



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MUSICALIZADAS PARA FAVORECER LA
COMPRESIÓN LITERAL EN NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA**

PAOLA ANDREA LÓPEZ

MARLON RAMÍREZ NARANJO

MÓNICA ÚSUGA CASTILLO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, 26 DE JULIO DE 2024

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MUSICALIZADAS PARA FAVORECER LA
COMPRENSIÓN LITERAL EN NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA**

PAOLA ANDREA LÓPEZ
MARLON RAMÍREZ NARANJO
MÓNICA ÚSUGA CASTILLO

DIRECTOR:
SANTIAGO MOSQUERA ROA PhD

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, 26 DE JULIO DE 2024

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Tabla de contenido

Introducción	1
Pregunta y objetivos	9
Justificación	11

Marco teórico	13
Metodología	16
Tipo y diseño de investigación	16
Participantes	17
Instrumentos	18
Procedimiento	19
Análisis de los datos	20
Consideraciones éticas	21
Resultados	22
Discusión	30
Referencias	35
Anexos	

Resumen

Este proyecto tuvo como objetivo evaluar la incidencia de estrategias didácticas musicalizadas en tres procesos de la comprensión de lectura literal: la memoria verbal, la conciencia fonológica y el nivel semántico. Para ello, se implementó un diseño cuasiexperimental con medidas pretest-posttest, utilizando una muestra intencionada organizada en un grupo experimental y un grupo control de estudiantes de primero de primaria de un colegio de Cali. El análisis cuantitativo de los datos permitió determinar cómo las estrategias didácticas musicalizadas influyen en los procesos relacionados con la comprensión de lectura literal en los niños. Los resultados dieron cuenta de mejoras en el desempeño de la memoria verbal y el nivel semántico, así como en la comprensión literal de los textos y cómo las estrategias didácticas musicalizadas tuvieron una incidencia en el rendimiento de los niños.

Palabras clave: comprensión literal, estrategias didácticas musicales, memoria verbal, conciencia fonológica, nivel semántico.

Abstract

This project aimed to evaluate the impact of musicalized didactic strategies on three processes of literal reading comprehension: verbal memory, phonological awareness, and semantic level. To achieve this, a quasi-experimental design with pretest-posttest measures was implemented, using a purposive sample divided into an experimental group and a control group of first-grade students from school in Cali. The quantitative data analysis allowed for determining how musicalized didactic strategies influenced the processes related to literal reading comprehension in children. The results showed

improvements in the performance of verbal memory and semantic level, as well as in the literal comprehension of texts and how musicalized didactic strategies had an impact on children's performance.

Keywords: literal comprehension, musical teaching strategies, verbal memory, phonological awareness, semantic level.

Introducción

La comprensión lectora es un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, ya que les permite asimilar la información contenida en los textos. Su desarrollo es crucial para el éxito académico y, por lo tanto, es esencial implementar estrategias didácticas efectivas que fomenten esta habilidad.

A pesar de la importancia de la comprensión de textos en el entorno escolar, las cifras que muestran entidades como la (Unesco, 2022), dan cuenta de que muchas de las dificultades del aprendizaje se deben a la falta de comprensión lectora. Hasta la fecha, a nivel mundial, 100 millones de niños se han sumado a los 483 millones que no cuentan con competencias suficientes en lectura, específicamente en la comprensión de la lectura de textos simples.

En Colombia, el informe del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021) muestra que los jóvenes entre 15 y 16 años enfrentan dificultades en comprensión lectora. Los resultados de las pruebas Pisa indican que el 45,2% de los estudiantes colombianos solo alcanzan el nivel 1, demostrando un desempeño bajo. Solo el 8,5% logra un desempeño alto, situándose en los niveles 4, 5 y 6, en contraste con el 34,76% en los países de la OCDE. Las razones de estos resultados son multicausales y multidimensionales. Según Sánchez e Izquierdo (2021), factores como la motivación, el interés y la capacidad cognitiva influyen en el rendimiento lector. Estos autores sugieren que la falta de motivación e

interés de los estudiantes se debe en parte a que "el tipo de textos mostrados en la prueba o requeridos por los docentes no son de su interés" (p. 18).

Por otro lado, el contexto educativo, que abarca la metodología de enseñanza, el entorno escolar y la calidad del material didáctico, también influye significativamente en la comprensión de textos. Según el Barómetro CICLIP (2021), el 86% de los docentes siente que su capacitación actual no les proporciona las estrategias necesarias para elevar el nivel de comprensión lectora entre sus alumnos (p. 18).

Por último, el estudio indica que los factores contextuales, como el nivel socioeconómico y el apoyo familiar, también juegan un papel importante en la comprensión lectora de los estudiantes, lo que indica que los hábitos en el hogar, como la lectura en voz alta y la presencia de materiales de lectura, fomentan la motivación por esta desde edades tempranas. Por tanto, para abordar de manera integral los problemas de comprensión lectora, es necesario considerar dichos factores y dimensiones, en el diseño de estrategias pedagógicas.

Diferentes autores (Macías, 2022; Valdés, 2013; Vásquez y Azahuanche, 2020) señalan la importancia de la exploración de nuevas estrategias para la enseñanza de la lectura y la relevancia de la formación docente. Es por esto que se sugiere que los maestros sean capacitados en el uso de estrategias lúdicas y en la identificación de las dificultades de comprensión de sus estudiantes.

Potenciar los procesos lectores en la primera infancia requiere diversificar las estrategias educativas. Según Ramírez (2013), el uso de imágenes y representaciones visuales facilita la construcción de representaciones mentales, fomentando la

comprensión de situaciones nuevas. Además, estudios destacan el papel del juego en potenciar la imaginación y permitir la resignificación de la realidad, lo que contribuye a replantear conceptos y esquemas mentales (Pérez, 2020). A pesar de estas propuestas, se observa una carencia al no enfatizar suficientemente en el lenguaje.

Debido a esto, surge la posibilidad de incorporar estrategias didácticas musicalizadas como una solución viable, pues la música se vale de elementos lingüísticos que estimulan la comprensión lectora y enriquecen el aprendizaje. Este enfoque podría complementar las estrategias existentes, ofreciendo una nueva perspectiva para desarrollar habilidades de comprensión lectora en la primera infancia. Galván et al. (2014) relacionan la lengua y la música, describiendo elementos comunes como la prosodia, la entonación, la métrica, y la rima. Esto permite entender la convergencia entre la lengua y la música en el discurso humano. Schafroth (2020) propone estrategias musicales para enseñar lenguas extranjeras, resaltando la relación entre el lenguaje y la música y la influencia de factores lingüísticos en la producción verbal.

Por su parte, Cogollo (2017) argumenta que la música y las artes pueden ayudar a mejorar la memoria a corto y largo plazo, promoviendo en la lectura la retención de información importante y la mejora en los procesos atencionales de los niños. Otros autores (Rodríguez et al., 2022; Vicente y Guerrero, 2015; Valverde y Montes, 2022) mencionan que la música potencia la fluidez de la lectura, lo que podría deberse a que se mejora la coordinación motora fina y la capacidad de procesamiento auditivo.

Así mismo, Jaschke et al. (2018) y Le Glou (2019) han encontrado que el uso de estrategias didácticas musicales en la educación, puede ser una herramienta efectiva para mejorar el desarrollo musical y funciones ejecutivas como la atención y la memoria operativa, que son indispensables para la comprensión lectora de todo tipo de textos.

En este sentido, las estrategias didácticas musicales favorecen el aprendizaje del niño ya que, por medio de la música, los estudiantes se acercan a un escenario placentero y se aíslan de sentimientos como el miedo, logrando desarrollar su lenguaje oral (Manitio y Torres, 2022). Por su parte, Campollo y Cremades (2022) añaden que a partir de la educación musical se podrían trabajar contenidos que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa, por medio de la creación de situaciones en torno al lenguaje como medio expresivo.

Basados en lo anterior, se llevó a cabo una revisión documental en la que se examinaron estudios empíricos de los últimos diez años, que permitió identificar tres criterios de búsqueda alrededor de la comprensión lectora en grados iniciales y el uso de estrategias musicalizadas: la primera relacionada con las características de la comprensión lectora literal en la educación primaria; la segunda referida a las habilidades involucradas en la comprensión literal de textos escritos y la tercera, concerniente a estrategias didácticas musicales para favorecer la comprensión lectora en su nivel literal. Dicha investigación se realizó en bases de datos como ProQuest, Scielo, Redalyc y Dialnet. En total se tuvieron en cuenta 12 estudios europeos, 7 norteamericanos, 1 asiático y 22 estudios latinoamericanos, entre ellos 9 colombianos.

El primer criterio, referido a las habilidades propias de la comprensión de lectura literal en la primera infancia, aborda estudios que señalan que los niños presentan dificultades leves para identificar las habilidades relacionadas con la adquisición de la lectura. Autores mencionan que los hábitos de lectura no son suficientes para generar buenos lectores; coinciden en que factores académicos, socioculturales, personales y la elección de los textos a trabajar en el aula facilitan la lectura; dándole importancia a la necesidad de involucrar estrategias lúdicas para la comprensión de textos en la educación primaria (Rentería 2018; Sánchez, 2021; Valdés, 2013; Vásquez y Azahuanche, 2020; Vilcanqui, 2019). Al respecto, Franco (2009) centra su mirada en el docente y en la metodología de la enseñanza, proponiendo una apropiación de los conocimientos de los estudiantes antes, durante y después de la lectura.

Por otro lado, algunos autores también indican cómo la comprensión lectora literal es un “trampolín” que permite a los estudiantes generar interacciones y habilidades de comprensión más avanzadas, señalando que esta debería ser uno de los objetivos fundamentales de la malla curricular para permitir a los estudiantes alcanzar el éxito (Basaraba et al., 2013; Valdés, 2013).

El segundo criterio corresponde a la revisión que permitió determinar la incidencia del nivel de desarrollo en la conciencia fonológica (CF), la memoria verbal (MV) y los niveles semánticos (NS) del lenguaje oral, como las habilidades lingüísticas más determinantes al momento de abordar la lectura literal en la primera infancia. Al respecto, Alvarado et al. (2020), Quiroga (2016), Torres y Granados (2014) y Velarde et al. (2010) afirman que la integración de diversos procesos cognitivos como la atención,

la percepción y la memoria son vitales e influyen en el proceso de comprensión de un texto.

Finalmente, como parte del tercer criterio se identificaron diferentes recursos didácticos que favorecen la comprensión lectora. Por ejemplo, Medina y Veliz (2013) proponen los pictogramas como estrategia útil para que los estudiantes adquieran habilidades en la comprensión textual. Macías (2022) evidencia cómo los audiolibros mejoran la comprensión del texto al leer y escuchar simultáneamente, evitando distracciones. Laraswati y Arfin (2018) mencionan que usar libros álbumes o ilustrados mejora la comprensión de textos narrativos. En este contexto, estas estrategias favorecen el aprendizaje significativo y el desarrollo de la metacognición (González y Zepeda, 2016).

Por su parte, el estudio de Walton (2014) destaca la música como una herramienta pedagógica efectiva, para movilizar la comprensión en materias de las áreas curriculares como lenguaje y matemáticas. En el caso de esta última, otros autores establecen relaciones con la apropiación de los conceptos de proporciones, relaciones numéricas, números enteros, logaritmos y operaciones aritméticas (An et al., 2013; Didomenico, 2017). Mientras que en la formación de lectores, la música permite desarrollar habilidades lingüísticas como altura, duración, intensidad y timbre, aspectos que tienen relación con la entonación, la pronunciación, la acentuación y la prosodia (Casanova y García, 2018).

Otras investigaciones robustecen la idea de que la música es una herramienta pedagógica útil en la educación primaria, particularmente en los procesos de

lectoescritura y de adquisición de habilidades lingüísticas y cognitivas (Bolaños et al., 2021; Campollo y Cremades, 2022; Galván et al., 2014; Manitio y Torres, 2022; Moreno y Bidelman, 2014; Rodríguez et al., 2022; Schafroth, 2020; Valverde y Montes, 2022). Por ejemplo, Vicente y Guerrero (2015) resaltan potencialmente el cuento musical como recurso para fomentar la adquisición de esta habilidad. Así mismo, otros autores destacan de diferentes maneras que la música puede enriquecer la comprensión lectora en el contexto educativo (Cécile, 2017; Éric, 2018; Ojeda y Sequera, 2022; Oviedo, 2022; Vázquez y Mena, 2017).

Del mismo modo, las investigaciones revisadas subrayan la versatilidad de la música como herramienta pedagógica para el desarrollo de los estudiantes en la educación primaria favoreciendo creatividad, memoria, actividad neuronal y funciones ejecutivas como la inhibición, la planificación y la inteligencia verbal, necesarias para adquirir el conocimiento en cualquier asignatura (Jaschke et al., 2018; Rodríguez et al., 2022). Además, otros autores indican que la música mejora la coordinación motora fina y el procesamiento auditivo -habilidades cruciales en la comprensión lectora- (Galván et al., 2014; Rodríguez et al., 2022; Schafroth, 2020; Valverde y Montes, 2022; Velarde et al., 2010; Vicente y Guerrero, 2015).

Es por esto que, a partir de la problemática descrita sobre la comprensión lectora en los niños de los primeros grados de primaria, resulta viable la implementación de estrategias didácticas a partir de la música que permite fortalecer los rasgos suprasegmentales y estructurales del lenguaje como la altura, la duración, la intensidad y el timbre, elementos también constitutivos de la música y que además, como lo menciona Campollo (2022), ponen en funcionamiento al área de Broca y el

área de Wernicke, áreas del cerebro que se encargan del procesamiento de la gramática y la adquisición del vocabulario.

En suma, esta revisión documental permitió reconocer que existe una problemática a nivel mundial y local con respecto a la comprensión lectora; dificultad que subyace por factores como la baja motivación por parte de los estudiantes para leer, la poca capacitación que existe para que los maestros desarrollen estrategias lectoras interesantes para los educandos y factores socioeconómicos y contextuales que no permiten avanzar en esta habilidad. No obstante, de acuerdo a lo investigado, se menciona que estrategias didácticas como la música y la relación que esta tiene con los diferentes procesos cognitivos (la atención, la percepción, el lenguaje y la memoria) en la construcción de destrezas lectoras tales como la entonación, la pronunciación, la acentuación y la prosodia, son prerrequisito para la comprensión de textos.

Pregunta y objetivos

En este orden de ideas, este estudio pretende enriquecer los estudios sobre la utilización de la música como estrategia didáctica para fortalecer las competencias lectoras. Para esto, se considerarán los aportes de la revisión documental para proponer y evaluar estrategias didácticas musicalizadas relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica (como requisito previo), la memoria verbal y el nivel semántico. Aunque los hallazgos sugieren una relación positiva entre la música y ciertas áreas del conocimiento, es fundamental realizar más estudios para consolidar estos resultados (Moreno y Bidelman, 2014).

Así mismo, y como lo plantea Rentería (2018), dado que es necesario centrar la atención en este recurso didáctico a nivel nacional, especialmente para el desarrollo del nivel literal de lectura, esta propuesta pretende aportar a los estudios y reducir la brecha de conocimiento referida, respondiendo a la pregunta: ¿cómo incide la implementación de estrategias didácticas musicalizadas en los procesos de comprensión lectora literal en estudiantes de primero de primaria de un colegio privado de Cali? El objetivo general es evaluar la implementación de estrategias didácticas musicalizadas en una secuencia didáctica diseñada para favorecer la comprensión literal de textos en estudiantes de primero de primaria de un colegio privado de Cali. Los objetivos específicos son: a) identificar los desempeños lingüísticos en memoria verbal, conciencia fonológica y nivel semántico antes de la implementación; b) identificar los desempeños lingüísticos en esos mismos aspectos después de la implementación; c) evidenciar la comprensión literal de textos antes de la implementación de una secuencia didáctica con estrategias pedagógicas

musicalizadas; y d) evidenciar la comprensión literal de textos después de la implementación de dichas estrategias.

Justificación

Como lo menciona el MEN y los estudios actuales (Laraswati y Arfin, 2018; Macías, 2022; Medina y Veliz, 2013), las artes y la literatura hacen parte de las actividades rectoras de la primera infancia en la educación inicial. Estas herramientas son fundamentales para potenciar las habilidades comunicativas y las competencias lingüísticas en los niños, pues “las experiencias artísticas [...] no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades” (MEN, 2021). Por consiguiente, son potenciadoras del aprendizaje y facilitadoras de la enseñanza. En este sentido, un repertorio oral que incluya rondas, canciones, arrullos y cuentos corporales, permite construir un acervo cultural en los niños y otras maneras de estructurar el lenguaje que a su vez estimulan el desarrollo psicomotor, socio afectivo y cognitivo. Bajo esta mirada, la presente propuesta surge como una respuesta para abordar el problema de la comprensión lectora en una etapa temprana de la educación.

De acuerdo con las pruebas Avancemos, realizadas en el año 2019, a estudiantes de grado cuarto de primaria, se observa en la competencia comunicativa (Proceso de Lectura) los siguientes resultados: un 82% de respuestas correctas en el componente pragmático, un promedio del 94% en el componente semántico y un promedio del 84% en el componente sintáctico (ICFES, 2019). Sin embargo, los resultados nacionales de las pruebas de lectura crítica Saber 11 arrojan “una baja presencia de comprensión literal e inferencial en tercer grado y su ausencia en sexto grado” (ICFES, 2021, p.13). Por consiguiente, se considera que, aunque el colegio donde se llevará a cabo el estudio, tiene unos buenos resultados frente a estas

competencias en Lenguaje, la mayoría de la población escolar en el país sigue pasando por estas dificultades. Frente a esto, se considera importante aplicar estrategias que continúen trabajando la comprensión literal como un componente necesario y fundamental para la posterior adquisición de la comprensión inferencial. Como indica Pinzas (2007), la comprensión inferencial implica establecer relaciones entre partes del texto para inferir información no explícita, requiriendo un complejo proceso de interpretación por parte del lector. Los procesos de integración, resumen y elaboración constituyen aspectos clave de la comprensión inferencial que se construyen sobre la sólida base proporcionada por la comprensión literal, esto utilizando estrategias musicalizadas que potencien los rasgos suprasegmentales requeridos en el componente pragmático que como mencionan Roldan et al. (2022) contribuyen al procesamiento semántico de las oraciones y textos en español, y que además contribuyan a la motivación de los estudiantes, fundamentados en la investigación de Cécile (2017), quien aportó evidencia sobre que la musicalización de textos no solo mejora la comprensión, fomentando conexiones entre elementos y la realización de inferencias, “sino que también genera un alto grado de placer y motivación entre los estudiantes y que por tanto la conexión entre la música y la lectura se presenta como un enfoque innovador para abordar las dificultades en la comprensión lectora en la escuela primaria” (p.32).

Marco teórico

Aunque tradicionalmente la comprensión lectora se ha considerado una actividad enfocada a la decodificación de signos para lograr construir significado, otorgando al lector un papel pasivo (Bahamondes y Rozas, 2004), miradas más actuales y con un enfoque constructivista coinciden en verla como un proceso cognitivo en el que el lector y el texto interactúan, generando una comprensión a través de la identificación de las ideas principales, dando lugar a la construcción y reconstrucción de significados o conocimientos (MEN, 2020). Esta habilidad se desarrolla mediante el aprendizaje de códigos, imágenes, sonidos y signos que permiten la interpretación de un escrito y que requiere el fortalecimiento de diferentes competencias lingüísticas (CICLIP, 2021; Rentería, 2018; Valdés, 2013).

Por esta razón, para leer se deben tener en cuenta tres niveles: literal, inferencial y crítico, los cuales permiten separar información explícita e implícita de un texto. La lectura literal, es el primer sustrato necesario para la comprensión de textos, requiere a su vez del desarrollo de la consciencia fonológica, que permitirá lograr posteriormente la memorización de acontecimientos, períodos, escenarios, detalles o ideas expresadas explícitamente en el discurso. La lectura inferencial, incluye las intenciones, afirmaciones, estado de ánimo de los personajes no manifestados de manera explícita por el autor; mientras que la lectura crítica requiere un proceso de valoración o de juicio sobre las ideas leídas (Alvarado et al., 2020; Basaraba, 2013; Medina et al., 2013; Rentería, 2018).

Esta investigación se centra en la lectura literal, siendo la base de la comprensión lectora, en la que predominan dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar (Pérez, 2005). En este nivel de la comprensión de textos se establecen preguntas dirigidas al: a) reconocimiento de la localización, la identificación de elementos, nombres, personajes, tiempo, ideas principales y secundarias, relaciones explícitas de causa-efecto, rasgos de los personajes, hechos, épocas y lugares; b) recuerdo de ideas principales, ideas secundarias, detalles, relaciones causa-efecto y características de los personajes.

De allí que el MEN (2021) considere tanto la producción y la comprensión como procesos fundamentales en la generación de significado, al expresar pensamientos, transmitir información o interactuar y en la búsqueda y reconstrucción del significado en manifestaciones lingüísticas. Así, dentro del componente literal, este trabajo centra su atención en tres componentes específicos: la conciencia fonológica, la memoria verbal y el nivel semántico.

La conciencia fonológica es un conocimiento metalingüístico que consiste en el reconocimiento de los componentes sonoros de la lengua, es decir, el conocimiento de sus letras y sonidos (fonemas) que permite segmentar el lenguaje para su posterior apropiación (Piñas et al., 2020). Esta habilidad de descomponer y reflexionar sobre los aspectos sonoros del lenguaje, como sílabas y fonemas es esencial para la lectura, ya que los lectores deben dividir palabras en unidades más pequeñas y luego reconstruirlas mentalmente.

La memoria verbal, como uno de los subsistemas de la memoria de trabajo, procesa la información de tipo lingüístico y está conformada por dos componentes: un almacén fonológico que retiene la información verbal durante un breve periodo de tiempo y un proceso de repaso articulatorio subvocal que permite mantener la información (De-la-Peña y Ballell, 2019). La funcionalidad de la memoria de trabajo verbal “se relaciona con el aprendizaje de nuevas palabras y estructura del lenguaje, la adquisición de nuevo vocabulario, el procesamiento fonológico de palabras y la adquisición de la lectura” (De-la-Peña y Ballell, 2019, p. 34) puesto que integra de diversos procesos cognitivos como la atención, la percepción, la memoria y la conciencia fonológica (Canales et al., 2010; Torres y Granados, 2014; Velarde, 2010). Finalmente, el nivel semántico es el que permite desde el léxico o la formulación proposicional, la construcción de sentido o significado con el que se representa la realidad (Sentis, 2009).

Las competencias lingüísticas mencionadas anteriormente serán el eje central de esta investigación como habilidades fundamentales a desarrollar mediante estrategias didácticas musicalizadas, puesto que la capacidad de reconocer y desglosar los elementos sonoros de la lengua, el aprendizaje del vocabulario, el procesamiento fonológico y la construcción de sentidos y significados son esenciales para lograr la comprensión literal.

Metodología

Tipo y diseño de investigación

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo a partir de un diseño cuasiexperimental con medidas pretest-posttest con dos grupos: uno experimental y uno control, en el que se pretendía evaluar la incidencia de la implementación de estrategias pedagógicas musicalizadas sobre las habilidades de comprensión literal en niños de primero de primaria. Se trató de un estudio de carácter correlacional puesto que intentaba determinar la relación entre las dos variables. Para este estudio, la variable independiente correspondió al uso de estrategias musicalizadas, mientras que la variable dependiente la constituyó la comprensión literal. Esta segunda variable se discriminó en el desempeño de los niños con preguntas sobre conciencia fonológica, memoria verbal y el nivel semántico, necesarios en el desarrollo de la lectura literal en los niños.

Participantes

La muestra del estudio fue intencional, seleccionada mediante muestreo no probabilístico por accesibilidad, siendo en todo momento los estudiantes libres de participar y teniendo en cuenta el consentimiento de sus representantes legales. Estuvo compuesta por 15 niños para cada grupo (experimental y control) previamente establecidos por la institución. Los niños eran estudiantes de primero de primaria, con edades aproximadas entre 7 y 8 años de una institución educativa privada de la ciudad de Cali , previa aprobación de los directivos, debido a que era el lugar de trabajo de uno de los investigadores. Para esto, se adelantó el consentimiento informado para la institución educativa (anexo A) y su autorización para la participación en el proyecto (anexo B).

El grupo experimental desarrolló una secuencia didáctica con estrategias pedagógicas musicalizadas, mientras que en el grupo control primó la enseñanza que habitualmente reciben en el colegio. La selección de los participantes se hizo a partir de los siguientes criterios: ser estudiantes del plantel educativo, estar cursando primero de primaria, cumplir con las edades mencionadas anteriormente, no presentar problemas neurológicos o psicológicos diagnosticados, tener el consentimiento informado para padres o acudientes (anexo C) y el asentimiento informado para los estudiantes (anexo D), mencionando el deseo por participar de la actividad.

Instrumentos

Los instrumentos elaborados para este estudio fueron: una secuencia didáctica, la cual fue diseñada para aportar a la pregunta problema de esta investigación. Así mismo, se elaboraron instrumentos que permitieron obtener medidas de comparación apuntando a la medición de tres habilidades lingüísticas: conciencia fonológica, memoria verbal y nivel semántico, a través de ejercicios de discriminación melódica (anexo E), un juego de escucha rítmica (anexo F) y un ejercicio de asociación léxica (anexo G). También se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas (anexo H) para establecer el nivel de comprensión literal de los niños mediante actividades referidas a la interpretación textual. La misma estructura de estos instrumentos, modificando las preguntas y los textos utilizados, se implementaron al inicio y al final de la secuencia didáctica con el fin de caracterizar los posibles cambios en dichas habilidades. La validación de los instrumentos se hizo con el apoyo de dos profesoras expertas en el campo de la enseñanza de la lectura. Luego de su valoración, se hicieron ajustes a los instrumentos, que se complementaron con las observaciones que el jurado realizó al proyecto.

Procedimiento

Inicialmente, se habló con los padres de familia y niños, previa autorización de las directivas, para confirmar la participación de los estudiantes en la investigación. Luego, de acuerdo con la formación de grupos establecida por la institución, se escogieron por conveniencia el grupo control y el grupo experimental. Más adelante, se aplicaron los cuestionarios definidos en el apartado anterior a los dos grupos en dos sesiones de clase, con el propósito de establecer los niveles iniciales de desempeño de los estudiantes en comprensión literal, memoria verbal, conciencia fonológica y nivel léxico. Posteriormente, se llevó a cabo la intervención con ambos grupos. Con el grupo experimental se implementó una secuencia didáctica basada en estrategias musicalizadas (anexo I), mientras que para el grupo control se utilizó una secuencia de enseñanza tradicional de la lectura. En ambos casos, la intervención tuvo una duración de 12 semanas, correspondiente a 12 sesiones de clase de la asignatura de español. Por último, se aplicaron los cuestionarios finales, con el fin de identificar la incidencia de la intervención en los desempeños de los niños en comprensión literal y las tres habilidades definidas anteriormente.

Análisis de los datos

Para responder a los objetivos de investigación, se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. En primera instancia, se compararon los desempeños generales de pre y post-intervención en el grupo control y el grupo experimental y luego se compararon los desempeños pre-post entre ambos grupos para las variables de memoria verbal, conciencia fonológica y nivel semántico. Posteriormente, se realizaron los mismos análisis para comparar la comprensión literal de textos. En todas las variables se evaluó la normalidad a partir de la prueba de Shapiro-Wilk en la que se encontró que tanto la memoria verbal ($p < 0.001$), la conciencia fonológica ($p = 0.01$) y la comprensión literal ($p < 0.001$) no siguen una distribución normal. Contrario a esto, el nivel semántico sí mostró valores aceptables de normalidad ($p = 0.11$). Luego, y a partir de estos resultados, se utilizó la prueba de Friedman con las variables de memoria verbal, conciencia fonológica y comprensión literal, mientras que con la variable de nivel semántico se aplicó el ANOVA-RM.

Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta que esta investigación se llevó a cabo con estudiantes menores de edad, protegidos por la ley, sus acudientes o tutores legales firmaron previamente el consentimiento informado, en el que autorizaban a los menores la participación en el estudio. De igual manera, los menores, de acuerdo con la ley 12 de 1991, donde se conoce el derecho que tienen los niños para poder expresar su opinión en todos los asuntos que lo afecten (convención sobre derechos del niño), firmaron un asentimiento informado, donde se evidenciaba su interés voluntario para participar. En el desarrollo del presente trabajo, los estudiantes no estuvieron en ninguna condición de vulnerabilidad, ni expuestos a ningún tipo de riesgo físico, psicológico, social o emocional que afecten su integridad, por lo que, de acuerdo con el Artículo 11 de la Resolución No. 8430 de 1993 el presente estudio clasificó con riesgo mínimo, es decir, que los participantes no se pusieron en situaciones que atentaran contra su vida. Así mismo, se cumplieron los lineamientos nacionales sobre propiedad intelectual y divulgación de los resultados derivados de este estudio.

Resultados

Para el análisis estadístico se identificaron los desempeños lingüísticos de los participantes en los dominios abordados durante la investigación: *conciencia fonológica*, *memoria verbal* y *nivel semántico*, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Para dar cuenta de los resultados de este estudio se presenta la información en función de los objetivos de investigación. Es importante señalar que las pruebas fueron realizadas en una escala entre 1 y 100, siendo (1) el puntaje más bajo y (100) el más alto.

Al comparar los desempeños en los tres dominios referidos (*conciencia fonológica*, *memoria verbal* y *nivel semántico*) antes y después de la implementación de la intervención (objetivos específicos A y B), se encuentra que efectivamente hubo transformaciones en estos dominios. En las puntuaciones obtenidas post-intervención se presentaron cambios en los dos grupos en el desempeño de *memoria verbal*. En el grupo experimental, como lo muestran las tablas 1 y 2, hubo un aumento de las puntuaciones de una media de (M:57.6; DE:17.6) a (M:88.6; DE:12.9). Los resultados de la prueba de Friedman mostraron diferencias entre pre y post ($\chi^2=14.2$, $gl=1$, $p=0.001$), indicando que la intervención tuvo un impacto positivo. Del mismo modo, se evidenció un aumento en las puntuaciones en el grupo control, pasando de una pre intervención de (M:59.1; DE:18.9) a una post-intervención de (M:79.5; DE:20.3). Al igual que el grupo experimental, la prueba Friedman evidencia diferencias entre momentos ($\chi^2=6.37$, $gl=1$, $p=0.012$), evidenciando una mejora en intervención en ambos grupos para la memoria verbal, sugiriendo que los estudiantes pudieron procesar y retener mejor la información verbal tras la implementación de la secuencia.

En *conciencia fonológica* también se encontraron diferencias post-intervención en ambos grupos, mostrando en este caso una disminución en el desempeño. En el grupo experimental, se observó la disminución en la media post-intervención y un aumento en la desviación estándar (M:57.4; DE:20.5), en contraste con los valores pre intervención (M:83.0; DE:16.6). La prueba de Friedman confirmó también estas diferencias ($\chi^2=14.2$, $gl=1$, $p<0.001$). De manera similar, en el grupo control, se observó una reducción en la media post-intervención (M:50.0; DE:26.7) en contraste con los resultados pre intervención (M:91.2; DE:14.1). Al aplicar la prueba de Friedman también se confirmó la disminución en este grupo ($\chi^2=15.2$, $gl=1$, $p<0.001$).

Tabla 1. *Desempeños pre memoria verbal, nivel semántico y conciencia fonológica.*

		Pre		
	Grupo	Media	Mediana	DE
Memoria	G C	59.1	52.5	18.9
Verbal	G E	57.6	54.0	17.6
Nivel	G C	82.8	82.5	9.77
semántico	G E	76.0	73.8	13.16
Conciencia	G C	91.2	100	14.1
fonológica	G E	83.0	88.9	16.6

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. *Desempeños post memoria verbal, nivel semántico y conciencia fonológica.*

		Post			
		Grupo	Media	Mediana	DE
Memoria	G C		79.5	77.5	20.30
Verbal	G E		88.6	94.0	12.98
Nivel	G C		74.0	76.1	11.48
semántico	G E		80.2	73.3	8.68
Conciencia	G C		50.0	50.0	26.67
fonológica	G E		57.4	60.0	20.51

Friedman GC

Friedman GE

X²	gl	p	X²	gl	p
15.2	1	< .001	14.2	1	< .001

Fuente: elaboración propia.

Respecto al *nivel semántico*, como lo muestra la tabla 3, se realizó un ANOVA de medidas repetidas apropiada para datos normalmente distribuidos y que cumplen con el supuesto de normalidad, para la interacción intra sujeto pre y post y el factor inter sujeto grupo experimental y control. Los resultados muestran cambios opuestos en los dos grupos, pues mientras que hubo mejoras en el desempeño del grupo experimental entre las medidas pre (M:76.0; DE:13.6) y post, (M:80.2; DE:8.68). Por el contrario, en el grupo control hubo reducciones en el desempeño pre (M:82.8; DE:9.77), y post (M:74.0; DE:11.48) respectivamente. Al respecto, no se encontró interacción para el factor intra sujeto ($f=0.78$, $gl=1$, $p=0.38$) pero sí para la interacción inter sujeto ($f=6.310$, $gl=1$, $p=0.01$).

Tabla 3. *Efectos dentro de los sujetos.*

Nivel Semántico

	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	P
Nivel semántico	100	1	100	0.785	0.381
Nivel semántico *	806	1	806	6.310	0.017
Grupo					
Residual	4596	3	128		
		6			

Nivel Semántico

	Suma de	gl	Media	F	P
	Cuadrados		Cuadrática		

Nota. Suma de Cuadrados Tipo 3

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, se puede decir que los desempeños lingüísticos de los participantes de ambos grupos, después de la implementación de la secuencia didáctica, tuvieron una mejora en el dominio de *memoria verbal* que también puntuó el mejor desempeño post-intervención (M:84.0; DE:17.4), seguida de *nivel semántico* (M:77.1; DE:10.5), mientras que la *conciencia fonológica* mostró la puntuación media más baja y con mayor variabilidad (M:53.7; DE:23.8).

Tabla 4. *Media, desviación estándar, mínimo y máximo de todos los grupos en las variables de interés.*

Comparativa	Media	DE	Mínimo	Máximo
Post memoria verbal	84.0	17.4	44.0	100.0
Post nivel semántico	77.1	10.5	50.0	96.3
Post conciencia fonológica	53.7	23.8	0.0	90.0

Fuente: elaboración propia.

Respecto al objetivo C, acerca de la comprensión literal de los niños antes de implementar la intervención, se encontró que los estudiantes tuvieron un desempeño pre intervención de M:73.2 y DE:18.6 (ver tabla 5). De manera más precisa, como se muestra en la tabla 6, en la comprensión literal el grupo experimental presentó una media de 74.5 (DE:16.6); mientras que el grupo control en la fase previa obtuvo una media de 71.9 (DE:20.8) (ver tabla 7).

Tabla 5. *Media, desviación estándar, mínimo y máximo de todos los grupos en las variables de interés*

Comparativa

	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo	Shapiro-Wilk	
						W	p
Pre comprensión lectura literal	73.2	80.9	18.6	0.00	92.9	0.76	<.00
						4	1

Fuente: elaboración propia.

En lo referente a la comprensión literal de los niños después de la intervención (objetivo específico D), los resultados indican una mejora en la comprensión lectora literal para ambos grupos, siendo más marcada en el grupo experimental que en el grupo control (ver tablas 6 y 7). En el grupo experimental, la media mejoró y la desviación estándar se redujo en post-intervención (M:86.0; DE:13.5) en comparación

con los resultados previos a la intervención (M:74.5; DE:16.6). Los resultados de la prueba de Friedman respaldan esta mejora ($\chi^2=5.56$, $gl=1$, $p=0.018$). Por otro lado, en el grupo control, aunque se observó una mejora post-intervención (M:78.9; DE:19.0), esta fue de menor valor al comparar con los resultados pre intervención (M:71.9; DE:20.8). Al realizar la prueba de Friedman, los resultados no mostraron significancia estadística ($\chi^2=2.88$, $gl=1$, $p=0.090$).

Tabla 6. *Desempeños pre-post para el grupo experimental en comprensión literal.*

Descriptivas

	Pre comprensión lectura literal	Post comprensión lectura literal
Media	74.5	86.0
Mediana	80.9	88.1
Desviación estándar	16.6	13.5

Fuente: elaboración propia.

Friedman

χ^2	gl	p
5.56	1	0.018

Tabla 7. *Desempeños pre-post para el grupo control en comprensión literal.*

Descriptivas

	Pre comprensión lectura literal	Post comprensión lectura literal
Media	71.9	78.9
Mediana	80.9	80.9
Desviación estándar	20.8	19.0

Fuente: elaboración propia.

Friedman

χ^2	gl	p
2.88	1	0.090

Discusión

En términos metodológicos, el estudio siguió un diseño cuasiexperimental que permitió comparar los desempeños antes y después de la intervención de una secuencia didáctica (SD), utilizando estrategias musicalizadas, para identificar los cambios en la comprensión literal de textos en estudiantes de primer grado de primaria. A continuación, se presenta el análisis de los resultados, así como las conclusiones, aportes, limitaciones y perspectivas para futuras investigaciones, que surgen de este trabajo.

Como lo muestra el apartado anterior, antes de la implementación de la SD, ambos grupos presentaban una puntuación menor a la que arrojan después de esta. El grupo experimental mostró un desempeño en lectura literal inicial, ligeramente superior (M:74.5) al del grupo control (M:71.9). Sin embargo, estos resultados después de la implementación muestran cambios de M:86.0 en el grupo experimental y M:78.9 en el grupo control. Estos valores permiten identificar, a su vez, una correlación entre el avance de los resultados en la competencia de lectura literal y dos de los tres dominios abordados en el estudio: la *memoria verbal* y el *nivel semántico*.

Para la memoria verbal se encontraron resultados iniciales de (M:59.1) en el grupo control y (M:57.6) en el grupo experimental, mostrando una diferencia mínima. Respecto al nivel semántico, se encontraron también diferencias en las que el grupo experimental mostraba unos resultados iniciales menores (M:76.0) respecto al grupo control, que mostró una mayor competencia inicial (M:82.8).

Estos cambios coinciden con los hallazgos de Alvarado et al. (2020), quienes también señalan una variabilidad en los desempeños previos a intervenciones pedagógicas específicas, en los que las estrategias de enseñanza juegan un papel crucial. En su estudio, también se encontró que las diferencias iniciales en la comprensión lectora pueden atribuirse a factores como las experiencias previas, el contexto cultural y las expectativas de los estudiantes. Subrayando que la implementación de estrategias didácticas como las musicalizadas, pueden nivelar estas diferencias, promoviendo una comprensión más profunda de los textos.

En la *memoria verbal*, tanto en el grupo experimental (M:88.6) como en el control (M:79.5) se evidenciaron aumentos en las puntuaciones post-intervención. Estos hallazgos respaldan la eficacia de las estrategias musicalizadas en el desarrollo de la memoria verbal, coincidiendo con estudios previos como el de Campollo y Cremades (2022), quienes destacan el papel de la educación musical en el desarrollo de estas competencias lingüísticas en virtud de su potencial expresivo.

Respecto al *nivel semántico*, se mantuvieron diferencias entre los grupos control (M:74.0) y grupo experimental (M:80.2), lo cual podría tener relación con lo que indica Rodríguez et al. (2022) en su análisis sobre la importancia de la prosodia en la comprensión lectora, relacionado con las estrategias musicales. En su estudio muestran cómo estas estrategias inciden de manera positiva en la fluidez de la lectura, al ejercitar el procesamiento auditivo. Los autores argumentan que la música, a través de su estructura rítmica y melódica, mejora la capacidad de los niños para segmentar y comprender el lenguaje hablado, facilitando así una mayor comprensión de los textos. Además, destacan que el uso de actividades musicales promueve una mayor

concentración y atención, factores esenciales para el desarrollo semántico y la interpretación de los textos, sugiriendo que estas estrategias deberían integrarse más ampliamente en los programas educativos para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, las pruebas post-intervención evidenciaron en *conciencia fonológica*, un resultado de (M:50.0) para el grupo control y (M:57.) para el grupo experimental, desempeños menores a los arrojados por las pruebas iniciales (M:91.2) y (M:83.0) respectivamente. Estos resultados podrían deberse a una falla metodológica en la que se observa una diferencia entre demandas, donde la prueba inicial parte de la discriminación de los grafemas, mientras que la final parte de la discriminación de los fonemas, por lo tanto los resultados arrojados no son confiables, ya que no hubo trazabilidad en el proceso evaluativo. De igual forma, existieron fallas técnicas en la amplificación del sonido durante la prueba, que pudieron afectar la nitidez del audio.

Pese a que no se pueden tener en cuenta los resultados en las pruebas de conciencia fonológica por el fallo metodológico de la evaluación, los resultados de las pruebas post de comprensión de lectura literal (GE: M:86.0 y GC:M:78.9) respaldan que hubo una mejora en ambos grupos, sustentadas a su vez en los resultados de los otros dos componentes -MV y NS-. Estos resultados son consistentes con aquellos estudios presentados por Jaschke et al. (2018) y Le Glou (2019) sobre el uso de estrategias musicales para mejorar la atención en la infancia y la memoria operativa, que son indispensables para la comprensión lectora de todo tipo de textos. También evidencian cómo la lectura se logra mediante la utilización de diferentes habilidades que ponen en marcha diferentes rutas como la fonológica y semántica, entre otras,

Ferreiro (2009). En este sentido, se puede concluir que, aunque en ambos grupos, experimental y control, los estudiantes mostraron avances, hay mayores resultados cuando se incluyen estrategias musicalizadas, que potencian aspectos de la lengua.

Este estudio aporta evidencia de los efectos que tiene la incorporación de estrategias musicalizadas en la enseñanza de la comprensión lectora, muestra resultados prometedores en el desarrollo de habilidades lingüísticas como la memoria verbal y el nivel semántico, propios de la comprensión literal en niños de primero de primaria. Estas habilidades abordan aspectos como la ampliación del vocabulario que permite una mejor interpretación de textos, al igual que elementos como la entonación, la pronunciación, la acentuación y la prosodia (Casanova y García, 2018) que tienen relación con la formación de lectores en estas edades. Del mismo modo, como lo menciona Campollo (2022) la implementación de estrategias musicales, al estar relacionadas con aspectos del lenguaje como la comprensión de textos, ayudan a fortalecer los rasgos suprasegmentales y estructurales del lenguaje como la altura, la duración, la intensidad y el timbre, elementos también constitutivos de la música y que además, ponen en funcionamiento al área de Broca y de Wernicke, áreas del cerebro que se encargan del procesamiento de la gramática y la adquisición del vocabulario.

No obstante, se reconoce la necesidad de ejecutar estudios longitudinales con muestras más amplias para validar los hallazgos en diferentes entornos y poblaciones estudiantiles, e identificar la durabilidad de los efectos a largo plazo que permitan continuar perfeccionando estas prácticas. Del mismo modo se destaca la importancia de plantear evaluaciones equivalentes y correlacionales en los diferentes momentos de medición que permitan una trazabilidad. Así mismo, es importante tener en cuenta, tal

como lo mencionan algunos autores (Macías, 2022; Valdés, 2013; Vásquez y Azahuanche, 2020) que la implementación de estrategias musicales requieren conocimientos mínimos de los maestros, relacionados con esta área. En este sentido, se abre un amplio campo de investigación y desarrollo pedagógico para optimizar el uso de dichas estrategias como recurso en la educación primaria.

Finalmente, y no menos importante, otra de las limitaciones tiene que ver con la falta de control sobre variables externas que podrían haber influido en los resultados, tales como las condiciones técnicas, las dificultades en la implementación de las actividades durante la jornada curricular institucional y la ejecución de la SD por parte de una de las investigadoras del presente estudio, quien además fungía como docente de los grupos.

Referencias

- Alvarado E., Rosales, F., Alarcón, A., Alcas, N., Luy, A. y Núñez, A. (2020). Teaching strategies for text comprehension of basic education students. *Psychology and education*, 57(1), 31-39.
- An, S., Capraro, M. y Tillman, A. (2013). Elementary Teachers Integrate Music Activities into Regular Mathematics Lessons: Effects on Students' Mathematical Abilities. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1).
- Bahamondes, V. y Rozas, J. (2017). La comprensión lectora como base del proceso de humanización. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 12, 29-36.
- Banco Mundial Unicef, Unesco. (2022). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simpl>
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. y Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and writing*, 26(3), 349-379. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>
- Bolaños, J., Silva, L. y Casallas, E. (2021). La Canción de Contenido Acumulado (CCA) como estrategia para el mejoramiento de los procesos atencionales en la Primera Infancia. *Zona Próxima*, 35, 49-66. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.869>

- Campollo, A. y Cremades, R. (2022). Contribuciones de la Educación Musical al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 51-61. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.76647>
- Canales, E., Velarde, E., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao. *Revista de investigación en Psicología*, 13(1), 53-68.
- Casanova, L. y García, N. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 107-124. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.7>
- Cécile, B. (2017). La mise en musique d'un texte : un moyen d'améliorer la compréhension en lecture ? *Hal open science*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01634974/document>
- Cogollo, S. (2017) *Posibilidades de la música y el arte para mejorar la memoria y el aprendizaje en niños. Hacia un concepto multifactorial del aprendizaje y la memoria*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- CICLIP Barómetro. (2021). *Sobre la Comprensión Lectora Infantil y Primaria*. <https://ciclip.com/wp-content/uploads/2021/10/Barometro2021.pdf>
- De-la-Peña, C. y Ballell, D. (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 31-40. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1898

- Didomenico, J. (2017). Effective Integration of Music in the Elementary School Classroom. *Inquiry in Education*, 9(2), 1-14.
- Éric M. (2018). Chanson française : un étayage à la compréhension de texte et à l'acquisition de vocabulaire ? Un levier de différenciation pédagogique. *Hal open science*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01817690/document>
- Ferreiro, J. (2013). *La lectura*. 1ª ed. Universidad Oberta de Catalunya.
- Franco, P. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, 11, 134-143.
- Galván, V., Mikhailova I. y Dzib, A. (2014). La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde la perspectiva neurocognitiva. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(2), 21-24.
- González, A. y Zepeda, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista educateconciencia*, 9(10), 106-113.
- Icfes, (2019). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Reporte de resultados Avancemos. Clasificación de planteles. Colegio Bennett, Cali. Competencias y componentes de Lenguaje.* http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/clasificacion_planteles.html
- Icfes, (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11°*. Dirección de Evaluación, Icfes.

- Jaschke, C., Honing, H. y Scherder, E. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*, 103. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2021). *Informe No.031 Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia*. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-31>
- Laraswati, M., Apriliaswati, R. y Arifin, Z. (2018). Improving students' reading comprehension of narrative text using picture books as the media. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 3(2), 217-223.
- Le Glou, C. (2019). Conception d'une recherche-formation en didactique musicale dans une entrée activité. Théorie et méthode. *Recherche en éducation musicale*, 34(8), 31-56. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/3049>
- Macías, M. (2022). *Audiobooks and the reading comprehension* [Tesis de maestría]. Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/34495>
- Manitio, P. y Torres, Y. (2022). La música como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes de 4 años. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa (Extraordinario)*, 2(26) 107-128.
- Medina Cardozo, I. y Veliz, J. (2013). Pictogramas para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en educación primaria. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 2(2), 84-90.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estándares Básicos de competencia en Lenguaje*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021). *Educación inicial y preescolar. Documento No. 21. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.*

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Moreno, S. y Bidelman, G. (2014). Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training. *Hearing Research*, 308, 84-97.

Ojeda, N. y Sequera, A. (2022). La música como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Observador del conocimiento*, 2(5) 113–117. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.869>

Oviedo, J. (2022). *Estrategia pedagógica mediada por la canción y la música como herramientas lingüísticas para favorecer la comprensión lectora en el grado segundo de Educación Básica Primaria*. Tesis de posgrado, Universidad Cooperativa de Colombia. Repositorio Institucional. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/45095>

Pérez, M. y Vázquez, G. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 11, 1-15.

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación. [Número extraordinario]* 121-128

- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Metrocolor.
- Piñas, Z., Milagros, G., Ruth, K. y Pérez, L. (2020). Conciencia fonológica en niños de cinco años del nivel inicial del distrito de Huancavelica, Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 27-35.
- Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos. *Exlibris*, 5, 516-528.
- Ramírez y Castro (2013). La lectura en la primera infancia. *Revista de la Universidad Católica de Pereira*.
<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/grafias/article/view/1454/1460>
- Rentería, N. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Revista Educación y Ciudad*, 35, 93-102.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1965>
- Rodríguez, E., Mamani, M. y Paco, D. (2022). La música: su importancia “inadvertida” para el desarrollo del niño. *Paidagogo*, 4(1), 62–73.
<https://doi.org/10.52936/p.v4i1.102>
- Sánchez, M. e Izquierdo, J. (2021). Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23).
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.695>

Schafroth, E. (2020). Le rapport entre langue et musique du point de vue linguistique.

ATeM Archiv für Textmusikforschung, 5(2).

https://doi.org/10.15203/ATeM_2020_2.03

Sentis, F., Nusser, C. y Robertson, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 20, 147-191.

Roldán, L., Formoso, J., Zabaleta, V. y Barreyro, J. (2022). Las relaciones entre prosodia y comprensión lectora en alumnos hispanohablantes: revisión sistemática y metaanálisis. *Interdisciplinaria*, 39(3), 121-135.

Torres, P. y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.

Valdés, M. (2013). ¿Leer en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 71-89.

Valverde, X. y Montes, R. (2022). ¡Todo suena! La Educación Musical como experiencia vertebradora de aprendizajes en la escuela. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 446-459.

Vásquez, G. y Azahuanche, M. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(805).
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.805

- Vázquez, L. y Mena, E. (2017). El cuento musical como recurso para trabajar la comprensión lectora en el aula. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 65-80. <https://doi.org/10.30827/reugra.v24i0.16615>
- Velarde, E., Canales, E., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1) 53-68.
- Vicente, I. y Guerrero, P. (2015). El cuento musical. Análisis de sus componentes textuales, musicales e ilustrados para el desarrollo de las competencias básicas en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 398-418.
- Vilcanqui, M. (2019). Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en niños y niñas en instituciones educativas de nivel. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la Una Puno*, 8(1), 952-959. <https://doi.org/10.26788/riepg.v8i1.766>
- Walton, P. (2014). Using singing and movement to teach pre-reading skills and word reading to kindergarten children: An exploratory study. *Language and Literacy*, 16(3) 54-77. <https://doi.org/10.20360>

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento Informado para la Institución Educativa

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – CUARTO SEMESTRE



Pontificia Universidad Javeriana de Cali

Institución Educativa:

Actividad: Desarrollo proyecto de investigación “Estrategias didácticas musicalizadas para favorecer la comprensión literal en niños de primero de primaria”

Docentes a cargo del Proyecto de Investigación: Paola López, Marlon Ramírez y Mónica Úsuga

Introducción

La Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali es un programa de profundización que tiene como objetivo fundamental el desarrollo de competencias en los educadores, para analizar, diseñar, implementar y evaluar programas, proyectos y prácticas educativas significativas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación básica y media. En este sentido, durante el último semestre de la Maestría se solicitará a los estudiantes el desarrollo de su proyecto de investigación, que tiene como objetivo que los docentes en proceso de formación puedan: (a) formular (b) analizar y (c) evaluar su propuesta investigativa, a partir de los fundamentos conceptuales y metodológicos abordados en diferentes cursos de la Maestría en Educación. Esta secuencia didáctica será empleada como

parte práctica de su trabajo de grado para optar por el título como Magíster en Educación.

Los profesores de su institución educativa deben ejecutar una secuencia didáctica de 12 sesiones. Esta actividad será realizada por el docente(s) a cargo y no implicará ninguna intervención de personas externas a la Institución Educativa.

La actividad propuesta es segura, respeta la dignidad e integridad de la Institución, del docente(s) y de todos los estudiantes que hagan parte de la observación en el aula. Creemos por tanto que los riesgos son mínimos. El único posible inconveniente podría ser el tiempo invertido del docente en la preparación de la actividad.

La información obtenida en esta actividad será empleada solo con propósitos académicos e investigativos, ya sea en informes técnicos o publicaciones realizadas por los docentes involucrados en la actividad y por los profesionales a cargo de la Maestría en Educación. En estos documentos, cualquier referencia a la identidad de los participantes (estudiantes, docente(s) e Institución Educativa) serán mantenidas bajo estricta confidencialidad con el objetivo de proteger la privacidad de los participantes. Con este fin, una nueva identificación a través de códigos para cada filmación de clase será empleada.

No existen costos para su institución o para el docente(s) a cargo por participar en la actividad de observación en el aula. Ni su institución ni el docente(s) a cargo recibirán pago por participar. La Universidad Javeriana tampoco provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en la actividad antes mencionada. No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como mediador en esta actividad.

La participación de su institución es absolutamente voluntaria, es decir, usted como director(a) de la Institución Educativa, decide si permite que el docente(s) de su institución filme la actividad solicitada. Usted es libre de retirar la participación de la Institución en cualquier momento.

Será grato para nosotros responder a cualquier pregunta que tenga acerca de esta actividad. Si tiene preguntas relacionadas con sus derechos como institución participante en la actividad, usted puede contactar a la Coordinador de la Maestría en Educación.

Docente a cargo:

Santiago Mosquera Roa

correo electrónico:

santiago.mosquera@javerianacali.edu.co

Director del Programa de Maestría:

Alexander Tovar Aguirre

correo electrónico:

alexander.tovar@javerianacali.edu.co

Anexo B. Solicitud de autorización para la participación de la institución educativa en el proyecto

Yo _____ en calidad de (Director/a, Rector/a), de la Institución Educativa _____, he leído este formato y he decidido que los docentes Paola Andrea López Muñetón, Marlon Ramírez Naranjo y Mónica Úsuga Castillo, participen de la actividad descrita anteriormente. El propósito general, las particularidades de su participación y los posibles riesgos e inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Yo entiendo que puedo retirar la participación de mi Institución en cualquier momento.

Nombre completo del director(a) / rector(a) de la institución educativa:	
Firma:	
Cédula:	
Fecha:	

Nombre completo del testigo:	
Firma:	
Cédula:	
Fecha:	

Anexo C. Consentimiento informado para padres o acudientes

Institución Educativa:

Municipio:

Profesor:

Yo _____ mayor de edad, padre, madre o acudiente del (de los) estudiante(s) _____,

del grado____, he sido informado acerca del desarrollo del Proyecto de Investigación

“Estrategias didácticas musicalizadas para favorecer la comprensión literal en niños de primero de primaria” por los docentes Paola Andrea López Muñetón,

Marlon Ramírez Naranjo y Mónica Úsuga Castillo, para optar por el título de magíster de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en el desarrollo del proyecto, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

La participación de mi hijo(a) en este proyecto o los resultados obtenidos por los docentes encargado de la práctica Educativa no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (o estudiante del que soy acudiente).

Mi participación en el video no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.

La identidad de mi hijo(a) o estudiante del que soy acudiente no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la secuencia y grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos del proyecto de grado y reflexiones académicas para mejorar las prácticas docentes.

Las entidades y personas a cargo de realizar el registro de la práctica Educativa garantizan la protección de mis imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

DOY EL CONSENTIMIENTO NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi hijo(a) o estudiante del que son acudiente participe en el proyecto de investigación que será realizada en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

FIRMA

CC: _____

Anexo D. Asentimiento informado para los estudiantes

Hola niños,

Queremos contarles que Paola Andrea López Muñetón, Marlon Ramírez Naranjo y Mónica Úsuga Castillo, estudiantes de maestría, están haciendo un proyecto muy interesante sobre cómo la música puede ayudarnos a entender mejor las historias que leemos. Van a dar 12 clases divertidas en las horas de español. Si les gusta la idea y quieren participar, solo necesitamos que digan "sí". ¡Pero no se preocupen! Si en algún momento cambian de opinión y ya no quieren unirse, no duden en hacérselo saber. Si tienen alguna pregunta o hay algo que no entienden en este papel, pueden preguntarles a sus papás, amigos o a alguien en quien confíen. Lo más importante es que se sientan cómodos. Recuerden que la información que nos den la vamos a usar solo para este proyecto. No vamos a compartir sus nombres ni nada con nadie más. Si deciden unirse, solo pongan su nombre al final del papel para decir que leyeron todo y que están de acuerdo en participar. ¡Gracias por ser parte de esta aventura de música y lectura!

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____

Firma del testigo _____

El Padre/madre/apoderado ha firmado un consentimiento informado Sí () No ()


Esta hoja es para que la conserves.

Anexo E. Ejercicios para desarrollar la conciencia fonológica

CONCIENCIA FONOLÓGICA (Prueba inicial)

Nombre: _____ Curso: _____


1. Encierra con color rojo las palabras que riman con la imagen, es decir que suenan parecido:

	azúcar
	coche
	mesa

	raqueta
	agua
	kiwi

	parque
	tenis
	camión

	tomate
	libro
	gota

	botella
	caracol
	camello

	leche
	niña
	radio

2. Escribe en la línea cuántas letras tienen las siguientes palabras:

Paseo: _____

Maíz: _____

Maestra: _____

Casa: _____

Encuentro: _____

3. Encierra en un círculo las palabras más largas:

Cuaderno Gato Comer Computador Sol Vida Rompecabezas



ACTIVIDAD EN CLASE
CONCIENCIA FONOLÓGICA
(Prueba final)



Nombre: _____ **Curso:** _____

- 1. Escucha la letra de la siguiente canción “Yo te daré” y cántala con tu maestra y tus compañeros:**

“Yo te daré,
te daré niña hermosa,
te daré una cosa,
una cosa que yo sólo sé, café”.

- 2. Escucha los siguientes audios y encierra en un círculo las palabras que cambiaron en la canción:**

audio 1: Yo te daré

audio 2: te daré niña hermosa

audio 3: te daré una cosa

audio 4: una cosa que yo sólo sé, café

Anexo F. Juego de escucha rítmica (memoria verbal).

ACTIVIDAD EN CLASE MEMORIA VERBAL

(Prueba inicial)

Nombre: _____ Curso: _____

- 1) Escucha el siguiente [audio](#) y memoriza el orden de las palabras. (Se reproducirá 2 veces el audio).
- 2) Completa el siguiente cuadro, con el orden de las palabras que memorizaste.

ACTIVIDAD EN CLASE

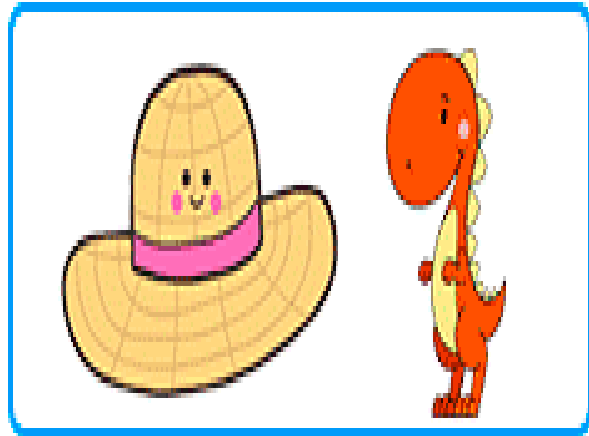
MEMORIA VERBAL

(Prueba final)

Nombre: _____ Curso: _____

- 1) Escucha el siguiente [audio](#) y memoriza el orden de las palabras. (Se reproducirá 3 veces el audio).
- 2) Completa el siguiente cuadro, con el orden de las palabras que memorizaste.

3) En dos minutos, memoriza las siguientes imágenes:



4) Une con una flecha las figuras que forman la pareja que memorizaste:



Anexo G. Ejercicio de asociación léxica (nivel semántico).

ACTIVIDAD EN CLASE

NIVEL SEMÁNTICO (Prueba inicial)

Nombre: _____ Curso: _____

Un grupo está conformado por diferentes elementos que hacen parte de una misma categoría.

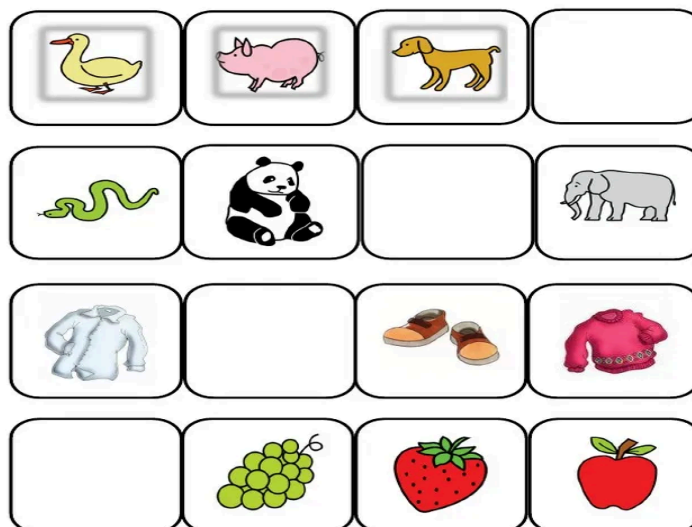
Ejemplo: todos estos elementos pertenecen a un grupo llamado: **FRUTAS**.





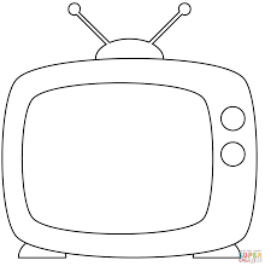

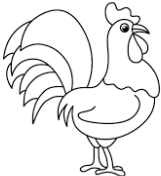
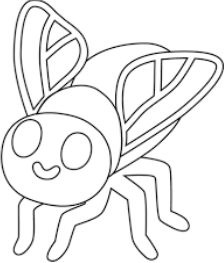


Todos estos elementos pertenecen a un grupo llamado: **MEDIOS DE TRANSPORTE**.



1) Mira las siguientes imágenes y completa la serie dibujando un elemento del mismo grupo.

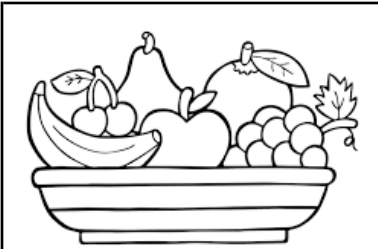
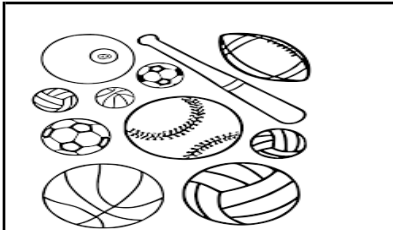
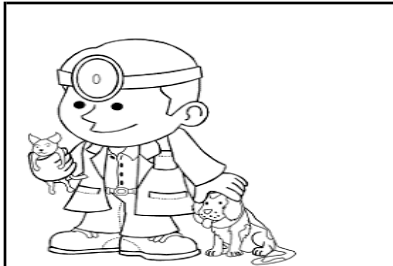


2) Colorea del mismo color la imagen y la palabra que se parece.

gallo			televisor
	fresa	mosca	
saco	libro		playa
			peineta

	<p>maleta</p>	<p>gato</p>	
---	---------------	-------------	---

3) Coloca cada palabra en el grupo que corresponda:

 <p>Frutas</p>	 <p>Deportes</p>	 <p>Profesiones</p>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>banano fútbol uva bombero baloncesto pera abogado</p>		

gimnasta piña profesor estilista manzana tenis natación

cereza mango atletismo patinaje veterinario nadador béisbol

4) Une con una línea las palabras que estén relacionadas entre ellas:

zapatillas

chaqueta

piano

Granada

naranja

armario

cama

ballena

pantalón

Venus

Salamanca

batería

foca

botas

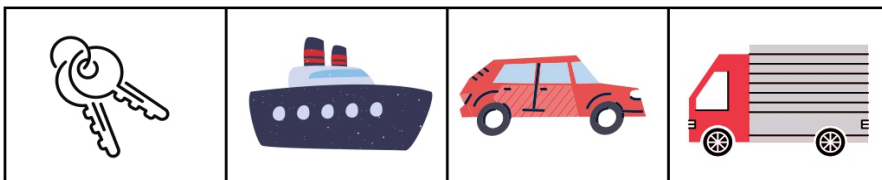
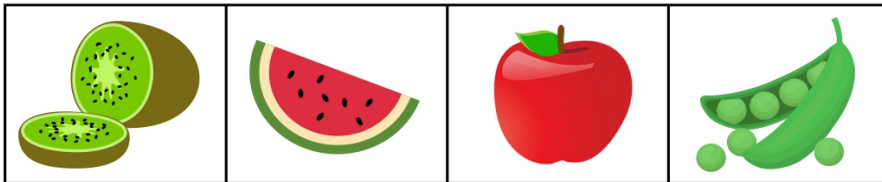
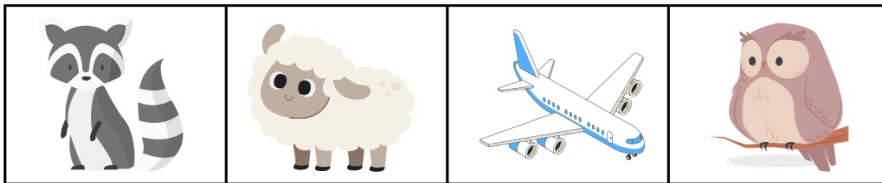
marte

blanco

ACTIVIDAD EN CLASE
NIVEL SEMÁNTICO (Prueba final)

Nombre: _____ Curso: _____

1) Marca con una "X" el objeto que no pertenece en cada grupo de imágenes:



2) Descubre la palabra que no corresponde a cada grupo y enciérrala en un círculo:

Naranja - plátano - uvas - cerezas - azúcar - manzana - melón

Barco - montaña - helicóptero - tren - bicicleta - coche - moto

Rojo - amarillo - negro - verde - rizado - azul - gris - blanco - rosa

Bombero - policía - abogado - arquitecto - albañil - enfermero - aburrido

Frigorífico - horno - cama - lavavajillas - microondas - lavadora

León - jirafa - cebra - rinoceronte - pino - cocodrilo - águila - tigre

Llavero - baloncesto - natación - tenis - boxeo - fútbol - ciclismo

3) Escribe palabras que estén relacionadas con las palabras resaltadas en los recuadros:

juguetes

series de televisión

pelota

www.edufichas.com

nombres de insectos

verduras

4) Escribe en el recuadro a qué grupo pertenecen las siguientes palabras y agrega dos más:

plátano
manzana
fresa
melocotón

enero
noviembre
agosto
abril

helicóptero
camión
tren
bicicleta



violín
tambor
flauta
saxofón

falda
jersey
camisa
pantalón

abuelo
prima
madre
sobrino

Anexo H. Cuestionario estructurado con preguntas cerradas (comprensión literal)

COMPRENSIÓN DE LECTURA LITERAL (Prueba Inicial)

Escribe tu nombre y apellido:

Grado: _____

Actividad: lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

Recuerda: para responder las preguntas, puedes devolvete al texto cuantas veces sea necesario.

El ratoncito y el gato

Un día el ratoncito fue a ver a su amigo el gato. El gato estaba en la cama enfermo. El ratoncito le preparó una sopa y le leyó un cuento y el gato se quedó dormido.



Entonces el ratoncito fregó el suelo de la casa y le lavó la ropa. Más tarde cuando el gato se despertó ya se sentía mucho mejor y jugó con el ratoncito a un juego muy divertido.

Encierra con un círculo la respuesta correcta:

- 1) ¿A quién fue a ver el ratoncito?
 - a) a su madre la ratona
 - b) a su amigo el gato
 - c) a su amigo el perro
 - d) a su amiga la ratona

2) ¿Por qué estaba el gato en la cama?

- a) estaba enfermo
- b) tenía mucho sueño
- c) quería jugar
- d) no quería ir a la escuela

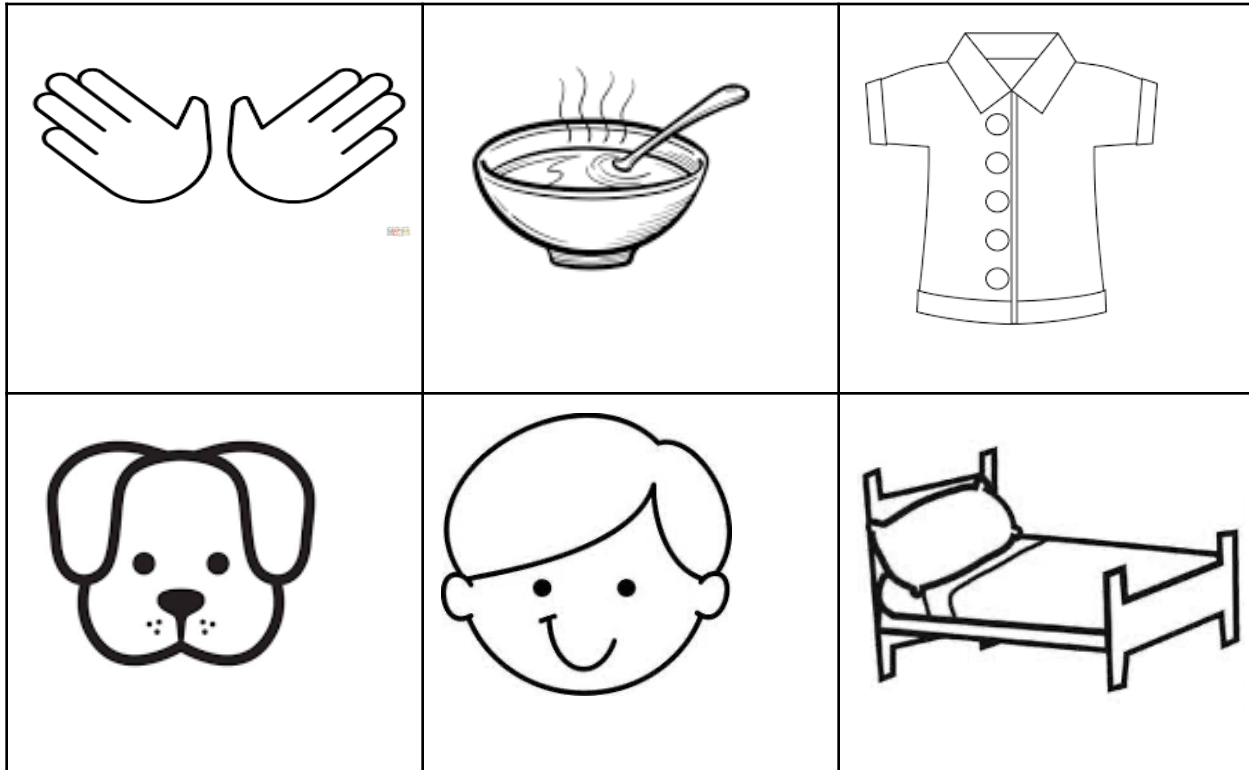
3) ¿Qué hace el ratón mientras el gato está dormido?

- a) ve televisión
- b) cocina un rico pastel
- c) se lava las manitas y se baña
- d) friega el suelo de la casa y lava la ropa

4) ¿Qué hizo el gato cuando se sintió mejor?

- a) lava la ropa
- b) come su almuerzo
- c) juega con su amigo el ratón
- d) lee un libro

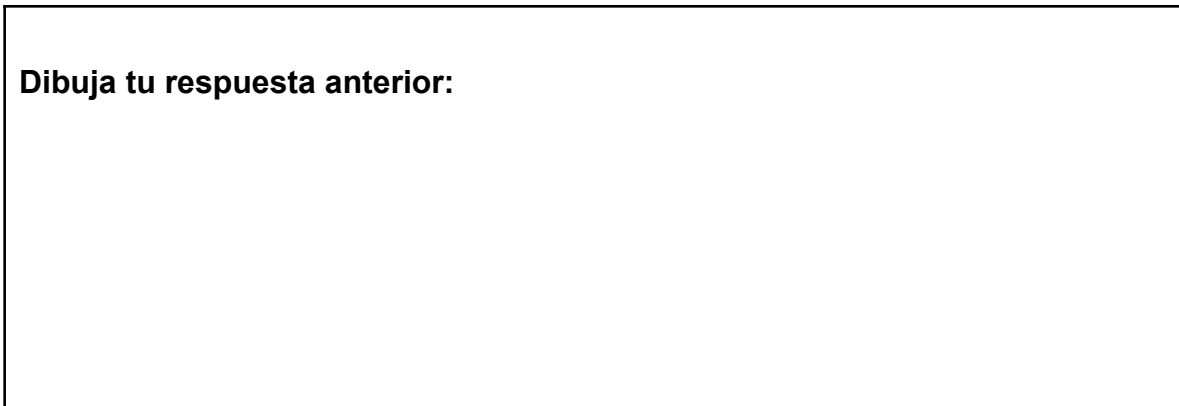
5) Marca con una "X" los personajes u objetos que aparecen en la historia:




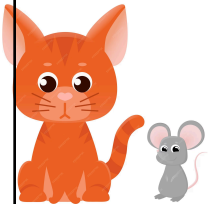
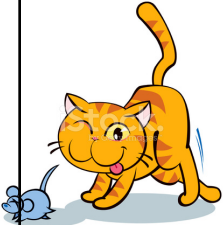

6) ¿Que le preparó el ratoncito al gato? Marca con una X tu respuesta:

- a) comida de gatos b) jugo de limón c) una sopa d) carne

Dibuja tu respuesta anterior:



7) Ordena los siguientes cuadros de acuerdo con lo que sucedió en la historia del ratoncito y el gato. Escribe los números del 1 al 4.

			
Número: _____	Número: _____	Número: _____	Número: _____

COMPRESIÓN DE LECTURA LITERAL (Prueba Final)

Escribe tu nombre y apellido:

Grado: _____

Actividad: lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

Recuerda: para responder las preguntas, puedes devolvete al texto cuantas veces sea necesario.

¡SUSANITA TIENE UN RATÓN!

Susanita tiene un ratón,
un ratón chiquitín,
que come chocolate y turrón
y bolitas de anís.

Duerme cerca del radiador
con la almohada en los pies
y sueña que es un gran campeón
jugando al ajedrez.

Le gusta el fútbol,
el cine y el teatro,
baila tango y rock'n roll,
y si llegamos y nota que observamos
siempre nos canta esta canción.



Encierra con un círculo la respuesta correcta:

1) ¿Quién es Susanita?

- a) una niña
- b) un ratón
- c) un chocolate
- d) un peluche

2) ¿Qué tiene Susanita?

- a) un ratón
- b) un gato
- c) un carro
- d) un balón

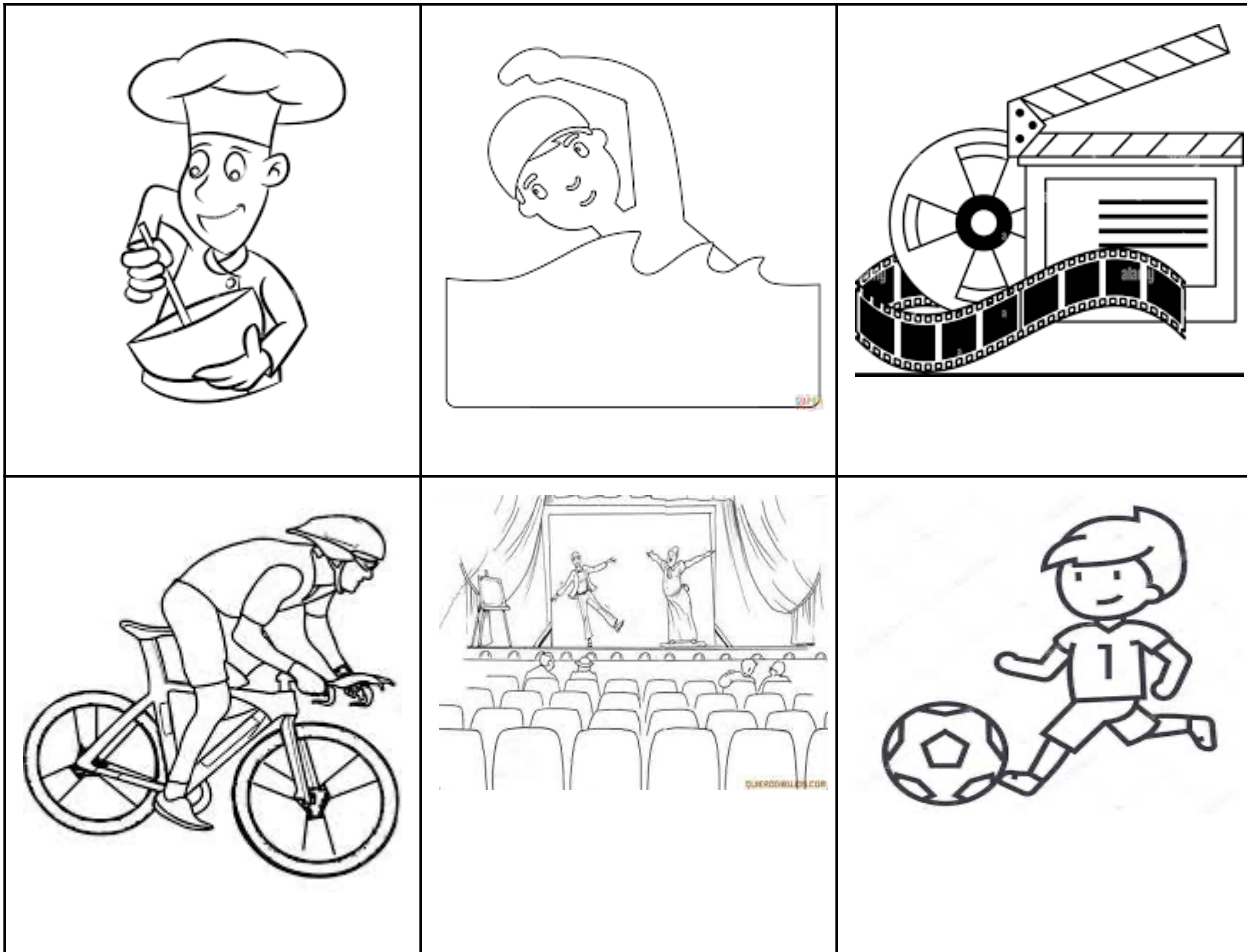
3) ¿Cómo es el ratón de Susanita?

- a) juguetón
- b) grandote
- c) gordo
- d) chiquito

4) ¿Qué hace el ratón de Susanita?

- a) perseguir a los gatos
- b) dormir cerca del radiador con la almohada en los pies
- c) ve televisión
- d) juega ajedrez

5) Marca con una "X" qué actividades le gusta al ratón de Susanita:



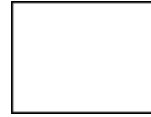
6) ¿Qué baila el ratón de Susanita?

7) De acuerdo a la historia leída en el texto anterior, **ordena** los siguientes cuadros, escribiendo los números del 1 al 4.

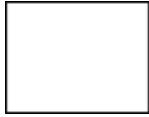
El ratón come chocolate y turrón.



Baila tango.



Siempre canta esta canción.



Sueña que es un gran
campeón jugando ajedrez.



ANEXO I: Secuencia didáctica

Sesión -Actividades e instrucciones, reglas, restricciones, preguntas	Forma de trabajo	Lugar de trabajo y su disposición	Materiales
<p><u>Momento 1</u></p> <p>PASO A PASO</p> <p>-Evaluación diagnóstica para determinar el nivel de conciencia fonológica, memoria verbal y nivel semántico de los estudiantes mediante las pruebas elaboradas por los maestros previamente. (Esta actividad se calcula más o menos para 3 horas de clase que equivalen a 45 min. cada una).</p> <p>Sesión # 1: los estudiantes recibirán una prueba para medir los niveles de las tres habilidades lingüísticas escogidas: conciencia fonológica, memoria verbal y nivel semántico. Estas se harán en el orden establecido por la maestra, simultáneamente, para todo el grupo. Una vez terminado el test de una de las habilidades, se continúa con la otra y así sucesivamente. Las instrucciones que están en el texto, se darán de manera colectiva para todo</p>	Individual	salón de clase en filas	-Las hojas con los exámenes.

<p>el grupo; ahí se les explicará a los estudiantes qué deben hacer en cada una de las preguntas y generar un espacio para contestar las dudas que tengan los niños acerca de la evaluación.</p>			
<p>Conciencia fonológica</p>			
<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño 1: Elaboración de una rima. 			
<p><u>Momento 2</u></p> <p>Sesión # 2:</p> <p>ACTIVIDAD DE PROVOCACIÓN:</p> <p>-Por medio de la canción “Jugando al eco”, la maestra invitará a los niños a que canten la canción y a que identifiquen aquellas palabras que suenan parecido o que finalicen en sílabas sonoramente similares (rimas). A medida que los niños las van mencionando, estas se escribirán en el tablero y luego se rectificarán con la letra de la melodía que sí coinciden. De igual forma, se trabajará el conteo de sílabas con las palmas (ritmo manual).</p>	<p>Colectivo</p>	<p>Salón de clases en un semicírculo</p>	<p>-Video Beam -Parlante -Letra de la canción -Tablero -Canción: https://www.youtube.com/watch?v=9S7-9o7xr0k</p>
<p>Sesión # 3:</p>	<p>Colectivo</p>	<p>Salón de clases</p>	<p>-Video Beam</p>

<p>-La maestra entonará una melodía que contenga 3 palabras y una de ellas no rimará con las otras. Los estudiantes deberán descubrir cuál es aquella que no coincide con las demás y, entre todos, deberán proponer una que sí combine con la secuencia rítmica. Ejemplo: boca, foca, mono (mono es la palabra que no rima con las otras). Se podría proponer que en vez de “mono” se use “loca”. A continuación, se dará un ejemplo más claro de cómo sería la actividad. Video</p>		<p>en un semicírculo</p>	<p>-Parlante -Tablero -Juego de palabras que rimen entre ellas.</p>
<p>Sesión # 4:</p> <p>-En grupos de 3, los estudiantes planearán una secuencia rítmica de tres palabras que coincidan entre ellas. Después, deberán presentarla ante todo el curso. Para acompañar el ritmo de la secuencia, podrán utilizar elementos del entorno como lápices, reglas, las palmas de las manos, los pies, vasos, cucharas, etc. para crear una melodía. Esta propuesta favorece la creatividad, la memoria, la actividad neuronal y las funciones ejecutivas como la inhibición, la planificación y la inteligencia verbal y el procesamiento auditivo -habilidades cruciales en la comprensión lectora- y necesarias para adquirir el conocimiento en cualquier asignatura (Jaschke</p>	<p>Grupos de 3 estudiantes</p>	<p>Salón de clase en un círculo</p>	<p>-Hoja de block -Lápiz -Cucharas, tapas, ollas, vasos, reglas, etc.</p>

et al., 2018; Rodríguez et al., 2022).			
Memoria verbal			
<ul style="list-style-type: none"> Desempeño 2: Creación de una historia colectiva 			
<p><u>Momento 3</u></p> <p>Sesión # 5:</p> <p>-Juego “Me voy de paseo”, sentados en un círculo los estudiantes deberán decir en voz alta el nombre de un objeto que les gustaría llevar a un paseo. El juego se hace en el sentido de las manecillas del reloj y a medida que va transcurriendo, cada integrante, antes de decir su elemento, debe mencionar todos los objetos que han dicho sus compañeros previamente. Esta propuesta integra diversos procesos cognitivos como la atención, la percepción, la memoria y la conciencia fonológica (Canales et al., 2010; Torres y Granados, 2014; Velarde, 2010).</p>	Colectivo	En la zona verde sentados en un círculo.	
<p>Sesión # 6:</p> <p>-Presentación de las fábulas musicalizadas “La Cigarra y la Hormiga” y “El Gallo y la Joya” usando estrategias musicales como: acompañamiento</p>	Colectivo	Lugar: salón de clases.	-Una bolsa con las preguntas a realizar

<p>de instrumentos musicales, instrumentos no convencionales (vasos, cucharas, tubos, tapas, etc.) y percusión corporal.</p> <p>Juego de preguntas: por medio de la canción “Manzanita del Perú”, la docente motivará a los niños a que respondan los interrogantes descritos a continuación:</p> <p>Preguntas: ¿Qué tipo de texto será este? ¿Un cuento, una adivinanza, un poema? ¿Cuáles son los personajes que aparecen en la historia?; ¿Cómo eran los personajes de la historia?; ¿Cuál es el mensaje que nos deja la historia?; ¿Qué hacía el gallo en la historia?; ¿En qué lugar ocurre la historia?; ¿Qué le pasó a la cigarra en la historia? etc.</p> <p>-Las respuestas que van dando los niños, se escribirán en el tablero y al finalizar se contrastará con las respuestas encontradas en los videos de los textos.</p> <p>-Como acuerdo se tendrá que, deben respetar el turno del compañero y cuando él o ella estén hablando, los escuchamos en silencio.</p> <p>NOTA: varios estudiantes pueden responder la misma pregunta.</p>		<p>Disposición de los estudiantes: sentados en sus asientos en una media luna.</p>	<p>-Canción para el juego de turnos: “Manzanita del Perú ¿cómo te llamas tú?”</p>
<p>Sesión # 7:</p>		<p>En la zona verde</p>	

<p>-Haciendo uso de los personajes de las fábulas vistas y los elementos mencionados en el juego “Me voy de paseo”, de manera colectiva, se creará una historia hilada entre todos los participantes del grupo. La idea es que una persona comience la historia y que luego se vaya nutriendo con cada detalle de los otros participantes.</p>	<p>Colectivo</p>	<p>sentados en un círculo.</p>	
<p>Nivel semántico</p>			
<ul style="list-style-type: none"> Desempeño 3: Renarración grupal de un cuento cantado 			
<p><u>Momento 4</u></p> <p>Paso a paso</p> <p>Sesión # 8:</p> <p>IDENTIFICACIÓN DE RITMOS MUSICALES:</p> <p>- Por medio de pistas musicales y preguntas realizadas por la docente, los estudiantes deberán identificar qué género musical corresponde a cada pista escuchada.</p> <p>-Los estudiantes deberán hacer un movimiento espontáneo de acuerdo a lo que les haga sentir el ritmo musical escuchado.</p>	<p>Colectivo</p>	<p>Lugar: salón de clases.</p> <p>Disposición de los estudiantes: sentados en sus asientos en una media luna.</p>	<p>-Speaker</p> <p>-Pistas musicales</p>

<p>Preguntas:</p> <p>¿Qué tipo de música conoces?; ¿dónde has escuchado estos ritmos anteriormente?; ¿Qué sensación te produce escuchar esta música?; ¿Cuáles son tus géneros musicales favoritos?; ¿Dónde escuchas estos ritmos?; ¿Cada cuánto escuchas música?; ¿Cuál es tu canción favorita y por qué?; ¿Por qué escogiste el movimiento que hiciste al escuchar la pista musical?; etc.</p> <p>-Tomando como referencia las dos fábulas trabajadas, se volverán a reproducir para todo el grupo y, entre todos, deben reconocer los diferentes tipos de géneros musicales que aparecen en estas e identificar las características más importantes de la canción. El objetivo es llevar a los niños a que a través de esta propuesta musical, ellos puedan relacionar los sonidos con el inicio, nudo, solución y moraleja de la historia y así comprender la superestructura del texto narrativo fábula.</p> <p>-Como acuerdo estará que deben alzar la mano y participar organizadamente una vez se les dé el turno para hablar.</p>			
<p>Sesión # 9:</p>		<p>Lugar: salón de</p>	

<p>-Selección de grupos de trabajo para escoger una de las fábulas presentadas por la docente y elaborar la primera renarración espontánea cantada de la fábula elegida. Una vez terminada la planeación de la renarración cantada, cada pareja puede presentarla al resto del grupo u otra pareja, para que se dé una retroalimentación de cómo mejorar la historia en cuanto a los detalles de esta misma.</p> <p>Restricción: ninguna de las fábulas presentadas, debe quedar sin escoger. Por consiguiente, todas las parejas que salgan en el grupo, deben estar distribuidas en las dos historias.</p>	<p>Trabajo en grupos de 3</p>	<p>clases.</p> <p>Disposición de los estudiantes: sentados en sus asientos en tríos.</p>	<p>Ninguno</p>
<p>Sesión # 10:</p> <p>RENARRACIÓN DE LAS PARTES DE LA FÁBULA CON USO DE ESTRATEGIAS MUSICALES:</p> <p>-INICIO: cada pareja deberá renarrar el inicio de la historia siguiendo la pista musical escogida por el docente para abordar los elementos de esta parte de la fábula.</p> <p>Pista escogida: género Urbano.</p>	<p>En parejas</p>	<p>Lugar: salón de clases.</p> <p>Disposición de los estudiantes: sentados en el suelo, en círculo,</p>	<p>-Speaker</p> <p>-Pista musical para cada género</p> <p>-Cronómetro</p>

<p>-PROBLEMA: cada pareja deberá renarrar el problema de la historia siguiendo la pista musical escogida por el docente para abordar los elementos de esta parte de la historia.</p> <p>Pista escogida: género Rock</p> <p>-SOLUCIÓN: cada pareja deberá renarrar la solución de la historia siguiendo la pista musical escogida por el docente para abordar los elementos de esta parte de la historia.</p> <p>Pista escogida: género Clásica.</p> <p>-MORALEJA: cada pareja deberá renarrar la moraleja de la historia siguiendo la pista musical escogida por el docente para abordar los elementos de esta parte de la historia.</p> <p>Pista escogida: género Pop.</p> <p>NOTA: se coloca la primera pista escogida para el inicio de las historias y cada pareja debe ensayar a medida que se va reproduciendo el audio. Esto</p>		con sus parejas.	
--	--	------------------	--

<p>lo ensayan más o menos por 10 minutos. Después vuelven al círculo y cada grupo presenta el inicio de su historia con el primer ritmo musical. Seguido a esto se les da otros 10 minutos para practicar el siguiente ritmo con el problema de su historia y pasado el tiempo, retoman a sus posiciones y presentaran ante los demás compañeros y así sucesivamente con el resto de las partes de la fábula.</p>			
<p>Sesión # 10:</p> <p>-A partir del acompañamiento musical por parte del maestro, los estudiantes se formarán en tres grupos (de acuerdo a la fábula escogida por cada uno de ellos anteriormente) y entre ese nuevo grupo que salga, renarraran de manera colectiva, a sus otros compañeros, la historia de manera creativa -usando elementos de la cotidianidad como acompañamiento rítmico, cantando, etc. La idea es que el cuento quede lo más idéntico posible, en detalles, al original.</p>	<p>Trabajo en grupos</p>	<p>Lugar: zona verde.</p> <p>Disposición de los estudiantes: organizados en tres grupos de acuerdo a cada fábula elegida</p>	<p>-Vasos, cucharas, tapas o elementos del entorno que sirvan para producir sonidos</p> <p>-El maestro acompaña con un instrumento musical.</p>

<p><u>Momento 5</u></p> <p>Sesión # 11 y 12:</p> <p>PASO A PASO</p> <p>-Evaluación final para determinar el nivel de conciencia fonológica, memoria verbal y nivel semántico de los estudiantes mediante las pruebas elaboradas por los maestros previamente. (Esta actividad se calcula más o menos para 3 horas de clase que equivalen a 45 min. cada una).</p> <p>-Los estudiantes recibirán una prueba para medir los niveles de las tres habilidades lingüísticas escogidas: conciencia fonológica, memoria verbal y nivel semántico. Estas se harán en el orden establecido por la maestra, simultáneamente, para todo el grupo. Una vez terminado el test de una de las habilidades, se continúa con la otra y así sucesivamente. Las instrucciones que están en el texto, se darán de manera colectiva para todo el grupo; ahí se les explicará a los estudiantes qué deben hacer en cada una de las preguntas y generar un espacio para contestar las dudas que tengan los niños acerca de la evaluación.</p>	<p>Individual</p>	<p>salón de clase en filas</p>	<p>-las hojas con los exámenes.</p>
---	--------------------------	------------------------------------	---