pedagógica está directamente relacionada con la cantidad de interacciones de actividades musicales dentro de la práctica pedagógica.

La investigación de Martínez et al. (2014) da soporte a este punto, pues revela que la confianza que siente un docente en la implementación de la música dentro de su práctica pedagógica interfiere en que tome en cuenta o anule las propias posibilidades personales de interpretación y, por ende, los aportes de la música a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, Mills (1997) señala que no todos los profesores sienten confianza en su canto. En ese sentido, al analizar la información de las entrevistas semiestructuradas, se destaca que la mayoría de las maestras expresan sentirse confiadas de sus propias posibilidades de canto y ritmo de la música. Se cita a continuación algunas respuestas de las maestras: “Conozco algunos maestros que dicen: ‘Es que yo no soy músico’, y eso así no es. Yo tengo una voz, yo tengo una capacidad. Es el maestro el que se niega a la posibilidad importante con los niños” (M5, entrevista Agos. 23/19); “Me siento muy bien porque he empezado a descubrir la forma de usar el canto para llegarle a los niños” (M3, entrevista Agos. 23/19).

Las observaciones directas realizadas permitieron reconocer que las maestras que expresan tener confianza en su canto y en su expresión rítmica,

brindan en su práctica pedagógica mayores posibilidades para que la música realice mediación. En relación con el análisis de los documentos institucionales, cuando se menciona la música o los textos líricos, en ningún momento se especifica que es un docente especialista en música quien deba liderar dichos procesos, por el contrario, se promueve que las maestras en general los tomen como recursos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al contrastar la información con la teoría, se puede comprender que las maestras que sienten confianza en sus capacidades musicales son quienes más incorporan la música en su práctica pedagógica; en este sentido, se empalma con lo señalado por Martínez et al. (2014) y Mills (1997) al destacar este factor como uno de los más importantes para que se propicien actividades musicales lideradas por docentes que no son músicos profesionales.

Sobre el repertorio que las maestras emplean en la práctica pedagógica, cada canción o interacción musical fue analizada desde lo literario y desde el momento en el que se realiza teniendo en cuenta el desarrollo del Plan del Día de la jornada infantil. Así mismo, en este punto se conduce el análisis hacia cómo las maestras han aprendido dicho repertorio y qué importancia le dan como estrategia de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje infantil. Se cita a continuación algunas respuestas de las maestras:

Estoy muy pendiente de lo que cantan otras maestras, y me gusta que la música tenga ritmo, porque eso le ayuda mucho a los niños. Solo el toque de un tambor les genera “algo” en el cuerpo que es en lo que ellos necesitan construirse. (M6, entrevista Agos. 21/19)

Busco repertorio de canciones que trabajen varios elementos, que construyan su corporalidad y además que puedan aportar a la pronunciación y al lenguaje. Para mí es muy importante. Es una herramienta que uso. (M5, entrevista Agos. 23/19)

Al cotejar la información analizada se destaca el reconocimiento de los aportes lingüísticos y comunicativos que la música aporta en el desarrollo infantil. Es importante develar cómo las maestras en las entrevistas no refieren que la música favorezca la regulación de los niños; sin embargo, por medio de las observaciones realizadas, se constató ser la música de tránsito y regulación una de las mayores razones por las cuales las maestras emplean música con sus estudiantes.

El repertorio de canciones y actividades empleado por las maestras en la cotidianidad del acto pedagógico es muy variado e incluyen canciones tradicionales y rondas. Dentro de las canciones utilizadas en el momento de Bienvenida aparece una temática recurrente cuyo protagonista es el sol, por consiguiente, se identifica una creación de símbolo, como lo estipula Vigotsky (2012) en relación con la construcción de significado y su vínculo con los sentimientos.

En el tiempo en el que se realizaron las observaciones, se apreció que las actividades pedagógicas se basaron en aprendizajes de andamiaje, al retomar actividades y conocimientos previos, en donde se destaca el uso de la voz y el canto para favorecer proceso de articulación fonoaudiológica, lo cual se correlaciona con lo expuesto por Díaz, Morales y Díaz (2014), cuando destacan la relación lingüística de la música con el desarrollo infantil.

El análisis realizado a los documentos institucionales permitió deducir que en la construcción de la red textual pueden tenerse en cuenta poemas, cuentos, canciones, retahílas, trabalenguas, juegos e infinidad de textos narrativos o líricos y, con el fin de integrarlos, se hace indispensable un análisis textual de cada uno. Para hacer un ejemplo, en el PEI se condensa el análisis textual de varios textos líricos y narrativos como: Poema: *Indecisión* y *Al vaivén entre tú y yo* (Yolanda Reyes); Música: *A la rueda rueda* y *Arriba Juan* (rondas tradicionales), *Pimpón* (canción); Cuento: *Cosas que me gustan* (Anthony Browne), *Yo* (Philip Waechter); Texto filosófico: *Lis* (Stella Accorinti).

De esta manera, al confrontar la información con el referente teórico, se pueden tener en cuenta diferentes puntos. Mills (1997) advierte que la variedad de canciones es beneficiosa, tanto como la variedad de textos literarios que se ofrece a los niños.

El registro vocal y la conciencia que sobre él tienen las maestras es un factor emergente de la categoría de Práctica Pedagógica encontrado en las observaciones al detallar que, en algunas ocasiones, el registro vocal emitido por las maestras era demasiado bajo como para que los niños y niñas pudiesen vincularse al canto dado su desarrollo laríngeo.

De esta manera, Mills (1997) revela que los niños tienden a cantar en un registro cómodo y gradualmente amplían su registro vocal. Así mismo, Molina Hurtado et al. (2006) resaltan la importancia de conocer el desarrollo vocal de los niños y los procesos de “asentamiento” que concluyen a los 13 años aproximadamente. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace preciso que las docentes tengan en cuenta esta circunstancia, pues se podría excluir a los niños y niñas de

la participación al canto y se cometería el error de interpretar este aspecto como una falta de participación del niño, cuando de hecho lo que sucede es una exclusión involuntaria del niño y la niña por parte de la maestra.

Respecto a la opinión de las maestras sobre su saber empírico musical, en las entrevistas se revelan recuerdos desde su infancia y su contexto familiar:

Mis abuelos nos contaban cuentos, y esas historias eran rítmicas, y en medio de los cuentos había canciones, décimas y adivinanzas, un mundo de cosas que me ayudaron con la música, porque pienso que todo eso tiene que ver con lo que hago hoy en clase con los niños. (M4, entrevista Agos. 16/19)

“Cuando estaba pequeña me gustaba cantar, siempre me ha gustado cantar. Cuando estaba pequeña participé en un concurso inter-clases. No gané, pero me arriesgué [...] siento que tengo buen oído, pero nunca he estudiado” (M6, entrevista Agos. 16/19).

A través de la observación activa se puede apreciar que las maestras implementan canciones que han sido parte del repertorio tradicional transgeneracional, como, por ejemplo: *Los pollitos*, *Sol Solecito*. También, emplean juegos de tradición oral que conllevan cantos, como *A la rueda rueda*. Se identifica un saber empírico que se traza desde las vivencias personales y desde la propia infancia de las maestras. Así mismo, en el análisis de documentos institucionales sobresale un llamado a ofrecer a los niños recursos lúdicos, juegos y actividades desde la propia cultura. Por consiguiente, en el contexto de la educación musical emergen juegos tradicionales, cantos, rondas y demás, donde se constatan

procesos de transmisión cultural que la institución (dado su enfoque constructivista sociocultural) reconoce como aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, se vincula a Latorre Navarra (2004) cuando asegura que en la práctica pedagógica del docente despliega saberes empíricos consolidados desde vivencias que no están necesariamente vinculadas con procesos de formación profesional.

En ese sentido, respuestas de las maestras dan a entender que a nivel institucional se da un lugar importante a la música, comparado con experiencias laborales previas en instituciones de educación infantil en primera infancia.

Uno de los cambios importantes que he observado al trabajar en Caleñitos es que aquí se le da un lugar muy privilegiado al canto, en cada uno de los momentos y espacios del plan del día. En donde yo trabajaba antes había canciones infantiles, pero no eran trabajadas con ese propósito, no con esa intención. (M3, entrevista Oct. 11/19)

Pues acá (en Caleñitos) hay unos momentos en los que siempre cantamos. Por ejemplo: en la Bienvenida se hace un saludo y se hace La hadita del fuego y eso siempre es cantando. Los niños ya lo saben porque se hace en cada nivel. (M1, entrevista Oct. 9/19)

“Acá en Caleñitos se analiza mucho lo que dice la letra (de las canciones), el significado para saber qué le aporta al niño” (M3, entrevista Oct. 11/19).

Al realizar el análisis documental se halla dentro del PEI que la música es explícita cuando se advierte la importancia del funcionamiento simbólico y la narrativa, la poética y la argumentación. Refiriéndose a la poética, sustenta que “desde muy pequeños (los niños) tienen un alto grado de sensibilidad hacia el ritmo, la melodía y el tono que se ofrecen cuando los exponemos al arrullo, un poema, una retahíla o un juego de palabras” (Hogar Infantil Los Caleñitos, 2015b, p. 30). Se explica, además, que en variadas actividades infantiles donde se combina ritmo y sonoridad, no hay un significado concreto, simplemente son retahílas sin sentido; sin embargo, el niño logra entender y recrear lo no dicho, y asume la actividad como un juego de palabras que lo reta a ofertar un significado. En el PEI se resalta el valor de los arrullos, juegos de tradición oral, cantos y juegos que acompañan la cotidianidad al dormir, acunar, al alimentar; dichas actividades están cargadas de emociones que resignifican y dan sentido a la experiencia. Así mismo, desde la argumentación, el PEI resalta la importancia del lenguaje para controvertir o sustentar una opinión. El principio de argumentación se apoya en la dialogicidad y desarrolla habilidades para la concertación, por tanto, la construcción de los acuerdos es fundamental en este proceso. Todo lo anterior pone en reto al maestro para que interactúe en la práctica con juegos, textos narrativos (cuentos, textos álbum) y textos líricos (poemas, canciones y rondas).

Para realizar una correspondencia de la triangulación sobre la música como elemento pedagógico importante para la Institución Fundación Hogar Infantil Los Caleñitos Gladys Candelo, es necesario recordar que el modelo pedagógico es constructivista sociocultural, por tanto, autores como Bruner y Vigotsky son representativos. Bruner (2000a) despliega la conciencia de que la escolaridad está

cargada de relaciones culturales y biológicas, en donde es la cultura y la búsqueda de significado quienes moldean a los sujetos por medio de la educación; en los procesos de creación de significado y de realidad se involucra lo emocional, y la educación representa la forma de vida de una cultura, siendo el objetivo de la educación el equiparar de herramientas para crear y construir significado que permita la comprensión y adaptación del ser humano a los cambios (Bruner, 2000b).

### **5.2.1. La música como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en grado jardín.**

Al realizar la triangulación de la información recolectada en los instrumentos utilizados (entrevista, observación y análisis documentales), se encuentra que las maestras reconocen la música como un recurso pedagógico que favorece el desarrollo infantil en amplio aspecto. Al respecto se exponen respuestas relevantes:

La maestra M5, al preguntársele por el repertorio relacionado con la selección de la música que utiliza en la práctica pedagógica; respondió:

Entonces buscas repertorio de canciones que trabajen varios elementos, que construyan su corporalidad y además también puedan aportar a la pronunciación y al lenguaje, para mi es muy importante, (la música) es una herramienta que uso. [...] Sabemos cómo tal que la música es muy importante por sus textos que son poesía, siempre se trabaja con ella porque también se hace coreografía. El teatro sin la música quedaría mocho. (M5, entrevista Agos. 23/19)



La maestra M1 respondió: “Hay niños que casi no hablan, pero cuando uno está cantando ellos cantan. Entonces, yo creo que eso (la música) es bueno porque hacen que participen”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que la música entrelaza todos y cada uno de los aspectos del desarrollo infantil, al involucrar el cuerpo, la voz, el movimiento, lo comunicativo, la palabra, el texto lírico y narrativo, la consigna, el diálogo, la regulación, la participación, lo estético y espiritual.

El principio de integralidad de la música, así como sus características participativas y lúdicas permean el entorno físico y social del ser humano y fortalecen cada una de las dimensiones del desarrollo (Díaz, Morales y Díaz, 2014).

En el marco de la integralidad del desarrollo infantil es complejo realizar un análisis de la música como mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje fracturando las dimensiones del desarrollo infantil, pues precisamente se pretende conservar su condición integral; sin embargo, se procede a realizar una descripción de los aspectos que el análisis de las entrevistas y la observación distinguen:

Por medio de la observación directa se pudo hallar una constante en el uso de la música dentro del desarrollo de las actividades empalmado con el plan de clase; el primer momento es la bienvenida que dan las maestras, donde se integran los niños de cada salón en un saludo con componente musical; la maestra con los niños y niñas entonan diferentes canciones sentados un círculo que está dibujado en el piso del salón y constantemente las maestras preguntan a los niños qué canción quieren cantar. Desde esta experiencia pedagógica es importante revelar que la música propicia la participación de los niños para que expresen sus gustos

musicales, al tiempo en que llegan a un acuerdo, se escuchan, proponen y deciden qué canciones podrían integrarse a la actividad.

Así mismo, se fortalece la dimensión comunicativa cuando las maestras intentan cantar articulando cada fonema para que el niño repita pronunciando adecuadamente. La dimensión corporal está presente constantemente al bailar, hacer rondas, llevar el pulso con palmas. La dimensión estética emerge por las metáforas de los textos, las melodías y las canciones seleccionadas con cuidado por parte de las maestras. La implementación de la música para favorecer la dimensión espiritual, aunque no es reconocida por las maestras, lleva una gran representación en la práctica pedagógica.

Las necesidades de repertorio expresadas por las maestras apuntan sobre todo a los procesos lingüísticos, importantes en el desarrollo dado que se aproxima un ambiente escolar donde se inician procesos de lectoescritura y cualquier impedimento en la articulación en los niños podría acarrear inconvenientes al respecto. Canciones con temática de colores, verduras, frutas, legumbres y animales son solicitadas por las maestras; así mismo, actividades musicales que propicien la regulación y la expresión de emociones.

Morín (1999) denomina al ser humano en su conjunto físico, psíquico, cultural, biológico, social e histórico como una unidad compleja. Siendo la natural humana integradora, la educación no debe desarticularse. En concordancia, las disciplinas del conocimiento se entrelazan, así como lo hacen los lenguajes expresivos; se establece una unidad que contiene al ser humano en su totalidad. La música permea las dimensiones del desarrollo infantil y se convierte, además, en marco de cultura, visión de realidad y proyección de la imaginación y la metáfora.

La música es transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde las maestras sin ser músicos profesionales ofrecen todas sus capacidades musicales para hacerse a la música como herramienta pedagógica. Con el objetivo de generar aprendizajes y aportar en el desarrollo integral, el canto surge a veces espontáneo como reflejo de saberes implícitos y culturales; y, en ocasiones, es una música planeada, medida y velada por la sensibilidad de quienes con experiencia aseguran que una voz melodiosa enamora al niño y teje su corazón para que entone con esperanza la melodía entrelazada de la vida.

### **5.3 Puesta en Acción. Propuesta Pedagógica Musical**

En uno de los hallazgos develados tras el cotejo de la información, se identificó que las maestras requerían ampliar el repertorio de canciones y actividades pedagógicas con carácter musical para no utilizar siempre las mismas canciones; razón por la cual se procese a desarrollar una propuesta dentro del marco de la investigación, donde se realicen aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas del grado Jardín.

Por tanto, se propone concluir la Obra de Conocimiento con la creación de canciones y actividades con enfoque musical, en correspondencia con el objetivo específico tres, por el cual se pretende contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una propuesta con actividades musicales de carácter pedagógico.

El espacio de creación musical fue colectivo y al tiempo individual, es decir, las canciones y actividades musicales fueron creadas de forma colectiva entre la

investigadora y las maestras participantes de la investigación; pero también individual, por creación única de la investigadora.

La propuesta musical contiene canciones y actividades musicales integradas a la narrativa como apoyo a los lenguajes expresivos. Consta de historias que propician la participación y la interacción de los niños, niñas y maestros. Así mismo, se pretende contribuir a los procesos de desarrollo comunicativo con la práctica de fonemas que las maestras consideran necesarios reforzar.

A continuación, se hace relación de las canciones y actividades musicales creadas:

### **1. Respirar (Composición: Sofía Domínguez)**

Esta canción hace parte de un momento de composición que se compagina con el montaje de la Obra de Navidad. La temática fue propuesta por las maestras de Artes, a la luz de las necesidades que los niños tenían en cuanto a los temores que enfrentaban por estar en el último año lectivo institucional, así como por asumir las exigencias tanto comportamentales, como del espacio. Esta circunstancia permeó el argumento de la Obra de Navidad y requirió de una composición de una canción que reforzara el propósito mencionado.

Tabla 1.

Análisis pedagógico canción *Respirar*

<p><b>Enlace de YouTube</b>  <a href="https://youtu.be/0JaLzQ_Alps">https://youtu.be/0JaLzQ_Alps</a></p>	<p><b>Análisis pedagógico</b></p>
<p>Muchas veces he tenido miedo,  muchas veces se escapa el valor,  he encontrado de frente la angustia  que se escapa y se convierte en mi  interior.</p> <p>Cuando creo convertirme en monstruo,  cuando creo que ya no doy más,  mi maestra me mira y me dice:  “ten calma no te olvides de respirar”</p> <p>Respirar, respirar, respirar... y la calma  va a llegar.</p> <p>Yo te doy las gracias maestra,  porque entiendes mi angustia y temor,  porque sabes que no es pataleta  y buscas estrategias basadas en amor.</p> <p>Respirar, respirar, respirar... y la calma  va a llegar.</p>	<p>La canción puede representar una  anticipación a preguntas que se le  pueden hacer a los niños como:</p> <p>¿Tú tienes miedo?, ¿a qué le temes?,  ¿Cómo se siente el miedo?, ¿tú qué  haces cuando sientes miedo?, ¿cómo  se quita el miedo?, entre otras.</p> <p>La canción genera un diálogo hacia lo  que es sentir temor y cómo resolverlo.</p> <p>Por otro lado, destaca que el niño  cuando se expresa desbordado con  fuerza es porque no logra encausar sus  palabras para describir lo que siente. En  ese sentido, hace un llamado para que  no se interprete como una “pataleta” el  hecho de manifestar angustia por  medio del “mal” comportamiento. Se  pretende con esa frase hacer una  inflexión hacia cómo los niños y niñas  manifiestan sus inconformidades a  través del cuerpo y no necesariamente  son capaces de verbalizarlo.</p> <p>Otro factor en el texto de la canción se  enfoca en reconocer la vocación  docente que genera indagación y</p>

	diseño constante de estrategias para ofrecer a los niños la posibilidad de desarrollar sus dimensiones de una forma sensible, respetuosa e integral.
--	--

## **2. Navidad: un arcoíris de colores (Creación Colectiva)**

Esta canción nace por sugerencia de las maestras titulares y de Artes, debido a que la temática de la Obra de Navidad se empalmó con el texto: “El monstruo de colores va al cole” (Anna Llenas), en la cual se utiliza el símbolo del color para representar estados de ánimo y se requería de una canción que representara un cierre de la obra y condensara la esencia de la relación entre los colores y los estados anímicos. El texto se basa en la psicología del color, el cual está sustentado por teorías como la de Johann Wolfgang von Goethe, quien a principios de 1800 hizo manifiestos donde exponía cómo el ser humano percibía emocionalmente determinados colores.

El texto narra las aventuras del primer día de clase del monstruo de colores, por lo cual través de la historia, los niños y niñas se pueden identificar y canalizar la expectativa que genera el paso a otra institución educativa.

Tabla 2.

Análisis pedagógico canción *Navidad: un arcoíris de colores*

<b>Enlace de YouTube</b> <a href="https://youtu.be/q0is7mJLuWA">https://youtu.be/q0is7mJLuWA</a>	<b>Análisis pedagógico</b>
<p>Navidad un arcoíris de emociones,                      navidad cantando alegre mil canciones,                      navidad con la alegría amarilla,                      navidad con un azul emocional.                      Poco a poco se va, el gris y el temor,                      y el rojo de la rabia se vuelve verde de                      la calma.</p> <p>Navidad un arcoíris de emociones,                      navidad juntamos nuestros corazones,                      navidad es una magia de esperanza,                      navidad es la alegría de la infancia.</p> <p>Poco a poco las luces se van                      encendiendo,                      cantando villancicos las luces se van                      encendiendo.</p> <p>Navidad un arcoíris de emociones.</p>	<p>El componente pedagógico de la canción está articulado con el texto: “El monstruo de colores va al Cole”, en donde cada color representa un estado anímico.</p> <p>Para reforzar la intención pedagógica de la canción es importante realizar primero un recuento del texto e identificar qué representa cada color.</p> <p>En enlace con el texto, la canción es una invitación a la danza, al canto y a indagar sobre los colores que en situaciones se apoderan del cuerpo y de la mente.</p>

### 3. Ratón Ramiro y Ratón Rubén (Composición: Sofía Domínguez)

Esta canción surge por la necesidad que expresaron algunas maestras en cuanto a contar con actividades musicales que fortalecieran los aspectos fonológicos de los niños y niñas. En las observaciones se pudo apreciar que algunos estudiantes tenían dificultad con la pronunciación de la letra “R”.

Figura 2. Partitura de la canción “Ratón Ramiro y Ratón Rubén”. Elaboración propia.

Tabla 3.

Análisis pedagógico canción *Ratón Ramiro y Ratón Rubén*

<p style="text-align: center;"><b>Enlace de YouTube</b></p> <p style="text-align: center;"><a href="https://youtu.be/PMeCbmURiVM">https://youtu.be/PMeCbmURiVM</a></p>	<p style="text-align: center;"><b>Análisis pedagógico</b></p>
<p>Ríe el ratón Ramiro porque su primo el ratón Rubén, raspa la olla de la cocina, arroz raspado quiere comer, roe todos los trastes en un estruendo aterrador y no escucha el ronroneo que se le acerca, pobre ratón.</p>	<p>La canción está diseñada para fortalecer el desarrollo comunicativo, sobre todo, los aspectos lingüísticos para la articulación de la “R”. Así mismo, la canción contiene una narración que permite trabajarla como una historia narrativa.</p>



<p>Rrrrrrr - Rrrrrr</p> <p>Repican en la cocina trastes y ollas de sopetón.</p> <p>Reluciente de bigotes misi-misingo asusta al ratón.</p> <p>Rrrrrrr- Rrrrrr.</p> <p>Ramiro corre que corre, también le sigue el ratón Rubén, resbalan por un huequito ya están a salvo mira qué bien.</p> <p>Y el gato que tiene hambre mira las ollas, ya hay arroz.</p> <p>Resguardados los ratoncitos, oyen se aleja ese gran feroz.</p>	<p>Esta canción podría empalmarse con la creación de un libro-cuento.</p> <p>Podría realizarse una obra de teatro corta con la historia que narra la canción, de esta manera se estimularía a los niños que tienen dificultad con la articulación de la “R” para que personifiquen al gato.</p> <p>Por otro lado, se realza la situación de “persecución” que subyace en la temática de la canción, pues es un insumo pedagógico fundamental en el rol de cazador-presa que apunta a la consolidación de juego direccionado y de construcción de acuerdos.</p>
---	--

#### **4. La Lora Lola (Composición: Sofía Domínguez)**

La canción se suma a la propuesta musical que pretende fortalecer la dimensión comunicativa y lingüística de los niños y las niñas. Así mismo, por su ritmo alegre que propicia el baile, esta canción realiza aportes al desarrollo corporal y a la interacción lúdica que interviene directamente con la integración y la socialización.

Figura 3. Partitura de la canción “La lora Lola”. Elaboración propia.

Tabla 4.

Análisis pedagógico canción *La lora Lola*

<p style="text-align: center;"><b>Enlace en YouTube</b></p> <p style="text-align: center;"><a href="https://youtu.be/vdUZfqABiEU">https://youtu.be/vdUZfqABiEU</a></p>	<p style="text-align: center;"><b>Análisis pedagógico</b></p>
<p>Todos dicen que la lora Lola, se vuelve loca al tocar la lira, toca la lira la lora Lola, la lora Lola toca la lira. Y mientras toca loca, loquita la lora Lola mueve las alitas.  Pa´ allá y pa´ acá... para ra ri ra.</p> <p>Todos dicen que la lora Lola, se vuelve loca al tocar la lira,</p>	<p>Esta canción se compone con el propósito de fortalecer los procesos de articulación fonoaudiológica. En este caso, la canción relaciona la “R” con la “L” en un juego que podría representar un trabalenguas. Así mismo, el ritmo movido propicia el baile y el juego corporal.</p> <p>Como estrategia de trabajo, se puede preguntar a los niños qué partes del cuerpo va a mover la lora Lola, y de esta</p>

<p>toca la lira la lora Lola, la lora Lola toca la lira.</p> <p>Y mientras toca loca, loquita la lora Lola mueve las patitas.</p> <p>Pa´ allá y pa´ acá... para ra ri ra.</p> <p>Todos dicen que la lora Lola, se vuelve loca al tocar la lira,</p> <p>toca la lira la lora Lola, la lora Lola toca la lira.</p> <p>Y mientras toca loca, loquita la lora Lola mueve la colita.</p> <p>Pa´ allá y pa´ acá... para ra ri ra.</p>	<p>forma propiciar la participación y la comunicación en los niños y niñas.</p> <p>Es posible también, fomentar que los niños propongan diferentes maneras de mover el cuerpo.</p>
---	--

### **5. Pájaros (Composición: Sofía Domínguez)**

Pájaros es una canción cuyo objetivo principal es ofrecer oportunidades de interacción y participación en torno a varias temáticas, pero, sobre todo, su melodía tranquila pretende generar un ambiente tranquilo donde los niños, las niñas y las maestras puedan compartir la palabra, sus gustos y opiniones. Esta canción se inspiró en una actividad pedagógica realizada por la maestra M2, donde cada niño tenía una pluma y con ella acariciaban suavemente su rostro y sus brazos. La intención de la maestra era generar tranquilidad y un trato suave entre los estudiantes.

Tabla 5.

Análisis pedagógico canción *Pájaros*

<p><b>Enlace en YouTube</b></p> <p><a href="https://youtu.be/ocll7EsN7wY">https://youtu.be/ocll7EsN7wY</a></p>	<p><b>Análisis pedagógico</b></p>
<p>Todas las mañanas abro la ventana y escucho los pájaros cantar, grandes y pequeños con plumas de colores vienen me visitan y se van.</p> <p>Llegó un pájaro amarillo que le gusta comer...</p> <p>¿Qué le gustaría comer al pájaro amarillo?</p> <p>Llegó un pájaro rojo, que es muy amigo de un...</p> <p>¿Quién será el amigo del pájaro rojo?</p>	<p>La canción propicia la interacción verbal de los niños y niñas. Indaga sobre lo que ellos piensan o lo que se les ocurre en cada situación que los pájaros plantean.</p> <p>La canción permite que los niños, además de aprender los colores, expresen sus gustos sobre lo que les gusta comer, los lugares o ciudades que conocen; también sobre otros animales.</p> <p>Se podría proyectar la elaboración de un texto-álbum siguiendo la consigna expuesta en cada frase y dando diferentes opciones de respuesta que el niño podría dibujar.</p>

**6. Cumbia del Viento (Composición: Sofía Domínguez)**

Cumbia del viento es una canción que se basa en la propuesta pedagógica desarrollada por la maestras en el grado Jardín que corresponde a las necesidades del desarrollo infantil de los niños y niñas a su cargo, que entre otras, son situaciones de conducta, regulación y norma. En la canción se conjuga la psicología

del color con personajes que podrían encontrar correspondencia en los niños y sus maestras, o los niños y su núcleo familiar. El viento caprichoso se sobre salta en desmedido arrebató y enfrenta el manejo de sus emociones, con ayuda de las nubes y el sol logra calmarse.

Tabla 6.

Análisis pedagógico canción *Cumbia del Viento*

<p><b>Enlace en YouTube</b></p> <p><a href="https://youtu.be/fJUojPb_KWI">https://youtu.be/fJUojPb_KWI</a></p>	<p><b>Análisis pedagógico</b></p>
<p>Desde las alturas, el viento poderoso mira a la tierra, mira a la tierra, mira y quiere bajar.</p> <p>Los árboles y animales, también los niños curiosos miran al viento, miran al viento, y el viento no puede bajar.</p> <p>Y aparece un Pum, Pum, Pum, se vuelve tormenta, viento estrepitoso, inmanejable, no hay quien detenga.</p> <p>Y aparece y Pum, Pum, Pum, y el sacudimiento, viento estrepitoso, inmanejable no está contento.</p> <p>Las nubes que lo acompañan lo cubren para ayudarlo.</p>	<p>Las maestras podrían hacer un análisis de personajes denotando características sobre su comportamiento, llevando a los niños a reflexionar sobre las acciones de cada uno.</p> <p>En relación con el manejo de las emociones, se propone indagar lo que los niños y niñas opinan sobre el comportamiento del viento y el momento en el que por fin logra bajar a la tierra a jugar. Así mismo, el arcoíris que se vuelve tobogán tiene relación con expresar los estados anímicos.</p>

Pataletoso, inmanejable, las nubes se van llorando.

El Sol lo ha visto todo y le regala una sonrisa,  
el viento lo mira, y la recibe y siente que ya no hay prisa.

Las nubes con sus gotas, el viento y su candor, se va formando un bello arcoíris de color.

El viento lo utiliza, como un tobogán gigante,  
respira calmado, por él se desliza y a la tierra baja que baje.

Baja que baje jeee... juega que juega  
Baja que baje jeee... aquí en la tierra.

## Capítulo 6

### Conclusiones y recomendaciones

Los aportes de la música en el desarrollo humano y en ambientes educativos está sustentada en varios estudios e investigaciones, donde no solo se denota lo favorable en aspectos cognitivos, sino también en los sociales (Peñalba, 2017; Zapata, 2016; Romero, 2017; Díaz Morales y Díaz, 2014). Plummeridge (citado por Peñalba Acitores, 2017, p. 114) argumenta que la justificación en la implementación de la música en el contexto educativo tiene que ver en la mayoría de los casos con los aprendizajes por transferencia. Los aprendizajes por transferencia son las implicaciones que la práctica de la música tiene en relación con el aprendizaje de matemáticas, lenguas extranjeras, la autorregulación, o con la pretensión de que por medio de la música se puedan enseñar, por ejemplo, los colores, secuencias numéricas y nombres de los meses del año etc.

Las maestras de Jardín de la Fundación Hogar Infantil Los Caleñitos implementan la música en su práctica pedagógica desde diferentes intenciones, que se insertan en el plan del día y sustentan interacciones de la música con aporte a los procesos socioafectivo, comunicativo, estético, corporal y espiritual del desarrollo infantil. La música se implementa también como recurso pedagógico para la autorregulación infantil y como cantos de tránsito entre actividades.

Las maestras de Jardín, sin ser músicos profesionales, implementan la música con naturalidad, correspondiendo a la postura de Small (1997) al mostrar que la música es encuentro y celebración social en torno al sonido. Así mismo, las interacciones musicales que las maestras ponen en práctica están en relación con

la seguridad que sienten sobre sus propias capacidades musicales, lo cual se enlaza a lo manifestado por Mills (1997).

Se puede establecer que la concepción de música desde la cual las maestras de Jardín trabajan se basan en el Musicar, donde la música es una expresión natural del ser humano, que sobre pasa la contención disciplinar, para reconocer su interacción en todo contexto incluyendo el educativo. El hacer musical en contexto está arraigado a la cotidianidad institucional, donde la música se instaure oculta en las planeaciones de actividades, pues se da por hecha su realización. La música también puede considerarse como una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo infantil integral y que se incorpora como lenguaje expresivo, lírico y narrativo, donde, además, se reconoce como una herramienta esencial para el docente en primera infancia. La música se concibe como elemento destacado de cultura institucional que refleja procesos de transmisión cultural y saberes empíricos.

Desde su cualidad integradora, la música permea parámetros tan variados como el del lenguaje, la comunicación, el arte, las expresiones narrativas, las tradiciones y las transmisiones culturales.

La música se encuentra en enlace con variados frentes que unen lo estético, lo cultural, lo narrativo, lo cognitivo, las dimensiones del desarrollo y los lenguajes expresivos; por tanto, en el campo académico, tanto de la pedagogía musical como de la educación en general, se considera importante avanzar en investigaciones que creen complementariedad y que impulsen a visibilizar los conocimientos que desde cada sector se propician.



Se vislumbra a raíz de esta investigación un trabajo mancomunado entre los docentes especialistas en música y los docentes generales para hacer un intercambio de saberes que permita que en los contextos de educación se implementen elementos musicales con mayor conciencia hacia los aportes que estos realizan en el desarrollo infantil. Así mismo, se hace un llamado a que la música se establezca dentro del contexto en educación general, no solo desde los beneficios que su implementación conlleva en los aprendizajes de transferencia, sino desde la posibilidad de justificar su hacer por la celebración del encuentro sonoro y la expresión artística. Ya sea cantando, bailando o escuchando, la música se presenta como el aglutinante de la historia, de la metáfora, de lo cultural y de la sensibilidad que propicia el arte en el ser humano y la construcción de conocimiento.

## Referencias

- Abril, C. y Abril, J. (2017). Educación Musical Escolar en las Américas: Condiciones, Prácticas, y Políticas desde una Perspectiva Socio-Ecológica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 29-46. doi:10.5209/RECIEM.57178
- Alvarado, R. (2013). *La música y su rol en la formación del ser humano*. Santiago, Chile: FACSO-Universidad de Chile.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría - práctica en los procesos de enseñanza - aprendizaje. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Barragán, D. et al. (2012). *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas*. Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Bruner, J. (2000a). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid-España: Ed. Visor.
- Bruner, J (2000b). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España. Alianza Editorial

Carreño, M. (2010). Teoría y Práctica de una educación Liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214.

Carrillo Aguilera, C., Viladot Vallverdú, L. y Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 61-74.  
doi:10.5209/RECIEM.54828

Delors, J (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones Unesco Santillana.

Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. Colombia: Editorial Papiro.

Díaz Barriga, A. (2003). Curricular. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de:  
<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.

Díaz, M., Morales, R. y Díaz, W. (2014) La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 102-108.

Duarte Duarte, J., Gallego Betancur, T. y Parra Moncada, P. (2011). Análisis de las investigaciones sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia.

*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 65-105. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77322837005>.

Fattore, N. y Caldo, P. (2011). Transmisión una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Plata. Argentina

Fernández-Jiménez, A. y Jorquera-Jaramillo, M. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 95-107. doi:10.5209/RECIEM.54834

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Montevideo: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Indignación*. Montevideo: Editorial Siglo XXI.

Galeano, M. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad Eafit.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México D.F.: McGraw-Hill.

Herrera, B. y Morales, J. (2018). El aula de primera infancia ambiente promotor de participación infantil. Estudio de Caso. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Hogar Infantil Los Caleñitos. (2015a). *Propuesta Pedagógica. De la mano contigo*. Documento Institucional de uso privado. Cali.

Hogar Infantil Los Caleñitos. (2015b). *Proyecto Educativo Institucional [PEI]*. Documento Institucional de uso privado. Cali.

Ibáñez, T. (2018). Música e improvisación en el jardín: cuando el cuerpo expresa, constituye identidad. *Revista musical chilena*, 72(230), 103-114.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902018000200103>

Jorquera, M. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica. *Revista RIEM*, (5), 71-83.  
doi:10.12967/RIEM-2015-5-p071-083.

Latorre Navarro, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en la práctica pedagógica. *Estudios pedagógicos Valdeivia*, 30, 75-91. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100005>

Ley 115. Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994.

Ley 1098. Diario Oficial No. 46.446. Bogotá, Colombia. 8 de noviembre de 2006.

Ley 1804. Diario Oficial No. 49.953. Bogotá, Colombia. 2 de agosto de 2016.

López De La Calle, M. A. (2009). La formación de los maestros en Educación Infantil para la comprensión de la Música y su uso didáctico. *Galicia*, 12, 107-120.

López García, N. y De Moya Martínez, M. (2017). Documentos clave de la Unión Europea sobre Educación Musical en las enseñanzas obligatorias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 171-186. doi:10.5209/RECIEM.52409

Martínez Azcárate, M. y Acosta Afanador, D. (2016). Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia. *Pensamiento palabra y obra*, 16(16). doi: <http://dx.doi.org/10.17227/ppo.num16-3979>

Martínez, J. et al. (2014). La educación musical: Alternativa pedagógica para la transformación social. *Revista Plumilla educativa*, 15(1), 45-66.

Mejía, L. (s.f.). *El arte en la educación infantil*. Bogotá: Editorial la Oveja Negra.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Documentos 10. Desarrollo Infantil y Competencia en la Primera Infancia*. Bogotá-Colombia: MEN.

MEN. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión*. Colombia: MEN.

MEN. (2014). *Documentos 20, 21, 22, 23, 24 y 25. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial*. Colombia: MEN.

MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y el preescolar*. Colombia: MEN.

MEN et al. (2017) *Caja de Herramientas MAS+*. Colombia: Editorial Fundación Bancolombia.

Mills, J. (1997). *La música en la enseñanza básica*. Chile: Editorial Andrés Bello.

Molina Hurtado, M., Fernández González, S., Vásquez de la Iglesia, F. y Urra Barandirán, A. (2006). Voz del Niño. *Revista Médica Universidad Navarra*, 50(3), 31-43.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.

Ospina, V., Calderón, T., Quintero, M., Cantor, J. y Villalobos, M. (2018). *El rol del educador del nivel maternal. Tensiones y debates*. Cali: Editorial San Buenaventura.

Palacios, L. (2016). La mirada etnomusicológica y sus posibles aportaciones al campo de la educación musical. Ponencia en el 1er congreso de Etnomusicología: Problematizar en la brecha. Tensiones disciplinares en torno a la comprensión de las practicas musicales. Universidad Autónoma de México.

Peñalba Acitores, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 109-127. doi:10.5209/RECIEM.54814

Pérez Barrera, Y. (2018). *Estrategias pedagógicas para desarrollar la dimensión comunicativa en preescolar*. Cundinamarca: Secretaría de Educación de la Gobernación de Cundinamarca.



- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Pineda, P. (2010). *La caracterización: una mirada enriquecida de los niños*. Cali: Fundación Bernard van Leer y Universidad del Valle.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.
- Rivas, J. (2004). Política educativa y práctica pedagógica. *Barbecho, revista de reflexión socioeducativa*, (4), 36-43.
- Romero, E. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Rev enferm Herediana*, 10(1), 9-13.
- Samper, A. (2017a). La pedagogía del Musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender. *Revista el Artista*, (14), 113-150.
- Samper, A. (2017b). *La educación musical en Colombia: Desafíos y realidades*. *Viajeros del Pentagrama*. Recuperado de: <http://www.viajerosdelpentagrama.gov.co/Joomla/index.php/14-comunidad/contenido-valioso/120-la-educacion-musical-en-colombia-desafios-y-realidades-vp>

- Samper, A. (2018). Entrevista con Andrés Samper Arbeláez (Colombia). *Foro de Educación musical, artes y pedagogía*, 3(5).
- Sloboda, J. y Davidson, J. (1996). *El joven Intérprete. Orígenes del desarrollo de las competencias musicales*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Small, C. (1997). El Musicar. Un ritual en el espacio social. Conferencia pronunciada en el III congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Benicassim.
- Savater, F. (1991). *El valor de Educar*. España: Editorial Ariel.
- Tizón Díaz, M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 187-211.  
doi:10.5209/RECIEM.52430
- Valencia, L. (2014). *Músicas tradicionales del Pacífico Norte Colombiano. Al son que me toquen canto y bailo. Cartilla de iniciación musical*. Colombia: Opciones gráficas editores Ltda.
- Vigotsky, L. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Fernández Ciudad, S. L.
- Vilatuña Correa, F. et al. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (13).

Zapata, G. (2011) Desarrollo musical y contexto sociocultural. *Revista Pensamiento, palabra y obra*, 6–29.

## Anexos

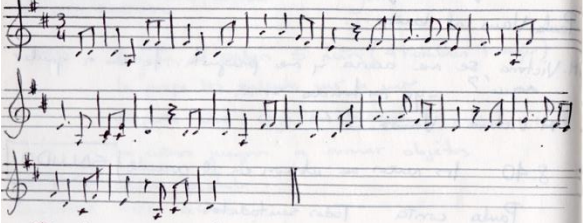
### Anexo 1. Matriz 1

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS</b>	Análisis de la Información recolectada por medio de la observación directa de la práctica pedagógica.	
<b>Cómo se implementan la música</b>	<p><b>Con sus propios recursos vocales, melódicos, rítmicos y corporales.</b> Las maestras titulares no utilizan CD ni grabadora. Las maestras de Arte algunas veces se apoyan en CD o pregrabados y además, hacen <b>uso de objetos e instrumentos:</b> tambor, maracas y una guitarra de juguete.</p> <p>* En ocasiones las maestras <b>entonan muy grave</b>, esto excluye a los niños.</p>	<p><b>-La seguridad y la comodidad</b> que las maestras sienten al cantar va estrechamente relacionado con la cantidad de cantor empleados. Esto se comparó con la información recolectada durante la entrevista donde M4 es quien manifiesta sentirse más segura con su canto y es, efectivamente, quien más lo emplea en su práctica pedagógica; en contraste con M2, quien manifiesta no conocer repertorio y sentir un faltante; así mismo, es quien menos implementa la música en su práctica pedagógica.</p>
<b>Cuándo se implementa</b>	<p>Las maestras titulares realizan cantos en <b>momentos puntuales siguiendo del Plan del Día y emplean casi el mismo repertorio.</b> Los momentos son: Bienvenida, Hadita del Fuego, Tránsito de Actividades y Descanso.</p> <p>Se destaca que en el descanso toda la institución (no solo las maestras de Jardín) <b>entonan la emisora: Clásica 88.5.</b></p> <p>En el tiempo de <b>juego libre, algunas maestras hacen rondas</b> con los niños y niñas.</p>	<p>Las maestras de Artes emplean la música como mediación en las actividades de clase. La música en este espacio genera movimiento corporal. A diferencia de los momentos en que las maestras titulares cantan, pues generalmente están sentados (niños, niñas y maestra) en el círculo.</p> <p>Por consiguiente, <b>las maestras titulares emplean la música de forma implícita integrada al plan del día</b>, mientras que <b>las maestras de artes lo realizan explícitamente en la red de actividades de clase.</b></p>
<b>Para qué se implementa</b>	<p>Los momentos diferentes momentos en que los niños y niñas cantan, bailan o escuchan música refuerzan el vínculo socioafectivo, ayuda en la regulación (autorregulación), en lo Corporal, lo Estético, lo Cognitivo y lo Comunicativo.</p> <p><b>(SE REALIZA UN ANÁLISIS DETALLADO DEL REPERTORIO EN UN SIGUIENTE CUADRO – VER ANEXO A.1 - REPERTORIO)</b></p>	<p>El repertorio de canciones permite reconocer, en algunos momentos, intenciones específicas de su implementación como las canciones de regulación o tránsito de actividades (A guardar, a guardar...). Existe una dinámica articulada al plan del día para la implementación de la música en un cómo, cuándo y para qué.</p> <p>Se empalma con la postura de Díaz et al. (2014) cuando cita al MEN (1998), donde se reconoce a la música articulada a tres principios: La participación, la Lúdica y la Integralidad.</p>

## Anexo A 1.1 – Bitácora

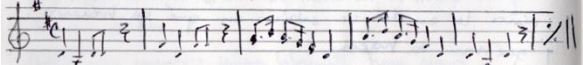
Y aunque pequeño soy, hoy te quisiera yo entre  
por mamá, por papá, por mamá y papá.

• Jesucito



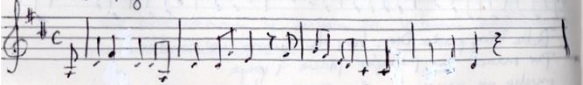
Jesucito de mi vida, te quisiera como yo  
por eso te quiero tanto y te doy mi corazón  
tonto, guárdalo, túpalo, pero no,  
por eso te quiero tanto y te doy mi corazón.

• Mi familia.



Mi familia, mi familia,  
mi hermanito grande  
mi hermanito chico  
y al beber, y al beber.

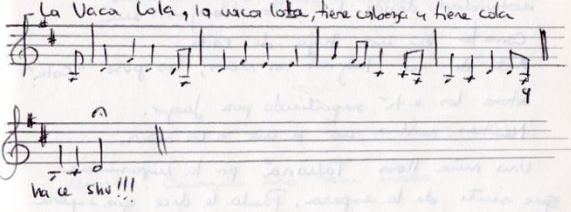
• Cabeza, hombros, Rodillitas, y Pies, y todos aplaudidos  
a la vez.



en cada repetición se va quitando un elemento 1. 2. 3. 4.

Caminos Propuestos por los niños

La Vaca Lota, la vaca lota, tiene cabeza y tiene cola



Va ce sho!!!

- Ambas, abajo por los calijeros para una Ratica con 20  
patas.  
Una sin cabeza y otros cabezas  
no sin mamá y otros raticeros.

Nota Canción ideal para desarrollo lingüístico  
Dimensión Comunicativa.

9:00 Desayuno.

9:25 Juego libre en el patio  
La profe Bertha juega "a la rueda rueda con  
algunos niños."

10:00 Van al baño, toman agua, vuelven al  
Salón.

## Anexo A 1.2 Lista de canciones

Se empleó una matriz para el análisis de las canciones que las maestras implementaron en su práctica pedagógica durante las observaciones, con el fin de conocer cómo ellas comprendían los aportes que cada canción o actividad musical reforzaban en los niños y niñas, según los aspectos pedagógicos en primera infancia.

Se contó primero, con una lista de canciones y en una segunda hoja (siguiendo el número superior el cual correspondía a la lista), ellas debían señalar con X los aspectos que consideraban que esa canción o actividad musical reforzaba en los niños y niñas.

LISTA DE CANCIONES Y ACTIVIDADES RECOPIADAS EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A guardar, a guardar</li> <li>2. Sentaditos, sentaditos, sentaditos en el círculo.</li> <li>3. Buenos días buenos días a todos, que alegría volverlos a ver.</li> <li>4. Hadita del fuego</li> <li>5. Sol solecito.</li> <li>6. Vuelta, vuelta, desenvuelta corto y shu...</li> <li>7. El pollito pop.</li> <li>8. Arriba tengo la cabeza, abajo tengo los pies...</li> <li>9. Padre Dios, padre Dios...</li> <li>10. Jesucito de mi vida...</li> <li>11. Cabeza, hombros, rodillas y pies...</li> <li>12. Mi familia, mi familia...</li> <li>13. Manzanita del Perú.</li> <li>14. En el tarro de galletas de mamá Leonor.</li> <li>15. La mariposita, que está en la cocina...</li> <li>16. Un poquito de silencio por favor...</li> <li>17. Soy una serpiente que anda por el bosque...</li> <li>18. La lechuza, la lechuza...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Arriba y abajo, por los callejones</li> <li>20. Canción del eco.</li> <li>21. Chao bye bye...</li> <li>22. Repertorio del profesor de Ingles.</li> <li>23. Blim, blim, blim (William Rodriguez)</li> </ol>

CUADRO # 1	ACTIVIDAD RELACIONADA CON LA MÚSICA COMO MEDIACION																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Literatura														X	X			X		X			
Exp. Del Medio																		X		X			
Juego										X			X				X		X		X	X	
Arte																							
Participación	X									X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	
Forma del Discurso														X					X		X	X	X
Forma de Regulación	X	X			X		X			X			X		X		X				X	X	
Cooperación	X															X	X		X			X	X
Bienvenida		X	X	X	X														X			X	X
Transito /Anticipación															X					X			
Despedida																						X	
Ritual Cultural			X					X													X		
Espiritual				X				X	X														
Socio-Afectivo									X	X	X	X							X		X		
Cognitivo							X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Corporal									X										X	X	X	X	X
Marchas/danza																			X	X	X	X	X
Calent. Corporal									X												X	X	

## Anexo A 1.3 -Análisis del repertorio implementado por las maestras

A) Canciones de tránsito de actividad. Son canciones cuyo propósito es condicionar a los niños y niñas a la participación para ordenar el salón, tener autorregulación y propiciar el cambio de actividades en el desarrollo del plan del día.

### SENTADITOS EN EL CIRCULO

Sen ta di tos sen ta di tos, sen ta di tos en el cir cu lo.

### A GUARDAR, A GUARDAR

A guar dar, a guar dar ca da co sa en su lu gar, u no a quí, o troa llá, to dos va mos a guar dar.

### VUELTA, VUELTA...

Vuel ta, vuel ta de sem vuel ta cor toy Shu... cor toy Shu...

### ARRIBA TENGO LA CABEZA...

A rri ba ten go la ca be za, a ba jo ten go los pies, yen mis ma nos ten goun de di to con el que me que do ca lla di — i to.

### CABEZA, HOMBROS, RODILLAS Y PIES...

Ca be za, Hom bros ro di llas y pies, y to dos a plau di mos a la vez.

UN POQUITO DE SILENCIO POR FAVOR...

Un po qui to de si len cio por fa vor, Shu Shu, Un po qui to de si len cio por fa vor, Shu Shu...

## B) Canciones de bienvenida e inicio de jornada.

BUENOS DÍAS. BUENOS DÍAS A TODOS...

PEQUEÑO SOL

Pe que ño Sol, Sol da me tu ca lor, bri lla so bre mi — Pe que ño Sol, Sol, da me tu ca lor, quei ro tus ra yos sen  
tir Te su pli ca mos que sal gas ya, pa ra ca len tar nos y po der ju gar, Pe que ño Sol, Sol, da me tu ca lor, bri lla so bre  
bri lla so bre bri lla so bre mi —

SOL SOLECITO

Sol so le ci to ca lien ta me un po qui to, pa ra hoy y ma ña na y to do la se ma na,  
Lu na lu ne ra, Cas ca be le ra, Cin co po lli tos y u na ter ne ra.  
Ca ra col ca ra col, sa le la Lu na, sa le el Sol, sa le Pi no cho con su tam bor, po ro po pon, po ro po pon.



### C) Canciones con componente espiritual/oración

#### HADITA DEL FUEGO

Ha di ta del fue go, re ga la me tu luz, pa ra quei lu mi nes nues tro sa lón.

The musical notation for 'HADITA DEL FUEGO' is written on a single staff in treble clef, with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 2/4. The melody consists of eighth and quarter notes, with a final quarter rest at the end of the phrase.

#### PADRE DIOS, PADRE DIOS, HOY TE QUIERO YO CANTAR...

Pa dre Dios, Pa dre Dios, hoy te quie ro yo can tar, por ma má, por pa pá, por ma máy pa pá  
mu cho me quie ren los dos, siem pres tan pen san do en mí, Pa dre Dios, Pa dre Dios, gra cias por los dos,  
ya un que pe que ñi to soy hoy te quie ro yo can tar, por ma má por pa pá por ma máy pa pá.

The musical notation for 'PADRE DIOS, PADRE DIOS, HOY TE QUIERO YO CANTAR...' is written on three staves in treble clef, with a key signature of one flat (Bb) and a time signature of 2/4. The melody is a simple, repetitive line of eighth and quarter notes.

#### JESUCITO DE MI VIDA...

Je su ci to, de mi vi da, tue res ni ño co mo yo, por e so te quie ro tan to qui te doy mi co ra  
zón, to ma lo o guar da lo o tu yo es, mi o no, por e so te quie ro tan to y te doy mi co ra zón.

The musical notation for 'JESUCITO DE MI VIDA...' is written on two staves in treble clef, with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. The melody features a mix of quarter and eighth notes, with a final quarter rest.

D) Canciones con temática libre.


LA MARIPOSITA...



La ma ri po sí ta, quees ta en la co ci na, ha cien do cho co la te pa ra la ma dri na. Cu chi - cu  
chi - pa tas de pa lo, O jos de gri llo y na riz de gua ca ma yo yo.


E) Canciones de interacción y fortalecimiento de la dimensión social. Estas canciones aparecen en la planeación de clase.

MANZANITA DEL PERÚ



Man za ni ta del Pe rú, Có mo te lla mas tu?...

EN EL TARRO DE GALLETAS DE MAMÁ LEONOR...



En el ta rro de ga lle tas de ma má Leonor ha ce fal tau na ga lle ta quiense la commió, Fuiste tu?...

“Manzanita del Perú” y “En el tarro de Galletas” son unas actividades musicales con contenido rítmico, donde los niños interactúan para conocer el nombre de sus compañeros de grupo. Esta actividad es realizada por las maestras titulares de jardín.

EL POLLITO POP...

Es ta bael pop lli to Pop, Es ta ba co mien doa rroz, el a rroz es ta ba ca lien te yel po lli to se que  
mó, La cul pa la tie nes tú, La cul pa la ten go yo, Por no te ner cu cha ra cu chi lloy te ne  
dor. En la me sa no se jue ga, ni tam po co se dan gri tos, ni se jue ga con los pla tos, ni se su ben los co  
di tos.

F) Otras canciones, implementadas sobre todo por las maestras de Artes:

*Sinfonía Inconclusa de la mar* (Piero), *Chu-chu-wa*, *Arcoíris* (Xuxa), *La ronda de los conejos*, *Arriba y abajo por lo callejones*, *Ardillas Cambien de Casa*, *El baile de la Oruga*, *Dicen que Santa Teresa*, *Los pollitos dicen*, *Sami el heladero*, *Palo-palo-palo* (juego de manos), *Agua de limón* (ronda tradicional), *El puente está quebrado* (ronda tradicional), *Ritmo, por favor, diga usted, nombre de*, *Los colores* (William Rodríguez).

## Anexo 2. Matriz 2

UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA TRAS COTEJAR LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES		
PEI	<p>Enfoque constructivista sociocultural. (Bruner – Vigotsky)</p> <p>EL momento de Bienvenida sobrepasa la tradición institucional para convertirse en un momento vital del plan del día que refuerza el vínculo. (p. 52)</p>	<p>La música integra los lenguajes expresivos y el texto literario.</p> <p>-El texto lírico y el texto narrativo como bases para la argumentación.</p>	<p>Se establece una ruta para el diseño de actividades: Caracterización de grupo - Horizonte de Sentido - Red textual</p> <p>Planeación de Actividades. En donde la música está implícita y articulada con las actividades rectoras.</p>
Documentos de Planeación de Actividades	<p>Ruta de actividades diseñadas en coherencia con la caracterización, el horizonte de Sentido y la Red Textual.</p>	<p>La música se encuentra implícita dentro de algunas actividades de juego de manos o rondas.</p>	<p>En la planeación no se describen los momentos de Bienvenida, ni los cantos de tránsito de actividad o regulación, por lo que es posible comprender que dichas actividades musicales están implícitas.</p>
Observación directa de Asesorías pedagógicas.	<p>Se manifiestan desafíos y retos puntuales para el acompañamiento pedagógico.</p>	<p>El momento de asesoría está muy articulado con los documentos de planeación de actividades, pues se hace la planeación teniendo en cuenta las discusiones y decisiones tomadas en las asesorías.</p>	<p>La música no aparece explícita en las actividades propuestas, sin embargo, algunos juegos y actividades tienen componente musical.</p>

### **Anexo 3. Guía de preguntas realizadas en la entrevista semiestructurada de la fase 3**

---

#### **GUIA DE PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA – SEMIESTRUCTURADA # 1**

- 1) Dentro del trabajo pedagógico con los niños y niñas usted emplea música?
  - 2) Usted se siente cómoda al cantar, se podría decir que tiene confianza en sus capacidades musicales?
  - 3) Recuerda haber cantado cuando niña, usted tiene un vínculo familiar con la música?
  - 3) Ha sentido desaprobación entre sus compañeras o la institución cuando canta o hacer música?
  - 4) Usted sabe tocar algún instrumento?
  - 5) Que repertorio de canciones usted emplea en su trabajo con los niños y niñas?
  - 6) Cómo ha aprendido ese repertorio?
  - 7) En qué momentos de la jornada usted canta con los niños y niñas?
  - 8) En qué momentos usted utiliza música (grabadora o C.D)?
  - 9) De qué manera cree que la música favorece el desarrollo infantil?
  - 10) Usted considera a la música importante dentro de su quehacer pedagógico con los niños y niñas?  
Según los parámetros del documento de caracterización, las actividades rectoras y las dimensiones del desarrollo Infantil.
-

## Anexo 4. Guía de preguntas realizadas en la entrevista semiestructurada

### **GUIA DE PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA #2**

Usted considera la música importante dentro de su quehacer pedagógico con los niños y niñas?

Por favor, para su respuesta tenga en cuenta lo siguientes:

1) Los parámetros del documento de caracterización (Pineda, 2010)

-Participación – Regulación – Discurso – Cooperación.

2) Las actividades rectoras propuestas por el MEN

-Juego – Arte – Exploración del Medio – Literatura

3) Las dimensiones del desarrollo Infantil.

-D. Corporal – D. Socio-afectiva –D. Estética – D. Comunicativa – D. Espiritual

## **Anexo 5. Guía de preguntas para determinar necesidades específicas de canciones y actividades con enfoque musical por parte de las maestras**

### **GUIA DE PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA – SEMIESTRUCTURADA # 3**

- 1) Usted considera que con las canciones que conoce e implementa son suficientes para cubrir sus necesidades pedagógicas con los niños y niñas?
- 2) Existe alguna necesidades específicas de canciones y actividades con enfoque musical que usted hayan percibido faltantes en el repertorio que habitualmente trabajan con los niños?

## Anexo 6. Cuadro descriptivo

Maestra	Edad	Título	Experiencia Docente	Tiempo de vinculación Institucional	Experiencia como maestra (directa en el Grado Jardín)
M1	33 años	Licenciada en Edu. Preescolar (U San Buenaventura)	14 años	10 años	10 años
M2	33 años	*Historiadora (U. del Valle) *Políticas Primera Infancia (U. San Buenaventura)	3 años	1 año (maestra de literatura)	0 años
M3	29 años	*Licenciatura en Pedagogía Infantil (Uniminuto)	10 años	4 años	1 año
M4	46 años	*Normalista (Escuela Normal Superior Cali) *Licenciatura en Adm. Educativa (U. San Buenaventura) *Especialización en Gerencia Educativa (Uniminuto)	24 años	17 años	7 años
M5	53 años	*Actriz Profesional (Instituto Popular de Cultura) *Técnica en Educación Preescolar con énfasis en teatro (Cencoes)	18 años	11 años	11 años
M6	56 años	Técnica en Diseño Gráfico (Instituto Idearte-Cali) Maestra Bachiller (Normal Dioscesana de Santa María de Cartago) Lic. en educación básica con énfasis en Artística. (U. Francisco de Paula Santander) Artista Plástica (2 años Instituto Popular de Cultura)	34 años	29 años	29 años



## Anexo 7. Consentimiento informado

### UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CONSENTIMIENTO INFORMADO

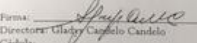
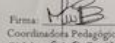
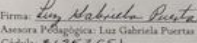
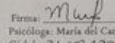
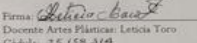
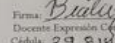
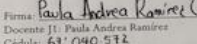
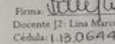
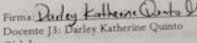
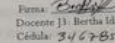
**INVESTIGACIÓN:** Categorizar a la música como modo de lenguaje expresivo, que actúa como mediador pedagógico a favor de la educación integral de los niños y niñas del grado Jardín

Yo GLADYS CANDELO CANDELO, identificada con C.C número \_\_\_\_\_ y Directora de la Institución Educativa FUNDACIÓN HOGAR INFANTIL LOS CALEÑITOS GLADYS CANDELO, por voluntad propia doy mi consentimiento y permiso para que en la institución educativa que dirijo, se lleve a cabo la investigación antes mencionada. Por tanto, tengo conocimiento sobre los siguientes aspectos para su desarrollo:

- Los objetivos propios de la investigación
- Se aplicarán instrumentos como la observación, entrevistas a profundidad, taller de creación y grupos focales para recoger información entre algunos actores educativos que serán participantes de la investigación.
- La información que se recoja será de uso exclusivo de la investigación.
- Las directivas institucionales pueden solicitar información y explicación, en caso de tener alguna duda de algún proceso desarrollado en la investigación.
- La información recolectada se tratará con total confidencialidad. Las fotos utilizadas desdibujar el rostro de los niños y niñas para salvaguardar su identidad.
- La directora será informada sobre los hallazgos de dicha investigación, los cuales solo y exclusivamente serán usado con fines académicos, en este caso investigativos.
- La investigadora no obtendrá ningún tipo de remuneración, así mismo, no contemplará la institución obtener algún pago por participar y permitir que se realice esta investigación. Las personas que integran la muestra de investigación no recibirán pago por ser parte de la misma.
- La investigación se llevará a cabo en el periodo del año lectivo 2019-2020, por tanto la Institución Educativa se compromete a darle viabilidad durante el tiempo previsto, independientemente que ocurran cambios administrativos.
- Como Directora de la Institución estoy al tanto de los beneficios que la investigación puede aportar a la Institución Educativa con respecto a fortalecer la práctica pedagógica bajo el marco integral del arte.
- Los docentes involucrados en la muestra de investigación pueden retirarse en cualquier momento si consideran estar vulnerados algunos aspectos concernientes a su acción pedagógica o por algún otro motivo.

A continuación se encuentran las firmas de respaldo al consentimiento informado por parte de la directora, la coordinadora de la institución y demás personas del área de apoyo pedagógico, incluyendo la personas que conforman la población muestra de la investigación:

A continuación se encuentran las firmas de respaldo al consentimiento informado por parte de la directora y coordinadora de la institución, y de las personas que integran la muestra de investigación:

Firma:  Directora: Gladys Candelo Candelo Cédula: _____	Firma:  Coordinadora Pedagógica Marcela Pabón Cédula: 668949
Firma:  Asesora Pedagógica: Luz Gabriela Puertas Cédula: 51252651	Firma:  Psicóloga: María del Carmen Barrios Cédula: 31.67.182.
Firma:  Docente Artes Plásticas: Leticia Toro Cédula: 25158314	Firma:  Docente Expresión Corporal: Beatriz Vargas Cédula: 29.814.573
Firma:  Docente J1: Paula Andrea Ramirez Cédula: 61'040.572	Firma:  Docente J2: Lina Marcela Sánchez Cédula: 118.0644.559
Firma:  Docente J3: Darley Katherine Quinto Cédula: _____	Firma:  Docente J1: Bertha Ida Lerma Cédula: 34678544.
Firma: _____ Docente de Inglés: Diego Fernando Cuero Cédula: _____	

Santiago de Cali, Día: 01 Mes: Agosto Año 2019.