




Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

¡Profe, enséñame con canciones!

Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales



UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Iván Andrés Martínez Zapata

Tesis doctoral



Universitat Autònoma de Barcelona

UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
i de las Ciències Socials**

Tesis Doctoral

**¡PROFE, ENSEÑAME CON CANCIONES!
UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE
LAS CANCIONES EN LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Iván Andrés Martínez Zapata

Directores:

Dr. Joan Pagés Blanch

Dra. Neus González Monfort

Bellaterra, Barcelona

2017

Esta tesis ha sido realizada gracias al programa de becas de formación doctoral en el exterior del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e innovación (Colciencias) Colombia.

A mis padres: Edgar Martínez y Rocío Zapata, solo esto fue posible gracias a su constancia, esfuerzo, paciencia, trabajo, ejemplo y amor. Ustedes son los arquitectos de lo que he podido lograr. Gracias por darme tanto.

A mis hermanas: Rocío y María Victoria por su apoyo y respeto en los momentos de dificultad.

A mi sobrino Jerónimo: toda meta es alcanzable mientras tengas sueños y luches por ellos, sonríe, trabaja con tesón y nunca te rindas.

Agradecimientos

Son muchas las personas e instituciones que debo agradecer su apoyo incondicional durante estos años de formación y quienes con su paciencia y comprensión permitieron que este trabajo pudiera llevarse a cabo.

Agradezco al profesorado del Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona por su invaluable acompañamiento durante estos años de formación en el Máster y en el Doctorado, que me han permitido tener mayores y mejores aprendizajes como investigador y educador a través de esta investigación.

Al profesor Joan Pagés Blanch y la profesora Neus González Monfort por orientarme y otorgarme la motivación suficiente para realizar convenientemente esta investigación sin dejar de lado las cualidades humanas que les caracterizan en cada paso transitado durante el recorrido de este camino. Muchas gracias por ser mis maestros.

Al profesor Antoni Santisteban y Monserrat Oller por compartir su sabiduría y preocuparse de mi proceso en todo momento e inspirarme a seguir investigando en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

Al profesor Gustavo González Valencia por invitarme a saltar por un sueño y que como resultado el paracaídas se ha abierto para caer en campos más ricos en el saber y en proyectos que pueden ayudar a inspirar a otros profesores que como yo también quisimos volar.

A la profesora Martha Cecilia Gutiérrez por su acompañamiento desde la Universidad Tecnológica de Pereira y su preocupación constante para que llegara a la meta y cumpliera mis logros sin claudicar.

Al grupo de investigación *Comprender* de la Universidad de Antioquia especialmente a las profesoras Ruth Elena Quiroz, y María Eugenia Villa por haberme otorgado la oportunidad de creer en mí y que ahora se ven reflejados en aportes significativos que pueden ayudar a otros maestros que desean formarse en Colombia.

A los y las profesoras Luz Marý Uribe, Claudia Zuleta, Francisco Múnera, Iván Darío Ocampo, Guillermo Suaza, Jorge Eliecer Ortiz por abrir sus corazones y sus aulas para poder realizar esta investigación con sus estudiantes en contextos reales atinentes a la escuela e intentar construir aportes que contribuyan a mejorar la formación de nuestros ciudadanos y la enseñanza en la escuela.

Al profesor y rector de la I.E INEM “José Félix De Restrepo” Fernando Carvajal Oquendo por ser el maestro quien me formó en el pregrado y me orientó por la senda de este camino que me ha llevado muy lejos. Gracias maestro por sus enseñanzas.

A mis queridos compañeros y amigos de la I.E. INEM “José Félix de Restrepo” y del departamento de Estudios Sociales por brindarme su amistad y ayuda cuando los he necesitado.

Al profesor y rector de la I.E. “Campo Valdes” Julio César Velásquez Botero por permitirme aprender de su amplio conocimiento en el campo de la educación y fomentar mi deseo de seguir alcanzar nuevos retos y repensar las cosas desde otros caminos posibles. A mis compañeros y amigos de la I.E. San José Obrero por mostrarme otras posibles formas de enseñar con su trabajo y entusiasmo.

Al profesor Jorge Andrés Arbeláez Rendón, Fernando León Rengifo y Silvio Arias Zuluaga y al *Grupo Ritornello* por haberme permitido interpretar exquisitas piezas musicales del repertorio andino colombiano y formar parte de una de las grandes agrupaciones de música colombiana que siempre llevaré en mis recuerdos y mi corazón.

A mis amigos Farid Castañeda, Oscar Bedoya, Oscar Hernández, Gloria Urrego, Alejandra Muñoz, por estar a mi lado durante estos años

TABLA DE CONTENIDO

Parte I. Estructura de la investigación

Introducción.....	23
Origen de la investigación	25
Justificación	27

CAPÍTULO I

Planteamiento de la investigación, preguntas, supuestos y objetivos

1.1 El currículo y la enseñanza de las ciencias sociales en el presente colombiano	30
1.2 ¿Cómo es el currículo de ciencias sociales en Colombia?	30
1.3 Colombia, la música y la pluriculturalidad	31
1.4 La música como expresión de la vida cotidiana	33
1.5 ¿Qué problemas tiene el profesorado de ciencias sociales para enseñar los contenidos sociales en el currículo escolar?	36
1.6 Preguntas, supuestos y objetivos	36
a. Preguntas	36
b. Supuestos	36
c. objetivos	36

Parte II. Marco teórico y Diseño metodológico

CAPÍTULO II. Marco teórico

2.1 La enseñanza de las ciencias sociales en el currículo colombiano y la función que cumple en la práctica del profesorado.....	40
a. Cambios y continuidades en el currículum de las ciencias sociales en Colombia: una mirada para comprender la práctica del profesorado en el presente	40
b. Concepción del currículo de Ciencias Sociales desde 1980 hasta el presente	41

c. Entre el currículo prescrito y la práctica reflexiva del profesorado.....	42
d. Línea teórica de la investigación	46
2.2 La investigación en la enseñanza con canciones	46
a. Enseñanza de la Geografía.....	48
b. Enseñanza de la Historia	49
c. Educación para la ciudadanía	56
d. Ciencias sociales	58
e. Análisis lingüístico e ideología	60
f. Enseñanza en lenguas	61
g. Enfoques interdisciplinarios con disciplinas sociales	63
2.3 Interpretación de las investigaciones del uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales	64

CAPÍTULO III

Metodología de la investigación

3.1 Base metodológica de la investigación	68
3.2 Caracterización de la población y la muestra.....	71
a. El cuestionario	71
b. La entrevista semiestructurada.....	71
c. Las secuencias didácticas.....	71
d. La observación participante	72
e. Los grupos focales.....	72
f. El diario de campo.....	72
3.3 Fases del diseño metodológico	72
a. Fase 1. Rastreo de canciones para el currículo de ciencias sociales	72
b. Fase 2. Proceso de elaboración del cuestionario y selección de la población.....	72
c. Fase 3. Proceso de codificación y análisis de datos del cuestionario.....	73
d. Caracterización de la muestra del profesorado de ciencias sociales de la ciudad de Medellín	74
e. ¿Cómo es la muestra de la población del profesorado de ciencias sociales de Medellín ,según los datos obtenidos?.....	79

f. Fase 4. Diseño de materiales: Secuencias didácticas con el uso de canciones.....	80
g. Fase 5. Seminario para profesores “La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones”	80
h. Fase 6. Observación participante: aplicación de las secuencias didácticas por el profesorado	81
i. Fase 7. Análisis de la asimilación de la innovación didáctica en los estudiantes	81
j. Fase 8. Valoración y percepción de los estudiantes después de aplicar la secuencia didáctica	81
k. Fase 9. Proceso de análisis de datos y la presentación del informe final	81

Parte III. Análisis de los Resultados

CAPÍTULO IV

¿Qué canciones permiten relacionar los contenidos del currículo de ciencias sociales en la educación básica secundaria y media en Colombia?

4.1 ¿Cuál es la relación entre las canciones y el currículo en ciencias sociales desde los lineamientos, los estándares y los problemas socialmente relevantes?	86
4.1.1. Los Ejes Generadores	86
4.1.2 Preguntas problematizadoras	86
a. Ámbitos conceptuales	86
4.1.3 Los lineamientos curriculares y las canciones	87
4.1.4. Relación entre los estándares y las canciones	87
a. Historia y cultura	88
b. Relaciones espaciales y ambientales	91
c. Relaciones ético – políticas	92
4.1.5 La relación de las canciones y los problemas sociales socialmente relevantes...	94
4.2 ¿Qué canciones se pueden emplear en el currículo para enseñar ciencias sociales?	96
a. El contenido de la canción no abarca con precisión un tema	96
b. El título no se relaciona con un determinado contenido	96
c. Las canciones no son difundidas en los medios de comunicación	96

d. Las canciones poseen contenidos que promueven la violación de los derechos humanos o daño a la integridad personal.....	96
e. La letra de la canción se comprende con dificultad por la interpretación, el género musical o la calidad del audio.....	97
f. La postura ideológica del profesorado con respecto a la canción	97
g. Los gustos estéticos musicales se oponen a la selección del contenido de la canción	97
h. ¿De qué lugares pueden ser las canciones?.....	98
4.3 ¿Qué otros criterios deben tenerse en cuenta dentro del proceso de búsqueda y selección de canciones para relacionarlas con los contenidos sociales en el currículo?	99
4.4 ¿Qué estrategias se pueden emplear para enseñar con canciones?	100
4.5 ¿Qué dificultades se pueden presentar para enseñar ciencias sociales a través de la canción?	101
4.6 ¿Qué alternativas tiene el uso de la canción en el currículo de ciencias sociales?	101
a. Es fuente primaria o secundaria	102
b. Es contenido para el currículo.....	102
c. Es secuencia didáctica	102
d. Es estrategia didáctica	
e. Forma parte de la evaluación.....	102

CAPÍTULO V

¿Qué piensan los profesores sobre el currículo y el uso de las canciones en el aula de ciencias sociales?

5.1 Las opiniones de los profesores sobre al currículo y los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales	104
a. ¿Los profesores han usado las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?	109
b. ¿Qué géneros musicales ha escuchado el profesorado sobre contenidos sociales?.....	110
c. ¿Qué música han empleado los profesores para enseñar ciencias sociales?	111
d. ¿Qué temas de ciencias sociales relacionan los profesores con las canciones?	112
e. ¿Qué temas enseñarían los profesores del currículo de ciencias sociales?	113
f. ¿Qué estrategias han usado para enseñar ciencias sociales con canciones?.....	114

g. ¿Qué opina el profesorado sobre el uso de las canciones en sus clases?	115
h. ¿Creen los profesores que la canción posee un mensaje pertinente para la enseñanza?	116
i. ¿Los profesores han integrado curricularmente las canciones a las ciencias sociales?	117

5.3 Articular el uso de las canciones al currículo y a la práctica del profesorado 120

CAPITULO VI

¿Qué valoraciones hizo el profesorado antes de usar las canciones en el aula de ciencias sociales?

6.1 Presentación del seminario “la enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones”	124
6.1.1 Descripción del profesorado participante	124
6.1.2 Opiniones del profesorado sobre el uso de la canción en la enseñanza	124
6.1.3. ¿Qué música han empleado los profesores para enseñar ciencias sociales?	128
6.2 ¿Qué valoración tuvo el profesorado sobre las canciones de las secuencias didácticas?	131
a. La venta de los recursos del Estado.....	132
b. La geografía física de Colombia.....	135
c. Luchas sociales en Colombia	137
d. El ultranacionalismo	138
e. Los derechos laborales en Colombia	140
f. Conflictos mundiales	142
6.3 Valoración del profesorado sobre las secuencias didácticas y las decisiones que tomaron para implementarlas	143
6.3.1. Características de las secuencias didácticas	143
6.3.2. Valoraciones de los profesores sobre las secuencias didácticas	144
6.3.2.1 ¿Qué otras actividades o estrategias consideras que podrían ser útiles para el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales, que hayas imaginado y no se encuentren en la secuencia didáctica que analizaste?	124
6.3.2.2 ¿Qué opinas sobre los contenidos que podrían abordarse en la enseñanza?	150

6.3.2.3 ¿Qué crees que debe hacer el profesorado para que la música pueda emplearse como una fuente para dinamizar la enseñanza?	151
6.3.2.4 ¿Consideras que esta secuencia podría ayudar en contexto escolar para mejorar algunas problemáticas que posean sus estudiantes en torno al aprendizaje?	152
6.3.2.5 Algunas ideas	152

CAPÍTULO VII

¿De qué manera los profesores utilizaron las canciones en el aula y qué experiencia les dejó?

7.1 ¿Qué decisiones toman los profesores cuando usan canciones en su práctica?.....	154
7.1.1. Observación participante de las prácticas del profesorado	154
a. La práctica de la profesora María Teresa.....	154
b. La práctica del profesor Eliecer	157
7.1.2. Informe y entrevistas a los profesores sobre el uso de las secuencias didácticas	160
a. La práctica del profesor Farid	160
b. La práctica de la profesora Sofía.....	163
c. La práctica del profesor Alonso	167
d. La práctica del profesor Luis Ángel.....	168
7.2 Análisis de la práctica del profesorado con el empleo de secuencias didácticas basadas en el uso de canciones	171
7.2.1 Acciones realizadas por el profesorado en su práctica.....	171
7.2.2. Cambios de los estudiantes desde el punto de vista del profesorado	172
7.2.3. Aspectos a mejorar en el diseño de las secuencias didácticas.....	173
7.3. Ser un maestro reflexivo, una necesidad para los cambios en la práctica	174

CAPÍTULO VIII

¿Cómo asimilaron los estudiantes los contenidos de las secuencias didácticas basadas en el uso de la canción?

8.1 ¿Cómo asimilaron los estudiantes los contenidos de las secuencias didácticas en su aprendizaje?	178
8.1.1 Secuencia didáctica Un recorrido por las regiones naturales de Colombia	178
a. Actividades de introducción (conocimientos previos del estudiante)	178
b. Actividades para el progreso del estudiante.....	182
c. Actividades de finalización (autoevaluación).....	187
8.1.2. Secuencia didáctica Los derechos laborales en Colombia	190
a. Actividades de introducción (conocimientos previos del estudiante)	190
b. Actividades para el progreso del estudiante.....	193
c. Actividades de finalización (autoevaluación).....	197
8.1.3 Secuencia didáctica Los derechos humanos en Colombia	198
a. Actividades de introducción (conocimientos previos del estudiante)	199
b. Actividades para el progreso del estudiante.....	200
c. Actividades de finalización (autoevaluación).....	203
8.1.4. Secuencia didáctica La venta de los recursos del Estado.....	203
a. Actividades de introducción (conocimientos previos del estudiante)	203
b. Actividades para el progreso del estudiante.....	204
c. Actividades de finalización (autoevaluación).....	206
8.2 Conclusiones de los aprendizajes de los contenidos de las secuencias didácticas ..	207

CAPÍTULO IX

¿Cuál fue la percepción de los estudiantes de básica secundaria sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?

9.1 ¿Cómo fue el proceso de análisis?	211
9.2. ¿Las canciones empleadas le ayudaron a comprender los contenidos de ciencias sociales?	212
9.2.1 Secuencia Un recorrido por las regiones naturales de Colombia.....	212
a. Institución Educativa La Alegría	212

b. Institución Educativa Institución Educativa Madre de Dios	214
9.2.2 Secuencia Los derechos laborales en Colombia.....	215
a. Institución Educativa La Alegría.....	215
b. Institución Educativa El Alto	217
9.2.3 Secuencia Los derechos humanos en Colombia	219
a. Institución Educativa Obrero	219
9.2.4 Secuencia <i>La venta de los recursos del Estado</i>	220
a. Institución Educativa Félix.....	220

9.3 ¿Cree usted que las canciones pueden ayudar a los estudiantes a comprender la realidad desde las ciencias sociales? 221

9.3.1 Secuencia <i>Un recorrido por las regiones naturales de Colombia</i>	221
a. Institución Educativa La Alegría.....	221
b. Institución Educativa Institución Educativa Madre de Dios	223
9.3.2 Secuencia <i>Los derechos laborales en Colombia</i>	224
a. Institución Educativa La Alegría.....	224
b. Institución Educativa El Alto	226
9.3.3 Secuencia <i>Los derechos humanos en Colombia</i>	227
a. Institución Educativa Obrero	227
9.3.4. Secuencia <i>La venta de los recursos del Estado</i>	229
a. Institución Educativa Félix.....	229

9.4 ¿Cómo cree que las canciones podrían ayudar más y mejor en los contenidos de ciencias sociales? 231

9.4.1 Secuencia Un recorrido por las regiones naturales de Colombia.....	231
a. Institución Educativa La Alegría.....	231
b. Institución Educativa Institución Educativa Madre de Dios	232
9.4.2 Secuencia Los derechos laborales en Colombia.....	233
a. Institución Educativa La Alegría.....	235
9.4.3 Secuencia Los derechos humanos en Colombia	236
a. Institución Educativa Obrero	236
9.4.4 Secuencia La venta de los recursos del Estado.....	237
a. Institución Educativa Félix.....	237

9.5 Interpretación de la percepción de los estudiantes de grado 6° a 9° de educación básica secundaria el uso de canciones en la enseñanza de las ciencias sociales 238

PARTE IV. **Discusión, aportes y conclusiones de la Investigación**

CAPÍTULO X

¿Cuáles son los aportes y las conclusiones de esta investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?

10.1 Discusión teórica de los aportes de la investigación.....	244
10.1.1 ¿Cómo puede articularse el uso de las canciones con los contenidos de las ciencias sociales?	244
10.1.2 ¿Cómo pueden los maestros incorporar las canciones a su práctica?.....	249
10.1.3 ¿De qué manera las letras de las canciones pueden contribuir al aprendizaje de los contenidos sociales en los estudiantes de educación secundaria?	253
10.2 Problemas resueltos, supuestos, objetivos conseguidos y metodología.....	256
10.2.1 ¿Qué preguntas se formularon y qué respuestas obtuvimos?.....	256
10.2.2 ¿Qué respuestas obtuvimos de los supuestos formulados?	261
10.2.3 ¿Cuáles fueron los logros de los objetivos planteados?	262
10.2.4 ¿Qué dificultades se han presentado para desarrollar los objetivos?	264
10.2.5 ¿Qué logros y dificultades se alcanzaron con el diseño metodológico?.....	264
10.3 Sugerencias para la práctica docente y para futuras investigaciones	267
10.3.1 ¿Qué sugerencias deben hacerse para futuras investigaciones?.....	269

Índice de Figuras

Figura 1. Investigaciones sobre el uso de las canciones en las ciencias sociales.	47
Figura 2. Análisis del uso de las canciones en la enseñanza.	66
Figura 3. Población de profesores de ciencias sociales que respondieron el cuestionario.	74
Figura 4. Población de profesorado por sexo.	75
Figura 5. Título de pregrado en el profesorado.....	75
Figura 6. Profesores pertenecientes al sector público o al sector privado	76
Figura 7. Experiencia del profesorado en años.	77

Figura 8. Niveles en los que enseñan los profesores de Ciencias Sociales.	78
Figura 9. Grado en el que el profesorado enseña Ciencias Sociales.	79
Figura 10. Relación canciones para el currículo de ciencias sociales y sus lugares.....	98
Figura 11. Pertinencia de la propuesta curricular del MEN en ciencias sociales en la formación de los estudiantes.	104
Figura 12. ¿Qué problemas posee el profesorado para enseñar ciencias sociales?	107
Figura 13. El uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales.	109
Figura 14. Géneros musicales que ha identificado el profesorado con contenidos sociales.	110
Figura 15. La música que han usado los profesores para enseñar ciencias sociales.	111
Figura 16. Temas de ciencias sociales que relacionaron los profesores con las canciones.	112
Figura 17. Temas que enseñarían los profesores en el currículo de ciencias sociales.	113
Figura 18. Estrategias usadas para enseñar ciencias sociales a través de canciones.....	114
Figura 19. Opinión del profesorado sobre el uso de las canciones en sus clases.....	115
Figura 20. La canción como mensaje pertinente para la enseñanza.....	116
Figura 21. Integración curricular de las canciones a la enseñanza de las ciencias sociales.	117
Figura 22. Opinión del profesorado sobre la secuencia didáctica.....	145
Figura 23. Pertinencia del orden de la secuencia didáctica.....	146
Figura 24. Opinión del profesorado sobre la utilidad de la secuencia didáctica	147
Figura 25. Graffiti del estudiante Kevin del grupo 8°3 quien expresa su opinión sobre la explotación laboral.....	165
Figura 26. Reconocimiento de límites internacionales de Colombia. Estudiante Juan grado 6°3	179
Figura 27. Identificación de las regiones de Colombia sin ayuda del texto guía. Estudiante Diana grupo 7 A	180
Figura 28. Lugares visitados e identificación de lugares en las regiones de Colombia. Estudiante Diana grupo 7 A	181
Figura 29. Representación gráfica sobre las regiones de Colombia. Grado 6°, estudiante Juan	184
Figura 30. Representación gráfica sobre las regiones de Colombia. Grado 7°A, estudiante.....	185

Figura 31. Preguntas sobre la canción y las regiones de Colombia. Grado 6°3, estudiante Juan.	186
Figura 32. Autoevaluación del estudiante Pedro. Grado 6°3.	189
Figura 33. Conocimientos previos sobre explotación laboral. Estudiante Kevin grupo 8°1	190
Figura 34. Causas del desempleo en Colombia. Estudiante Paola grupo 8°1.....	191
Figura 35. ¿Por qué no mejoran las condiciones laborales? Estudiante Edwin grupo 8°3	194
Figura 36. Representación de la canción. Estudiante Lina grupo 8°1	197
Figura 37. Resolución de problemas. Estudiante Kevin grupo 8°1	199
Figura 38. Conocimientos previos sobre las desapariciones en Colombia. Estudiante Camilo grupo 8°B	201
Figura 39. Cuadro para describir la canción “desapariciones”. Estudiante Camilo grupo 8°B	202
Figura 40. Mapa de ubicación de “la Escombrera” comuna 13 de Medellín. Estudiante Camilo grupo 8°B	204
Figura 41. Opinión sobre la venta de Isagén. Estudiante Isabel grupo 9°1	204
Figura 42. Descripción de la venta de Isagén. Estudiante Laura grupo 9°1	205
Figura 43. Departamentos afectados por la venta de Isagén. Estudiante Isabel grupo 9°1	206
Figura 44. Comparación de canciones “vendo mi país” “café y petróleo”. Estudiante Isabel grupo 9°1	212
Figura 45. I.E. La Alegría.....	214
Figura 46. I.E. Madre de Dios.....	215
Figura 47. I.E. Santa Elena.....	217
Figura 48. I.E. Obrero	219
Figura 49. I.E. La Alegría.....	221
Figura 50. I.E. Madre de Dios.....	223
Figura 51. I.E. La Alegría.....	224
Figura 52. I.E. El Alto.....	226
Figura 53. I.E. Obrero	227
Figura 54. I.E. La Alegría.....	231
Figura 55 I.E. Madre de Dios.	231

Figura 56. I.E. La Alegría.....	233
Figura 57. I.E El Alto.	235
Figura 58. I.E. Obrero.	236
Figura 59. Ruta para articular las canciones a la enseñanza de las ciencias sociales	246
Figura 60. Proceso para secuenciar el uso de la canción al currículo de ciencias sociales y la práctica del profesorado.....	252
Figura 61. Percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje al emplear la canción en las ciencias sociales.....	256
Figura 62. Factores que dificultan el uso de la canción por el profesorado de ciencias..	258

Índice de Tablas

Tabla 1. Secuencias Didácticas elaboradas a partir del uso de canciones	143
Tabla 2. Uso de las canciones en los contenidos de las ciencias sociales.....	183
Tabla 3. ¿Cómo los maestros deben incorporar las canciones a su práctica?	183
Tabla 4. Uso de las canciones en los contenidos de las ciencias sociales.....	244
Tabla 5. ¿Cómo los maestros deben incorporar las canciones a su práctica?	249
Tabla 6. Contribución de las canciones al aprendizaje de los contenidos sociales en los estudiantes de educación secundaria	253

Parte I

Estructura de la investigación

Introducción

La presente investigación está organizada en cuatro apartados y diez capítulos:

El primer apartado corresponde al capítulo I titulado Planteamiento de la investigación, preguntas, supuestos y objetivos, que trata sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, la relación de la música con la sociedad y los problemas que se presentan en la práctica del profesorado en la enseñanza. A partir de esta reflexión, se formularán las preguntas y los objetivos.

El segundo apartado está compuesto por el marco teórico y el diseño metodológico. El marco teórico contiene el capítulo II titulado El currículo de ciencias sociales en Colombia y su relación con las canciones en el que realizamos una contextualización de la influencia del currículo en la práctica de los profesores y las investigaciones que se han realizado con respecto al uso de la canción en la enseñanza de las ciencias sociales.

El diseño metodológico corresponde al capítulo III denominado Metodología de la investigación, que describe el proceso que se realizó en la formulación de las fases del diseño, aplicación de instrumentos tales como el cuestionario, las secuencias didácticas, las entrevistas abiertas, el diario de campo, la observación participante y los grupos focales, a una muestra del profesorado de ciencias sociales y sus estudiantes en la ciudad de Medellín, Colombia.

El tercer apartado corresponde al análisis de la información y está conformado por los capítulos IV, V, VI, VII, VIII y IX.

En el capítulo IV, titulado ¿Qué Canciones permiten relacionar los contenidos del currículo de ciencias sociales en la educación básica, secundaria y media en Colombia? mostramos la función que cumplen las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales desde el currículo y los contenidos.

El capítulo V titulado “¿Qué piensan los profesores del currículo y el uso de las canciones en el aula de ciencias sociales?” expone la percepción de 64 profesores y profesoras sobre el uso de las canciones para enseñar contenidos sociales en la educación básica secundaria y media.

El capítulo VI titulado ¿Qué valoraciones hizo el profesorado antes de usar las canciones en el aula de ciencias sociales? presenta el análisis de las opiniones y prácticas de un grupo de seis profesores y profesoras que participaron voluntariamente del seminario La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones para determinar cómo incidió la toma de sus decisiones sobre el uso de innovaciones en el diseño de secuencias didácticas.

El capítulo VII llamado ¿De qué manera los profesores utilizaron las canciones en el aula y qué experiencia les dejó? analiza la posición del profesorado con respecto al uso de secuencias didácticas con canciones y la práctica con sus estudiantes.

En el capítulo VIII denominado ¿Cómo asimilaron los estudiantes en su aprendizaje las secuencias didácticas desde el uso de la canción?, analizamos el proceso que tuvieron los estudiantes en su aprendizaje de los contenidos sociales tras trabajar con el diseño de la estrategia de enseñanza.

El capítulo IX, titulado ¿Qué percepción tuvieron los estudiantes de básica secundaria frente al uso de las canciones en clase? analizamos de qué manera los estudiantes valoraron el uso de las secuencias didácticas en su proceso de aprendizaje y la pertinencia que tuvo para continuar cualificando esta propuesta de enseñanza en el aula.

El cuarto y último apartado cuenta con el capítulo X denominado ¿Cuáles son los aportes y las conclusiones que permite el uso de las canciones en el currículo de las ciencias sociales? en el cual, basándonos en la interpretación de los datos, mostramos los logros alcanzados, los aportes, las conclusiones y sugerencias para integrar esta propuesta al currículo y las prácticas del profesorado.

Origen de la investigación

En el año 1993, ingresé al grado 6° de la educación básica secundaria en el Liceo Salazar y Herrera de la ciudad de Medellín, Colombia. Empecé tardíamente mis estudios de bachillerato a la edad de 13 años, debido a múltiples quebrantos de salud que me impidieron desarrollar mi escolaridad a la par con los demás niños.

Uno de los hechos que marcó mi vida como estudiante, profesional de la educación y músico sucedió en la clase de ciencias sociales, cuando la maestra me asignó un tema de exposición sobre el origen del planeta tierra y las eras geológicas. En ese momento no sabía hablar en público y menos ante mis compañeros de clase. A pesar de ello, “me aprendí de memoria”, línea por línea el tema del libro de texto como era la usanza en la escuela.

El día de la exposición comencé a recitar lo que había aprendido sin entender nada de lo que decía. De un momento para otro, olvidé una de las líneas y mi mente se quedó en blanco. Fue una experiencia frustrante porque no recordaba las palabras exactas para continuar mi exposición. Al final, recuerdo con tristeza que, debido al pánico escénico, mis compañeros se burlaron, la profesora me mandó a sentar y calificó con baja nota.

Esta experiencia se instaló en mis miedos y no sabía cómo solucionarlo. Al final de ese mismo año, en la clase de artística, mi primer profesor de música, Héctor Rendón Marín, descubrió en mí habilidades musicales que daban a entender que podía destacarme del resto de mis compañeros de clase. Esta fue la base para enfrentar mis dificultades y aprender poco a poco a vencer el pánico escénico. La música me permitió desarrollar, más allá de la técnica de la interpretación del instrumento, las habilidades comunicativas necesarias para enfrentarme a cualquier público.

Al finalizar el grado 11°, decidí estudiar Licenciatura en Geografía e Historia en la Universidad de Antioquia y, a la par, continué aprendiendo a interpretar la música andina colombiana en diferentes agrupaciones desde el año 1999 hasta el presente. Pese a que realizaba estas dos actividades simultáneamente desde los 19 años; sólo en el año 2008, cuando llevaba cuatro años ejerciendo la práctica docente con mis estudiantes de educación secundaria en una institución educativa pública de Medellín, pude establecer una relación conceptual entre las ciencias sociales y la música.

En mi contacto permanente con la música, no había contemplado la posibilidad de utilizarla para mejorar mi práctica en la enseñanza de las ciencias sociales por dos razones fundamentales: en primer lugar, la enseñanza de ciencias sociales posee un campo epistemológico definido en sus tres grandes disciplinas: la educación, la geografía y la historia. La música, por su parte, es un arte que se ha desarrollado con su propio lenguaje a pesar de estar relacionado con el

campo de las humanidades. En segundo lugar, resulta difícil establecer la relación entre ambas disciplinas porque se tiende a pensar en que el docente enseñará música y no ciencias sociales.

Esto me ha llevado a realizar un proceso de investigación y reflexión de mi propia práctica desde la maestría en educación en la Universidad de Antioquia, pasando por el Máster oficial en Didáctica de las Ciencias Sociales hasta llegar al Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona.

En estos años de trabajo veo con satisfacción que esta investigación ha ido tomando forma y ha sido valorada positivamente en diferentes eventos académicos internacionales por los profesores universitarios, por los profesores de educación básica que se interesan en desarrollarla en el campo de la enseñanza y por los estudiantes que han tenido la experiencia de aprender de esta manera.

Ya sabemos a través de las investigaciones como las de Martínez y Pagés (2014) y Martínez y Quiroz (2011) que las ciencias sociales y las canciones son didácticamente compatibles. Ahora debemos indagar qué opina el profesorado sobre cómo podría usar esta propuesta y determinar sus aportes en la innovación de materiales, en el aprendizaje de los estudiantes sobre conocimiento social, en las prácticas que realizan y en el currículo de ciencias sociales.

Gracias a una maestra de ciencias sociales y a un profesor de música de secundaria, mi vida ha cambiado para siempre. Ahora soy un profesor de ciencias sociales y músico que, mediante la investigación de la práctica de la enseñanza busca que otros estudiantes puedan aprender conceptos complejos utilizando las canciones.

Justificación

Esta investigación surge de la necesidad de desarrollar alternativas de enseñanza en las ciencias sociales, es decir, de orientar al profesorado y al estudiantado colombiano a trabajar en la comprensión y el análisis de contenidos socialmente relevantes. La propuesta busca utilizar los conocimientos generados de la cultura en la cual tanto profesores como estudiantes se encuentran insertos.

Nuestra intención es relacionar las canciones con el currículo de ciencias sociales como contenido, fuente, estrategia y parte del diseño de materiales para la práctica del profesorado en la enseñanza.

Colombia es un país que posee una amplia diversidad musical y cultural que influye en la caracterización de los grupos humanos que lo conforman. Su población pluriétnica es producto del mestizaje de las culturas indígenas, africanas y europeas y vemos este sincretismo en las todas las manifestaciones culturales como las canciones que con su música forman parte del diario vivir de la sociedad.

Las personas escuchan diariamente música del país o foránea. La música sirve para ambientar la vida en el hogar, acompañar la soledad, pensar y/o desplazarse hacia el mundo de la imaginación, conversar con otras personas o hacer una fiesta improvisada. La música y la canción son omnipresentes porque están en todo momento y lugar generando una conexión entre las personas, acompañando los estados anímicos y las actividades cotidianas. En otras palabras, forma parte de nuestra identidad.

La música hace parte de la cotidianidad del colombiano y, de hecho, algunas segmentaciones culturales se definen a través de esta. La inmersión de la música en la cotidianidad nos lleva a pensar en esta como una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales y a indagar de qué manera podemos transformar la acción de oír música en una acción consciente para el aprendizaje de contenidos sociales.

Consideraremos la opinión del profesorado con respecto al uso de la canción como propuesta alternativa en el diseño curricular de ciencias sociales. De esta manera, podremos determinar su alcance como estrategia de enseñanza, no sólo para currículo prescrito sino, también, destinada aquellos contenidos socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas.

Por otra parte, observaremos los aprendizajes y las percepciones del estudiantado, empleando canciones con contenidos sociales en el trabajo de aula. Esta acción nos permitirá develar cuál es la mejor manera de enseñar los contenidos del área con esta estrategia. Esta investigación nos ayudará a sensibilizar a nuestros estudiantes y conducirlos a reflexionar sobre los contenidos que escuchan.

Las letras de las canciones se encuentran entremezcladas con la música y es complejo realizar su separación porque ambos elementos activan las emociones de las personas. Por ello, es necesario orientar las letras al plano racional para que las canciones sean comprendidas por el oyente y este pueda adquirir un conocimiento que puede ser aprendido independientemente de su gusto estético.

Si en el conocimiento social logramos llevar a un estudiante del plano emocional al racional contribuiremos a mejorar al aprendizaje del área, a innovar en otras prácticas para el profesorado y a diseñar nuevos materiales para la enseñanza. Creemos que la vinculación entre lo racional y lo emocional a través de la canción permitirá a profesores y alumnos reflexionar, analizar e interpretar los problemas sociales para intervenir y participar democráticamente en la vida de su comunidad, de su país y en la resolución de los problemas del mundo.

Al proponer la canción como recurso didáctico multifacético, pretendemos abrir caminos que contribuyan a la formación ciudadana de nuestros estudiantes y empoderarlos del conocimiento del mundo social. La música es inherente a todas culturas y grupos sociales que a través del tiempo han expresado sus conocimientos, pensamientos y denuncias en sus letras. Se hace necesario, entonces, otorgar un espacio para dialogar acerca de su importancia como recurso para la enseñanza y evidenciar de qué manera el profesorado emplea la música con sus estudiantes para valorar sus aportes.

CAPÍTULO I

Planteamiento de la investigación, preguntas, supuestos y objetivos

En este capítulo presentaremos los siguientes cinco apartados relacionados con el problema, las preguntas y los objetivos de investigación:

1. El currículo y la enseñanza de las ciencias sociales en el presente.
2. ¿Cómo es el currículo de ciencias sociales en Colombia?
3. Colombia, su música y su sociedad.
4. La música como expresión de la vida cotidiana.
5. ¿Qué problemas tiene el profesorado de ciencias sociales para enseñar los contenidos sociales en el currículo escolar?
6. Preguntas, supuestos y objetivos.

1.1 El currículo y la enseñanza de las ciencias sociales en el presente colombiano

La enseñanza de las ciencias sociales que se imparte en las escuelas está anclada a unos discursos hegemónicos del Estado. Sus contenidos forman parte del currículo oficial en la enseñanza y son claves para formar un determinado tipo de ciudadano y mantener las estructuras políticas, sociales y económicas que se han prestablecido.

Los conocimientos enseñados por el profesorado muchas veces son distantes de la vida y de las preocupaciones de los estudiantes colombianos. Las prácticas de los docentes refuerzan estos discursos hegemónicos cuando invisibilizan contenidos sociales importantes por otros de menor relevancia, repercutiendo negativamente sobre la formación de la ciudadanía crítica de los estudiantes y reforzando las estructuras de poder.

Estas limitaciones dan como resultado que los contenidos enseñados en las escuelas sean lejanos a las realidades de los estudiantes, y ellos lo evidencian cuando se aburren en las clases y no le encuentran sentido a aprender la asignatura de ciencias sociales porque desde su perspectiva esta transmite datos “inútiles”. No es extraño que los estudiantes no consideren las ciencias sociales como un área de su completo interés o sea útil desde el punto de vista pragmático según las investigaciones de (Chapin: 2006).

El currículo oficial no aborda las realidades de todos los grupos sociales que conforman la diversa población colombiana (indígenas, afrodescendientes, raizales, campesinos, entre otros). Por eso, en más de una ocasión, encontramos un alumnado que desconoce su entorno, su cultura y la complejidad de su sociedad porque no son mencionados en los libros de texto y son temáticas ajenas al profesor. Como consecuencia, los grupos sociales en Colombia terminan invisibilizados en el currículo, a pesar de existir una normativa que regule su enseñanza en algunos casos.

1.2 ¿Cómo es el currículo de ciencias sociales en Colombia?

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, reconoce las ciencias sociales como un área fundamental del currículum que debe liderar cambios profundos en la sociedad colombiana para la formación de ciudadanos críticos. En la praxis, no se reflejan dichos cambios porque los administradores educativos del ministerio y los políticos de turno han creado más asignaturas y contenidos, con lo cual se evade la resolución de los problemas reales que posee la sociedad colombiana y se satura el currículo escolar (MEN, 1994).

El plan de área de ciencias sociales en Colombia está constituido por diversas áreas que se componen de cátedras y proyectos que los estudiantes de educación básica y media deberán cursar en los once años. El currículo se compone de los siguientes aspectos:

- Constitución política y democracia. Asignatura que debe enseñarse durante todo el

ciclo de formación en primaria, básica secundaria y media para conocer la Constitución Colombiana (MEN, 1994).

- Las áreas de ciencias económicas, política y filosofía concebidas como parte del área de ciencias sociales. Asignaturas para fortalecer el conocimiento sobre la economía, el funcionamiento de la política y el pensamiento filosófico en los estudiantes de educación media.
- La cátedra de la paz. Se crea con el fin de garantizar el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, en todas las instituciones educativas del país (MEN, 2014).
- La cátedra de competencias ciudadanas. Se integra a la asignatura de ciencias sociales para incentivar en los estudiantes el desarrollo de las competencias que le permitan actuar como un mejor ciudadano.
- La cátedra de estudios afrocolombianos. Busca sensibilizar a los estudiantes sobre el respeto y la inclusión de la población afrocolombiana para evitar el racismo (MEN, 1998).
- El proyecto de gobierno escolar. Se realiza cada año en todos los grados para sensibilizar a los estudiantes frente a la elección de sus representantes y para fomentar la democracia escolar. Debe formar parte de los contenidos de ciencias sociales en todos los grados de la básica primaria, secundaria y media (MEN, 1994).

En la práctica, las instituciones educativas y el profesorado presentan dificultades para desarrollar todos los contenidos del currículo prescrito porque son abundantes y su intensidad horaria es limitada para desarrollar cada área, cátedra o proyecto. Esto se debe que se le otorga mayor importancia a los programas de formación técnica para el mundo del trabajo, descuidando la formación humanística en los alumnos.

El profesorado, por su parte, no integra a su práctica cada uno de estos contenidos. Es así como los docentes llegan a cortar, pegar u omitir muchos de ellos porque el tiempo es limitado y deben cumplir con el plan de estudios, reforzando sus prácticas expositivas. La gran extensión de contenidos en el currículo de ciencias sociales no le permite al profesor contextualizar y reflexionar sobre las problemáticas de la realidad inmediata.

1.3 Colombia, la música y la pluriculturalidad

La configuración musical de Colombia es un conjunto de múltiples ritmos que se caracterizan por un espacio determinado de la geografía nacional. Es decir, cada extensión del territorio se define por las características socioculturales que le dan su propia identidad.

El territorio colombiano se encuentra dividido en la región Atlántica, Pacífica, Andina, la Orinoquía, la Amazonía y la Insular, y cada una posee sus propias músicas. Estas, en su mayoría, son el producto del sincretismo cultural entre América, Europa y África. En Colombia existen

ritmos musicales de marcada procedencia regional como la champeta, la cumbia, el bullerengue, el fandango, el mapalé, el merecumbé, el porro, el son de negro, el vallenato, currulao, el arrullo, el alabao, el bunde, la contradanza, el bambuco, la carranga, la caña, el chotis, la danza, la guabina, la guasca, el pasillo, la rajaleña, la rumba criolla, el sanjuanito, el son paisa, el torbellino, el vals, joropo, el pasaje, el seis por derecho, el pasillo sanandresano, entre otros.

La multiplicidad de los ritmos colombianos nos indica que la música forma parte de un proceso social continuo, cambiante e influyente en las prácticas de las comunidades de cada territorio que lo configura y se manifiesta en las costumbres que estas han creado. Estas músicas forman parte del folklor y aún están vigentes.

Actualmente en Colombia se escuchan diferentes géneros musicales que circulan habitualmente en nuestra cotidianidad desde el folklore hasta las influencias musicales de extranjeras. Esta confluencia es producto del ingreso de tecnologías como el fonógrafo el surgimiento de las emisoras radiales y la apertura de vías ferroviarias, carreteras, vías marítimas y aéreas durante el proceso de integración con otros territorios del continente americano y del mundo en general.

La influencia de los medios de comunicación en el siglo XX y, en especial, de la radio, provocó el ingreso, no solo de información, sino también de nuevos estilos musicales y la expansión de estos. De acuerdo con Ledesma:

“Las clases populares encontraron en el acetato, en las recién llegadas radiolas, en las emisoras de radio que presentaban artistas populares en vivo, en los recién conformados conjuntos y tríos, junto con la música cubana, el tango y otros ritmos, la posibilidad de enriquecer su entorno social y cultural (...) nuestra música es el reflejo de lo que sucedió hacia los años cuarenta por cuenta de la música cubana y norteamericana”. (2006: 40-41).

El ingreso de diversas influencias musicales ha continuado a lo largo del siglo XX y XXI con las TIC, evidenciado en múltiples géneros como la música caribeña en todas sus formas, pasando por el género romántico, la ranchera, los corridos, la canción social y los más recientes como la salsa, el rock, el jazz, el blues y nuevas propuestas como la electrónica y el reggaetón, que han incidido en las dinámicas sociales y conducido al cambio en los estilos de vida de las personas.

La música provocó un cambio social en toda la población colombiana porque se diversificaron los gustos y se generaron estéticas y estilos de vida en torno a cada género como es evidente en nuestra cotidianidad. Podemos observar que la música incidió en la cultura y en la sociedad colombiana porque transformó los hábitos de la vida diaria y, a su vez, se conectó con las músicas americanas y europeas iniciando nuevos procesos de transformación que aún se desarrollan en el presente. La música colombiana de Lucho Bermúdez, Pacho Galán, Guillermo Buitrago, Luis A. Calvo, Pedro Morales Pino, Carlos Vieco o Héctor Ochoa se ha entremezclado con la música de otros países que también asimilamos como nuestra.

Ahora es habitual escuchar un tango de Gardel o de Piazzola, una ranchera de Pedro Infante o Javier Solís, la salsa de la Fania, agrupaciones de rock como Queen, The Beatles, Led Zeppelin, Soda Stereo, Aterciopelados, cantantes como Joan Manuel Serrat, Camilo Sesto, Raphael, reggaetoneros como Daddy Yankee, Don Omar, J. Balvin o cualquier clásico de la música occidental como Mozart, Beethoven, Vivaldi o Chopin.

1.4 La música como expresión de la vida cotidiana

La música y la humanidad poseen una relación estrecha que ha coexistido desde tiempos pretéritos y ha permitido la expresión de las emociones y racionalizar las acciones. Esto ha fortalecido sus habilidades de orden superior subyacen y les permitido construir realidades sobre el mundo, para comprenderla y transformarla de acuerdo con sus necesidades. Silva nos habla sobre la relación entre el hombre y el sonido. De acuerdo con ella “la música y el lenguaje son dos capacidades humanas innatas (...) cuya finalidad última es la de la comunicación”. (2006: 12).

El lenguaje oral y, en especial, la música han sido un canal transmisor de la cultura. Según Sáenz “antes de que una lengua sea escrita, existe una importante tradición de literatura oral, cuentos, historias y leyendas que se han transmitido de generación en generación a través de los tiempos y usado muchas veces para transmitir hechos históricos”. (Silva. 2006: 78)

Las canciones son aquellas narrativas que siempre han empleado los grupos humanos con el ánimo de recrear un lazo ancestral entre los que estuvieron y los que se encuentran en el presente. La canción constituye un relato que se mueve en entre el pasado, el presente y el futuro para contarnos algo que debe ser recordado y dejarnos una enseñanza. De esta manera, los mitos fundacionales y las leyendas dan sentido a su existencia, perpetuando prácticas o normas que regulan el comportamiento y le dan identidad a los grupos humanos.

Utilizar canciones desde el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales implica apertura, reconocimiento y comprensión de la existencia de diversas formas de manifestar ideas, sentimientos o puntos de vista. Estas ideas y sentimientos se plasman en los diversos géneros musicales que han emergido en América latina durante el siglo XX y XXI. Las letras abordan infinidad de temas sociales, históricos, geográficos o políticos, por medio de diversos ritmos.

Las canciones son escritas con una fuerte carga subjetiva y emocional y, también, una intencionalidad al momento de transmitir un mensaje. Creemos que su uso debe ser orientado en el aprendizaje de las Ciencias Sociales partiendo un diseño curricular direccionado para el trabajo en el aula. Es preciso, generar situaciones de reflexión en torno a lo escrito y lo dicho por el autor, permitiendo que el texto pueda ser comprendido e ir más allá de la literalidad.

Las canciones nos permiten hacer interpretaciones sobre lo que pasa en un contexto propio o fuera de él, desde el punto de vista de la vida cotidiana, ya que en ellas se exteriorizan coyunturas sociales que el autor pone de manifiesto. El autor quiere expresar, en la mayoría de

los casos, los problemas que atañen a su tiempo y su realidad. Una realidad en la cual existen tensiones que afectan a un(os) grupo(s) humano(s) en particular que quiere contarlas para que en la posteridad sea otro presente.

1.5 ¿Qué problemas tiene el profesorado de ciencias sociales para enseñar los contenidos sociales en el currículo escolar?

La preocupación del profesorado en la enseñanza de las ciencias sociales se refleja en la tarea infructuosa de abarcar la mayor cantidad de contenidos posibles sin reflexionarlos y orientarlos adecuadamente desde un enfoque crítico. Esto se evidencia cuando los profesores empleamos, principalmente, el método expositivo como uno de los medios más eficaces para comprender más contenidos en menos tiempo, descuidando la práctica reflexiva. De acuerdo con González, los docentes no reflexionan sobre su propia práctica, de manera que, “el profesorado en formación tiende a repetir los esquemas tradicionales en las prácticas de enseñanza, así como los recursos que emplea”. (2015: 197)

El interés del profesorado por contemplar más contenidos puede generar dependencia hacia las clases magistrales o al uso del libro de texto para desarrollar la secuencia temática a lo largo del año escolar. Esta dependencia también puede ser motivada por la falta de otros materiales que permitan modificar su práctica. Como consecuencia, encontramos que el profesorado va perdiendo la posibilidad de reflexionar sobre lo que enseña y lo convierte en acto mecánico.

Inferimos que la práctica del profesorado en Colombia en la educación primaria, secundaria y la media está condicionada al cumplimiento del currículo prescrito y su diseño es discreto en el empleo de prácticas innovadoras. Gutiérrez, Arana y Buitrago proponen que:

“Las prácticas de aula han de estar orientadas por propuestas curriculares y pedagógicas flexibles y abiertas, que atiendan a las necesidades de los educandos (...) porque los problemas socialmente relevantes permiten el mejoramiento de una práctica inclusiva y la comprensión crítica de la realidad”. (2016: 194)

Esto nos lleva a concluir que los contenidos, por sí mismos, no cobran sentido si no se les da relevancia y se llevan a cabo las acciones adecuadas para ser enseñados. Por otra parte, encontramos que hay una tendencia a enseñar el pasado sin relacionarlo con otros tiempo(s) o espacio(s).

En esta investigación hemos puesto en evidencia una enseñanza de las ciencias sociales con unos contenidos alejados de las realidades. Este alejamiento impide entender la relación entre los problemas del presente, el pasado y el futuro. Pagés al respecto ha dicho: “Para interpretar y participar [en] su mundo como ciudadano[s] crítico[s], con opinión propia y con clara conciencia de que el futuro le[s] deparará muchos cambios. Y uno de estos cambios será, sin duda, el de la existencia de una realidad cada vez más global, diversa y plural”. (2001:285)

La práctica del profesorado, entonces, debe ser orientada a acercar a nuestros estudiantes a un conocimiento que los vincule con sus problemáticas actuales. Una de las dificultades que se observan en la práctica docente es la carencia de estrategias para innovar y el escaso tiempo para reflexionar sobre el quehacer docente. Estas dificultades que impactan directamente sobre los estudiantes, para quienes el programa de contenidos resulta denso y terminan demostrando desinterés por la asignatura.

Uno de los recursos más usados en las instituciones educativas de Colombia es el libro de texto para enseñar ciencias sociales. Aunque no negamos la calidad de este recurso, muchas veces resulta un material complejo para los alumnos(as) por el tipo de lenguaje que emplea y la extensa información inconexa. Esto puede sumarse al hecho de que los cambios de la práctica del profesorado se modifican lentamente. Este cambio impacta directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje por las decisiones curriculares, el diseño de materiales, la innovación en la enseñanza, la selección de los contenidos y los procesos de evaluación de los estudiantes, que este conlleva.

Un aspecto importante, en la didáctica de las ciencias sociales, radica en los problemas socialmente relevantes o las cuestiones socialmente vivas que podrían ingresar a los contenidos del currículo prescrito si creamos otras innovaciones en la enseñanza y las aplicamos en nuestras prácticas para que nuestros estudiantes aprendan y desarrollen el pensamiento crítico. Benejam y Pagés hablan sobre la importancia de desarrollar el pensamiento social:

El problema aparece cuando la enseñanza sólo se concibe como la transmisión de información y el aprendizaje como la reproducción de la misma. En este caso, el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hacen pensar en ella.. (1998: 152)

Nuestra propuesta investigativa está orientada a visibilizar los contenidos de ciencias sociales mediante el uso continuado de las letras de canciones. Este recurso cultural puede articularse al diseño curricular para la educación básica y media, como fuente secundaria, como contenido prescrito o socialmente relevante, como estrategia de enseñanza para incidir en otras prácticas del profesorado y como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes menos mecánico.

Las canciones, al estar disponibles en cualquier tiempo y lugar, permiten potenciar el aprendizaje del conocimiento social para que la cultura ingrese a la escuela y, ésta a su vez, salga de las paredes e ingrese a la cotidianidad.

1.6 Preguntas, supuestos y objetivos

a. Preguntas

- ¿Cómo puede articularse el uso de las canciones a la enseñanza de las ciencias sociales?
- ¿Cómo pueden los maestros incorporar el uso de las canciones a su práctica?
- ¿De qué manera las letras de las canciones pueden contribuir al aprendizaje de los contenidos sociales en los estudiantes de educación secundaria?
- ¿Qué aportes ofrece esta investigación a la didáctica de las ciencias sociales?

b. Supuestos

- Es probable que las letras de las canciones abarquen cualquier contenido enseñable dentro para casi todos los grados o niveles de escolaridad.
- Es probable que el uso de las canciones esté condicionado por el conocimiento que posea el profesor partiendo de su contenido musical y su creatividad para articularlo al diseño de clase, y por su objeto de enseñanza.
- Es probable que el profesorado implemente estrategias más interactivas en su práctica por la motivación e interés que suscita en los estudiantes.
- Es probable que los estudiantes, al reconocer las canciones como parte del proceso de aprendizaje, comprendan mejor los contenidos de ciencias sociales y los recuerden con mayor facilidad.
- Es probable que el uso de canciones en la enseñanza requiera más investigaciones en el campo de las ciencias sociales en el mediano plazo para resolver asuntos de orden teórico y metodológico.

c. Objetivos

- Analizar la función que cumplen las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media en Colombia.
- Valorar la percepción de un grupo de profesores sobre el uso de las canciones en su práctica para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica secundaria (6° a 9°) de la ciudad de Medellín.
- Interpretar los aprendizajes y la percepción de los estudiantes después de implementar la secuencia didáctica basada en el uso de canciones.
- Determinar los aportes del uso de las canciones para la enseñanza de las ciencias sociales.

Parte II

Marco teórico y diseño metodológico

CAPÍTULO II

Marco teórico

El presente capítulo tiene por objeto presentar las bases teóricas en las que nos apoyamos para realizar esta investigación. Se compone de tres apartados principales:

1. En el primer apartado, haremos un análisis de la enseñanza de las ciencias sociales en el currículo colombiano y la función que cumple en la práctica del profesorado.
2. En el segundo apartado, mostraremos las investigaciones que se han realizado de acuerdo con el uso de las canciones en el área ciencias sociales y áreas afines, resaltando los avances los grupos hasta el momento en el proceso de enseñanza.
3. En el tercer apartado, interpretaremos las investigaciones sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales.

2.1 La enseñanza de las ciencias sociales en el currículo colombiano y la función que cumple en la práctica del profesorado.

a. Cambios y continuidades en el currículum de las ciencias sociales en Colombia: una mirada para comprender la práctica del profesorado en el presente

El currículo de Ciencias Sociales en el contexto colombiano ha sido modificado permanentemente a lo largo de dos siglos. Los gobiernos, según sus criterios y preferencias, han planteado ideales de ciudadano, cambios en los planes de estudio y la configuración de una sociedad que responde a una política hegemónica dominante. Al respecto Laies dice:

La escuela era, pues, un instrumento para generar sentimientos de pertenencia, y la enseñanza de la Geografía y la Historia podían focalizar dicho objetivo. La conmemoración de fiestas patrias constituía una parte central del calendario escolar [...] estas gestas son transformadas en contenidos curriculares a través de la memorización de datos que habitualmente son nombres, fechas o lugares. (1993: 88)

La enseñanza de las Ciencias Sociales se enfocó en favorecer un proceso de unidad e identificación de los habitantes a través de valores que el Estado pretendía materializar en el currículo y de un proyecto nacionalista. Este propósito no se hizo efectivo por las diferencias sociales, económicas y culturales que aún existen. Mestizos, indios, negros y blancos conformaban una población diferenciada por las estructuras sociales y económicas heredadas del período colonial que impedían materializar este proyecto bajo el ideal del Estado-Nación. Esta situación hizo compleja la tarea de buscar un punto de encuentro entre etnias diversas que impedían su unificación. Así, la escuela era el espacio que permitiría uniformar a una sociedad pluriétnica. Villegas señala las necesidades a las que ha obedecido la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto colombiano:

“La enseñanza de las Ciencias Sociales en nuestro país ha obedecido históricamente a distintas necesidades políticas: la formación de la ciudadanía -civismo, reconocimiento del orden legal, reconstrucción de actitudes y prácticas- y la configuración del Estado Nacional en los procesos identitarios”. (1995: 71)

Por ello, se puede afirmar que la formación ciudadana, incluso en el presente, ha estado dedicada a uniformar ideológicamente grupos humanos pero diferenciados para mantener las estructuras sociales y económicas de dominación entre una clase sobre las demás.

En los libros de texto, la enseñanza sobre los grandes héroes y los presidentes de la república invisibilizó a mujeres, niños, indígenas, negros y otros grupos étnicos y demográficos de la sociedad colombiana y ésta, por su parte, se acostumbró a aprender la historia “oficial” reforzada con la segregación entre los mismos colombianos. Por otro lado, la instrucción cívica, los

símbolos patrios, los himnos, los juramentos y la devoción a Dios, constituyeron un conjunto de elementos para la construcción y la consolidación de la sociedad colombiana actual.

La construcción del Nuevo Estado debía estar acompañada de procesos educativos acordes a las necesidades del momento histórico y social, y la implementación de modelos curriculares provenientes de Europa fue el punto de partida para la formación de los nuevos ciudadanos. Según Díaz y Quiroz (2005) durante el siglo XIX, y hasta principios del siglo XX, se destacó el modelo tradicional que inspiró un currículum basado en los fundamentos filosóficos de la formación de hábitos morales y de un sujeto útil a la sociedad bajo los principios de obediencia, sumisión y respeto temeroso de las normas y de quienes la representan.

Durante el siglo XX, con el advenimiento del modelo activo, el objetivo en la educación colombiana en el currículum era desarrollar al sujeto con miras al proceso de industrialización mediante una instrucción pragmática basada en las ciencias y los contenidos técnicos y laborales donde las habilidades estaban centradas en la producción de bienes. Por tanto, la enseñanza de las Ciencias Sociales también se orientaba hacia la formación de “buenos ciudadanos”, capaces de resolver los problemas de su sociedad respetando siempre las instituciones que representaban el poder.

b. Concepción del currículo de Ciencias Sociales desde 1980 hasta el presente

En el ámbito universitario, la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia inició un proceso de cambio y de reflexión sobre su papel en la escuela y la pertinencia en la formación del profesorado en las facultades de educación. Esto ha arrojado investigaciones y proyectos que parten de la formación del profesorado y pasan por la elaboración de propuestas del orden curricular y didáctico (Rodríguez, 2014).

En el ámbito curricular, algunas facultades de educación y grupos de historiadores han estudiado sobre la incidencia de los contenidos en la formación ciudadana y como éstos replican discursos hegemónicos que pretenden visibilizar las élites y ocultar otras realidades en la historia social de Colombia. Los libros de texto han sido los medios más eficaces para llevar a cabo este proceso ideológico. En ellos se reflejan los intereses de las editoriales por desarrollar contenidos generales que dicen muy poco sobre las realidades locales. Las editoriales hacen adaptaciones acordes con las normativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que, en esencia, mantiene los mismos discursos del poder.

Se han realizado investigaciones orientadas a comprender los criterios empleados para el análisis de contenidos que se incluyen en los libros de texto. Del mismo modo, se ha empleado el análisis historiográfico de categorías históricas para comprender cuál es la tendencia que refleja la enseñanza dependiendo de la práctica del profesorado.

Existen propuestas de investigación en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales para el desarrollo de habilidades investigativas en el campo de la historia, el análisis de los discursos de la globalización desde perspectivas marxistas y el planteamiento de estrategias de integración curricular. De esta manera, se está tratando de comprender lo que sucede en la educación básica secundaria y en el ámbito universitario con respecto al diseño y enseñanza de los contenidos en la escuela.

En el ámbito didáctico, se han realizado estudios para conocer qué se ha investigado sobre la didáctica de las ciencias sociales en Colombia. Estos estudios indagan sobre la práctica del profesorado, ya sea durante su proceso de formación o en el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas.

Las líneas de investigación emergentes de la didáctica de las ciencias sociales hacen énfasis en la necesidad de realizar reelaboraciones conceptuales sobre lo que el maestro piensa de su práctica que le permitan intervenir en los problemas educativos. Los autores mencionados plantean rutas de trabajo para transformar la práctica de los maestros; sin embargo, muchos de ellos se resisten a realizar cambios, contribuyendo así a un lento proceso de innovación en la enseñanza.

En la medida en que los maestros logren iniciar procesos de prácticas reflexivas en Colombia y se apoyen en las investigaciones que se desarrollan actualmente en la didáctica, se podrá aumentar el interés por modificar las formas habituales de abordar la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales.

c. Entre el currículo prescrito y la práctica reflexiva del profesorado

El Gobierno determina los contenidos que han de ser enseñados y establece los fines educativos que pretende impartir en sus ciudadanos. Esto significa que los contenidos del currículo son un medio para transmitir el poder dominante del Estado y la cultura, estableciéndose, entonces, la hegemonía ideológica a la que se refiere Apple en su texto *Ideología y Currículo* cuando señala que “el control del sistema cultural de una sociedad es el conocimiento que conservan y producen las instituciones, y de los actores que trabajan en ellas son esenciales para la lucha por la hegemonía ideológica”. (1987: 31)

Desde esta perspectiva, la escuela se mantiene en el marco prescriptivo porque los contenidos ya están establecidos, el profesorado los conoce y debe enseñarlos, además estos no deben ser modificados sustancialmente. Esta limitación conduce a que las prácticas del profesorado se mantengan invariables en el tiempo porque, ahora tiene menos valor enseñar un tema significativo que un contenido que ha de ser memorizado por los alumnos para luego ser examinado y definir la promoción de grado.

Los maestros nos empoderamos a través del conocimiento porque permite desarrollarnos en el aula de clase. No obstante, cuestionar el discurso oficial es explorar otras realidades que

nos pueden llegar a generar inseguridad y por ello, muchas veces, preferimos recorrer el mismo camino sin hacer mayores cambios. De ahí, la idea de mantener la práctica de la enseñanza y los contenidos sin modificaciones.

El profesorado es una agente muy importante dentro currículo porque es el “guardián” que vigila lo que ingresa o no al aula de clase. Ante este escenario, el profesorado tiende a realizar lo “políticamente correcto” porque cree que está contribuyendo en la formación de los alumnos. Es aquí donde debemos cuestionarnos sobre el papel que desempeñamos en la enseñanza, la selección de los contenidos que elegimos y la cultura que vamos a transmitir mediante nuestra práctica. Nosotros, con cada una de estas decisiones, contribuimos a moldear la ciudadanía de una sociedad, con una postura ideológica determinada.

A principios del siglo XXI, en Colombia, se reflexionó sobre el problema de enseñar ciencias sociales y se elaboró una propuesta denominada *lineamientos curriculares*. El objetivo de esta era enseñar contenidos a partir de preguntas problema que abarcaran conceptos claves de las ciencias sociales, de acuerdo con las necesidades del conocimiento social a enseñar. Con respecto a los lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) señala que:

“Este conjunto permite construir y reconstruir el conocimiento social a través de niveles de complejidad, que pueden ser retomados en otro momento con mayor profundidad y complejidad, de esta manera, las disciplinas de las Ciencias Sociales pueden ser estudiadas, delimitadas considerando la formulación de la pregunta y su pertinencia”. (2001:29).

La propuesta está vigente y pretende abarcar otros contenidos de acuerdo con las necesidades contextuales. Sin embargo, en el año 2004, se decretó una propuesta curricular, diametralmente opuesta, denominada *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* que está vigente y coexiste con los lineamientos curriculares. El propósito de esta propuesta es el de:

“Desarrollar conocimientos básicos que le permitan a los estudiantes de cualquier región del territorio nacional acceder al conocimiento del país desde su propio entorno social y tener la capacidad de resolver situaciones problemáticas así como proponer alternativas que transformen el espacio inmediato, además de iniciarlos en el campo de la investigación social para comprender los cambios que sufre a diario el mundo, y también establecer el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacerlos niños y las niñas, en cada una de las áreas y niveles”. (MEN, 2004:5)

Los estándares surgen por la preocupación estatal de homogenizar los saberes en unos conocimientos básicos para una población colombiana heterogénea, con la pretensión histórica de mantener una sociedad con los mismos referentes de poder decimonónicos.

Los contenidos de los estándares analizados propician dos escenarios para la práctica del profesorado:

- En primer lugar, encontramos la enseñanza de contenidos clásicos, es decir, una geografía de lugares, una historia de personajes y acontecimientos eurocéntricos en toda la secundaria y media que invisibilizan, principalmente, la historia local, social y cultural de Colombia y América Latina. Según lo anterior, un profesor colombiano debería enseñar los mismos contenidos de ciencias sociales, sin tener en cuenta si se encuentra en una comunidad indígena, en una zona rural, o en una comunidad afrocolombiana y sin importarle los saberes y realidades diferenciados propios de estos contextos que no se encuentran en los contenidos de los estándares, esto impide la construcción de una ciudadanía tolerante y consciente de la diversidad para resolver las problemáticas que se presenten.
- El segundo escenario plantea aprovechar las posibilidades de los lineamientos y los estándares curriculares para seleccionar contenidos socialmente relevantes y darles un enfoque reflexivo y distinto en la secuenciación y en la práctica del profesorado. Aún tenemos la posibilidad de incidir en el pensamiento crítico de nuestros estudiantes frente a las realidades actuales. A pesar de que los contenidos están predefinidos, el profesorado posee el criterio suficiente para seleccionar los contenidos del currículo que puede enseñar, realizando la práctica más adecuada. Al respecto Gimeno nos dice:

“Los retos básicos de la escuela están en ofrecer otro sentido diferente de la cultura, distinto del que imparte a través de sus usos académicos y romper el caparazón por el que se ha encerrado en sí misma, para conectar mejor con la cultura exterior, cada vez más amplia, más compleja, más diversificada y más atractiva”. (1994: 90)

A veces los profesores olvidamos que los contenidos que posee la cultura son extensos y no caben en el currículo escolar. Esta problemática podría acortarse si iniciamos procesos de construcción de propuestas que ayuden a visibilizar los contenidos eclipsados. El uso de las canciones puede ser una de tantas posibilidades en la enseñanza.

A través de la práctica reflexiva, podríamos crear propuestas con la ayuda de otros maestros para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, en las cuales el profesorado sea un agente relevante en la toma de decisiones que se materializan en la escuela. White, citado por Pagès, señala que:

“En lo que concierne a la enseñanza, concluyen que las relaciones sociales en el aula se modifican entre estudiantes y profesor dependiendo del contenido y el significado educativo, cambiando las modalidades de enseñanza y aprendizaje en los procesos de comunicación, por lo que es imperativo indagar sobre la práctica del profesorado”. (2004: 216-217)

Es fundamental que los profesores comencemos a reflexionar sobre lo que hacemos en clase. A modo de ejemplo, podemos mencionar la situación de un músico que interpreta un instrumento en una orquesta. El director le indica si va muy lento, muy rápido o debe realizar un matiz más fuerte o más piano, si está desafinado o no va al compás del tempo de la obra,

si no hace las dinámicas en los compases sugeridos o no realiza un solo, un contrapunto o una fuga en el momento exacto. Sólo mediante la reflexión y la práctica constante, el músico adquiere tan difícil habilidad y puede integrarse al trabajo conjunto de la orquesta.

Los maestros debemos prepararnos para saber cuáles son las decisiones más adecuadas a tomar en el momento de enseñar mejor los contenidos sociales (visibles e invisibles) y potenciar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Pagès, es importante “analizar y comprender la naturaleza de las decisiones que toman los profesores cuando enseñan Ciencias Sociales, en especial las que se relacionan con los procesos de interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje”. (2004: 217)

En este sentido, si abordamos otros recursos que, como las canciones, son elaborados con base en la cultura, podremos elaborar materiales con más significado educativo y estaremos aportando a la construcción de contenidos socialmente relevantes para la enseñanza de las ciencias sociales.

Las canciones se emplearían para:

- Dinamizar la práctica de los profesores en la enseñanza.
- Seleccionar contenidos y estrategias didácticas.
- Emplear un recurso para el diseño curricular.
- Adicionar otro material de apoyo junto al libro de texto, los mapas, las obras de arte, el cine, el patrimonio, los comics, las TIC, entre otros.

Este recurso constituiría un aporte en las decisiones de enseñanza de los maestros e, incluso, el uso de las canciones puede transformarse en un medio para evaluar a sus estudiantes, incursionando en otras formas de abordar las ciencias sociales desde su conocimiento y experiencia. Los recursos para la enseñanza de las ciencias sociales deben renovados ya que, como señalan Pagès y Santisteban:

“La Didáctica de las Ciencias Sociales inicia una nueva etapa que la convierte en un campo de referencia para la comprensión, el análisis y la interpretación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales y para una formación diferente de su profesorado”. (2014:19)

Por ello, nuestra preocupación radica en que el maestro desarrolle habilidades sobre el manejo del currículo para diseñar sus propios materiales, teniendo en cuenta las fuentes y las acciones más adecuadas. Buscamos racionalizar la intencionalidad formativa hacia nuestros estudiantes y ser conscientes de qué tipo de ciudadano estamos formando en el ámbito educativo. Para realizar una propuesta acorde a los desafíos educativos actuales, debemos considerar las opiniones y prácticas del profesorado con respecto a los procesos de enseñanza y las estrategias implementadas en el uso de canciones en las clases de ciencias sociales. Debemos reflexionar desde situaciones reales, enriqueciendo y ajustando la propuesta.

d. Línea teórica de la investigación

Nos apoyaremos en los referentes teóricos de la didáctica de las ciencias sociales basados en:

- Los problemas sociales o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales.
- El análisis y estudio de materiales curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales.

Esperamos que, a través estas dos líneas, podamos comprender e interpretar el objeto de estudio para desarrollar y ampliar la discusión en este campo de reflexión de la didáctica.

2. 2 La investigación en la enseñanza con canciones

En este apartado, mostraremos algunas investigaciones enfocadas en el uso de las canciones como estrategia didáctica en el área de Ciencias Sociales, Lengua Castellana e Lenguas Extranjeras. Hemos encontrado trabajos que relacionan este ámbito con la lingüística como discurso ideológico, de los cuales mencionaremos algunos de sus resultados posteriormente. Debemos aclarar que, en los últimos años, las investigaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones no son abundantes y debemos basarnos en las referencias ya reconocidas incluir aquellas investigaciones que han emergido en los últimos años, por lo que consideramos que esta es una investigación de carácter exploratorio que otros profesores e investigadores continuarán nutriendo en el futuro.

Haremos una descripción general de las investigaciones con el uso de las canciones, organizada a partir de la disciplina desde la cual se indagó, priorizando en nuestro estudio la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En la Figura 1, podemos observar el aporte investigativo de las canciones como estrategia de enseñanza para la geografía, la historia, las ciencias sociales y el lenguaje de algunos investigadores. Después presentaremos el análisis de sus aportes y realizaremos nuestras propias interpretaciones.

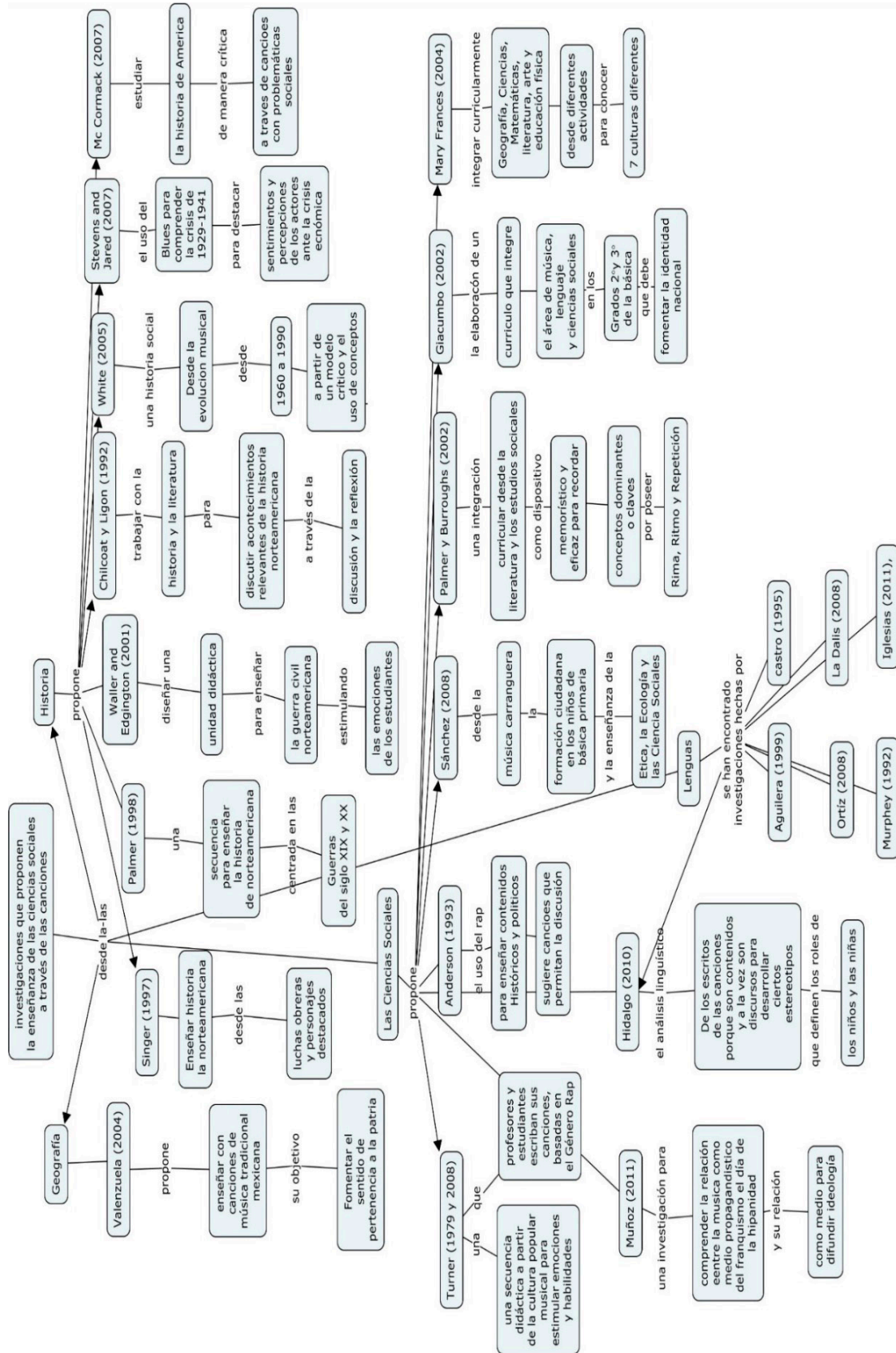


Figura 1. Investigaciones sobre el uso de las canciones en las ciencias sociales.

Fuente propia.

a. Enseñanza de la Geografía

En su investigación, Valenzuela (2004) plantea crear en los estudiantes de básica primaria de México el sentido de pertenencia, el conocimiento y el reconocimiento de los espacios geográficos a partir de la música tradicional que se encuentra en los cancioneros. Este autor asocia las canciones y la relación que la música ejerce entre las personas de diversas nacionalidades y los habitantes locales de un mismo espacio como eje articulador en los procesos de construcción de identidad vinculados al territorio. De este modo, se propone la música como una forma de reconocer el espacio donde se nace o se vive. Valenzuela concluye que es necesario renovar los métodos de enseñanza en la Geografía, ya que habitualmente aprenderla es sinónimo de buena memoria para evocar ríos, capitales y mares.

Valenzuela propone el uso de los corridos mexicanos para la enseñanza de la Geografía en los estudiantes de básica primaria. Su propuesta metodológica constituye un medio eficaz para que los estudiantes reconozcan el territorio a través de las historias que narran los cantantes y fortalecer, así, el sentido de pertenencia a su territorio.

Castañeda, por su parte, diseña una secuencia didáctica para los estudiantes de grupo 1° de educación secundaria para enseñar el espacio geográfico mexicano, en la cual “la competencia que se favorece es el manejo de la información geográfica y aprendizaje esperado en los alumnos, que reconocieran la diversidad de componentes, naturales, sociales, culturales y económicos”. (2011: 404) Esta autora emplea las siguientes tres canciones:

El corrido de Chihuahua.

Mi tierra Chihuahua.

México Lindo y querido.

Castañeda concluye que:

La música y el uso de las historietas son un medio didáctico que cumple con estas expectativas que puede facilitar el aprendizaje de la Geografía y además permiten dar rienda suelta a la imaginación (...) pero que están llenos de significado porque se cumple los propósitos establecidos en la enseñanza de la Geografía: Manifestaciones culturales en México y en el mundo para fortalecer la identidad nacional. (2011: 409)

Esta propuesta va en concordancia con la de Valenzuela (2004) y llegan a misma conclusión con respecto a la experiencia educativa.

Monreal y Sobrino (2014) proponen la enseñanza de la Geografía y la Historia a través de la formulación de proyectos, pero empleando la canción como punto de partida para la enseñanza del 4° de la ESO y haciendo una relación con la historia de la sociedad española en el siglo XX. Ellos plantean cuatro fases o momentos:

- En la primera fase, se escucharía la canción y se buscarían más canciones sociales sobre el tema.
- En la segunda fase, los estudiantes reflexionarían sobre el texto de la canción responder unas preguntas y socializar las respuestas.
- En la tercera fase, se ahondaría en el contenido histórico o geográfico empleando diversas fuentes para realizar un análisis más profundo.
- En la cuarta fase, se harán entrevistas orales para interpretar la información y subirla a una página web.

La propuesta de estos autores es relevante en la medida que promueve el trabajo por proyectos en el aula. En este caso, la música cumple una función motivadora en la fase introductoria para insertar a los estudiantes en actividades propias de la investigación.

b. Enseñanza de la Historia

Singer destaca la importancia de enseñar Historia a través de procesos sociales como el trabajo y las luchas obreras para la consecución de derechos económicos y nos plantea que “las canciones ilustran los cambios en la clase trabajadora, la conciencia que construyeron y resistieron a través de los sindicatos, las comunidades que se desarrollaron en la vida industrial norteamericana”. (Singer, 1997: 13)¹

Este autor retoma canciones que narran acontecimientos históricos de Norteamérica como la lucha de la clase obrera y utiliza las canciones para que los estudiantes comiencen a reflexionar sobre el tema y se sensibilicen frente a la importancia de los trabajadores y su contribución al desarrollo industrial y la calidad de vida de los norteamericanos. Las canciones sugeridas por Singer abordan los siguientes temas:

Canciones sobre el impacto de la industrialización y la automatización de la clase trabajadora:

- *Peg and Awl*”
- *John Henry*
- *Dark as a dungeon*
- Allentown

.....
¹Texto original: “The words to labor songs illustrate changes in working-class values and consciousness as workers built trade unions and communities and assimilated into — or resisted— American industrial life”. Traductor Iván Andrés Martínez Zapata

Canciones sobre cuestiones de política más amplias y cuestiones de clase²:

- *Preacher and the slave*
- *Bread and roses*
- *I don't want your millions, mister*³ (1997: 14)

Singer también sugiere la siguiente estrategia para orientar la clase de Historia:

Los estudiantes deben leer sobre la seguridad de los mineros, analizar el significado de la canción y discutir las razones del por qué las canciones fueron frecuentemente basadas en música religiosa y militar. Expresa tres ideas que tiendan a emerger esas discusiones y luego hablar sobre por qué los mineros de carbón fueron engañados por sus jefes, quienes acortando el peso del carbón buscaban la manera bajarles su paga y su dignidad. (1997:15)⁴

Esta estrategia didáctica es interactiva y está orientada al trabajo grupal, la reflexión, la discusión y la resolución de problemas. Esta propuesta constituye una alternativa frente a la enseñanza de la Historia que valora las cuestiones socialmente vivas para enseñar problemas sociales vigentes.

Palmer (1998), por su parte, en su artículo *Using songs as original sources in History and Government clases* propone algunos pasos para utilizar las canciones en la enseñanza de la Historia, principalmente, en acontecimientos relativos a la guerra del golfo pérsico, la Segunda Guerra Mundial y la revolución americana. En cada paso, utiliza la misma secuencia para lograr el objetivo de aprender conceptos claves y posteriormente reflexionar sobre ellos:

- Paso 1: introduzca el concepto con una canción. Suponga que el concepto que se enseñará es patriotismo, utilizando una canción que haga relación al concepto a trabajar.
- Paso 2: utilice una actividad reflexiva. Después de que los estudiantes hayan conocido el concepto con la música, utilice una estrategia de enseñanza que los anime a que piensen en el concepto; durante este proceso, el profesor dirige a los estudiantes hacia la comprensión de las cualidades críticas del concepto.
- Paso 3: identifique los conceptos relacionados. Pida que los estudiantes se inspiren y que identifiquen conceptos relacionados y discútalos.
- Paso 4: amplíe el concepto con ejemplos adicionales. Después dé ejemplos adicionales

²Texto original: "Songs about the impact of industrialization and automation on working people". Traductor Iván Andrés Martínez Zapata

³Texto original: "Songs that raise broader political and class issues". Traductor Iván Andrés Martínez Zapata

⁴Texto original: "Students should read the excerpt from "Miner's lifeguard," analyze the meaning of the lyrics, and discuss reasons why labor songs were frequently based on religious and military music. Three ideas tend to emerge in these discussions...then talk about the coal miners were being cheated by bosses who short weighted the coal and found other ways to deprive them of their pay and their dignity". Traductor Iván Andrés Martínez Zapata

para ensanchar su conocimiento usando otras canciones relacionadas con el concepto para afianzarlo y comprender otros.

- Paso 5: repase el concepto. Este paso reúne toda la información presentada. Los estudiantes deben poder describir el concepto, dar ejemplos y contestar a algunas preguntas.
- Paso 6: determine el aprendizaje del estudiante. Cada actividad de aprendizaje debe concluir con un cierto tipo de evaluación para determinar la eficacia de la instrucción. (1998: 221-223)⁵

Las recomendaciones del autor son útiles a la hora de secuenciar las actividades, ya que son planeadas y determinan el propósito de enseñanza con los alumnos. En este caso, encontramos que la intención de la enseñanza de la historia a través de las canciones tiende a exaltar los valores patrióticos.

El tema de la guerra es un eje constitutivo en el currículo norteamericano. Por nuestra parte, optamos por usar la estrategia para abordar problemas sociales y visibilizarlos. Waller y Edgington (2001) plantean la enseñanza de la guerra civil norteamericana a través de canciones puesto que estas permiten entrever la situación social de los actores en conflicto y las emociones percibidas por ellos en el momento de la guerra. Clasifican las canciones en 5 categorías: celebración, la vida del soldado, las cosas amables para un soldado, separación y pérdida.

La idea es que el profesor pueda clasificar las canciones de acuerdo con cada categoría y orientar los diferentes momentos que viven los hombres durante una guerra civil. Desde lo metodológico propone que los profesores formulen preguntas para que los estudiantes puedan orientar el trabajo de clase y lo complementen con consultas para luego generar discusiones sobre el tema. No propone problemas socialmente relevantes ni secuenciación de contenidos.

Su propuesta de enseñanza se enmarca en el campo de la generalidad y no entra a aclarar especificidades.

Chilcoat y Ligon, citados por Palmer y Burroughs (2002), plantean que muchos acontecimientos históricos se han descrito con música y canciones. Por su parte, Pichaske (1979), Chilcoat (1985) y Cooper (1981) han destacado el valor de usar las canciones para enseñar y aprender sobre la cultura y la historia norteamericana.

Estos autores sugieren recursos como las canciones y literatura para el aprendizaje de contenidos históricos como la revolución americana, la guerra de 1812, la fiebre del oro de California, la Primera Guerra Mundial, la Gran Depresión, la Segunda Guerra Mundial, el movimiento que va hacia el oeste, el movimiento de los derechos civiles y la Guerra De Vietnam. La estrategia que emplean para el aprendizaje de un acontecimiento histórico se inicia con una canción alusiva al tema, discusiones y reflexiones por parte de los estudiantes y el profesor.

⁵ Traducción de textos: Iván Andrés Martínez Zapata

Se pueden abordar contenidos como la esclavitud durante la guerra civil. Se pueden trabajar alternadamente canciones y literatura sobre el tema donde los estudiantes leen, escriben, trabajan en el equipo y comparten sus aprendizajes. El profesor plantea conceptos claves con títulos de canciones o libros para abordar la perspectiva de los abolicionistas, los esclavistas y los mismos esclavos. No se identifican resultados realizados con la práctica de los maestros o integración de otros contenidos al currículo.

Finalmente, estos autores concluyen que la literatura y la canción estimulan el interés y la imaginación de los jóvenes los cuales, una vez cautivados, estarán preparados para aprender las lecciones importantes que la historia tiene para ofrecerles.

White (2005) indaga sobre el impacto de la música en la educación secundaria y la enseñanza de la Historia y afirma que es necesario incluir a los estudiantes en el proceso de enseñanza a través de la música porque esta es un medio y la manera más eficaz para abordar un tema, dado que incorpora un lenguaje crítico que contiene un valor cívico y democrático. Este autor señala, de igual manera, que es posible concebir una historia social desde la segunda mitad del siglo XX, explorando la evolución musical desde la década de los años sesenta a los noventa. El autor no hace referencia a otros períodos históricos para ser enseñados y pone en discusión la pertinencia de la música (las canciones) porque mediante ella, los estudiantes hacen una reflexión del tiempo, cuentan los cambios sufridos en una sociedad y también se convierten en fuerzas activas que pueden concientizar y movilizar las masas.

White también diseñó un programa para la orientación de esta música que incluye los siguientes conceptos: *la música y la guerra*, *la música y la América de la posguerra*, *los movimientos de trabajadores y la música*, y *las culturas globales y la música*.

La investigación de White demostró que el profesorado puede orientar saberes que promuevan hacia una mejor enseñanza con la ayuda de las canciones, dando un primer paso para una integración curricular de la historia con el arte. El trabajo investigativo, le permitió a este autor modelar una propuesta de aprendizaje crítico de la historia, apoyándose en la participación de los estudiantes.

Stevens y Jared (2007), por su parte, utilizaron el *blues* para comprender el período de la Gran Depresión norteamericana entre los años 1929-1941 y destacan las percepciones y sentimientos de la crisis económica y la postura de sus dirigentes políticos frente a la política internacional.

Los autores proponen una secuenciación de actividades que pueden realizar el profesorado para analizar este periodo histórico con la canción.

1. Seleccione músicos, ritmos y canciones que hablen de la gran depresión, describa que emoción expresan durante la melodía.

2. Infiera tres aspectos de la canción acorde al momento histórico que está estudiando.
3. Análisis la letra para formularse preguntas sobre el tema lo que le sugiere la canción, los lugares que puede hallar, las razones de por qué fue escrita, preguntarse sobre el cantante y el momento histórico que aborda.
4. Deben comparar un conjunto de canciones y reflexionar sobre el contenido.
5. Se observa una propuesta de actividades que conducen a la comprensión del contenido.

Mc Cormack (2007), considera que el reto actual en la enseñanza de la historia es proporcionar herramientas a los estudiantes para examinar de modo crítico cuestiones de índole social y buscar alternativas de solución. Este autor concluye que la música popular puede examinar problemas como la pobreza, el racismo, los malos tratos, las adicciones, el hambre, la enfermedad y la guerra, con los estudiantes de octavo grado en el curso de Historia de América. Estos conceptos se pueden asimilar fácilmente como problemas socialmente relevantes y ser contextualizados y trabajados en cualquier currículo de ciencias sociales, enfocándose en formar el pensamiento crítico de los alumnos. La música, al ser un constructo cultural de la sociedad, posee la fuerza suficiente para ser empleada como un medio para impartir valores, estereotipos, transmisión de ideologías, medios masivos de consumo, construcción estilos de vida, desarrollo de hábitos, consumación de ritos sociales, entre otros.

La propuesta investigativa de Cormack, en la práctica, demostró que las canciones no garantizan conocimientos si el docente no realiza una planificación de la secuencia de aprendizaje en la que desarrolle el análisis previo de la letra, la intencionalidad ideológica y la planeación de las actividades que se elaborarán con los estudiantes. El profesorado debe apoyar el proceso de interpretación de las canciones ya que, en la mayoría de los casos, los estudiantes oyen la música con sentido crítico. De ahí que los diálogos en clase siempre deban ser orientados.

Burroughs (2008) realizó una investigación de la práctica de un profesor universitario en el curso lectivo de “historia de vietnam”, quien empleó la música popular de los años 60 y 70 para enseñar las características sociales y culturales que rodearon esta Guerra. La investigación demostró que el nivel de motivación de los estudiantes. La autora sostiene que se requiere investigar más sobre el tema para conocer como se puede usar este tipo de estrategia en la enseñanza de la historia.

Según Luna (2009), la enseñanza de la historia a través de las canciones es un medio eficaz para realizar un acercamiento a los medios escritos y la tradición oral al aprendizaje de problemáticas de la sociedad entre 1920 -1960 en diferentes aspectos que pueden ser objeto de investigación para que los estudiantes comprendan los procesos de investigación histórica y los contenidos de ciencias sociales, donde la canción es la fuente de consulta para derivar otras búsquedas. Esto relaciona el quehacer de la enseñanza del profesor, los saberes históricos y la cultura juvenil. Se

requiere diseño metodológico. Para afianzar la propuesta. La música de esas épocas no se asemeja a la cultura juvenil actual lo que implica un proceso de adaptación a estas líricas.

Bender (2013) investiga el valor del uso de las canciones como fuente para desarrollar contenidos para la enseñanza de los estudios sociales usando la canción “99 Red Balloons” en una micro unidad para enseñar “la guerra fría” según los estándares del departamento de educación de Kentucky (2012) para el grupo 6°. En tres sesiones de clase se usaron diferentes fuentes donde al final usan la canción para procesos de análisis e interpretación de la canción. Los resultados muestran que los estudiantes obtuvieron más nivel de comprensión del tema así lo desconocieran y aumentó el nivel de interés con relación a la emoción que les provocó.

Por otro lado, Azumbuja (2017) habla de un caso de enseñanza de la historia mediante la canción en estudiantes brasileños y portugueses. El indica que un estudiante a partir de la protonarrativa puede construir relatos a partir de la canción que le permitan adquirir y fortalecer su conciencia histórica con el fin de desarrollar el conocimiento histórico y de ayudar a la interpretación del presente en los conflictos sociales, políticos y económicos.

El uso de la canción en estudiantes brasileños y portugueses “moviliza la dimensión estética, cognitiva y política de la cultura enraizada en la vida porque son manifestaciones empíricas de los enunciados lingüísticos de la conciencia histórica, con base en las primeras lecturas y escuchas de los jóvenes de una fuente proveniente de sus gustos musicales configurados en la vida cotidiana.

La investigación ha permitido observar los progresos en el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes en el aprendizaje en la producción escrita de protonarrativas con base a fuentes musicales y vislumbrar ideas de pasado, presente y futuro. Partiendo de una pregunta formulada por el profesor y donde se selecciona el contenido para estudiantes de 2° año de enseñanza media en dos escuelas públicas una en Brasil y otra en Portugal.

Magela (2017) hace un recorrido sobre el aporte de la música popular afrobrasileña, especialmente, de la obra de Clara Nunes, como un material valioso para enseñar contenidos sociales en el currículo. Las narrativas que allí se cuentan poseen un valor musicológico que visibiliza la memoria de los pueblos afro y brasileños sobre su proceso histórico. Se requiere mayor exploración para encontrar nuevas prácticas pedagógicas en el campo de la enseñanza.

Pereira hace referencia a la “dimensión sensible” para construir el análisis de las obras musicales, reconociendo que:

“La composición de una canción siempre tiene una fuerte carga subjetiva y genera por regla general, un impacto emocional (...) la música en el aula tiene dos razones principales. La primera permite la empatía entre profesores y alumnos para el diálogo y segundo como un recurso mnemotécnico para el aprendizaje”. (2017: 89).

Coincidimos en la perspectiva de Pereira porque, efectivamente, hemos comprobado en el aula de clase que la dimensión emocional del estudiante incide en la motivación y en el aprendizaje puesto que modifica la dinámica de clase y cambia su perspectiva hacia el conocimiento.

Según Alves, las canciones no sólo sirven para enseñar el conocimiento escolar, sino que, también, pueden emplearse como fuente primaria o secundaria para la enseñanza de contenidos de las ciencias sociales y sobre la teoría de la historia. Al respecto, este autor ha concluido que:

Ouvir e discutir canções sobre o tempo, sobre vidas e suas marcas, seus rastros, foram maneiras para ampliar horizontes nessa viagem em busca de compreender outras experiências, com seus projetos, territórios, desejos e conflitos. Pensar a História em sua feitura, não apenas seu resultado final. Com o uso das canções vislumbramos um saber em sua construção, em seu frescor, apresentamos caminhos da investigação histórica”. (2017:138).

Al ser una narración que retrata un momento de la temporalidad histórica, la canción puede comprenderse y con ella se pueden analizar las subjetividades de las realidades humanas observando deseos y conflictos o experiencias frente a determinadas situaciones. En este sentido, las canciones son un tipo de fuente que le sirve al historiador para analizar las concepciones y percepciones más íntimas de los seres humanos frente a cada una de las realidades que viven.

Historia por música, un proyecto realizado por De Freitas (2017) en Brasil, presenta una propuesta muy eficaz de utilizar la música popular para difundirla y compartirla por la red social Facebook que ha tenido acogida tanto en los fans como en los estudiosos. Uno de los riesgos por analizar, con respecto a esta propuesta, sería la posición que tomará la red social sobre determinados asuntos políticos que puedan poner en riesgo la articulación de la historia y la música popular.

Según Hermeto y Pereira (2017) todavía existen muchos interrogantes de cómo incorporar la escucha musical en el análisis de la canción porque muchos profesores tienen dudas y dificultades al respecto. Entre los desafíos relacionados con el uso de la canción como recurso para la enseñanza, encontramos cómo utilizar una canción como fuente histórica y cómo definir la selección del repertorio musical con la experiencia histórica que implica una formación más específica del profesor para sus usos más comunes. Ante estos retos, creemos que el profesorado debe tener un mayor conocimiento de las experiencias musicales para que pueda lograr una adecuada selección de los contenidos que busquen una relación cercana al conocimiento histórico.

Guilherme complementa la propuesta de Hermeto y Pereira, al afirmar que “para ese tipo de actividad debe haber una preparación de los alumnos, que involucra acciones en el sentido de sensibilizar y acercar a los participantes de la propuesta presentada centrada en conocimiento histórico”. (2017: 301) Este autor considera necesario combinar fuentes históricas con el uso de la canción para potenciar y desarrollar el pensamiento histórico. Para ello plantea una ruta de actividades para llevar materializar el uso de las canciones en la enseñanza así:

- Definir lo que es una fuente histórica.
- Presentar las diferentes fuentes históricas existentes.
- Definir para los alumnos lo que es una fuente sonora.
- Acercar entre lo que los alumnos oyen y algunas canciones del pasado, enfocándose en temas a ser trabajados en el aula (por ejemplo, violencia, trabajo, la desigualdad, etc.)
- Trabajar con elementos históricos presentes en las canciones.
- Evaluar con los alumnos de qué forma esas canciones se constituyen como fuentes históricas, trayendo consigo elementos del cotidiano, de la política, de la sociedad, recursos tecnológicos utilizados” (2017: 301).

La propuesta de Guilherme es pertinente porque permite articular la enseñanza de la historia a partir del uso de la canción como fuente primaria o secundaria, apoyándose, además, en los recursos sonoros para complementar el aprendizaje. En este orden de ideas, el autor propone usar varias fuentes que permitan interactuar con la información y la veracidad de los relatos para analizar, discutir, criticar e interpretar.

c. Educación para la ciudadanía

Sánchez (2008) realiza un análisis de los contenidos de la música carranguera, (ritmo musical de la región andina colombiana), con el propósito de visibilizar su valor en la acción educativa de los procesos de formación ciudadana. Este autor plantea que las canciones de música carranguera permiten formar en la ciudadanía porque:

“Se pueden leer principios consagrados en la Constitución Nacional, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la Ley de la Infancia y la Adolescencia, la Ley General de Educación; corpus legislativo este, que reconoce y adopta los principios fundamentales relacionados con los derechos y deberes de los niños y las niñas; señala las obligaciones que el Estado, la sociedad, las instituciones, la familia, la educación con los infantes en virtud de su reconocimiento como sujetos de derechos, libres y privilegiados ante la ley, sin ningún tipo de discriminación”. (2008:1)

Sánchez deduce que los contenidos de la música carranguera, especialmente los del compositor Jorge Velosa y *los Carrangueros de Ráquira*, poseen un gran valor pedagógico porque abarcan diferentes temas en relación con las Ciencias Sociales, la Ecología y la Ética, y permiten direccionar los procesos de formación ciudadana, fundamentalmente en los niños y niñas de la básica primaria en los cuales se debe hacer más énfasis (Sánchez, 2008).

Por otro lado, Martínez (2014) propone la secuenciación de una unidad didáctica para enseñar la España democrática a través del humor gráfico y la música en el cuarto grado de la ESO. En su trabajo, este autor señala que, metodológicamente, “el docente únicamente

planteará unas preguntas que servirán al alumno como punto de partida para analizar viñetas y canciones, de las cuales obtendrá la información necesaria para comprender el momento histórico que está estudiando”. (2014: 89)

La propuesta de Martínez se centra el análisis de las viñetas, en ella, la canción cumple una función orientadora y complementaria de los contenidos. Este autor también propone 64 canciones para abordar temas desde el siglo XIX hasta el siglo XXI de la historia de España y Europa como:

- Las revoluciones políticas (1776 -1848).
- La España decimonónica.
- La Gran Guerra y el periodo entre guerras
- España desde 1902 hasta 1939.
- La Revolución rusa y el nacimiento de la URSS
- El ascenso del fascismo y nazismo.
- La Segunda Guerra Mundial
- La Guerra Fría.
- La descolonización
- La dictadura de Franco

Según Lee entre 1949 a 1987}:

la inclusión de canciones patrióticas en el currículo escolar tenía por objeto fomentar el sentimiento nacional en Taiwan y el sacrificio por el propio país. Los hallazgos confirman que la música contribuye claramente a las que los individuos son más susceptibles a la atracción emocional de los movimientos de masas, por lo que en todo el mundo la música ha desempeñado durante tanto tiempo un papel tan importante y prominente en las esferas políticas” (2013:119).

Jergel y McArthur (2016), por su parte, proponen que el jazz y el blues constituyen un recurso musical para enseñar los derechos civiles y las migraciones en Norteamérica durante la Primera Guerra Mundial, la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial, los movimientos de resistencia, la Guerra Fría, entre otros. Ellos proponen seis momentos para el desarrollo de las clases de ciencias sociales en cuanto a los contenidos de formación ciudadana:

Preguntas para la descripción del contexto musical.

- Descripción musical y del lenguaje de la letra de la canción.
- Análisis de la canción con relación al contenido y palabras clave.
- Interpretación de la canción y su impacto.
- Impacto y lo más importante de la canción con relación al tema.
- Preguntas para la discusión.

La secuenciación de la propuesta, similar a las de otras investigaciones, nos indica que hay una ruta metodológica que se ha desarrollado en diferentes contextos. Observamos que los contenidos abordados se restringen a la historia norteamericana del siglo XX, dejando de lado otros contenidos relevantes del mundo en otros tiempos y espacios.

d. Ciencias sociales

La propuesta de Turner (1979) se enfoca en el estudio de la cultura popular como un elemento estratégico para “engancha” a los estudiantes y, de esta manera, generar interés por comprender los fenómenos sociales que suceden en el entorno. Turner (1979) se refiere al concepto de cultura popular musical y, básicamente, nos dice que las letras de las canciones son elaboraciones que se encuentran en cualquier sociedad y cualquier persona las puede componer. Por ello, se constituyen una de las mejores formas para explorar sentimientos, habilidades y conocimientos geográficos. Este autor nos sugiere algunas actividades para desarrollar en una clase:

- Definir el tema de la canción y elaborar ejemplos.
- Identificar y localizar los lugares de los cuales menciona la canción y posteriormente situarlos en un mapa.
- Seleccionar un tema de una canción y a partir de allí generar una discusión o debate, dividiendo los grupos en posiciones argumentativas opuestas.
- Reescribir una canción a partir de un suceso local que haya pasado en su comunidad y de esta manera describirlo.
- Escoger canciones de otra generación e invitar a personas que lo hayan vivido a iniciar un diálogo entre los estudiantes y los invitados.

Las canciones pueden contar la vida de personajes importantes y abordar temas como la pobreza, la riqueza, el poder, los tiempos pasados, los grupos étnicos y el racismo, entre otros. Estas temáticas ejemplifican la variedad de conceptos que es posible abordar en ciencias sociales a través de la música. El estudio de Turner se enfoca en la enseñanza de la cultura popular, es decir, temas relacionados con problemas sociales relevantes con los que se busca que los estudiantes escriban sus letras como parte del proceso de aprendizaje.

Anderson (1993) afirma que las canciones del género *rap* son muy útiles en la educación porque permiten que los alumnos comprendan el mundo que los rodea. Las líricas del rap sirven para aproximarse a los contenidos de Historia y Política mediante la creación de letras cuyos ritmos urbanos son más cercanos a la experiencia de los jóvenes. Este autor recomienda seleccionar las canciones para crear el tema de discusión y sugiere escoger los estudiantes con mayor habilidad para que puedan escribir y cantar letras de su propia invención para compartirlas en grupo. Por último, propone no tomar el *rap* como única herramienta de enseñanza en la cotidianidad de los estudiantes, ya que puede perder su efecto motivador.

Propone posibles pasos para usar la canción:

- Seleccione una canción
- Seleccione un estudiante para escribir letras de este género
- Hacer partícipe a los estudiantes para el desarrollo de la clase
- Crear canciones sobre historia y ciencias
- Escuchar otras canciones

La investigación de Palmer y Burroughs (2002) titulada *Integrating children's literature and song into the Social Studies* indica que las canciones no son ampliamente utilizadas en las aulas, a pesar de que muchos investigadores han sugerido su uso ya que puede ser una técnica educacional eficaz (Burmester, 1983; Delisle, 1983; Hatt, 1983). Estos autores señalan el uso de la música ayuda a los estudiantes a recordar mejor de los conceptos dominantes y los provee de elementos claves como la *rima*, el *ritmo* y la *repetición* para asimilar conceptos. Por lo tanto, las canciones pueden servir como dispositivo memorístico en el aprendizaje de la literatura o estudios sociales. La música se transforma, también, en un instrumento clave a la hora de interrelacionar áreas de conocimiento.

Las canciones han sido un medio de expresión de las dinámicas sociales, a lo largo de la historia. En este sentido las canciones sexistas (Silva, 2006) han estado presentes. Desde el punto de vista educativo es nuestro menester orientar las discusiones y analizar para evitar reforzar estereotipos que se refuerzan con la violación de derechos humanos. Es por ello por lo que la enseñanza de las canciones debe orientarse en una perspectiva crítica para generar pensamiento en los estudiantes.

Con respecto a esta relación, la profesora Mary Frances Erler afirma:

“Utilicé la música como base para las lecciones sobre siete culturas diferentes. Estas lecciones incluyeron actividades sobre geografía, ciencias, matemáticas, literatura, arte, educación física y alimentos culturales. Estas conexiones curriculares fueron diseñadas para incorporar varias de las líneas temáticas en los estudios sociales, especialmente en la cultura; Personas, lugares y entornos; y los individuos, grupos e instituciones” (2004: 30)⁶.

Podemos concluir, entonces, que la enseñanza a través de la música (las canciones) se puede interrelacionar curricularmente con cualquier área o contenido, especialmente con las ciencias sociales, porque es posible tratar temas sociales y culturales de manera abierta y flexible.

En el año 2008, Turner nuevamente plantea la necesidad de que profesores y estudiantes escriban las letras de sus canciones para dinamizar la enseñanza de los contenidos, en especial en ritmos contemporáneos. Se destaca que su investigación de 1979 aún está vigente.

⁶Texto original: “I used music as the foundation for lessons about seven different cultures. These lessons included activities on geography, science, math, literature, art, physical education, and cultural foods. These curricular connections were devised to incorporate several of the thematic strands in social studies, especially culture; people, places, and environments; and individuals, groups, and institutions.”. Traductor Iván Andrés Martínez Zapata

López propone el uso de canción la enseñanza de la historia económica a estudiantes de pregrado, de acuerdo con él: “es necesario que en los estudios de economía se apliquen métodos activos que promuevan el empleo de canciones como procedimiento para una mejor comprensión de la materia”. (2016: 405) A través de su experiencia, este autor ha demostrado que este tipo de estrategias también motivan a los estudiantes de pregrado para fortalecer conocimientos y su pensamiento crítico. Él sostiene que aún faltan mayores investigaciones que vinculen la teoría con la práctica:

“Faltaría una mayor conexión entre teoría y práctica porque sigue siendo difícil para determinados estudiantes comprender que lo importante de estas canciones puede ser no solo su contenido sino el valor que adquieren como documentos de una realidad determinada o de un momento histórico concreto”. (2016: 415)

En este sentido, se debe indagar sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes que poseen mayor dificultad en el aprendizaje de estos contenidos y diseñar una metodología que modifique las formas habituales de evaluación.

e. Análisis lingüístico e ideología

La investigación de Hidalgo (2010) titulada *Influencia de los estereotipos de género en la descripción psicológica de los personajes que aparecen en el texto de las canciones tradicionales* descubre, a partir del análisis lingüístico, la influencia de las canciones como contenido y discurso para desarrollar ciertos estereotipos. Hidalgo analizó las canciones infantiles y concluyó que éstas definen los roles de los niños y las niñas. Al respecto concluye que:

Se observa cómo la música es un potente medio de transmisión de los estereotipos de género, pues en ella se perpetúan de generación en generación los roles que hombres y mujeres deben de asumir dependiendo de su sexo.

Si a esto le sumamos que las canciones tradicionales son una fuente de conocimiento de la realidad para los niños y niñas, pues se enseñan desde su infancia, comprobamos como la personalidad de un chiquillo o chiquilla se ve influenciada por todo aquello que conoce y les es familiar; por lo tanto, se ayuda a la transmisión de unos estereotipos de género obsoletos y fuera de la sociedad en la que vivimos. (2010: 222).

Por su parte, Muñoz (2011) en su investigación titulada *Música e ideología en el día de la hispanidad durante el primer franquismo* resalta la relación del uso de la música como medio propagandístico y de connotaciones ideológicas de primer orden para exaltar la hegemonía de la dictadura en el *Día de la raza* o de la hispanidad. Este autor señala la necesidad de los regímenes totalitarios de incentivar un alto sentido nacionalista en el que la música se convierte en un instrumento muy potente al servicio del Estado para llegar al alma de los ciudadanos

mediante la selección de canciones acordes a los ideales del gobierno y la presentación de músicas militares e himnos conmemorativos.

f. Enseñanza en lenguas

La investigación de Aguilera con respecto a la enseñanza de la lengua castellana a través de canciones cubanas explica que:

“Estudiar una canción garantiza, generalmente, que todos presten atención, no interesa cuál sea su nacionalidad, edad o gustos personales. Para el profesor, si sabe aprovechar todas las posibilidades educativas e instructivas, es esta una forma de enseñar en la que se pueden proponer diferentes actividades, teniendo en cuenta que la música es una vía ideal para integrar las ya mencionadas habilidades básicas (...) se proponen actividades de vocabulario, ortografía y gramática, y específicamente en la habilidad de pronunciación propicia la correcta articulación y proyección de las palabras, la entonación, el alargamiento de la sílaba, la musicalidad y el tono. También desde el punto de vista educativo, el estudio de una canción contribuye al desarrollo de la sensibilidad del individuo”. (1999:8)

Finalmente, Aguilera concluye que la enseñanza de idiomas apoyada en canciones “propicia el desarrollo de la memoria, la práctica del idioma para mejorar la proyección y la articulación y el trabajo con aspectos semánticos y del léxico”. (1999:6)

De acuerdo con Castro (1995), la canción se ha utilizado como estrategia didáctica para integrar elementos lingüísticos y culturales en la enseñanza de la lengua inglesa y francesa. Los contenidos de las ciencias sociales son un medio para fomentar el conocimiento de la cultura y la lengua a través de contenidos históricos, geográficos, políticos, sociales o económicos.

Los estudios de Ortiz (2008), por su parte muestran que las canciones son un estímulo ideal para propiciar la comunicación y conocer la cultura de una comunidad lingüística, ya que brindan una valiosa información sociocultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras:

“El hecho de usar las canciones y la música dentro de la clase de lengua lleva al alumno a descubrir y aprender la lengua y la cultura, como también constituir la propia base para obtener una comunicación auténtica. Todo esto adquirido mediante una actividad lúdica y creativa... Las canciones populares son una fuente inagotable para el profesor. A los alumnos les gustan y lo disfrutan escuchando y cantando canciones”. (2008: 13)

Las actividades asociadas al uso de la música proporcionan la oportunidad de trabajar todas las destrezas lingüísticas en forma integrada, desarrollando especialmente la habilidad de comprensión auditiva, ya que se trata de un estímulo sonoro. Las canciones pueden ser utilizadas con éxito para el enriquecimiento del léxico, la práctica de la fonética, la pronunciación y la adquisición de información.

En la investigación *El uso de la música en la enseñanza del español en Noruega*, La Dalis trae a colación el tema de la música como recurso para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y señala que no se le ha dado la importancia que requiere:

“La música incluida en los manuales de enseñanza es limitada en cuanto a estilos y cantantes. En lo que se refiere a los manuales de enseñanza, es posible concluir que la calidad del repertorio musical es bastante pobre (...) parecen responder más a los gustos de los editores en lugar de corresponder con la realidad actual, pues, por ejemplo, algunos de ellos ignoran totalmente los géneros modernos y utilizan solamente música tradicional”. (2007: 8-9)

A pesar de considerarse de alto valor educativo, las canciones en el área de las ciencias sociales aún son limitadas como contenido escolar porque se requieren más indagaciones sobre cuáles son más pertinentes para la enseñanza en los diferentes grupos y edades

Ortiz, por su parte, define cuatro formas útiles para usar las canciones en área del lenguaje:

- Análisis lingüístico: abarca ejercicios de vocabulario, gramaticales y de pronunciación.
- Desarrollo de las destrezas comunicativas: las actividades que se ejecutan en el aula no sólo deben estar orientadas a la explotación de la comprensión auditiva.
- Análisis y comentario de las figuras literarias
- Comentario sociocultural abarcando la geografía, la historia, la comida, la conquista amorosa, etc. (2008: 13)

Ortiz concluye que estas actividades se pueden desarrollar para salir de las prácticas tradicionales de enseñanza con el fin de desarrollar aptitudes en la manipulación textual mediante estrategias didácticas que estimulen la creatividad. Los estudiantes pueden desarrollar habilidades asociadas a la descripción de escenas, acontecimientos y personajes, recrear mundos imaginarios o proyectar las propias experiencias y sentimientos. Esta es una propuesta interesante porque trata de articular la enseñanza del lenguaje y las ciencias sociales desde la integración curricular.

Murphey (1992) afirma que se debe enseñar significativamente, es decir, vincular la realidad cotidiana con la práctica de aula. Las canciones son un medio que permite describir algunos paisajes, lugares, costumbres y formas de vida, además de recrear escenarios, intangibles en la imaginación, pero cargados de significado.

Castro (2003) también plantea un conjunto de actividades que son útiles para la enseñanza de la ELE en primaria. A pesar de que las estrategias están orientadas hacia el aprendizaje de la lengua castellana pueden ser muy útiles para orientar los contenidos sociales. La maestra propone cuatro momentos para trabajar las canciones:

- Pre-audición: actividades para contextualizar al estudiante, generar expectativa y motivación, y estimular sus conocimientos previos. Por ejemplo: lectura de la canción, descripción, comprensión de la letra, discusión previa, etc.

- Audición: Actividades para centrar la atención del estudiante en aspectos puntuales de la canción. Por ejemplo: ejercicios para completar información, ejercicios cortos de escritura, comprender la letra, entre otras.
- Post audición: son las actividades que se realizan después de la canción. La autora propone actividades gramaticales, de comprensión auditiva y producción oral.

En la investigación denominada *La canción francesa como transmisora de ideología: análisis lingüístico de la canción “La bête” de Zebda*, Iglesias demuestra, a partir del análisis crítico del discurso y la gramática funcional, cómo las canciones con letras metafóricas dan cuenta de procesos sucedidos en la realidad francesa y cómo los participantes representados dan cuenta de lo que realmente sucede fuera del texto, en la realidad objetiva. El autor plantea que:

“La canción se presenta ligada en todo momento a las fuerzas sociales y atestigua a lo largo de los siglos tanto la evolución histórica como su propio progreso. Se trata de una forma de reflejar el pensamiento de las personas y de los grupos, así como una extensión de lo social”. (2011:83)

La canción es un medio para expresar ideas y se puede apoyar en las figuras literarias para transmitir las con otras formas del lenguaje. Sus mensajes no son necesariamente literales, pero conservan la intencionalidad porque han sido escritas con un propósito específico.

g. Enfoques interdisciplinarios con disciplinas sociales

La propuesta de la profesora Giacumbo (2002) describe la elaboración de un currículo interdisciplinario de enseñanza crítica que abarca las áreas de música, lenguaje y ciencias sociales a partir de un repertorio de canciones oficiales para segundo y tercer ciclo de la básica. Este currículo interdisciplinario debe incidir en la formación de la identidad nacional. De acuerdo con Giacumbo, es posible la elaboración de este currículo teniendo en cuenta:

- La comprensión del texto literario y musical, del contexto de producción, es decir, su autor y la época en que se compuso, sus destinatarios y, fundamentalmente, la intencionalidad de su producción.
- El propósito con el que fueron creadas estas canciones, la época histórica con sus características sociales y políticas, los autores con sus historias personales y sus posturas políticas y estéticas.
- La desmitificación, por tanto, su lugar en los rituales escolares donde habitan y circulan fragmentos de relatos históricos, de memoria colectiva, trozos del patrimonio cultural por lo tanto inmutable e intocable.
- Desde el punto de vista pedagógico, implicará rechazar una forma de enseñanza y aprendizaje memorístico, que responde al estímulo-refuerzo conductista. (2002:92)

Es una proposición que se dificulta en su desarrollo porque planteado de esta manera va en oposición a la perspectiva crítica y fortalece las ideologías dominantes como ya lo ha expresado Muñoz (2011).

2.3. Interpretación de las investigaciones del uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales

Las investigaciones anteriormente expuestas dan cuenta de la relación entre la enseñanza de las ciencias sociales y de las lenguas extranjeras, y el uso de las canciones. Consideramos que los aportes más significativos de la música en diferentes disciplinas corresponden a:

- La fonética, la gramática y la lingüística
- El análisis lingüístico
- El desarrollo de habilidades comunicativas
- El aprendizaje de contextos socio - culturales

Si relacionamos estos aportes con el objeto de nuestra investigación, que consiste en dar un uso educativo a las canciones en las ciencias sociales, reconocemos que las investigaciones, por su contenido, poseen información relevante que aporta a la práctica del profesorado, la innovación de materiales y el aprendizaje de los estudiantes. También creemos que su estudio se puede extender a otras áreas cercanas a las ciencias sociales, pero esto será objeto de futuras investigaciones.

Así, inferimos que las investigaciones asociadas al lenguaje y a las canciones establecen vínculos cercanos con la enseñanza de las ciencias sociales porque requieren de contenidos de otras disciplinas para ubicar a los estudiantes en un contexto social, económico, político, histórico, entre otros. En cuanto a la enseñanza asociada a las canciones en la geografía, la historia y las ciencias sociales se presenta el siguiente panorama investigativo:

- Existen más investigaciones centradas en estudiar la enseñanza de contenidos históricos con las letras de las canciones. Algunas apuntan a estudiar problemáticas políticas, sociales y económicas, incluyendo, el papel de algunos personajes.
- Las canciones son fuentes útiles para la enseñanza, ya que dan cuenta de la perspectiva del actor o los actores sociales que participan de una situación específica.
- Las canciones se emplean para narrar historias de acontecimientos ocurridos o denuncias que se realizan en el ámbito social y político a través de géneros como el rap (Turner, 1979; Turner, 2008).
- Existen propuestas para la enseñanza de valores éticos y ambientales, y para la formación ciudadana a través de la música carranguera para inculcar en los niños principios de convivencia (Sánchez, 2008). No se han encontrado otras propuestas similares.
- El aprendizaje de la geografía con canciones se orienta a través de corridos mediante los cuales se promueve el sentido de pertenencia hacia el territorio. No se evidencia una propuesta para analizar las características del territorio (Valenzuela, 2004).
- Los contenidos de las propuestas encontradas se enmarcan en canciones con problemáticas del siglo XIX y XX. No se encuentran contenidos de otros períodos de la historia.

- Se infiere que algunas investigaciones pretenden emplear la canción como mecanismo ideológico para incentivar el espíritu patriótico.
- Existe un consenso relativo con respecto al uso de las canciones en los modos de enseñanza dado que algunas actividades se encaminan hacia el análisis de las letras.
- No se encuentra un amplio número de estrategias didácticas que estén centradas en abordar los diferentes contenidos con canciones.
- Se ha investigado, desde la década de los setentas, sobre la enseñanza de contenidos sociales con canciones. Algunos autores, ya mencionados, plantean que su uso no forma parte de las herramientas que el profesorado emplea en la enseñanza porque no es habitual considerar esta relación.

Finalmente, la bibliografía revisada nos muestra la necesidad de destacar el ingreso de las canciones al aula de clase como constructo cultural útil tanto para las Ciencias Sociales como para la enseñanza de las lenguas. Las investigaciones nos dicen que su uso en la enseñanza permite “enganchar” a los estudiantes, pero no dan cuenta de un desarrollo permanente dentro de los contenidos. Quedan en el camino inquietudes para comprender otras alternativas de uso y su incidencia en los aprendizajes.

Otros trabajos emplean, como punto de apoyo, canciones con contenidos relacionados con el currículo prescrito, especialmente para la enseñanza de la historia. Es por ello, las canciones podrían ser útiles para la construcción contenidos que incluyan temas relevantes de las ciencias sociales en general.

No identificamos una amplia participación del profesorado en la construcción o adecuación del uso de las canciones a sus necesidades contextuales y a las realidades en el aula. Esta conclusión nos abre la posibilidad de investigar porqué las canciones no son empleadas habitualmente las clases.

La presente investigación estudiará esta realidad, considerando la pertinencia metodológica de las canciones en el diseño de materiales y en las prácticas de enseñanza del profesorado, y sus efectos en el aprendizaje en los estudiantes.

Es necesario conocer cómo el profesorado emplea las canciones en el escenario de la práctica y los aprendizajes que los alumnos pueden obtener de ellas. Esto nos ayudará a comprender los discursos que están presentes en la música de manera implícita o explícita, ya sea, por su intencionalidad o postura ideológica.

Los trabajos revisados constituyen la base para orientar el diseño de materiales curriculares y construir una propuesta pedagógica que incluya el uso de las canciones en la didáctica de las ciencias sociales.

La Figura 2 resume los aportes de las investigaciones revisadas, mostrando algunas aproximaciones que orientan una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. Los estudios revisados dan cuenta de un interés permanente en que este tipo de estrategias formen parte habitual del aula de clase.

En esta investigación intentaremos aportar una reflexión desde el campo de la didáctica para ampliar su marco referencial y plantear una propuesta educativa acorde a los desafíos del mundo actual.

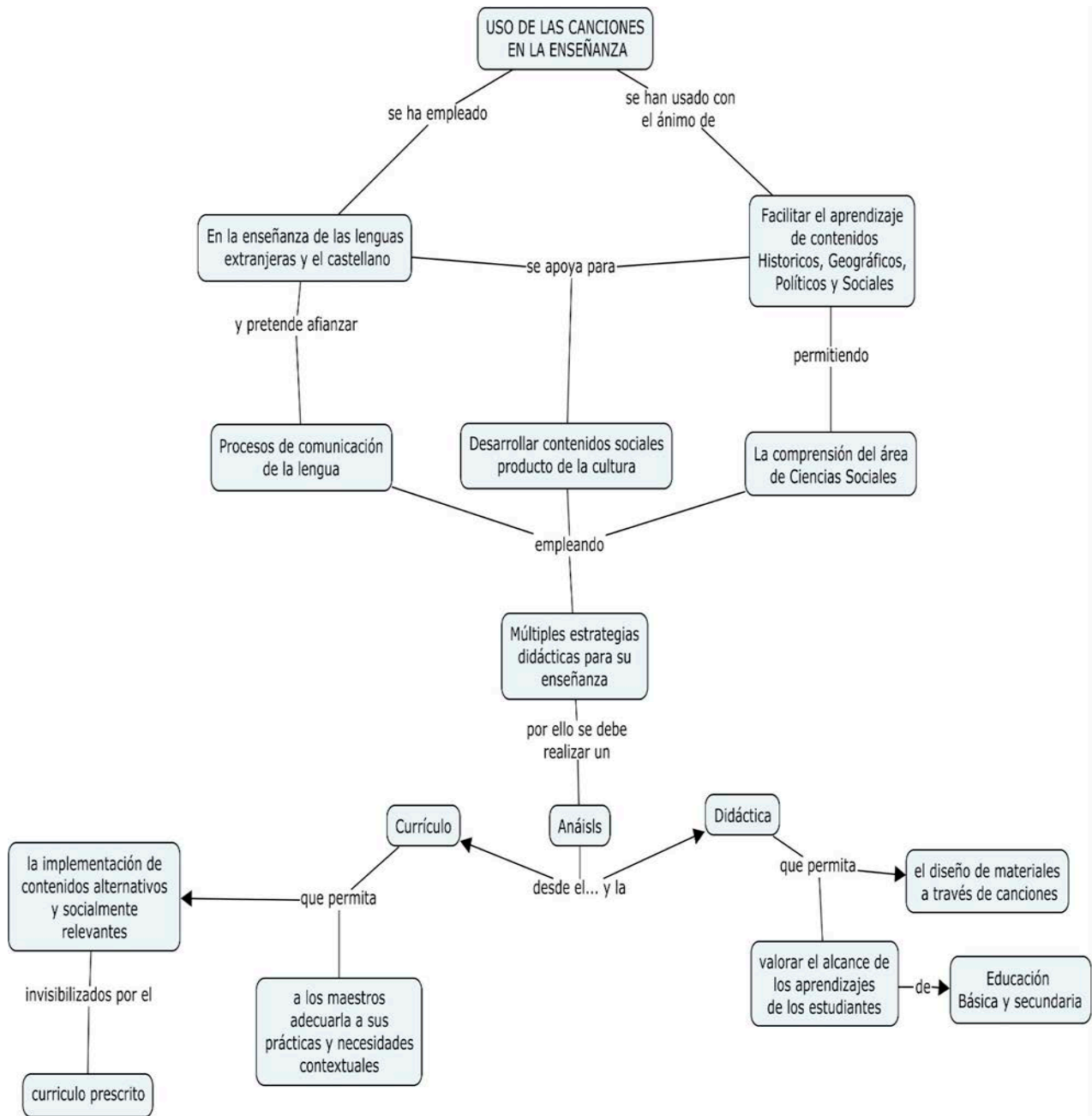


Figura 2. *Análisis del uso de las canciones en la enseñanza.*

Fuente propia

CAPÍTULO III

Metodología de la investigación

En el presente capítulo presentaremos la estructura del diseño metodológico de esta investigación el cual está compuesto por los siguientes tres apartados:

1. El primer apartado, en el cual abordaremos las bases metodológicas que sustentan la investigación que vamos a realizar tomando como punto de partida el campo de la didáctica de las ciencias sociales.
 2. En el segundo apartado caracterizamos la población y la muestra del profesorado participante.
 3. En el tercer apartado explicaremos las fases del diseño metodológico.
-

Nos apoyaremos en los referentes teóricos de la didáctica de las ciencias sociales a partir de:

- El análisis y estudio de materiales curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Los problemas sociales o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Esperamos que a través estas dos líneas podamos comprender e interpretar el objeto de estudio desarrollar y ampliar la discusión en este campo de reflexión de la didáctica.

El ejercicio investigativo le permite al profesor indagar y aportar en la transformación de su entorno escolar, utilizando la práctica reflexiva para contribuir a crear mejores espacios en los cuales el estudiante se acerque al conocimiento y potencie su conocimiento social en mejores prácticas ciudadanas. La investigación es un proceso dinamizador en la construcción y revisión del conocimiento porque nos posibilita reflexionar sobre la forma cómo comprendemos el mundo y/o tratamos de darle sentido a las realidades que requieren solución.

Los maestros nos encontramos con realidades sociales complejas en la escuela y, en muchas ocasiones, dejamos de lado los constructos elaborados desde la teoría de la educación que nos ayudarían a explicar mejor nuestro trabajo en el aula. La práctica debe llevarse a un plano de reflexión que permita resolver los problemas del contexto donde la teoría y la práctica dialoguen desde los puntos de observación que cada una ofrece.

Una forma de acercar el distanciamiento entre la práctica y la teoría es que los datos emerjan de la práctica del profesorado y lo conviertan en ejercicio reflexivo para comprender las dinámicas que se presentan en el mundo de la escuela, lo cual nos permitiría comprender la realidad educativa desde ambas perspectivas.

3.1. Base metodológica de la investigación

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y utiliza instrumentos cualitativos y cuantitativos para comprender las interacciones que se desarrollan entre profesores y estudiantes en la didáctica de las ciencias sociales bajo el propósito de resolver problemas relacionados directamente con la enseñanza y aprendizaje.

Al ser un estudio principalmente cualitativo, reconocemos que nuestro propósito investigativo no es definir leyes, sino comprender problemas que pueden ser particulares (únicos) y, desde ahí, buscar nuevas formas de solucionarlos. Los datos cuantitativos obtenidos de cuestionarios de preguntas cerradas serán empleados para complementar los datos cualitativos.

Abarcar toda la realidad educativa en la investigación sería complejo, debido a la diversidad de contextos es por ello que nos centraremos en dos campos de comprensión que, en nuestro caso, son el uso de la canción en la enseñanza como una estrategia que posibilita la práctica reflexiva del profesorado y la asimilación por parte de los estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje.

Pretendemos estudiar las prácticas de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes con el fin de resaltar la importancia de investigar la complejidad del proceso educativo y de los problemas directamente relacionados con la realidad que surgen en él.

El diseño metodológico de nuestra investigación toma como base la **teoría fundamentada** porque en esta, los datos emergen de la práctica. Los procesos de observación y la comparación, de la mano de esta metodología, nos permitirán construir relaciones e interpretaciones para comprender la realidad creando explicaciones particulares del contexto que traten de evidenciar posibles interpretaciones globales.

Obtendremos los datos de las prácticas realizadas por cada maestro participante en los centros escolares. Esta metodología nos ayudará a ver en qué medida la intervención de los docentes en el diseño de materiales o el empleo de innovaciones didácticas son pertinentes al momento de enseñar y cómo ambos contribuyen a mejorar las prácticas y el nivel de comprensión y aprendizaje de los contenidos sociales en nuestros estudiantes.

Cuñat (2007), retomando a Strauss y Corbin señala que

“La teoría fundamentada propone construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos obtenidos en el campo de estudio, y no de supuestos *a priori*, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (2002: 1).

La teoría fundamentada es un método útil desde el paradigma cualitativo para “recoger los datos desde una amplia fuente de recursos” (p.9).

Al llevar los datos obtenidos a la reflexión, podremos ir construyendo la explicación teórica de la investigación sin que esta devenga una construcción acabada. Esto nos brindará los elementos necesarios para resolver el problema que hemos determinado y para tratar de comprender, desde nuestras particularidades, cuál es el marco explicativo de nuestro problema. Los datos provendrán de múltiples fuentes para obtener una comprensión amplia de la realidad estudiada.

La investigación considera cinco instrumentos: un cuestionario, entrevistas semiestructuradas, la observación participante, secuencias didácticas, los grupos focales y el diario de campo, que nos permitirán comprender la percepción y las decisiones que toma el profesorado frente al empleo de las secuencias didácticas basadas en el uso de canciones. Del mismo modo, serán tenidas en cuenta las apreciaciones sobre cómo los estudiantes asimilaban los materiales en el aula y el valor que otorgaron para su uso continuado en la clase de ciencias sociales.

Estos instrumentos nos permitirán realizar un muestreo teórico de la información en el cual el análisis y la fragmentación de datos no constituyen una fase correlativa a la recolección de los de los mismos, sino una fase simultánea que contribuye a determinar, precisamente, qué datos emergentes se relacionan directamente con las categorías que vamos estableciendo (Cuñat,

2007). En el muestreo teórico, a diferencia de las metodologías del paradigma cuantitativo, los datos obtenidos de los participantes, escenarios y problemas surgen conforme la investigación avanza y son analizados y categorizados hasta llegar a la saturación teórica o la etapa en la cual ya contamos con suficiente información empírica como para generar teorías.

En la teoría fundamentada, el proceso de análisis de los datos es conocido como codificación. En este proceso, realizamos una extracción de categorías a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación. La codificación puede ser abierta, axial o selectiva. En el caso de la presente investigación, el análisis se guiará por la codificación abierta y la codificación axial. Strauss y Corbin (1990) proponen la codificación abierta como el proceso en el cual los datos son desglosados con el fin de brindar perspectivas en torno a estos que rompan con las tradicionales y de realizar la interpretación de los fenómenos que se evidencian en ellos. Los datos obtenidos son analizados mediante un contraste de similitudes y diferencias que permite agruparlos en categorías y subcategorías que siendo identificadas, y luego relacionadas, pasan de ser conceptos abstractos a ser conceptos teóricos.

Gago (2007:73), por su parte, señala que “una codificación abierta se caracteriza por dividir datos en partes discretas (...) comparando semejanzas y diferencias entre sí, haciendo preguntas del fenómeno que expresan los datos”. De manera que, partiremos de categorías que irán emergiendo para orientar los datos y obtener mayor claridad sobre la pregunta planteada y, luego, llegar a un nivel de comprensión más complejo.

La codificación axial es el proceso de relacionar categorías con subcategorías y de analizar la forma cómo estas aparecen relacionadas. En la codificación axial, el análisis de las categorías está basado en la determinación de las características y busca convertir los datos brutos en conceptos que pasan luego a relacionarse con una categoría más grande o paradigma.

De acuerdo con Charmaz, el esquema de orden de los datos para resolver las preguntas que surgen al relacionar las categorías posee los siguientes componentes:

Condiciones, las circunstancias o situaciones que estructuran el fenómeno estudiado; 2) acciones / interacciones, hábitos de los participantes o respuestas estratégicas a los asuntos, eventos o problemas; y 3) consecuencias resultado de las acciones / interacciones. Strauss y Corbin usan las condiciones para resolver las preguntas por qué, dónde, cómo es y cuándo. Las acciones / interacciones responden a las preguntas a quién y cómo. Las consecuencias responden a la pregunta “qué pasa” a causa de estas acciones /interacciones. (2006: 61) ⁷

⁷ El texto original dice: “1) *conditions*, the circumstances or situations that form the structure of the studied phenomena; 2) *actions/interactions*, participants’ routine or strategic responses to issues, events, or problems; and 3) *consequences*, outcomes of actions/interactions. Strauss and Corbin use conditions to answer the why, where, how come, and when questions (p. 128). Actions/interactions answer by whom and how questions. Consequences answer questions of ‘what happens’ because of these actions/interactions.”

Así, los datos que fueron fragmentados en la etapa inicial de codificación, son reagrupados en categorías de acuerdo con el paradigma y los vínculos entre estas categorías se establecen a partir de la comparación. Para la fase final, entonces, utilizaríamos el método comparativo con el objetivo de analizar e interpretar los datos, sin necesidad de verificar hipótesis porque se asume de antemano que es un supuesto. Fijaremos la atención en las similitudes y las diferencias ya que pueden generar un mayor poder explicativo de la investigación.

3.2. Caracterización de la población y la muestra

La población está conformada por un grupo de 64 profesores de diferentes grados de educación secundaria y media del sector público de la ciudad de Medellín (Colombia). Por medio del cuestionario caracterizaremos a los docentes participantes. Las muestras fueron tomadas de los profesores que quisieron continuar voluntariamente en la investigación.

Los profesores y estudiantes participantes provienen de diferentes niveles socio-económicos de la clase menos favorecida a un nivel casi intermedio, clasificados en estratos 1, 2 y 3, donde el uno es el más bajo y el tres es intermedio. La muestra es significativa porque las características sociales y económicas son similares en la población de estudiantes y esto nos permite hacer ejercicios de reflexión con respecto a los sujetos de estudio.

Analizaremos la información desde un enfoque interpretativo, en el cual, a partir de los instrumentos que aplicaremos en esta investigación, comprenderemos directamente la práctica de los profesores con respecto al diseño de innovaciones didácticas y las reacciones de sus alumnos. Estos instrumentos tamizados nos servirán para el proceso de triangulación que nos dará mayor claridad sobre la realidad escolar estudiada. Los instrumentos que se emplearán para la recolección de datos son los siguientes:

a. El cuestionario

Empleamos un cuestionario para identificar la composición de los profesores y profesoras participantes e indagar la percepción que tienen sobre el currículo de ciencias sociales y sobre el uso de letras de canciones en sus prácticas pedagógicas.

b. La entrevista semiestructurada

Conversamos con cada profesor y profesora sobre las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales e indagamos de qué manera han empleado la canción en sus clases. Buscamos, de igual modo, evidenciar qué otras estrategias han utilizado en la práctica.

c. Las secuencias didácticas

Se diseñaron e implementaron secuencias didácticas relacionadas con los estándares y los lineamientos curriculares en ciencias sociales que comprenden contenidos con problemas socialmente relevantes para los grupos de 6° a 11°. En cada secuencia, cada letra de canción refiere al contexto de los contenidos sociales que ha de ser problematizado.

Mediante la aplicación de este instrumento, veremos qué decisiones toma el profesorado con respecto a este tipo de materiales y de qué manera lo utiliza. Del mismo modo, observaremos cómo los estudiantes emplearon esta innovación didáctica y si esta es pertinente para el aprendizaje.

d. La observación participante

Por medio de la selección aleatoria, se elegirá dos profesores con el objetivo de realizar el proceso de observación de la aplicación de la secuencia didáctica e interpretar las decisiones que tomen durante su trabajo con los estudiantes.

e. Los grupos focales

Mediante entrevistas, seleccionaremos un grupo de estudiantes de los centros educativos participantes. El objetivo será analizar la percepción de los estudiantes después de emplear las secuencias didácticas.

f. El diario de campo

Este instrumento reunirá las observaciones presenciales de los profesores participantes realizadas en los grupos de estudiantes seleccionados, durante dos sesiones de clase.

3.3. Fases del diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación contempla las siguientes fases de desarrollo:

a. Fase 1. Rastreo de canciones para el currículo de ciencias sociales

Las canciones forman parte de los materiales “invisibles” en el currículo de ciencias sociales porque el profesorado suele considerarlo como un recurso secundario en su práctica y no ha visto su potencial como herramienta didáctica para la comprensión de la sociedad y la cultura. En la presente investigación proponemos la canción como un recurso didáctico y, para ello, indagaremos aquellas canciones que podrían ser parte del currículo de ciencias sociales relacionadas con los contenidos que se enseñan en los diferentes niveles de la educación básica secundaria y media en Colombia.

En esta primera fase, buscamos las canciones que ayuden al proceso de enseñanza y que podrían entrar a formar parte de los contenidos en el currículo de ciencias sociales en Colombia. Después de la selección, discutiremos sobre sus usos y relevancia de las letras para comprender los contenidos que abarcan el ámbito local, nacional y global. De igual modo, estableceremos algunos criterios para el profesorado con respecto a qué canciones deben seleccionar, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes y el contenido.

b. Fase 2. Proceso de elaboración del cuestionario y selección de la población

Para esta fase, observaremos si los profesores de ciencias sociales emplean las canciones en su práctica de aula, y para ello, diseñamos un cuestionario que relaciona su experiencia docente,

su opinión sobre el currículo de ciencias sociales y su percepción sobre el uso de la música para enseñar contenidos sociales a los estudiantes.

Diseñamos un cuestionario con el apoyo del Dr. Joan Pagés Blanch que estuviera en concordancia con las preguntas de investigación, los supuestos y los objetivos que planteamos. El cuestionario incluyó 14 preguntas abiertas y 16 cerradas, y sirvió para caracterizar la población de profesores y definir el objeto de análisis de la muestra de la investigación. El cuestionario se diseñó para profesores que enseñan ciencias sociales en la básica primaria (edad entre los 6 y 10 años), la secundaria (edad entre los 11 y 14 años) y la educación media (edad entre los 15 y 17 años) de la ciudad de Medellín.

El proceso de elaboración del cuestionario implicó su diseño y revisión en cuatro versiones. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*). Después fue revisado por un conjunto de doctores y magísteres expertos en la didáctica de las ciencias sociales en Colombia, pasando de este modo, por lo que denominamos un juicio de expertos con una evaluación positiva.

El juicio de expertos estuvo en a cargo de dos doctores provenientes de la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de Antioquia, y dos magísteres expertos de la Universidad de Caldas y la Universidad de Antioquia. Después, sometimos el cuestionario a una nueva revisión a partir de las sugerencias hechas por los expertos.

El cuestionario se realizó vía internet y nos permitió romper la barrera geográfica para llegar a más instituciones educativas de la ciudad, y optimizar, igualmente, los tiempos en la investigación. El cuestionario fue elaborado en formularios de Google drive y enviado vía correo electrónico al profesorado de la ciudad de Medellín.

La investigación mantuvo el anonimato de los participantes, obteniendo solamente los correos de los profesores sin datos personales adicionales. Ellos suministrarían la información complementaria al momento de ser contactados.

La mayor dificultad con respecto a este instrumento radicaba en contar con una base datos limitada. Por otra parte, el rastreo de correos tardó dos meses mientras obteníamos la información.

Para resolver este problema, recurrimos a los profesores conocidos con el objeto de obtener más datos y solicitamos el apoyo de Secretaria de Educación de Medellín para agilizar el proceso de búsqueda y recogida de los cuestionarios. El análisis del cuestionario se encuentra en el capítulo V.

c. Fase 3. Proceso de codificación y análisis de datos del cuestionario

El cuestionario diseñado fue enviado a 623 profesores del área de ciencias sociales vía correo electrónico a través del programa *Yet another mail marge*. De los 623 profesores, 283 lo recibieron y, finalmente, lo contestaron 64 docentes de ciencias sociales, los cuales equivalen el 10% de la muestra.

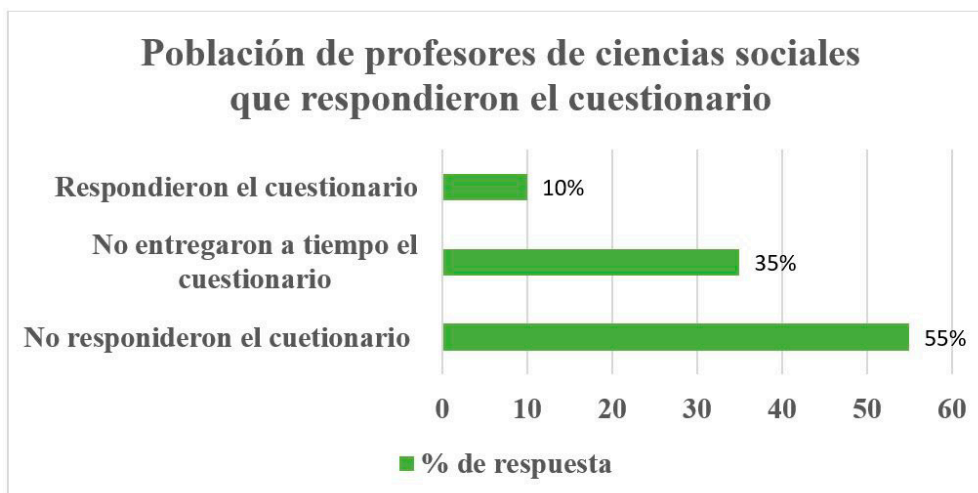


Figura 3. Población de profesores de ciencias sociales que respondieron el cuestionario.

Fuente propia.

El 55% (340 profesores) no contestó el cuestionario y no sabemos con certeza las razones por las que se produjo esta situación. Inferimos, a modo de hipótesis, las posibles causas:

- El cambio de correo electrónico por parte del usuario.
- El cuestionario se fue a la bandeja del *spam* o correos no deseados.
- La existencia de errores en la escritura de los correos electrónicos de la base de datos obtenidos de la Secretaria de Educación de Medellín
- La incompatibilidad entre el formulario de Google Drive con los correos de Hotmail y/o Yahoo.
- El usuario no consideró pertinente contestar el cuestionario.

El 35% (219 profesores) no diligenció el cuestionario en los tiempos establecidos, por lo que la información no pudo ser recolectada. El 10% (64 profesores) contestó el cuestionario en su totalidad y esta información nos permitió hacer un proceso de interpretación de la información con la muestra disponible.

Este es un logro significativo, ya que constituye una muestra obtenida de participantes voluntarios que actuaron como informantes clave durante la recolección de datos y en el análisis del problema de investigación tanto cuantitativa como cualitativamente.

d. Caracterización de la muestra del profesorado de ciencias sociales de la ciudad de Medellín

Las preguntas hicieron referencia a las características profesionales del profesorado. Queríamos identificar el sexo, el título de pregrado, el sector en el cual los profesores realizan la práctica, es decir, si trabajan como titulares oficiales en el Municipio de Medellín u otros municipios del Área Metropolitana o como profesores en un colegio privado, el nivel de

enseñanza, el grupo en el cual enseñan (de grado primero a grado undécimo) y el número de años de experiencia en el área de ciencias sociales.

Describimos los datos de la muestra:

- **Sexo de la población**



Figura 4. Población de profesorado por sexo.

Fuente propia

El 48% de la población corresponde al género masculino y el 52% corresponde al género femenino. Es una población distribuida homogéneamente en la que prevalece, por poco margen, la población femenina.

- **Pregrado del profesorado de ciencias sociales**



Figura 5. Título de pregrado en el profesorado.

Fuente propia

En la Figura 5, observamos que el 38% del profesorado está conformado por licenciados en Ciencias Sociales. Esto nos indica que el 70% de la población de profesores y profesoras está compuesto, principalmente, por licenciados en Ciencias Sociales, licenciados en Geografía e Historia y Sociólogos. El 30% restante está compuesto por historiadores, filósofos, licenciados en educación básica primaria, educación preescolar, geógrafos y antropólogos.

Basándonos en las respuestas, podemos inferir que un 70% del profesorado posee formación de pregrado en educación con énfasis relacionado directamente con la enseñanza de las ciencias sociales o áreas afines. Un 24%, por su parte, no posee formación de pregrado en educación pero está formado en el área de ciencias sociales. El 6% restante tiene pregrado en educación pero en áreas distintas a las Ciencias Sociales.

• **Profesores pertenecientes al sector público o privado**

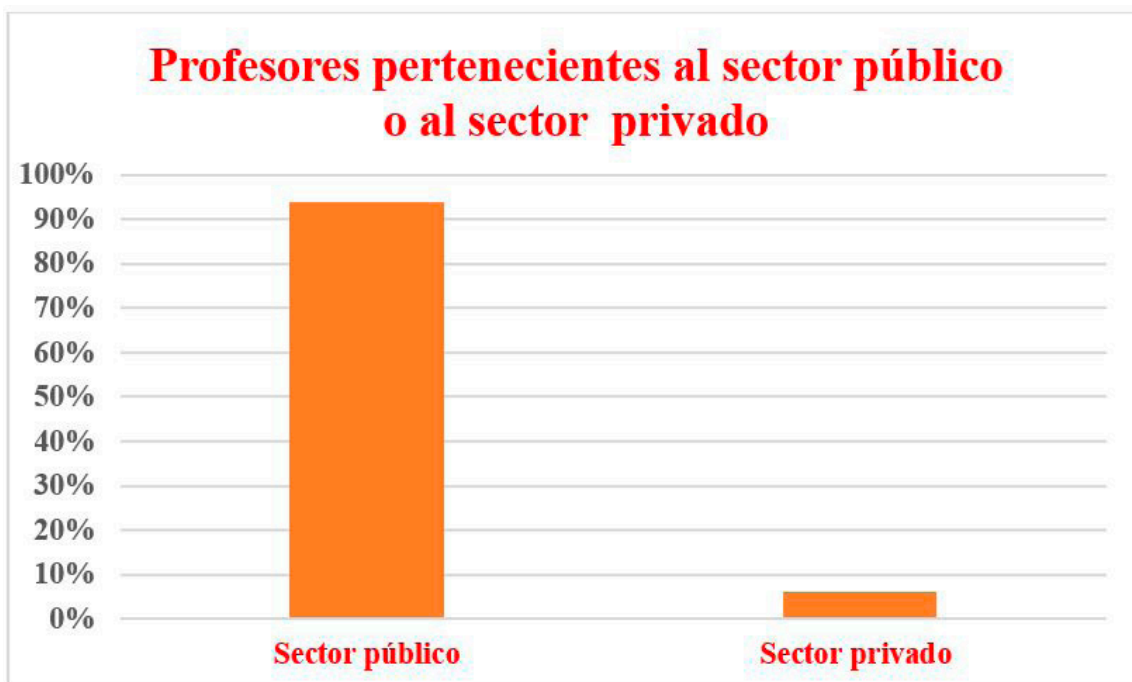


Figura 6. *Profesores pertenecientes al sector público o al sector privado.*

Fuente propia.

En la Figura 6, vemos que el 94% del profesorado pertenece al sector público educativo del municipio de Medellín o al departamento de Antioquia, y sólo un 6% desempeña su práctica en instituciones educativas del sector privado. Esto nos indica que el 70% de los profesores y profesoras están vinculados al sector público y poseen formación de pregrado relacionada con su área de desempeño.

• **Experiencia del profesorado en años**



Figura 7. Experiencia del profesorado en años.

Fuente propia

En la Figura 7, vemos que el 32% del profesorado tiene más de 16 años de experiencia en la práctica docente, el 20 % tiene entre 11 y 15 años, el 28% tiene entre 6 a 10 años, y finalmente, el 20% entre 1 y 5. Esto nos indica que el 59% posee amplia experiencia porque esta oscila entre los 15 y los 30 años. El 40% restante se encuentra entre 1 y 10 años de experiencia en la carrera magisterial.

En el área de Ciencias Sociales el relevo generacional en los profesionales de la educación en Colombia es lento comparado con el ingreso de nuevos docentes al sector público. La experiencia del profesorado termina incidiendo directamente en la forma cómo este imparte su enseñanza. Vemos esta incidencia en la forma cómo el profesorado experto concibe la enseñanza con respecto docentes noveles o recién egresados puesto que, entre más experiencia posea el profesor, mayores posibilidades de hacer mejor su práctica tendrá, aunque esto posee cierto nivel de relatividad.

• Niveles en los que enseñan los profesores de Ciencias Sociales



Figura 8. Niveles en los que enseñan los profesores de Ciencias Sociales.

Fuente propia.

El 72% del profesorado encuestado realiza su práctica en la educación básica secundaria, es decir, desde el grupo 6° hasta el grupo 9°. El 22% del profesorado enseña en la educación media en los grupos 10° y 11°. El 6% enseña en la educación básica primaria, desde el grupo 1° hasta el 5°.

Los profesores de ciencias sociales desarrollan más horas de enseñanza en los grupos 6° a 9°, con un promedio de tres a cuatro horas semanales en comparación con la básica primaria o educación media en la que realizan sólo dos horas semanales.

En la básica primaria, también se enseñan las ciencias sociales. Aunque debemos entender que los profesores de la básica primaria, dado que tienen que dominar todas las áreas, deben abarcar un conocimiento general que pueden dificultar que posean mayor dominio sobre el área en mención. Es por ello, que la mayor responsabilidad formativa en el área ciencias sociales para fomentar el conocimiento social y el pensamiento crítico en los estudiantes de la básica secundaria y media, recae en los profesores de grupo 6° a 9°. Esto depende, del mismo modo, de las prácticas y de los dominios conceptuales que el profesorado posea para tomar las decisiones a la hora de enseñar.

- **Grupo en el que el profesorado enseña Ciencias Sociales.**



Figura 9. Grupo en el que el profesorado enseña Ciencias Sociales.

Fuente propia

El grupo en el que más se desempeñan los profesores y profesoras de ciencias sociales en la básica secundaria es el grupo 9º con un 30%.

En el grupo 6ª, el profesorado debe formar en sus alumnos los conceptos claves para comprender las ciencias sociales. A los estudiantes de grupo 9º por otro lado, se les debe fortalecer el conocimiento adquirido en grupos anteriores para que puedan transitar sin mayores dificultades en la comprensión y resolución de problemas sociales junto al fortalecimiento del pensamiento filosófico que va hasta grupo 11º.

e. ¿Cómo es la muestra de la población del profesorado de ciencias sociales de Medellín, según los datos obtenidos?

Los datos obtenidos nos indican que el profesorado de ciencias sociales que respondió el cuestionario, está conformado por profesores y profesoras que estudiaron el pregrado de la licenciatura de ciencias sociales y áreas afines a las ciencias sociales.

Encontramos un 93% de los profesores trabaja para el sector público o el ayuntamiento del municipio con una trayectoria entre 15 a 30 años de experiencia docente en un 60%, contra un 40% de docentes que recién ingresan a la carrera magisterial y tienen pocos años de experiencia. El 72% de los profesores y profesoras desempeña su práctica en la básica secundaria

en los grupos de 6° a 9° y un 3% en la básica primaria, y el 47% de las prácticas del profesorado se desarrolla en los grupos 6° y 9° de secundaria y el 50% en los otros grupos.

Los resultados descritos nos muestran que la formación de los profesores con relación al pregrado y años de experiencia en el ejercicio de la práctica es concordante. Dada su experiencia y trayectoria, inferimos que debe existir un dominio del currículo y de la didáctica en el profesorado para diseñar materiales o idear estrategias de enseñanza para estimular el pensamiento crítico en los alumnos.

Creemos que existen unas condiciones mínimas en las que el profesorado de ciencias sociales de Medellín ejerce su campo de conocimiento en la enseñanza; sin embargo, hay circunstancias o contextos en los cuales se presencia el conflicto armado que obligan al profesor a tomar otras decisiones desde la reflexión y la práctica con el fin de que su seguridad o su integridad no se vean afectadas.

f. Fase 4. Diseño de materiales: Secuencias didácticas con el uso de canciones

Se proponen cinco secuencias didácticas adecuadas desde el grupo 6° de educación secundaria hasta el grupo 11° de educación media. Los contenidos hacen referencia a los estándares curriculares de ciencias sociales y se tuvieron en cuenta problemas socialmente relevantes. Estas secuencias fueron desarrolladas por los maestros voluntarios para sus estudiantes de básica secundaria.

g. Fase 5. Seminario para profesores “La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones”.

Proponemos un seminario con los profesores voluntarios, denominado *La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones*, con el ánimo de ilustrar a los asistentes en las investigaciones realizadas en este campo. En este seminario hemos incluido los trabajos realizados por Martínez y Quiroz (2011) y Martínez y Pagés (2014, 2015 y 2016) En la primera sesión, indagamos con el profesorado sobre el uso de las canciones en la enseñanza y expusimos el objeto de investigación.

En la segunda sesión, entregamos las secuencias didácticas previamente elaboradas para que el profesorado, las eligiera voluntariamente y las adecuara a las necesidades curriculares y didácticas de sus instituciones educativas. De igual modo, realizamos un proceso de apreciación musical ante las canciones incluidas en las secuencias didácticas y otros contenidos socialmente relevantes para establecer una discusión abierta con los profesores sobre estos.

En la tercera sesión, dialogamos con los profesores sobre las modificaciones que realizaron sobre las secuencias didácticas y conocimos las decisiones que tomaron y sus propuestas metodológicas para la aplicación de las secuencias en el trabajo con los estudiantes.

La asistencia de los profesores se confirmó entre el 28 de marzo y el 30 de marzo de 2016 y arrojó un total de ocho profesores asistentes. El 38% de ellos pertenecía a la jornada

de la tarde y el 62% pertenecía a la jornada de la mañana. El seminario se realizó en el Vivero del Software, localizado en el Barrio El Poblado y se reservó el auditorio para los días miércoles 31 de marzo de 8:00 am a 6:00 pm y martes 5 de abril en los mismos horarios. Realizamos tres sesiones de dos horas con treinta minutos que fueron grabadas con previo consentimiento informado de los profesores. (Anexo *Seminario para profesores “La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones”*)

h. Fase 6. Observación participante: aplicación de las secuencias didácticas por el profesorado

La observación se realizará conforme el profesorado implemente las secuencias didácticas, para esto, tuvimos en cuenta las clases y registramos los acontecimientos más importantes. A continuación presentamos el proceso realización:

- Observaremos dos profesores durante la aplicación de la secuencia didáctica en dos sesiones de clase con los grupos de estudiantes seleccionados.
- Cuatro profesores, que no serán observados directamente, realizarán un informe valorativo del proceso de implementación de la secuencia, destacando aspectos positivos y dificultades
- Realizaremos cinco entrevistas individuales con el objetivo preguntar los avances y dificultades en la implementación de las secuencias didácticas. La entrevista individual con los profesores permitirá realizar un proceso de comparación en dos momentos: antes de la implementación de las secuencias didácticas a través del seminario (Ver capítulo VI) y después, cuando comparemos las diferentes prácticas y los logros alcanzados por cada uno de los profesores. (Ver capítulo VII).

i. Fase 7. Análisis de la asimilación de la innovación didáctica en los estudiantes

Para esta fase, analizaremos los avances alcanzados por los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica, seleccionando una muestra de tres estudiantes por cada centro educativo que participó en la investigación. (Ver capítulo VIII).

j. Fase 8. Valoración y percepción de los estudiantes después de aplicar la secuencia didáctica.

En esta fase conoceremos de qué manera los estudiantes valorarán las secuencias didácticas basadas en el uso de la canción empleando el cuestionario y el *focus groups* como instrumentos de apoyo y determinaremos su pertinencia en el aprendizaje de contenidos sociales. (Ver capítulo IX).

k. Fase 9. Proceso de análisis de datos y la presentación del informe final

Al finalizar la recolección de datos, procederemos a analizar e interpretar la información que dará como resultado los siguientes capítulos de la investigación:

- La información de la fase 1 dará lugar a que nos preguntemos sobre la pertinencia de la canción en el currículo. Para responder esta pregunta presentamos el capítulo IV titulado *¿Qué Canciones permiten relacionar los contenidos del currículo de ciencias sociales en la educación básica secundaria y media en Colombia?*
- La información que obtendremos mediante la aplicación del cuestionario en las fases 2 y 3 abrirá paso al capítulo V titulado *¿Qué valoraciones hizo el profesorado antes de usar las canciones en el aula de ciencias sociales?*
- El análisis de los datos a obtener en las fases 4, 5, 6 7 y 8 configurará los capítulos VI, VII, VIII y IX que se componen las siguientes cuatro preguntas centrales:
 - ¿Qué valoraciones hizo el profesorado antes de usar las canciones en el aula de ciencias sociales?*
 - ¿De qué manera los profesores utilizaron las canciones en el aula y qué experiencia les dejó?*
 - ¿Cómo asimilaron los estudiantes los contenidos en su aprendizaje las secuencias didácticas basadas en el uso de la canción?*
 - ¿Cuál fue la percepción de los estudiantes de básica secundaria sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?*

Luego de analizar las fases anteriores, presentaremos el capítulo X titulado *¿Cuáles son los aportes y las conclusiones de esta investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?*” en el cual discutiremos sobre los presupuestos teóricos de la investigación para respondernos las preguntas y los supuestos planteados, los objetivos realizados con sus alcances, y las sugerencias y las reflexiones que deben darse a el futuro frente a lo que debemos hacer los profesores para que las canciones formen parte del currículo y de nuestra práctica pedagógica en la cotidianidad.

Parte III

Análisis de los resultados

CAPÍTULO IV

¿Qué canciones permiten relacionar los contenidos del currículo de ciencias sociales en la educación básica secundaria y media en Colombia?

En este capítulo describimos y analizamos la relación entre el uso de las canciones como medio de enseñanza y el currículo de ciencias sociales. Lo hemos organizado en seis apartados y cada uno, a través de una pregunta, pretende dar respuesta a las problemáticas emergentes:

1. En el primer apartado nos preguntamos ¿Cuál es la relación entre las canciones y el currículo de ciencias sociales desde los lineamientos, los estándares y los problemas socialmente relevantes?
2. En el segundo apartado analizamos ¿Qué canciones se pueden emplear en el currículo para enseñar ciencias sociales?
3. En el tercero apartado indagamos sobre ¿Qué otros criterios deben tenerse en cuenta dentro del proceso de búsqueda y selección de canciones para relacionarlas con los contenidos sociales en el currículo?
4. En el cuarto apartado discutimos sobre ¿Qué estrategias se pueden emplear para enseñar con canciones?
5. En el quinto apartado nos preguntamos ¿Qué dificultades se pueden presentar para enseñar ciencias sociales desde la canción?
6. En el sexto apartado buscamos ¿Qué alternativas tiene el uso de la canción en el currículo de ciencias sociales?
7. Algunas consideraciones

4.1 ¿Cuál es la relación entre las canciones y el currículo en ciencias sociales desde los lineamientos, los estándares y los problemas socialmente relevantes?

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, los lineamientos en ciencias sociales en Colombia son “una orientación curricular que busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos” (MEN, 2001:4) en la enseñanza, promoviendo la formación ciudadana que apunte a construir una sociedad más democrática basados en criterios de mayor capacidad crítica para resolver problemas cotidianos.

4.1.1. Los Ejes Generadores

Son las líneas de discusión, reflexión y campos disciplinares del conocimiento social que permiten estructurar la malla curricular de acuerdo con el grado aprendizaje en la enseñanza básica primaria, secundaria o media. Estos ejes ayudan a que un contenido pueda relacionarse con las disciplinas de las ciencias sociales como la Geografía, la Historia, la Política o la Economía.

El Ministerio de Educación (MEN, 2001) propone Se compone de ocho ejes generadores y podemos sintetizarlos de la siguiente manera:

1. Respeto a la variedad cultural, racial, sexual y personal en la sociedad colombiana.
2. Defensa de los derechos humanos para promover la paz.
3. La sociedad en el cuidado de la madre tierra.
4. El desarrollo económico que promueve la dignidad humana,
5. El planeta como un espacio de cambios constantes.
6. La identidad cultural como dinamizadora de identidades y conflictos
7. Las creaciones y aportes de las culturas a otras sociedades.
8. Las organizaciones políticas para solucionar problemas y dinamizar cambios.

4.1.2 Preguntas problematizadoras

Son aquellos interrogantes que permiten resolver un problema relacionado con el área de ciencias sociales de acuerdo con eje generador seleccionado. Por lo general, cada pregunta es lo suficientemente amplia para abarcar varios contenidos y se estructura de acuerdo con el grado o nivel de aprendizaje de los estudiantes.

a. Ámbitos conceptuales

Es el conjunto de contenidos relacionados con la pregunta problematizadora que se abordarán y permitirán al estudiante tener una visión integral del mundo social cuando el profesor los

haya abordado con sus estudiantes. Es decir, es aquel contenido que nos permite articular los ejes generadores y formular las preguntas problematizadoras.

4.1.3 Los lineamientos curriculares y las canciones

Se han encontrado canciones que abarcan todos los ejes curriculares para estructurar diferentes preguntas problematizadoras y el diseño de ámbitos conceptuales en todos los grados de la básica primaria, secundaria y media. Aunque en esta investigación nos centramos en los grados 6° a 11°, es decir, en la básica secundaria y media.

Entre los lineamientos y las canciones existe una relación que ha sido invisibilizada por el separación entre los contenidos oficiales y la cultura, y que sale a flote al percatarse que en las canciones se elaboran reflexiones en torno al conocimiento de la sociedad que no sólo constituyen expresión no solo musical sino narrativa en tan presentan relatos que cuentan historias.

- Las principales razones para relacionar los lineamientos con las canciones son:
- Las canciones tratan los contenidos de los lineamientos de manera problemática.
- Las canciones abarcan diferentes escalas de la realidad social que va desde lo local hasta lo global.
- Las canciones predisponen al alumnado a aprender.
- El alumnado relaciona mejor los contenidos con la vida a través de canciones.
- Las canciones pueden abordar contenidos invisibilizados en los lineamientos curriculares oficiales.

La música junto a las artes plásticas, la caricatura, la prensa, la fotografía, la radio y la televisión es un motor del mundo social, y es uno de los medios más empleados para realizar denuncias sociales y plasmar posturas políticas Históricas.

Las diversas melodías han sido el medio que todas las clases sociales han empleado para definir sus posturas, creencias o ideologías. Por lo anterior, podemos concluir que la mayoría de las canciones que se han compuesto y poseen un contenido social pueden desarrollar directamente alguno de los ejes que proponen los lineamientos curriculares.

4.1.4. Relación entre los estándares y las canciones

En el proceso de indagación encontramos que los contenidos expresados en los estándares de ciencias sociales (MEN, 2004) se pueden relacionar con una o varias canciones en los diferentes niveles de educación básica primaria, secundaria y media.

En Colombia, los estándares organizan los contenidos por niveles de enseñanza. La básica primaria va de 1° a 5° y se divide en dos niveles: el primero va de 1° a 3° y el segundo va de 4° a

5°. La básica secundaria y media va de 6° a 11° y se divide en tres niveles: el primero va de 6° a 7°, el segundo va de 8° a 9° y el tercero va de 10° a 11°.

Los contenidos se articulan en tres ejes principales que definen los objetos de enseñanza:

- **Historia y cultura**, que hace referencia a los acontecimientos históricos de diferentes épocas y culturas, los cuales están organizados por niveles educativos de acuerdo con la historiografía clásica (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea).
- **Relaciones espaciales y ambientales**, vinculadas a contenidos de la geografía física, la climatología, la geografía humana y la economía para interpretar los efectos de estas disciplinas en las sociedades teniendo en cuenta el espacio geográfico y las acciones antrópicas.
- **Relaciones ético – políticas**, alusivas a la forma cómo se han estructurado las organizaciones sociales, políticas y culturales en las diferentes sociedades con sus instituciones.

Hemos encontrado la relación entre el componente de enseñanza, el nivel de enseñanza, los contenidos y las canciones en toda la básica secundaria y media. Al analizar esta relación observaremos:

a. Historia y cultura

• Nivel - grupo 6° a 7°

Hasta el momento hemos encontrado 31 contenidos de ciencias sociales para este nivel de enseñanza que clasificamos de acuerdo con los estándares empleando 51 canciones que se pueden utilizar como contenido social relevante (Anexo 2, *Canciones para el currículo de ciencias sociales en Colombia*). Estos contenidos abarcan los componentes de Historia y Cultura, Relaciones espaciales-ambientales y Relaciones ético-políticas.

En 6° y 7°, encontramos canciones referentes a contenidos de historia y cultura sobre la Edad Antigua. Entre esta clasificación encontramos los covers con música contemporánea que realizó el profesor y compositor Mr. Nicky para describir las características de civilizaciones antiguas de Egipto, Mesopotamia, India, China, Grecia y Roma.

Hemos encontrado, del mismo modo, canciones relacionadas con la mitología griega, las mujeres en Grecia, la Guerra de Troya, la vida de un gladiador o la quema de Roma. Estas letras poseen descripción e información suficientes para elaborar secuencias didácticas con actividades de introducción, desarrollo y finalización.

Para los contenidos del período de la Edad Media encontramos algunas agrupaciones como Mago de Oz, Tierra Santa o Templarios que dedican parte de su repertorio a escenificar momentos de la historia, empleando narrativas fantásticas como la de las canciones *Juan el labrador*, *Fiesta pagana* o *Juana de Arco*, que por pertenecer al género rock pueden atraer al público joven. Hemos hallado, también, una ronda infantil inglesa del siglo XVII titulada *Ring a ring o' Roses* y canciones

con contenido humorístico como *La canción de la peste* que describen acontecimientos a través de una situación imaginada pero tratando de acercarse a los hechos reales.

No es frecuente que los cantantes o las agrupaciones musicales actuales aborden temas de estos periodos históricos tan lejanos en el tiempo a sus composiciones. Esto se debe a que comercializarlas se tornaría complejo y no abordarían problemas controvertibles del presente que sean más llamativos para el público que los escucha. Básicamente, los cantantes realizan composiciones históricas porque existe un interés frente a estos periodos y quieren contarlos. Esta situación se ha reforzado con el boom comercial que ha tenido la literatura y su difusión en los medios en los últimos años, en el cual se entremezclan narrativas de historias de la Edad Media con historias fantásticas.

Por otro lado, en el caso latinoamericano las canciones aluden a temas y acontecimientos históricos como el descubrimiento de América, la Conquista y la Colonia, a los pueblos afrodescendientes, a los pueblos indígenas, a la discriminación racial-social, al mestizaje y a los sueños de unidad latinoamericana. Estas canciones son recurrentes en diferentes cantantes y géneros musicales, y ha impactado la sociedad del presente.

• Nivel - grupo 8° a 9°

Para este nivel contamos con 44 contenidos del currículo de ciencias sociales en 78 canciones (Anexo 2 *Canciones para el currículo de ciencias sociales en Colombia*). Estos contenidos también abarcan los componentes Historia y cultura, Relaciones espaciales- ambientales y las Relaciones ético- políticas.

En grupo 8° y 9°, hemos rastreado canciones alusivas al siglo XIX que tratan temas de acontecimientos como la Revolución Francesa, la independencia latinoamericana, la explotación laboral, la guerra del opio en China, la guerra civil norteamericana, el colonialismo en África, el socialismo, el conflicto entre el imperio Ruso y Polonia, que se encuentran en canciones como :

- The French Revolution
- *La canción de Marat*
- *Trovas de la Independencia de Colombia*
- *Simón Bolívar*
- *La Canción Bolivariana*
- *Jornalero*
- *El rap de la Independencia de Argentina*
- *El Corrido de la Independencia de México*
- *When Johnny Comes Marching Home* (Guerra Civil Norteamericana)
- *Canción por África* (sobre el colonialismo, realizada por jóvenes canarios y mauritanos)

- *Shanghai Ryouran Romantica* (Guerra del Opio)
- Варшавянка o *Varshavianka* (la varsoviaña soviética)

Para los contenidos propios del siglo XX encontramos canciones relacionadas con la historia y cultura: *Silencio en la noche* de Carlos Gardel (Primera Guerra Mundial)

Iván o *Nathalie* (Revolución rusa)

El corrido de la crisis de 1929 (Crisis de 1929)

We'll meet again, *Le chant des partisans* o el *Himno de las SS* (Segunda Guerra Mundial desde la perspectiva inglesa, francesa y alemana)

La Guerra Fría, la guerra en Afganistán, la caída del muro de Berlín, el nuevo orden mundial y la elección presidencial de Donald Trump pueden recrearse con canciones como *We didn't start the fire*, *Conductores de kamas*, *Wind of change*, *Nuevo Orden Mundial* y *El corrido de la Hilary y el Trump* que forman parte de un repertorio musical pertinente para analizar los problemas de nuestro tiempo.

• Nivel - grupo 10° y 11°

Para este nivel contamos con 35 contenidos de ciencias sociales que pueden ser clasificados para este nivel en 67 canciones. (Anexo 2. *Canciones para el currículo de ciencias sociales en Colombia*). Estos contenidos también abarcan los componentes Historia y cultura, Relaciones espaciales-ambientales y las relaciones ético- políticas.

Los contenidos para estos grupos se vinculan principalmente a la historia de América Latina durante el siglo XX. Una canción como *El corrido del General Zapata* facilita en los alumnos la comprensión de un tema como la Revolución Campesina Mexicana de 1910. El conflicto actual en Chiapas lo podemos tratar con una canción que lleva su mismo nombre. Otros títulos como *Tiburón*, *Barras y estrellas* y *Yankee Go Home* constituyen letras propicias para tratar el tema de la intervención de EE.UU en América Latina durante el siglo XX.

Para el contenido de la Guerra Civil Española (1936-1939) hemos hallado tres álbumes como ¡NO PASARÁN!, canciones de guerra contra el fascismo” o “Canciones de la guerra civil y resistencia española” que nos muestran la dinámica social que se produjo en este periodo histórico y nos permiten comprenderlo.

Un contenido relevante para este nivel es la canción social latinoamericana porque narra historias alusivas y vividas durante la revolución cubana y los otros movimientos sociales latinoamericanos que esta generó en su búsqueda de la igualdad social. Canciones como *Comandante Che Guevara*, *Y en eso llegó Fidel*, *Guajiro llegó tu día*, *La era está pariendo un*

corazón, Playa Girón, Cuando salí de Cuba o el álbum *Cantos revolucionarios de América Latina* son muestra del gran compendio compuesto en esta época en respuesta ante las dictaduras y de la hegemonía norteamericana.

A causa del abuso y trasgresión de los derechos civiles, surgió una corriente musical denominada *Nueva canción latinoamericana* que denunciaba estos abusos de las dictaduras que estaba instalada culturalmente en los recuerdos de los jóvenes de la época que cantaron, se opusieron, resistieron y murieron en pro de la construcción de una sociedad democrática. Canciones como *Ojalá, Rasguña las piedras, Juan Represión, La memoria, Dictadura militar, Canción a Salvador Allende, A pesar de usted, Cruz de luz, Dios te salve mi hijo, Cruz de luz* o el álbum *Historia argentina en canciones*, son una muestra evidente de que estos contenidos ayudan a la comprensión y adecuación de los currículos en las ciencias sociales.

Para explicar la realidad oriental, especialmente la China del siglo XX, hemos encontrado canciones que se relacionan con el comunismo chino y la revolución cultural como *Navegar los mares depende del timonel* y *El socialismo es bueno*. Estas canciones nos permiten interpretar la postura ideológica de un partido y realizar actividades de reflexión con los estudiantes.

Dentro de los conflictos actuales encontramos canciones que narran la problemática del conflicto árabe- israelí, el atentado contra las torres gemelas, la guerra de Irak, la guerra en Siria mediante letras como *The exodus song, Osama Bin Laden, No a la guerra de Gondwana, Los niños de Siria, Niño soldado* y *Boom* que pueden ser útiles para realizar debates con los estudiantes sobre problemas sociales relevantes.

b. Relaciones espaciales y ambientales

• Nivel - grupo 6° a 7°

En el ámbito de relaciones espacio- ambientales, temas como los continentes, los climas, la geografía colombiana, la destrucción del planeta, la chicha en el mundo indígena, los piratas y su influencia en la economía de América, entre otros, se pueden estudiar analizando letras de canciones como *Lava, Canción de los continentes, La canción de los climas, La chicha bebida de mi pueblo, La invitación, Colombia Conexión, Póngale cariño al monte, La canción del pirata I y II*, entre otras.

• Observamos que las canciones referentes a la localización espacial deben buscarse con más insistencia porque deben relacionarse con lugares específicos. Los profesores y estudiantes para abordar un tema de un lugar que no se encuentre pueden iniciar el proceso composición y adaptación de líricas en el cual los alumnos participen activamente.

• Nivel - grupo 8° a 9°

Al trabajar temas como la destrucción del planeta, la colonización antioqueña, el cultivo del café, las ciudades y la emigración en Europa, podemos incorporar en las secuencias didácticas

canciones como *Earth song*, *Himno antioqueño*, *La mejora*, *Las ciudades*, *O labrego*, *Severino el sordo*, *Áspera meseta* y *Los Tres Mosqueteros*.

En este nivel encontramos una tendencia musical con pocos temas que se relacionan directamente con el estudio del espacio geográfico desde las características físicas. Aunque, no queremos decir que no existe un catálogo amplio de canciones dedicadas a lugares con descripciones más vivenciales y subjetivas expresadas por el compositor. Nos enfrentamos, entonces, que se la tarea de realizar una búsqueda más exhaustiva para enriquecer estos contenidos.

- **Nivel - grupo 10° y 11°**

Los contenidos en este nivel destacan los efectos de la economía mundial sobre las sociedades y las personas. En este nivel se incluyen temas como los problemas de la globalización, la crisis permanente, el consumismo, que se han terminado reflejando en la incertidumbre que tienen las personas en su diario vivir.

Las letras encontradas son un ejemplo que nos sirve para realizar foros o debates con las preocupaciones del presente de los alumnos y su cotidianidad. Canciones como *Consumo gusto*, *Los hijos bastardos de la globalización* de Ska-p, *Rap de Hayek y Keynes*, *Quedan 15 días*, *Taxman*, *Perfección* y *El reino de los hombres máquina*, serán títulos útiles para analizar los contenidos curriculares y realizar discusiones.

c. Relaciones ético – políticas

- **Nivel - grupo 6° a 7°**

En este ámbito encontramos canciones sobre la democracia, los derechos de los indígenas, la paz en Colombia, los prejuicios económicos, la Guerra de los Cien Años, el origen del protestantismo europeo y el Islam.

Algunos ejemplos de canciones que hablan sobre estos temas son *Himno de la guardia indígena*, *La cruzada*, *La democracia*, *La tierra*, *El pobre y el rico*, *Martín Lutero* y *Saleel al Sawarim (el choque de las espadas)*. Estas canciones son útiles para abordar contenidos políticos, religiosos y culturales y son adecuadas para trabajar con los estudiantes entre los diez y trece años porque los conduce progresivamente a comprender la complejidad del mundo.

- **Nivel - grupo 8° a 9°**

Canciones como *Mi sementera*, *A Quien Engañas Abuelo*, *Ayer me echaron del pueblo*, *El Barcino*, *Cambulos y Gualandayes*, *Cantata a la Marquetalia*, *Himno de Movimiento 19 de abril (M - 19)* y *El campesino embejucao*; permiten abordar el conflicto armado en Colombia y sus consecuencias en la población civil en distintas épocas.

El corrido de Santofimio, El corrido de Uribe, Para Uribe, Desapariciones, Si se calla el cantor, Los políticos mentirosos, El reloj del presidente, El villancico del procurador Ordoñez, Esta es mi 13 y Diálogos Itinerantes para la Paz, por su parte, presentan problemáticas como el narcotráfico, el paramilitarismo, la desaparición forzada, la corrupción política y los diálogos de paz..

En nuestra indagación hemos comprobado que el 75% de estas canciones no se han empleado para enseñar ciencias sociales porque son desconocidas por el profesorado y los estudiantes, salvo algunos títulos. Esto obedece a que muchas de estas letras no son comerciales o de consumo masivo o no han sido popularizadas como otras canciones. Algunas de estas canciones han obtenido mucho reconocimiento porque tocan problemáticas directamente relacionadas con el pueblo y por eso son recordadas fácilmente. Gran parte de las canciones pertenecen al género de la música andina colombiana, la canción social, los narcocorridos, la música parrandera, y los ritmos del pacífico colombiano. Precisamos que varias de las canciones nombradas fueron encontradas accidentalmente indagando otros títulos, con esto corroboramos que el supuesto de que la música puede abordar casi cualquier problemática desde las disciplinas sociales y puede ser utilizada en su enseñanza.

- **Nivel - grupo 10° y 11°**

Los contenidos de este grupo se centran en problemáticas políticas e institucionales de Colombia y de otros países con problemas similares durante los siglos XX y XXI.-

En el ámbito político, se destacan problemáticas para reflexionar sobre la función de la democracia y las instituciones en el presente. Canciones como *God, Plástico, Give me the power, Sr. Cobranza, ¡Son unas ratas!, Señor matanza, Adentro, La Perla, Ciudadano zero, Juan albañil, Geni y el Zepelín, Las Casas de cartón, El pobre y el rico, Balada para un loco, Calles, Ya no sé qué hacer conmigo, Mi filosofía, Imagine, The Wall*, entre otras, interpretan el rol de la ciudadanía en los procesos de participación democrática y permiten sensibilizarnos en pro de una ciudadanía activa.

Estas canciones son útiles para realizar procesos de autoevaluación, revisar nuestras posturas frente a los problemas cotidianos y visibilizar los contenidos excluidos del currículo.

Hemos notado que el número de canciones relacionadas con contenidos y problemáticas sociales es muy amplio y no es posible incluirlas todas. La variedad temas, contenidos, géneros, épocas, grupos y complejidad lírica nos muestra una gama amplia para elegir canciones de acuerdo con las necesidades formativas que defina el maestro.

Consideramos que los contenidos no son sólo un medio para “contener” saberes prestables pues podemos incluirlas cuando están fuera de ellos o dinamizarlos con canciones que se publiquen en el futuro, permitiendo al docente modificar la malla curricular y cumplir con el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento y fomentar la conciencia crítica de sus estudiantes.

4.1.5 La relación de las canciones y los problemas sociales socialmente relevantes

Los problemas socialmente relevantes se pueden articular en mayor o menor medida en las canciones cuando el profesor en su práctica:

- Establece posibilidades para secuenciar un problema del presente y los estudiantes lo conocen. Indaga sobre los contenidos controvertibles para generar discusión y reflexión en el aula.
- Diseña estrategias de desarrollo del tiempo histórico y del espacio geográfico para generar conciencia crítica en los estudiantes.
- Recrea posibilidades para comprender los conflictos, las identidades y las alteridades que sufre una sociedad en los procesos de cambio.
- Reflexiona permanentemente para facilitar la construcción de una ciudadanía crítica.

Estos elementos ayudan a que en el momento de usar la canción, el profesor haga un proceso de selección más cuidadoso de las letras para promover en sus estudiantes un pensamiento más reflexivo. Incluso con aquellas letras que en su contenido promueven mensajes negativos porque sirven de ejemplo para mostrar aquellas posturas en contra de los principios democráticos y el respeto de los derechos humanos.

4.2. ¿Qué canciones se pueden emplear en el currículo para enseñar ciencias sociales?

El universo musical es extenso y su proceso de construcción en cada sociedad y cultura ha llevado siglos. La música es un arte inacabado, cambiante, variado, rico en sonoridades e inconmensurable para escucharlo completamente (Blacking, 2006).

Cada letra encierra una historia que le permite al oyente identificarse y transportarse hacia una situación o problema específico de su tiempo, cultura y sociedad. Las personas creamos lazos emocionales con cada sonido que se escucha, con el pasar de los compases con cada acorde que va acompañando la secuencia melódica, con cada fraseo de los instrumentos que expresan un estado de ánimo y que se intercalan o se trasponen en un orden lógico o ilógico pero ordenado para crear la atmósfera deseada. Los silencios y sus cadencias de la música nos permiten conectarnos con los sonidos que nos generan agrado, recuerdos, desagrado y despiertan lo más profundo de nuestros sentimientos.

Cada estilo musical ha expresado una intencionalidad que no está vinculada solamente al orden sonoro pues también se relaciona con las creencias y las experiencias del compositor, lo que le permite a los oyentes comprender aquella realidad con su lírica y su música como si fuese una fotografía o pintura tomada en ese momento. Con respecto a ambas realidades, lírica y musical, debemos destacar que las letras pudieron haber sido compuestas como poemas y posteriormente musicalizadas.

Este lenguaje va más allá de las palabras y los relatos escritos, tiene la característica de llegar directamente a la naturaleza emotiva de los seres humanos, encarnando la expresión física y materializada del sentimiento que nos llega conmoviendo nuestro ser (Blacking, 2006).

La música en cada cultura tiene la característica de despertar sensibilidad y emoción porque la concatenación de sonidos se ha ordenado y vinculado a las prácticas de una sociedad. Por ello, las personas pueden percibir la misma sensación y sentimiento con respecto a esas melodías porque se ha establecido un patrón de acuerdo con la tradición cultural.

Caso contrario sucede cuando las músicas alejadas a nuestras realidades culturales no llegan y no movilizan emoción alguna porque no existe un vínculo previo que establezca dicha relación, es decir, no se ha entrelazado ese vínculo intercultural para que una música foránea sea aceptada por otra sociedad.

No debemos extrañarnos cuando una canción determinada puede generar un impacto en el colectivo, en un grupo humano y, en cambio, esa misma canción sea indiferente para otra sociedad porque no la reconoce como suya. Esto no quiere decir que los gustos subjetivos de las personas estén condicionadas a este patrón. El compositor de la canción quiere conectarse a sus lectores y oyentes partiendo de la opinión que expresa. Esta conexión dependerá de la fuerza que tenga su música para llegar al corazón de las personas.

No es extraño que una canción se proyecte a través de los años y se convierta en un tema permanente para expresar las inconformidades sociales cuando ha logrado cautivar a las personas y se ha instalado culturalmente.

Las sociedades han creado otras letras variando la musicalidad y sus formas rítmicas para continuar denunciando antiguos problemas o mostrando los que emergen cotidianamente en las sociedades.

En algunos casos, la melodía y la armonía de los sonidos con las que aparece mezclado el contenido escrito de la canción pueden distraer al oyente en un primer momento. Debemos comprender que no todas las letras pueden hacer alusión literal a un problema social, algunas están escritas en un código implícito que debe ser interpretado como una pintura u obra de arte que esconde sus propios secretos.

Muchas de las letras de la música actual poseen una connotación comercial y esto hace que estén dirigidas a tratar ciertos temas que son más sugerentes para que la población los consuma masivamente.

Esto se evidencia cuando existen habitualmente temas recurrentes a sentimientos como el amor, el desamor, la alegría, la tristeza, la soledad, el odio, entre otros, que son los más comunes en las personas y son los propicios para que un determinado estilo musical sea escuchado con más frecuencia y sea divulgado en los medios de comunicación. Hay canciones que son olvidadas a pesar de que su composición musical posee un mayor

nivel de elaboración. Esto no quiere decir que todas están sujetas a este canon y que todos los músicos y compositores no dediquen dentro de su repertorio alguna letra sobre una problemática social de la cual quiere hacer parte y expresar su opinión.

En este sentido debemos comprender que intervienen elementos que impiden que todas las canciones sean propicias para enseñar contenidos o problemas socialmente relevantes. Las razones que avalan esta afirmación son las siguientes:

a. El contenido de la canción no abarca con precisión un tema

Antes de secuenciar una canción es necesario verificar si su contenido ayuda a estudiar a profundidad un contenido de las ciencias sociales porque existen letras que describen de manera general un tema, por lo que las actividades que se desarrollen con esta tienden a ser muy generales y la fuente termina requiriendo más información. La canción *La Pinta, la Niña y la Santa María* de Oscar de León, por ejemplo, describe superficialmente Descubrimiento de América.

b. El título no se relaciona con un determinado contenido

Por su lejanía histórica o por su especificidad, no todos los contenidos históricos o de las ciencias sociales se pueden relacionar con una canción en el currículo, esto ocurre porque los registros son escasos o difíciles de encontrar. Sucede también que puede existir la letra pero no se encuentra musicalizada. Igualmente, puede ocurrir que los títulos no sean explícitos porque deben pasar desapercibidos ante la posibilidad de ser vetados por su contenido y la incidencia que puede tener sobre el pensamiento de las personas. Canciones como *La tierra está pariendo un corazón* o *Juan Represión* que hacen referencia a las dictaduras en América Latina.

c. Las canciones no son difundidas en los medios de comunicación

Algunas canciones no son difundidas en los medios de comunicación y se pierden en el anonimato.

El profesorado en general desconoce la abundancia de canciones relacionadas con contenidos del currículo en ciencias sociales o lo relaciona con algunos temas.

Canciones como *Esta es mi tierra* o Los Sucesos de Leticia interpretadas por Gerardo Arellano, y Briceño y Añez respectivamente. narran en la primera cómo se perdió la soberanía territorial y cultural de Colombia ante Estados Unidos y en la segunda se describe de forma “patriótica” la guerra contra el Perú ocurrida en 1932.

d. Las canciones poseen contenidos que promueven la violación de los derechos humanos o daño a la integridad personal

Una canción que promueve la violación de los derechos humanos en cualquiera de sus formas o daño a la integridad personal puede generar en los profesores y los estudiantes animadversión

frente al contenido. Al poseer un mensaje controvertido, la canción puede generar rechazo en los oyentes porque hiere susceptibilidades.

El profesorado, en el momento de usar estas letras polémicas debe tener en cuenta el nivel de aprendizaje y la edad de los estudiantes con el fin de que ellos comprendan el objeto formativo, sin olvidar que las actividades lleven a la reflexión del problema para que se rechace este mensaje y no al contrario, reforzarla. De lo contrario, no es recomendable emplearla. Un ejemplo de ello son las letras que promueven el racismo, la violencia de género, la discriminación, la drogadicción, la sexualidad irresponsable o la guerra.

Todos los contenidos deben abordarse de tal forma que el estudiante pueda consultar diferentes fuentes y, mediante el diálogo orientado por el profesor, este pueda adquirir mayor capacidad argumentativa. La cuestión no es prohibir su uso, el elemento clave es hacer conscientes a las personas del mensaje que transmite para que sean más críticas y actúen en consecuencia.

e. La letra de la canción se comprende con dificultad por la interpretación, el género musical o la calidad del audio

Es necesario percatarse de que la letra sea auditivamente comprensible para los estudiantes puesto que existen estilos o cantantes a los que no se les comprende inmediatamente, sobre todo cuando oyente que no está familiarizado con ellos.

Esto implica escuchar la canción más veces de lo habitual. En el caso del género punk, por ejemplo, la audición sólo se facilita cuando la dicción del cantante es óptima. Aunque también existen múltiples grabaciones que poseen dificultades técnicas para ser escuchadas como ocurre en las canciones *El pueblo y sus verdugos* y *La crisis de 1929*, que nos muestran dificultades por dicción y por problemas técnicos.

f. La postura ideológica del profesorado con respecto a la canción

La creencia ideológica del profesor o profesora puede incidir en la selección de una canción y pueda llevarlo a tomar la decisión de escoger o no una letra y definir su pertinencia para el diseño de secuencias didácticas.

Si la canción es opuesta ideológicamente a la postura del profesor y este no la acepta, es difícil que ingrese al aula de clase. Se hace necesario, entonces, que el maestro asuma una postura abierta para ampliar las posibilidades de reflexión y no impida el análisis de otras realidades sociales con otras canciones y músicas desde varias ópticas.

g. Los gustos estéticos musicales se oponen a la selección del contenido de la canción

El gusto estético se puede anteponer a la relevancia del contenido para quien selecciona la canción. Posiblemente, el profesor termine eligiendo las canciones a analizar de acuerdo con gusto musical y su conocimiento.

Si la flexibilidad del docente es limitada, le impedirá escuchar otros estilos musicales provenientes de las estéticas juveniles y no podrá comprender otras opiniones. Esto puede variar si se abre a los estudiantes espacios de participación en el proceso de la selección de los contenidos musicales y su desarrollo de la clase. Por ejemplo, la canción *Adentro* o *Ésta es mi 13*, que son canciones juveniles y cercanas a sus realidades y tocan las problemáticas barriales latinoamericanas.

h. ¿De qué lugares pueden ser las canciones?

Se han indagado las canciones que podrían utilizarse en la enseñanza de los contenidos de los estándares, los lineamientos curriculares o como contenido social relevante en Ciencias Sociales en Colombia, en los diferentes grados y niveles de la educación secundaria y media.

Estas canciones se han rastreado desde el año 2011, partiendo del conocimiento musical del investigador quien se ha ido nutriendo de la escucha permanente de músicas relacionadas con las ciencias sociales y sus contenidos. Esta investigación se ha apoyado, igualmente, en el saber de otros profesores y estudiantes para acrecentar los contenidos musicales.

Hemos propuesto un poco más de doscientas canciones para enseñar contenidos sociales. Durante el proceso de selección tuvimos en cuenta los contenidos del currículo, el grado y el nivel, además del género musical, el autor y el país del cual provienen.

Debemos aclarar que esta selección no forma un corpus definido de canciones para enseñar ciencias sociales porque cada día se encuentran nuevos títulos y nuevas composiciones que le dan al currículo y al profesor la oportunidad de revisar o cambiar qué problemas sociales se están discutiendo desde el mundo de la música.

La indagación sobre las letras musicales nos ha permitido abarcar los contenidos de ciencias sociales en todos los niveles de educación secundaria y media que son objeto de nuestra investigación.

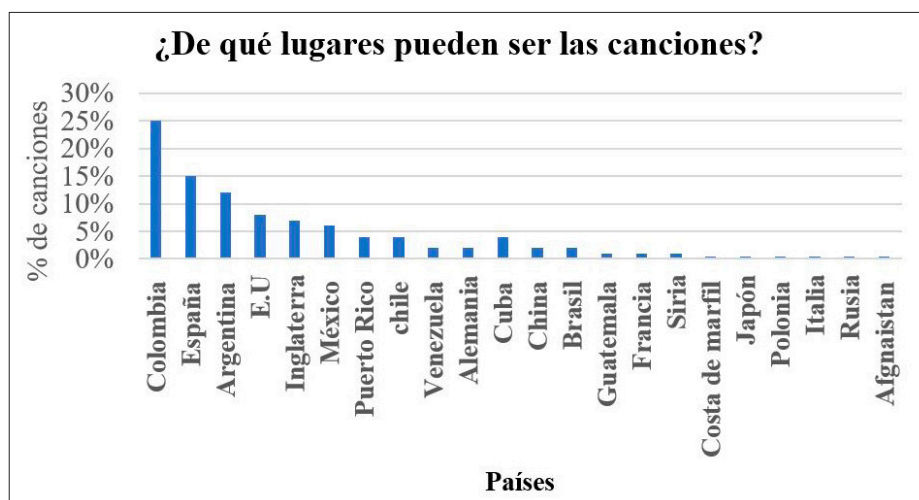


Figura 10. Relación canciones para el currículo de ciencias sociales y sus lugares.

Fuente propia

Hemos encontrado canciones con contenidos socialmente relevantes que pueden relacionarse con el currículo de ciencias sociales en Colombia proveniente de 22 países y de cuatro continentes (América, Europa, África y Asia) tal y como lo hemos expresado en algunos ejemplos anteriores. (Anexo N. 2. *Canciones para el currículo de ciencias sociales en Colombia*).

El 60% de las canciones pertenecen al repertorio latinoamericano, de ellas, un 25% son canciones colombianas, un 12% son argentinas, un 6% son mexicanas, un 4% son puertorriqueñas, un 4% son chilenas, un 2% venezolanas, un 4% cubanas, un 2% brasileras y un 1% guatemaltecas.

El 27% del repertorio europeo lo representa España con un 15 %, Inglaterra con un 7%, Francia con un 1% e Italia, Polonia y Rusia con un 1,5%. Por otro lado, Estados Unidos representa el 8%, China un 2%, Siria un 1%, Japón y Afganistán un 1% y Costa de Marfil 0,5%.

Esto nos indica que el 75% del repertorio de las canciones con contenido social es iberoamericano, es decir, han sido escritas e interpretadas en español, lo cual nos permite acceder a la percepción general de lo que expresan sus compositores y hacer una radiografía de lo que sucede en las diferentes sociedades a través de la música.

La selección realizada no abarca todas las canciones existentes en los diferentes países o continentes para enseñar ciencias sociales y esto muestra que los contenidos del currículo, en cada país, pueden ser adaptados a las expresiones musicales propias porque se puede acceder a ellas fácilmente.

4.3. ¿Qué otros criterios deben tenerse en cuenta dentro del proceso de búsqueda y selección de canciones para relacionarlas con los contenidos sociales en el currículo?

Partamos del hecho de que el profesorado posee una comprensión de los géneros musicales. Es claro que no todos conocen todas las músicas que existen en el vasto catálogo de los diferentes estilos. En ese orden de ideas, se debe realizar un proceso de indagación, individual o acompañada con los estudiantes, para definir qué contenidos podrían ser abordados en el aula.

La complejidad en encontrar una canción depende principalmente del contenido que se vaya a tratar. Es decir, las letras con contenidos históricos o geográficos pueden presentar dificultades cuando el tema es lejano en el tiempo o relacionado con un espacio muy delimitado y no ha sido visibilizado por alguna lírica. A pesar de ello, en esta investigación hemos encontrado canciones para la mayoría de los contenidos sociales que podrían ser abordadas en el currículo.

El desarrollo de las TIC ha permitido que el acceso a la música se haya vuelto universal y prácticamente se pueda escuchar cualquier género de cualquier época sin mayores restricciones.

En nuestro tiempo, el rastreo de canciones está a la distancia de un clic del ordenador o en nuestros dispositivos celulares y muchas músicas se encuentran disponibles en las plataformas de internet y son descargables en la mayoría de los casos. Ante este panorama, lo que realmente

nos interesa es indagar sobre la pertinencia del contenido y las posibilidades didácticas que se pueden desarrollar con cada una.

Muchas canciones de otros idiomas ya vienen subtituladas en español o existen programas que permiten traducciones aproximadas en caso de que se encuentren en su idioma original y no hayan sido traducidas. de modo que hemos podido consultar títulos canciones en otros idiomas de varias culturas de acuerdo a la necesidad y el propósito formativo.

Las canciones de contenido histórico que se encuentran en las producciones cinematográficas también nos pueden servir porque los músicos las componen para recrear la temporalidad de la película. Si esta música aborda un tema relevante para las ciencias sociales, es útil para diseñar nuestras secuencias.

4.4 ¿Qué estrategias se pueden emplear para enseñar con canciones?

Murphey (1992), citado en Martínez y Quiróz (2011), realiza sugerencias en el momento de diseñar estrategias usando la canción que parten de su propuesta de enseñanza de la lengua inglesa. Él propone un conjunto de actividades y las clasifica en seis categorías generales que podrían ser adaptadas a cualquier área de conocimiento, incluyendo las ciencias sociales.

Estas son:

- Actividades dirigidas a motivar e involucrar al estudiante.
- Actividades que sólo utilizan música instrumental.
- Actividades relacionadas con los artistas y el mundo de la música.
- Actividades con canciones (el punto de partida es la letra de la canción).
- Actividades con video-clips que exigen la participación del estudiante.
- Actividades que buscan la respuesta física e imitativa de los más pequeños (2011: 22).

En trabajos realizados por Martínez y Pagés (2014) y Martínez y Quiroz, (2011) hemos encontrado que todas las actividades presentadas pueden ser unificadas bajo una sola secuencia didáctica. Es decir, se pueden aplicar todo tipo actividades relacionadas para enseñar cualquier contenido al conectarse con la letra en forma secuencial y organizada en varias sesiones de clase; logrando fortalecer así el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias de enseñanza dependerán, principalmente, de la manera cómo el profesor decida diseñar la secuencia. Es decir, las actividades pueden ser expositivas, interactivas o individuales, teniendo en cuenta qué va enseñar el profesor o profesora al desarrollarlas, ya sea al principio de la clase, en un momento intermedio o al final. La implementación de una secuencia didáctica en el aula implica, para el profesor, la reflexión de su práctica y r sobre el diseño más adecuado para que sus estudiantes fortalezcan sus habilidades. Según

Quinquer, citado por Badia (2005) y Martínez y Quiroz (2011), las estrategias se pueden clasificar en tres métodos:

- **Método expositivo.** El docente centra el objeto de enseñanza-aprendizaje a través del discurso o clase magistral, que puede ser tipo conferencia, formulación de preguntas-respuestas o la orientación de ejercicios.
- **Método interactivo.** En este método, la participación de los estudiantes se apoya en el trabajo en equipo, las discusiones grupales con base en preguntas, la comprensión de lectura, la socialización de opiniones, el diseño de proyectos, los estudios de caso, la resolución de problemas, las simulaciones (localización geográfica, empatía histórica o representaciones) o las investigaciones. Este método es pertinente para el aprendizaje desde una perspectiva crítica, ya que el conocimiento se discute desde la realidad social para encontrar las respuestas a las preguntas planteadas.
- **Método Individual.** En esta metodología, se utilizan materiales diseñados para afianzar el aprendizaje de los estudiantes, teniendo cuenta su ritmo de aprendizaje.

En el diseño de la secuencia que realice el profesorado se recomienda utilizar abiertamente cualquiera de estos tres métodos. Su uso intercalado posibilita que el estudiante mantenga su nivel de concentración y cambie de tipo de actividades, cada determinado tiempo.

4.5 ¿Qué dificultades se pueden presentar para enseñar ciencias sociales a través de la canción?

Las dificultades dependen principalmente de los siguientes factores:

- La disposición y el entusiasmo que posea el profesorado para enseñar con este tipo recurso.
- La planeación en el diseño curricular de la secuencia didáctica.
- La empatía para comprender el mundo social a partir de la música.
- La capacidad de vincular emocional y racionalmente a los estudiantes con los contenidos sociales relevantes.

Estas dificultades se deben, principalmente, a que el desarrollo de la clase debe ir más allá de la transmisión del contenido porque implica que el profesor planea la secuencia e se involucre con la música para que pueda emocionar a los estudiantes y trabajar fluidamente con ellos. De no lograr dicha empatía, que debe partir de sí mismo para proyectarla en los estudiantes, los resultados pueden no ser los esperados.

4.6 ¿Qué alternativas tiene el uso de la canción en el currículo de ciencias sociales?

El uso de la canción puede aportar para la enseñanza de las ciencias sociales de la siguiente manera:

- a. *Es fuente primaria o secundaria* porque pone al compositor, al cantante o al músico en la posición de narrador de una historia que sucedió en un tiempo determinado, sea en el pasado, en el presente o con afirmaciones sobre el futuro desde su percepción de la realidad social. El oyente participa de esta historia cuando la escucha, pero también, cuando reflexiona sobre ella.
- b. *Es contenido para el currículo* porque se relacionan directamente con los saberes prescritos del programa oficial en cualquier grado o nivel de la escolaridad y también con los problemas socialmente relevantes que abordan temáticas pertinentes a nuestro presente. Hemos observado, también, que la canción puede ser vista como un contenido que se transversaliza en mayor o menor medida en la misma área u en otras áreas del conocimiento porque comparten saberes; tal es el caso del área de humanidades o las ciencias naturales.
- c. *Es secuencia didáctica* porque se puede articular como un saber enseñable que parte de un conocimiento general y se va especificando en el conocimiento de las disciplinas sociales con actividades que buscan integrar saberes previos para que los estudiantes los asimilen e identifiquen aprendizajes adquiridos.
- d. *Es estrategia didáctica* porque permite vincular un conjunto de actividades a partir el diseño curricular y promover una intención formativa para el alumnado que pueden ser interactivas, expositivas o individuales.
- e. *Forma parte de la evaluación*, en la práctica podemos conocer qué saben nuestros estudiantes previamente de un contenido social para luego identificar qué aprendizajes han alcanzado durante el desarrollo de la secuencia y, finalmente, valorar hasta dónde el estudiante ha adquirido nuevos saberes.

4.7 Algunas consideraciones

En este capítulo pudimos comprender cómo las canciones se relacionan con los lineamientos, los estándares y los problemas socialmente relevantes dentro del currículo colombiano de ciencias sociales. Esto nos abre una puerta para identificar nuevos contenidos sociales y musicales en cada grado o nivel de la educación secundaria y media.

Ratificamos con esta investigación, que la aplicación de la canción requiere de una secuenciación didáctica que permita integrar toda clase de estrategias durante su uso para facilitar el aprendizaje.

Ahora tenemos criterios más claros para la búsqueda y selección de canciones antecediéndonos a las posibles dificultades en el proceso y podemos concluir que la aplicación de la canción dentro de las ciencias sociales trasciende la función de un simple recurso y adquiere otras funciones dentro de la didáctica.

Para evidenciar estas nuevas funciones de la canción a través de las secuencias y basándonos en la práctica, en los próximos dos capítulos, describiremos y analizaremos la percepción de los profesores antes y después de usar la canción en una secuencia didáctica.

CAPÍTULO V

¿Qué piensan los profesores sobre el currículo y el uso de las canciones en el aula de ciencias sociales?

En este capítulo, presentamos las opiniones del profesorado sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Estas opiniones fueron recogidas a través de un cuestionario en el que queríamos indagar si los profesores usan las canciones entre los materiales habituales de sus prácticas de enseñanza. Por ello, consideramos pertinente conocer previamente su opinión sobre el currículo oficial, su grado de prescripción, el margen de autonomía y cómo lo relacionan con la toma de decisiones en la enseñanza.

Pedimos al profesorado que respondiera algunas preguntas con la opción de indicar múltiples respuestas, con selección múltiple de una única respuesta y con preguntas abiertas que aquí fueron graficadas para el respectivo análisis. Hemos dividido el análisis en tres apartados:

1. Las opiniones de los profesores sobre el currículo y los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales.
 2. El uso de las canciones en la práctica del profesorado como estrategia alternativa para las ciencias sociales.
 3. La valoración del uso de las canciones en el currículo y en la práctica del profesorado.
-

5.1 Las opiniones de los profesores sobre el currículo y los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales

Para saber la opinión de los profesores sobre el currículo de ciencias sociales en Colombia les formulamos la pregunta: ¿Considera pertinente la propuesta curricular del Ministerio de Educación Nacional en ciencias sociales para la formación de los estudiantes? Las respuestas a esta pregunta tenían por objeto identificar el pensamiento del profesorado con respecto al currículo oficial y la autonomía que asumían para modificarlo en su práctica. A continuación, presentamos los resultados que arrojó el cuestionario acompañado de las palabras más relevantes que expresaron los maestros.

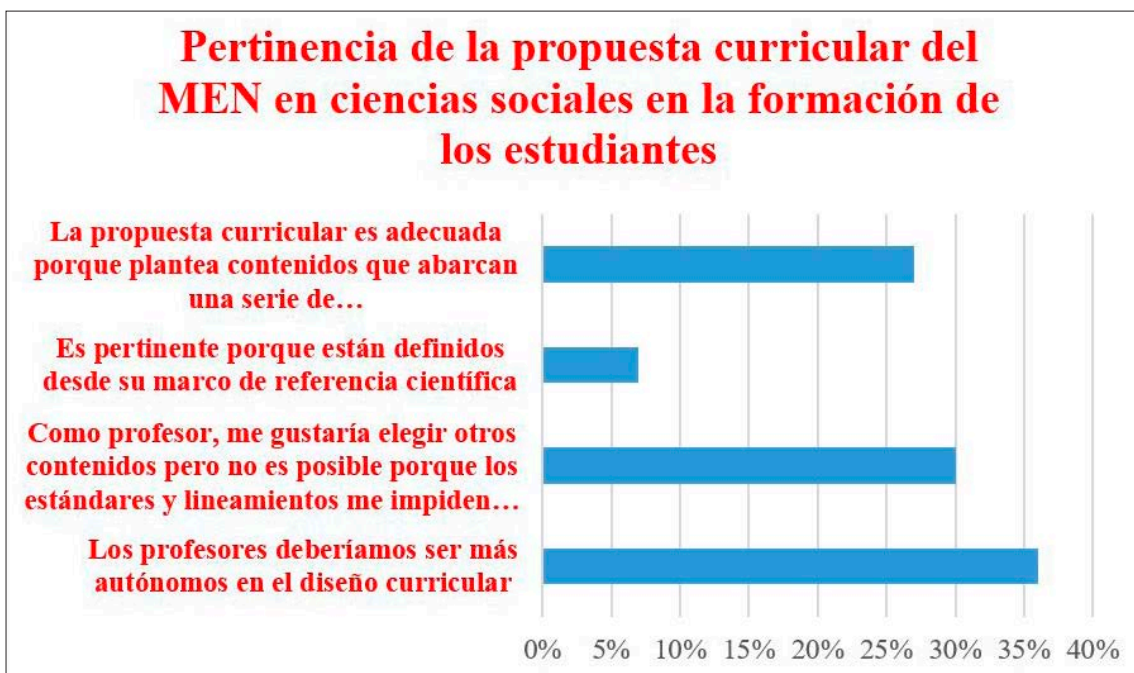


Figura 11. *Pertinencia de la propuesta curricular del MEN en ciencias sociales en la formación de los estudiantes.*

Fuente propia

En la Figura 11 podemos observar que el 36% de los profesores respondieron que debían ser más autónomos en el manejo del currículo de ciencias sociales. El 30% afirmó que no es posible, pero que les gustaría poder tener más autonomía. El 7% del profesorado cree que el currículo está bien fundamentado en los referentes científicos de las ciencias sociales. El 27% consideró que los contenidos que se enseñan son relevantes para el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico.

Al reagrupar estos porcentajes observamos que el 66% del profesorado concuerda en que debería tener más autonomía en el manejo del currículo escolar. Por otro lado, el 34% opina que los lineamientos son adecuados y permiten que se enseñen los contenidos del área y se prescriba bajo la orientación del MEN. Del 34%, observamos que el 27% de los profesores señaló que los contenidos que se enseñan en las ciencias sociales sí desarrollan el pensamiento

histórico y geográfico de los estudiantes y un 7% cree que posee fundamentación científica en la didáctica de las ciencias sociales.

Los datos nos indican que existe una tendencia del 66% del profesorado a seguir las prescripciones curriculares del MEN, así no estén de acuerdo con este, y un 36% confirma que podría tomar decisiones más autónomas con la convicción de que los contenidos del currículo son los más adecuados. Esto nos sugiere que, en ambos casos, las dos poblaciones de profesores prescriben el currículo; unos con una percepción de mayor autonomía que los otros, pero cumpliendo la función de enseñarlos.

Entre las justificaciones dadas por los profesores que opinan que el currículo de ciencias sociales es restringido y limita su autonomía encontramos:

Profesor 23 Considero que los estándares y lineamientos son muy eurocéntricos y no permiten desarrollar pensamientos más propios de nuestro país o continente. En la básica primaria hay que recordar que el sistema educativo no permite tener docentes especializados en el área de sociales para la primaria.

Profesor 64: Podría decir que los lineamientos y estándares propuestos pueden abarcar contenidos. La posibilidad que tenemos como docentes de salirnos del plan y proponer nuevas formas de manejar un tema es limitado. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*)

Según lo anterior, la autonomía del maestro está condicionada por:

- Los contenidos de enseñanza que marginan los problemas de la sociedad colombiana en las mallas curriculares y contemplan realidades ajenas a la mayoría de la población.
- El profesor cree que el currículo limita su capacidad de accionar y enseñar los contenidos pertinentes a sus estudiantes, pero aun así los acata y los aborda.
- Algunos profesores opinan que el currículo de ciencias sociales todavía gira en torno a contenidos de la historia de Europa, dejando en segundo plano la historia de Colombia y de América Latina.
- Los maestros piensan que lo más importante es abordar la mayor cantidad de contenidos del área para poder abarcarlos.

A la hora de seleccionar contenidos en concordancia con problemas socialmente relevantes, el profesorado se encuentra en una dualidad entre lo que cree que debe enseñar para la formación de los estudiantes y lo definido por el MEN a través de los estándares y los lineamientos. Algunas veces, estos contenidos coinciden con el propósito formativo pero muchas otras se distancian.

Esta es una de las respuestas del profesor que opinó que deben seguirse las prescripciones del MEN:

Profesor 23: Considero que la propuesta del MEN permite el desarrollo de las competencias. Es una propuesta amplia que permite canalizar la sobreoferta de proyectos y cátedras que se presenta en el área de las ciencias sociales. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*)

Según los profesores, las razones por las que el currículo es pertinente para la formación de los estudiantes son:

- Permiten la formación de los estudiantes, pero deben adecuarse al contexto.
- Facilitan el desarrollo integral y la participación.
- Ayudan al trabajo de múltiples contenidos.
- Permiten el aprendizaje de contenidos importantes porque lo ven relevante.

El profesorado tiende a aceptar el currículo del Ministerio Educación en el cual se prescriben unos contenidos clásicos. Por otro lado, las decisiones que toman los docentes para enseñar ciencias sociales están orientadas por estas prescripciones que muchas veces coinciden con prácticas que se apoyan en los métodos expositivos.

El currículum tradicional se refleja en las prácticas de los profesores y en el uso de recursos habituales como los libros de texto que publican las editoriales y llegan a las escuelas. Si comparamos, por ejemplo, los libros de años atrás o, incluso, de algunas décadas, comprobaremos que la diferencia de sus contenidos con los actuales no varía mucho puesto que lo que cambia es su presentación. En el cuestionario, preguntamos a los profesores si existía una relación entre la pertinencia del currículo, los contenidos y las casas editoriales pero observamos que los profesores no la indicaron porque no lo consideran una situación problemática.

Cuando en la escuela se asume un currículo de corte tradicional toda su estructura se alinea para que la enseñanza vaya en consonancia con el proceso de aprendizaje. Es por ello, que los objetivos de formación, los contenidos del plan de área, la práctica del profesor, las estrategias, los recursos, el rol en la participación del estudiante y la evaluación se relacionan secuencialmente. En este orden de ideas, el currículo puede modificarse en pro de una mejor enseñanza, cuando el profesor es consciente de que puede adecuarlo y, en consecuencia, modifica su estructura durante el proceso de formación de sus estudiantes.

El caso contrario, se evidencia cuando el profesor no se empodera del conocimiento para transformar el entorno del aula y decide basarse en currículo escolar habitual tal como está propuesto, dejando de lado la autocrítica y la posibilidad de generar cambios que su comprensión de otras formas de acercar el *saber sabio* a sus estudiantes.

En la segunda pregunta, les pedimos a los profesores que respondieran ¿Qué problemas posee el profesorado para enseñar ciencias sociales?

Mediante esta pregunta queríamos identificar su percepción con respecto a las dificultades que se les presenta en la enseñanza de las ciencias sociales, fundamentalmente, con relación

a los métodos, el diseño de materiales, las dificultades de los estudiantes para comprender un contenido y la valoración que tienen ellos de su práctica. Sus respuestas serán analizadas a partir de la siguiente figura:



Figura 12. ¿Qué problemas posee el profesorado para enseñar ciencias sociales?

Fuente propia

La Figura 12 nos muestra el porcentaje de casos de los problemas que poseen los profesores en el momento de enseñar ciencias sociales. El 38% opina que estas dificultades se deben a la poca valoración que se le otorga al área porque esto incide en la predisposición por parte de los estudiantes para aprenderla. Al respecto un profesor dijo:

Profesor 25: No es considerada un área fundamental, de hecho, en los colegios donde se asume la media técnica, se sacrifican las horas de ciencias sociales. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*)

La respuesta hace referencia a que, en las escuelas públicas, se presenta una tendencia a la reducción de horas del currículo de ciencias sociales y humanidades para dar cabida a programas de media técnica y tecnologías con el fin de que los estudiantes se inserten rápidamente en el mundo del trabajo. Esto incide en la concepción de la materia de ciencias sociales como una asignatura “relleno”, sin mucho valor, porque capacitarse para trabajar en una empresa o gestionar su autoempleo terminan siendo la prioridad para los estudiantes. Esta percepción negativa que poseen los docentes hacia el área que enseñan es preocupante porque repercute en su motivación para indagar en mejores prácticas.

Por otro lado, el 33% de los profesores manifestó que el uso excesivo de los métodos expositivos obedece a la gran cantidad contenidos que hay que enseñar. Uno de ellos afirmó:

Profesor 48: Además de la cantidad de temas, a los docentes del área, en la mayoría de los casos, le delegan el proyecto de democracia, afrocolombianidad, celebraciones patrias, cátedra de la paz, y de igual forma, las situaciones particulares del contexto.

Los profesores expresan la saturación de contenidos que se encuentran en el currículo y otras responsabilidades adicionales que hacen más complejo su trabajo, esto los lleva a desarrollar prácticas con clases magistrales para dar cumplimiento a sus labores cotidianas, lo cual afecta directamente la toma de decisiones porque terminan acudiendo a las mismas formas de enseñanza y van perdiendo su capacidad para indagar en nuevas alternativas.

Sólo un 12% expresó que existen pocos materiales variados para la enseñanza de los contenidos sociales:

Profesor 2: Faltan materiales para la enseñanza de contenidos, por lo que los profesores emplean en la mayor parte del tiempo la clase magistral. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*).

Algunos profesores dieron esta respuesta porque en las escuelas públicas, en unas más que en otras, hay escasez de materiales. A pesar de las respuestas, el profesorado no consideró relevante este argumento y puede ser porque aún predominan los materiales tradicionales (libros de textos y mapas) que son más frecuentes y abundantes pero desactualizados.

El 11% del profesorado manifiesta que hay poco tiempo para adecuar los contenidos del currículo a la realidad del estudiante y solo un 6% opina que es un problema de atención de los estudiantes porque no les interesa la materia.

Profesor 34. Aparte de que se ha disminuido el tiempo hay contenidos que no tratan y orientaban mucho al nuevo ciudadano. Los estudiantes poseen problemas de escucha porque no les interesan los temas que tratamos. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*).

Los profesores nos muestran los problemas que enfrentan diariamente en las escuelas colombianas. Ante la realidad expresada, inferimos que el profesorado tiende a ser autónomo durante el diseño curricular si éste es acorde a la prescripción planteada por el MEN, porque diferentes factores limitan su práctica para realizarlo de otra manera. Esto aleja al profesorado de la posibilidad de innovar y darle otro significado a los contenidos que enseña para transformar su entorno escolar y esta limitación se evidencia cuando los estudiantes directamente manifiestan su descontento con lo que se les imparte.

Los resultados nos indican que aún prevalecen las prácticas tradicionales en la enseñanza debido, en parte, a la escasa autonomía que el profesorado tiene en el manejo del currículo y su tendencia a prescribirlos, la falta en creación de materiales innovadores y las presiones externas para mantener la estructura habitual de enseñanza.

Uso de las canciones en la práctica del profesorado como estrategia alternativa en el diseño de materiales para la enseñanza de las ciencias sociales

Preguntamos a los docentes sobre el uso de las canciones como estrategia alternativa en el diseño de materiales y las respuestas fueron codificadas a partir de los datos que ellos suministraron. Graficamos las preguntas cerradas y abiertas. Estas últimas, están acompañadas de las justificaciones hechas por el profesorado. Describimos y analizamos esta información a partir de nueve preguntas que formulamos para identificar los aspectos relacionados con el uso de las canciones en la enseñanza:

- a. ¿Los profesores han usado las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?
- b. ¿Qué géneros musicales ha escuchado el profesorado sobre contenidos sociales?
- c. ¿Qué música han empleado los profesores para enseñar ciencias sociales?
- d. ¿Qué temas de ciencias sociales relacionan los profesores con las canciones?
- e. ¿Qué temas enseñarían los profesores del currículo de ciencias sociales?
- f. ¿Qué estrategias han usado para enseñar ciencias sociales con canciones?
- g. ¿Qué opina el profesorado sobre el uso de las canciones en sus clases?
- h. ¿Creen los profesores que la canción posee un mensaje pertinente para la enseñanza?
- i. ¿Los profesores han integrado curricularmente las canciones a las ciencias sociales?
- j. ¿Los profesores han usado las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?

a. ¿Los profesores han usado las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?

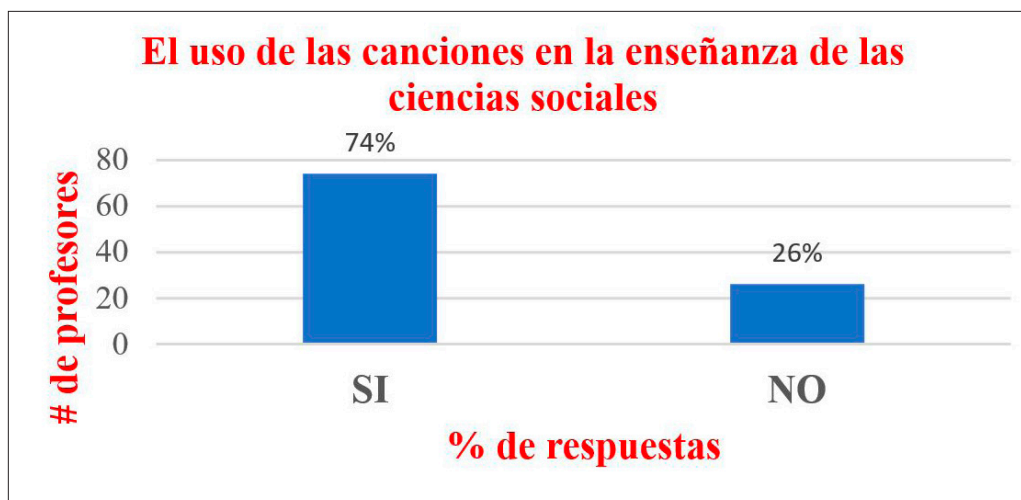


Figura 13. El uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales.

Fuente propia

En la Figura 13, vemos que el 74% del profesorado manifestó que en algún momento ha empleado las canciones para la enseñanza de las ciencias sociales, el otro 26% no las había utilizado en sus clases. Esto nos indica que ha sido comprendida como una estrategia de enseñanza posible para sus prácticas.

b. ¿Qué géneros musicales ha identificado el profesorado sobre contenidos sociales?

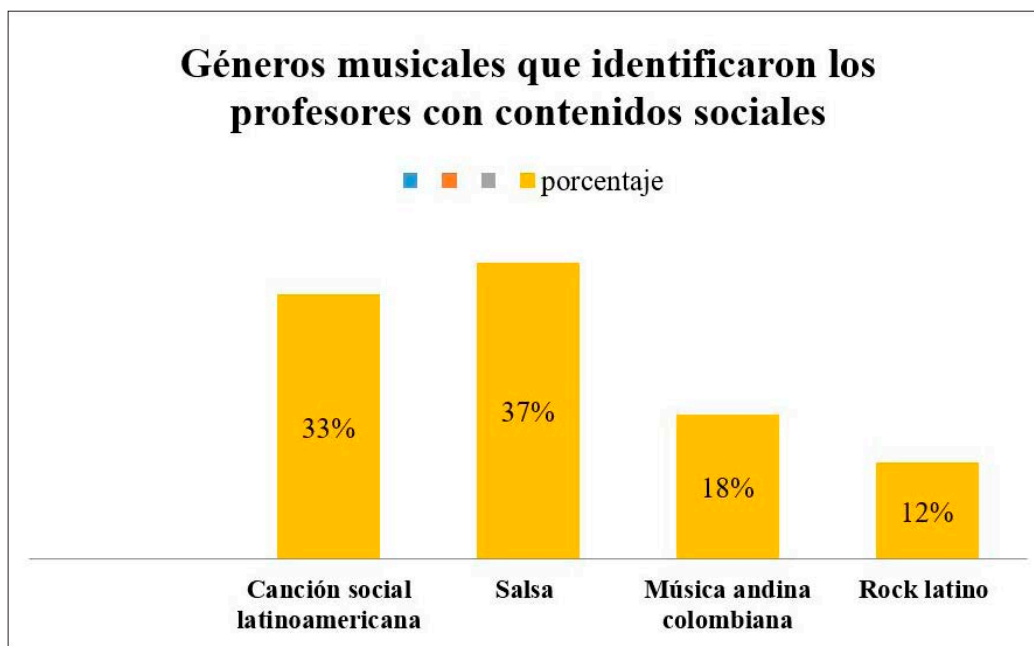


Figura 14. Géneros musicales que ha identificado el profesorado con contenidos sociales.

Fuente propia

Al presentarle al profesorado un conjunto de canciones para que las identificaran, el 37% reconoció canciones con contenidos sociales basadas en el género salsa, un 33% identificó canciones relacionadas con el género canción social latinoamericana, el 18%, identificó canciones de la música andina colombiana y sólo un el 12% relacionó canciones con el género rock latino. Esto nos indica que cuanto mayor sea el reconocimiento que tiene el profesorado de los géneros musicales, mayor será la posibilidad de identificar canciones con contenidos sociales para aplicarlos a la enseñanza.

Hemos identificado, a través del cuestionario, que la salsa y la canción social latinoamericana constituyen un referente musical para los profesores en un 70%, este resultado puede estar relacionando por la mayor frecuencia con la que ellos suelen escuchar canciones de estos géneros. En cuanto a la música andina colombiana y el género rock latino ambos abarcan el 30%, esto puede obedecer a que esta población identificó fácilmente canciones por su gusto musical, sin decir con ello que no reconozcan otros estilos.

c. ¿Qué música han usado los profesores para enseñar ciencias sociales?

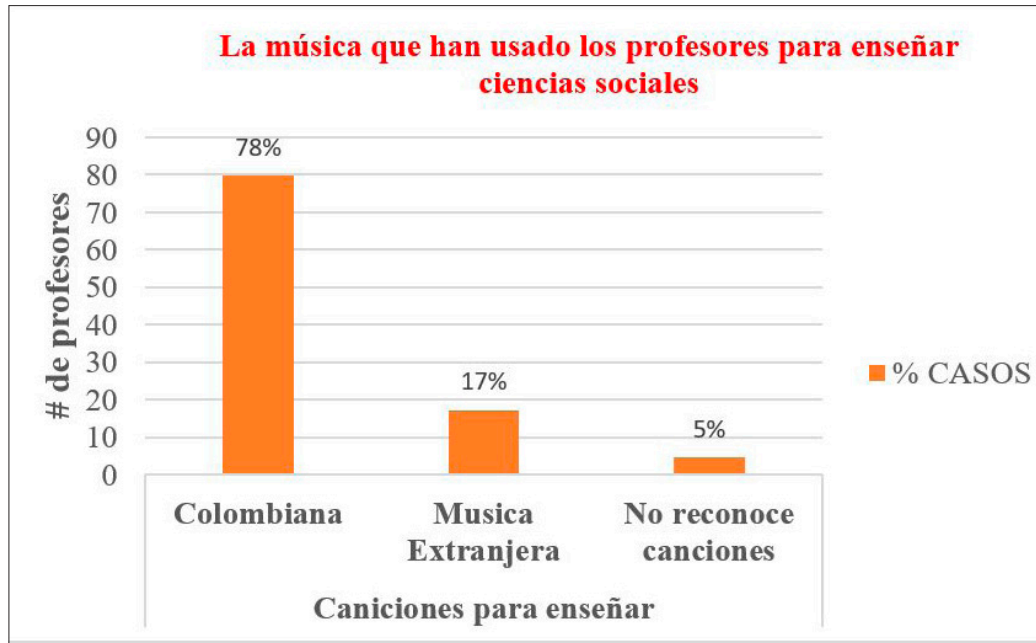


Figura 15. La música que han usado los profesores para enseñar ciencias sociales.

Fuente propia

En la Figura 15, vemos que el 78% de las letras de las canciones usadas por el profesorado corresponde a la música colombiana, el 17% se apoya en canciones extranjeras que varían en los diferentes géneros musicales y sólo el 5% no reconoció las canciones durante el proceso de implementación. Este indicador nos muestra que la mayoría del profesorado emplea canciones colombianas por ser su referente musical cultural más cercano. Se destaca el hecho que no se incluyeran canciones de otros géneros musicales de otros países a pesar de que en Colombia es habitual escucharlas. Esto puede obedecer a que las personas suelen escuchar músicas comerciales que no manejan contenidos relacionados directamente con las ciencias sociales. Observamos también que los docentes, además de identificar canciones sociales o del género salsa, en la mayoría de los casos han empleado canciones colombianas para enseñar los contenidos del currículo.

El conocimiento musical de estilos y artistas ayuda a que el profesor encuentre fácilmente alguna canción para trabajar el contenido del currículo. Debemos comprender que la música colombiana abarca diversos ritmos y temas que la enriquecen culturalmente. Estas indagaciones nos obligan a sensibilizar al profesorado sobre el posible uso de canciones de otros países para la enseñanza de determinados temas, ya que es un recurso subutilizado a pesar de que en el presente haya un acceso casi ilimitado de toda clase de músicas.

Escuchar música implica educar el oído o prepararlo para todo tipo de melodías, ritmos y la intensidad y las dinámicas que maneja el sonido en sus diferentes géneros. En la medida que

el profesor logre fortalecer este aspecto, podrá tener un mayor nivel de comprensión, no sólo de los sonidos sino que, también, podrá integrarse más fácil a cualquier estilo para comprender cualquier letra y tema. Los profesores podrán adquirir un mayor nivel de empatía hacia la música que escuchan los jóvenes con lo cual se favorecería su acercamiento y, finalmente, esto permitiría, sin duda, modificar la forma cómo se han establecido tradicionalmente las relaciones maestro-alumno.

d. ¿Qué temas de ciencias sociales relacionan los profesores con las canciones?

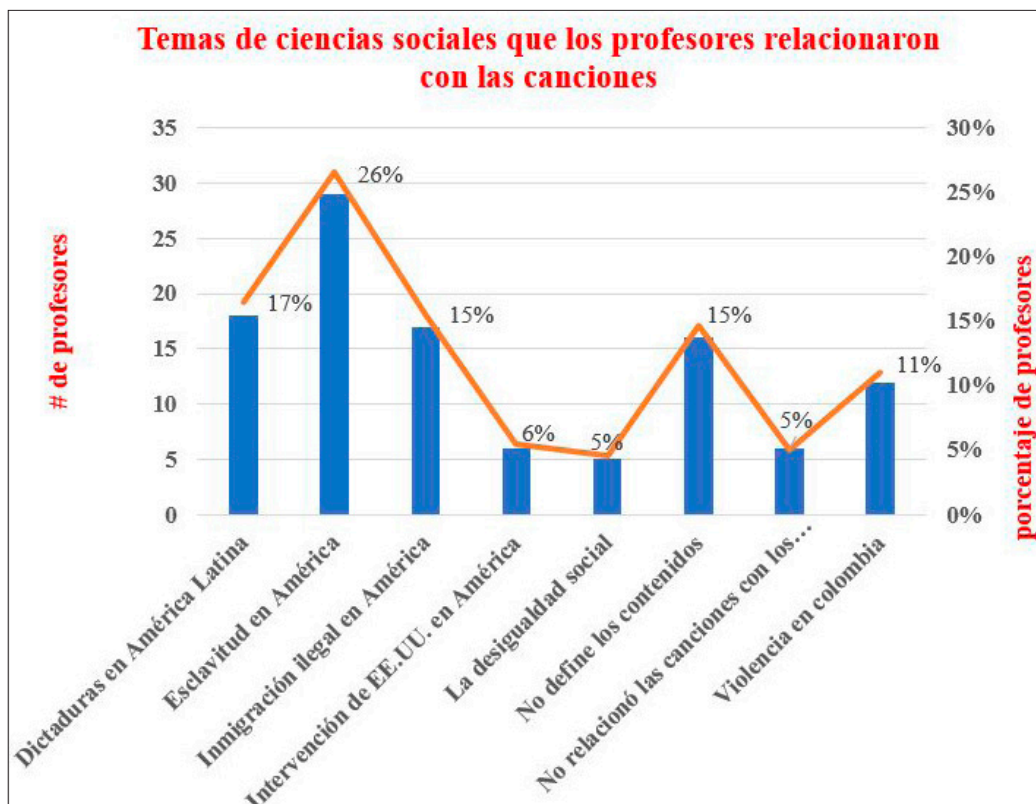


Figura 16. Temas de ciencias sociales que relacionaron los profesores con las canciones.

Fuente propia

Los profesores clasificaron un listado de canciones que les presentamos en el cuestionario y que son alusivas a contenidos para enseñar ciencias sociales. Obtuvimos varios resultados que clasificamos de acuerdo con sus porcentajes y luego fueron agrupados en un gráfico de barras para diferenciarlos. De acuerdo con la Figura 16, un 26% de los profesores relacionaron las canciones con el tema de la esclavitud en América. El 17% identificó el tema de las dictaduras en América Latina durante el siglo XX. Un 15% relacionó las canciones con la inmigración ilegal en América. El 11% vinculó las canciones a la violencia en Colombia. Un 6% relacionó las canciones con la intervención de EE.UU. en América Latina y el 5% con la desigualdad social. Finalmente, un 15% no definió contenidos para enseñar ciencias sociales.

Los profesores relacionaron correctamente las canciones con los contenidos sociales seleccionados y sólo tenemos un 15% del profesorado que no estableció la relación de canciones-contenidos, a pesar de que las canciones son conocidas en el repertorio popular latinoamericano. Esto nos indica que un 85% del profesorado posee un conocimiento básico de la música latinoamericana que le permite diseñar estrategias de enseñanza relacionadas con contenidos sobre América Latina.

e. ¿Qué temas enseñarían los profesores del currículo de ciencias sociales?

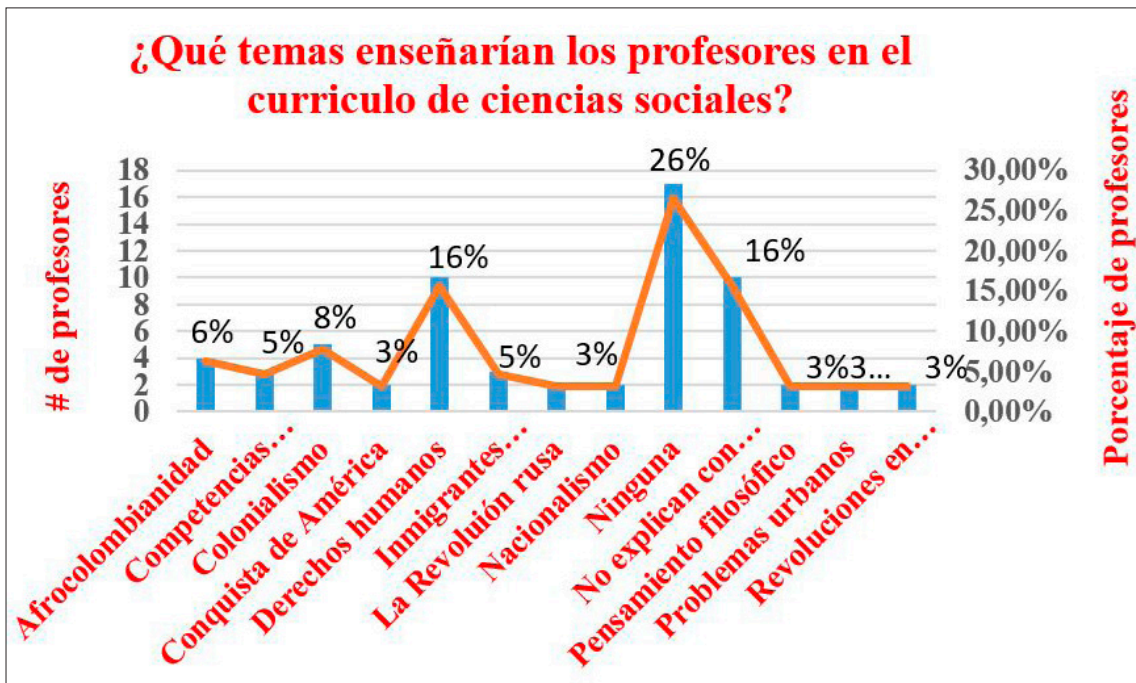


Figura 17. Temas que enseñarían los profesores en el currículo de ciencias sociales.

Fuente propia

Al preguntar a los profesores sobre qué temas enseñarían de la malla curricular de ciencias sociales, el 26% no especificó canción alguna para enseñar un contenido de ciencias sociales, el 16% no explicó con claridad. Es decir, tenemos un 42% que posee dudas sobre que contenidos podrían enseñar a pesar de poseen reconocimiento de temas musicales en algunos géneros musicales. Presentamos los porcentajes de docentes de acuerdo con sus respuestas:

- El 16% mencionó canciones relacionadas con los derechos humanos.
- El 8% afirmó que las utilizaría para trabajar el colonialismo.
- El 6%, la afrocolombianidad.
- El 3%, la Conquista de América.
- El 5% los inmigrantes clandestinos.
- El 3% las revoluciones en América Latina

- El 3% los problemas urbanos.
- El 3% el pensamiento filosófico.
- El 3% el nacionalismo.
- El 3% la Revolución Rusa.
- Un 5% en competencias ciudadanas.

Los resultados nos indican que el 58% de los profesores reconoce alguna canción, sobre un contenido específico del currículo, relacionada con los estándares, los lineamientos o los problemas socialmente relevantes. Observamos, del mismo modo, que entre los temas más destacados se encuentra el de los derechos humanos, luego a gran distancia, aparecen el colonialismo y la afrocolombianidad. Esto muestra que el profesorado ha indagado en algunos contenidos específicos y que los relaciona con la enseñanza de problemas sociales. Muchas de estas respuestas obedecen a que el profesorado posee un conocimiento musical de los ritmos colombianos y latinos.

Con respecto al 42% restante, encontramos que existe una barrera que impediría que los profesores utilicen la canción de manera permanente porque requieren conocimiento musical en los contenidos de ciencias sociales para poder acercarse a la estrategia. En la medida que el profesorado escuche música con contenido social, tendrá mayor probabilidad de ampliar su saber en este aspecto. Esto lo podríamos comparar con respecto al reconocimiento del arte para enseñar historia porque amplía la autonomía del profesor y el nivel para maniobrar y para pensar diferentes tipos de estrategias.

f. ¿Qué estrategias han usado para enseñar ciencias sociales con canciones?

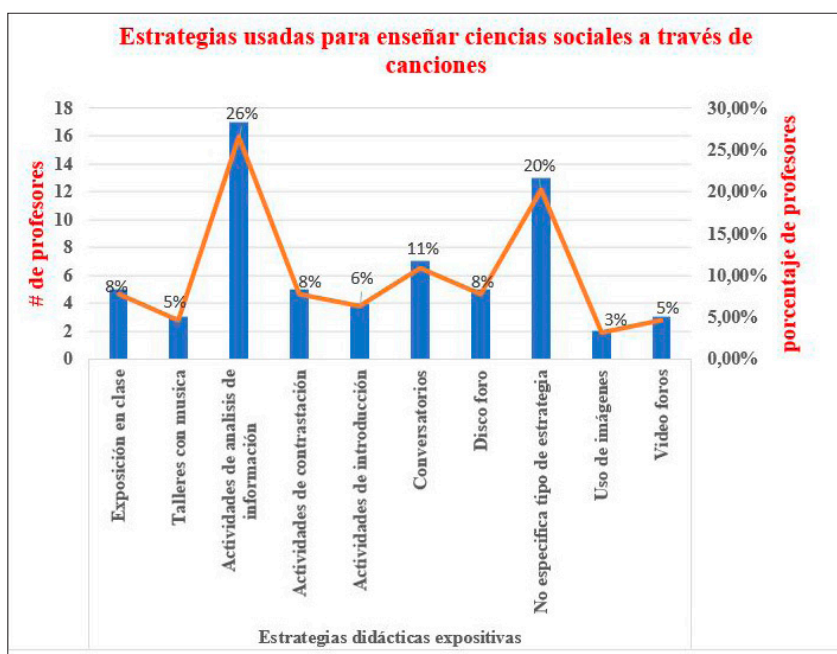


Figura 18. Estrategias usadas para enseñar ciencias sociales a través de canciones.

Fuente propia

Se les preguntó a los profesores cómo utilizarían la canción para la enseñanza. Algunos de los profesores plantearon varios tipos de estrategias, por lo que fue necesario tabularlas en barras para observar su porcentaje de frecuencia de uso. Estas fueron sus respuestas:

- El 26%, proponen actividades de análisis de información.
- El 20% no especifica algún tipo de estrategia.
- El 11% usa conversatorios.
- El 8% exposición en clase.
- El 8% disco foro.
- El 8% actividades de contrastación o empatía.
- El 6% actividades de introducción.
- El 5% video foros.
- El 5% talleres con música.
- El 3% uso de imágenes.

Las actividades que planteó el profesorado son de carácter interactivo en un 72%, mientras el 8% utiliza estrategias expositivas. El 20%, por su parte, no propone estrategias de enseñanza. Estos resultados nos indican que existe una relación directa entre el diseño de estrategias interactivas con el uso de las canciones para dinamizar el trabajo de clase con los estudiantes. La prevalencia de las estrategias interactivas puede deberse a que el profesor, para este tipo de prácticas, requiere de un diseño distinto y planeado que brinde mayor participación a los estudiantes y los mantenga motivados durante las sesiones de clase.

g. ¿Qué opina el profesorado sobre el uso de las canciones en sus clases?



Figura 19. Opinión del profesorado sobre el uso de las canciones en sus clases.

Fuente propia

En la Figura 19 encontramos que un 59% manifestó la utilidad de las canciones para dinamizar los contenidos de las ciencias sociales. El 26% señaló no haberla empleado en sus clases. El 13% expresó que requería mayor conocimiento del diseño curricular para emplearla y, finalmente, un 2% afirmó que prefería otro tipo de estrategias, sin especificarlas. Estas respuestas son sugerentes y nos indican que el diseño de materiales con estrategias interactivas puede orientar al profesorado a realizar prácticas diferentes con las cuales se incida positivamente en la enseñanza de los contenidos partiendo inicialmente de la motivación del profesor para realizarlas.

h. ¿Creen los profesores que la canción posee un mensaje pertinente para la enseñanza?

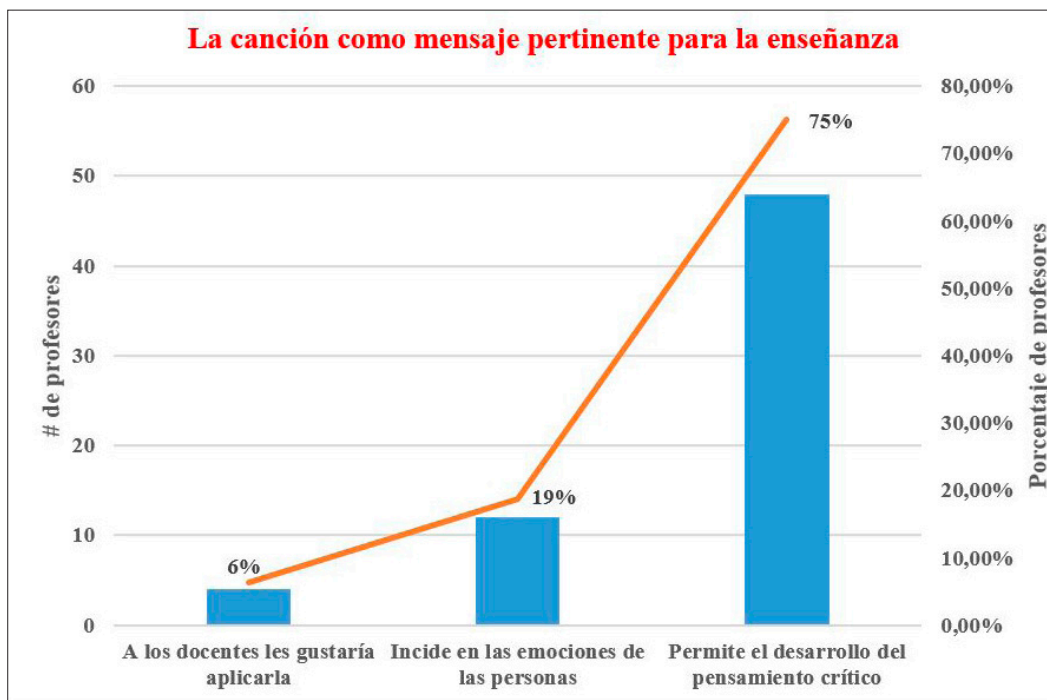


Figura 20. La canción como mensaje pertinente para la enseñanza.

Fuente propia

Una estudiante que había participado en una investigación similar (Martínez & Pagés, 2014) señalaba que “la música tiene un mensaje poderoso y permite la reflexión para crear conciencia crítica en los estudiantes”. Un 75% del profesorado coincide con la opinión de esta estudiante. Para este sector de los docentes encuestados, la canción permite, efectivamente, el desarrollo del pensamiento crítico. Estos son sus argumentos:

Profesor 58: La estrategia es muy útil, porque con las canciones se puede hacer un análisis profundo de la época en que fue escrita, la situación social que se vivía, las causas que llevaron a ello, entre otros temas que se pueden abordar. La música permite que el mensaje sea instalado en la memoria más fácilmente. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*).

Para el 19%, las canciones inciden en las emociones de las personas porque:

Profesor 25: La música motiva y pone al estudiante a reflexionar sobre el pasado y la actualidad.

Profesor 55: Las letras de las canciones acompañadas de un buen ritmo pueden lograr que el aprendizaje de las ciencias sociales se convierta en un aprendizaje significativo para los alumnos. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*)

El 6% afirmó que le gustaría hacerlo porque:

Profesor 15: Sería una buena forma ya que las Ciencias Sociales no solo deben enseñar teoría sobre la historia sino también adaptarse y desenvolverse en un medio socio cultural y económico determinado, deben preparar a los estudiantes de manera integral y si esta es una forma de llegar mejor a ellos, bienvenida.

Profesor 32: Sí, es que abre la mentalidad (...) hay que ensayar otras vainas. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*)

La tendencia de la Figura 20 y las respuestas nos muestran un ascenso de la percepción positiva de los profesores ante la afirmación de la estudiante y nos indican que el 96% reconoce que las canciones inciden en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, en las emociones y en el deseo de implementar la estrategia de parte de los maestros de ciencias sociales.

A pesar de que el profesorado concuerda con la afirmación hecha por el estudiante, la investigación de Palmer y Burroughs (2002) sostiene que la mayoría de los profesores no usan la canción como estrategia en el currículo de ciencias sociales de manera permanente. Esto lo corroboramos en esta investigación.

i. ¿Los profesores han integrado curricularmente las canciones a las ciencias sociales?

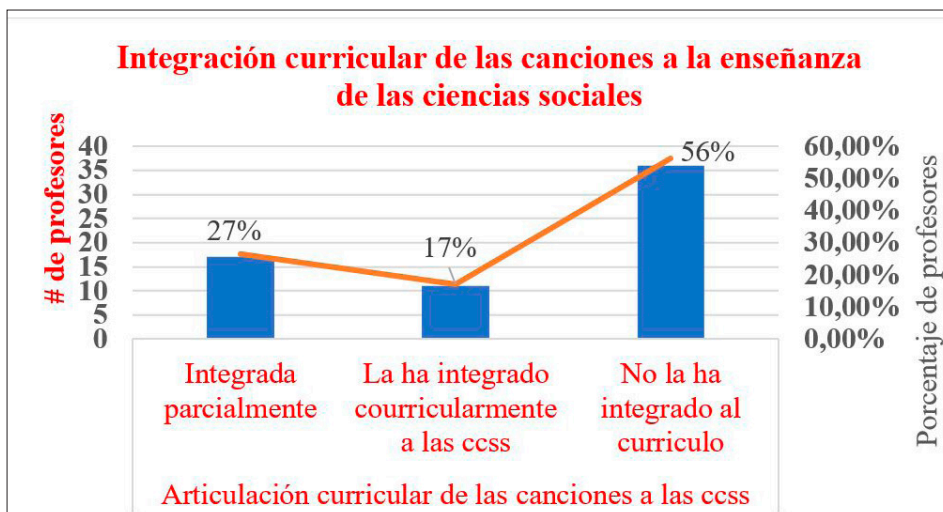


Figura 21. Integración curricular de las canciones a la enseñanza de las ciencias sociales.

Fuente propia

Clasificamos las respuestas en tres tipos:

- El 56% no ha integrado las canciones al diseño curricular de ciencias sociales.
- El 17% ha integrado las canciones al currículo.
- El 27% ha integrado parcialmente las canciones al currículo.

El 83% del profesorado cree que la canción es un recurso de uso no permanente para su enseñanza a pesar de que la consideran pertinente y adecuada para formar a sus estudiantes. Estas son algunas opiniones de los profesores con respecto a si la canción debe ser utilizada o no y por qué no se emplea frecuentemente en clase.

Los profesores y profesoras que respondieron afirmativamente señalaron que:

Profesor 15: Facilita la creación de actividades miradas desde la dinámica cultural de los estudiantes, adquirir un mayor aprendizaje y los ubica por fuera del salón de clase a la hora de comprender el mundo del cual hacen parte.

Profesor 64: Es muy fácil adaptar la música a los contenidos del área de Ciencias Sociales, no es necesario un alto nivel musical, sino una buena capacidad de observación y análisis de las letras para adaptarlas a los contenidos. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*).

Los profesores que han empleado canciones señalan que su uso es multifuncional porque permite desarrollar diferentes tipos de habilidades en los alumnos utilizando varias estrategias. La canción es un recurso que se puede integrar curricularmente a las ciencias sociales, el arte, la cultura, el lenguaje, las ciencias naturales y la tecnología, principalmente.

Los docentes que la han integrado parcialmente nos explicaron:

Profesor 19: Se requiere de tiempo ya que esta estrategia necesita de una planeación detallada. Se necesitan recursos ya que no hay una persona encargada de administrarlos durante la jornada escolar y a los docentes generalmente no nos da el tiempo de hacer todo a la vez.

Profesor 34: Son estrategias que se implementan esporádicamente. (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*).

En estas respuestas observamos que los profesores manifiestan haber utilizado estas estrategias esporádicamente sin secuenciarlas en su enseñanza y reconocieron que es necesaria una planeación intencionada para que su uso tenga efecto en los estudiantes. No obstante, la realidad muestra que se emplea como una actividad más periférica o complementaria y no para potenciar habilidades de pensamiento de manera recurrente. Podemos deducir, igualmente, que las decisiones tomadas por el profesorado en este aspecto no son rigurosas y pueden obedecer a que existe un desconocimiento para integrar nuevas estrategias a su práctica adecuadamente y sobre qué recursos se puede emplear.

Los profesores que no la han implementado nos respondieron:

Profesor 7: En grado séptimo los temas a excepción de derechos humanos y democracia son muy históricos (la Edad Media, el Renacimiento, la Edad Moderna, la América Colonial) lo que hace difícil hacer esta relación. Utilizo videos para estos contenidos y promuevo la televisión para hacer críticas de la historia en forma de noticias.

Profesor 60: No he encontrado la forma de ordenar una unidad didáctica a punta de canciones.
(Anexo 1. *Cuestionario para profesores*)

Las respuestas nos brindan una radiografía de lo que piensan los maestros frente al uso o no uso de las canciones en sus aulas de clase. En el último caso, la razón principal es la falta de conocimiento metodológico para la implementación. El profesorado reconoce como estrategia principal el método expositivo ya que siente que posee mayor control y gestión del conocimiento en el aula frente a otras estrategias. Los docentes emplean otro tipo de prácticas cuando su reflexión le ha convencido de su interés para el trabajo con los estudiantes:

Profesor 46: Los diseños curriculares son muy rígidos y de corte tradicional sin mencionar que utilizar la música requiere algo más de esfuerzo en la planeación de actividades y material adicional.

Profesor 59: Creo que todavía existe una concepción “magistrocéntrica” y “librocéntrica” de la enseñanza. Apenas nos estamos abriendo a otras mediaciones más audiovisuales y tecnológicas.
(Anexo 1. *Cuestionario profesores*).

Las respuestas de los profesores al cuestionario y sus argumentos expresan las razones por las cuales la música forma parte de sus prácticas de manera eventual. Las razones de su uso esporádico en la cotidianidad obedecen principalmente a:

- La falta de una ruta clara a partir de lo metodológico para que el profesor use la canción con más frecuencia y valore sus potencialidades.
- La rigidez de las prácticas de enseñanza sometidas al currículo oficial, por lo cual permanecen y no cambian con el tiempo.
- La motivación personal incide en su desempeño porque un profesor que no se siente valorado y se encuentra desmotivado, prescinde de cualquier actividad que implique mejorar en el aula porque requiere más tiempo de preparación.
- La falta de una mayor conciencia de los profesores para diseñar materiales innovadores de enseñanza y modificar a través de ellos su práctica.
- Algunos profesores creen que enseñar con canciones es sinónimo de cantar y que su uso está relacionado directamente con la educación musical. Aunque cantar sea una de las posibles actividades para trabajar con los estudiantes, no constituye necesariamente una actividad fundamental.

Al preguntar a los profesores sobre las razones para la integración curricular de las canciones a la enseñanza de las ciencias sociales, ellos señalaron que estas permiten el aprendizaje de la cultura y motivan el conocimiento. La mayoría del profesorado reconoce la posibilidad de integrar las canciones al currículo de ciencias sociales pero requiere el paso a paso para trabajarlo en clase. Otros profesores opinan que no se le saca provecho a esta estrategia porque no tiene suficiente difusión. Esto es consecuencia de la existencia de un currículo cerrado que tiende a orientar las prácticas hacia los métodos expositivos y, con menor frecuencia, a los interactivos. Es por ello que los docentes requieren una ruta para poder pasar progresivamente a métodos que permitan el uso de otros recursos.

Cuando el profesorado toma consciencia de su poder para diseñar y orientar el currículo, asume su rol protagónico proclive a recrear otras maneras para materializar la práctica, resolviendo algunos problemas sensibles del aula. En nuestra opinión, es posible integrar las canciones al currículo de ciencias sociales y en la práctica del profesorado. La principal tarea es hacer consciente al profesor de la manera de cómo se puede articular, mostrándole ejemplos de su planificación e implementación con los estudiantes. Esto nos podría ayudar a entender una de las razones por las cuales las canciones, sean fuente, contenido, estrategia o medio de evaluación, ocupan un lugar marginal en la práctica del profesorado de ciencias sociales porque no se emplean con regularidad a sabiendas de que estas pueden romper la forma habitual de enseñar los contenidos sociales bajo esta estructura del diseño curricular más dinámica.

5.3. Articular el uso de las canciones al currículo y a la práctica del profesorado

En este capítulo hemos analizado la función del currículo en ciencias sociales a partir de tres aspectos:

- a. La percepción del profesorado sobre de la pertinencia del currículo oficial de las ciencias sociales en Colombia.
- b. Las dificultades que poseen los profesores a la hora de enseñar ciencias sociales en la educación secundaria y media.
- c. El uso de las canciones como estrategia de enseñanza y del diseño curricular.

El panorama investigativo nos muestra que el profesorado colombiano con el que hemos trabajado posee una opinión que respalda la prescripción del currículo de ciencias sociales expedido por el MEN con algunas objeciones pero que en general, lo acepta. Una mayoría de estos docentes lo consideran pertinente y otros creen que el currículo está incompleto e invisibiliza realidades que deben ser enseñadas para fomentar una adecuada formación de los estudiantes. Algunos docentes manifiestan que la práctica se ve restringida por la falta de autonomía escolar que impide la innovación y la creación de nuevos materiales para trabajar en el aula de clase. Un grupo de maestros, por su parte, reconoce que muchos de los problemas actuales de la enseñanza de las ciencias sociales están relacionados con las decisiones que toma

el profesorado para preparar sus clases y se conecta con las prácticas que ellos realizan, al igual que el exceso de contenidos irrelevantes del currículo.

No podemos dejar de lado que existe una percepción negativa y observamos que la desmotivación de los maestros se debe, entre otras cosas, a la poca valoración de su profesión y de la materia que enseñan en sus aulas. Este factor puede incidir en el desempeño de mejores prácticas de enseñanza porque el maestro no le encuentra importancia a lo que hace cuando la sociedad no lo considera importante.

Por otro lado, los profesores opinan que el uso de la canción es importante, pero la han empleado ocasionalmente y este número se reduce cuando hablamos de integración curricular porque ellos prefieren prescribir contenidos y hasta prácticas habituales por las razones antes expuestas.

Al observar cómo estos elementos inciden en el currículo, en la dinámica escolar y, especialmente, en las prácticas de los maestros, vemos que los docentes tienen dificultades para cambiarlo porque este se encuentra arraigado en las instituciones escolares en las que trabajan y con el paso del tiempo, ellos terminan reproduciendo el mismo sistema.

Estos factores influyen en la forma cómo el maestro enseña y cómo los estudiantes aprenden. Aunque los métodos expositivos pueden llegar a servir a contenidos irrelevantes, estos se mantienen porque tanto maestros como alumnos se han “acostumbrado” al modelo tradicional y cuando se modifica la práctica, ambos la perciben como algo extraño que no forma parte de las dinámicas de la escuela. De modo que, profesores y estudiantes pueden recibirlo con gusto o rechazarlo de acuerdo con su capacidad para abrirse a nuevas metodologías.

Articular la canción al currículo de ciencias sociales y a la práctica de los profesores implica reconocimiento de este medio en varios niveles:

- En primer lugar, el profesor debe conocer que la canción puede ser parte de los contenidos de los lineamientos, los estándares de ciencias sociales en Colombia o como un contenido socialmente relevante.
- En segundo lugar, puede emplearla como fuente de consulta para comprender una problemática social o histórica a partir del conocimiento popular.
- En tercer lugar, debe comprender que puede ser secuenciada en varias actividades y sesiones de clase para enseñar contenidos específicos.
- En cuarto lugar, la puede emplear como parte del proceso evaluación. Teniendo en cuenta estos elementos el profesor puede darle un cambio y un sentido distinto al currículo de ciencias sociales en el que los estudiantes le pueden otorgar una percepción y valoración distinta.

CAPÍTULO VI

¿Qué valoraciones hizo el profesorado antes de usar las canciones en el aula de ciencias sociales?

En este capítulo describiremos y analizaremos la opinión de un grupo de profesores que voluntariamente participaron en el seminario denominado *La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones*. En este seminario conversamos sobre el uso de esta estrategia de enseñanza y cómo el profesorado la articula a su práctica de aula. Para ello, empleamos tres instrumentos que nos permitieron la obtención de datos:

- Las grabaciones de audio del seminario (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016), (Anexo 3.1 *Seminario*, comunicación personal, abril 5 de 2016), (Anexo 5. *Seminario de profesores*. Comunicación personal. Abril 30 de 2016).
- Un cuestionario para valorar el diseño de las secuencias didácticas (Anexo 1. *Cuestionario para profesores*)
- La secuencia didáctica que utilizó canciones relacionadas con contenidos sociales.

Este capítulo está dividido en tres apartados que corresponden a las tres fases del seminario:

1. En el primer apartado, describimos y analizamos el seminario. La primera fase consistió en la descripción de los profesores participantes, sus motivaciones personales para asistir al seminario y la música que han empleado al enseñar ciencias sociales.
2. El segundo apartado corresponde a la segunda fase del seminario en la cual describimos y valoramos las opiniones de los profesores sobre las canciones de las secuencias didácticas.
3. En el tercer apartado pertenece a la tercera fase en la cual analizamos las decisiones que tomaron profesores para realizar los cambios e implementar en su práctica las secuencias didácticas.

6.1 Presentación del seminario La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones

6.1.1 Descripción del profesorado participante

Antes de iniciar el seminario se realizó una preinscripción con veinte profesores de los cuales asistieron finalmente once. El seminario tuvo una duración de tres sesiones y la participación fue voluntaria pero intermitente dio como resultado que seis profesores asistieran de manera constante y algunos docentes asistieran sólo a una, dos o tres de las sesiones previstas. En este capítulo recogeremos las opiniones más destacadas de los profesores que decidieron formar parte de esta fase de la investigación

El grupo de los maestros participantes era heterogéneo con respecto a su formación en pregrado y sus años de experiencia. Estos docentes; estudiaron la Licenciatura en Geografía e Historia, la Licenciatura en Filosofía e Historia o pertenecen al campo de la Sociología. La mayoría posee formación posgradual en el nivel de Especialización y Maestría, a excepción de dos profesoras que recién ingresan a la carrera magisterial.

La experiencia de los once profesores se encuentra en un amplio espectro: hay tres profesoras que inician su carrera en el magisterio, otros dos profesores llevan entre cinco y diez años en la práctica docente, y seis de ellos poseen onces o más años de trayectoria. Esto nos indica que los profesores asistentes poseen conocimientos, no sólo desde la formación académica sino desde la experiencia en la práctica, que con el paso de los años les otorga un mayor poder decisorio a la hora de intervenir en el diseño del currículo escolar. Los nombres tanto de los profesores y las profesoras como de sus instituciones educativas donde laboran han sido cambiados.

6.1.2 Opiniones del profesorado sobre el uso de la canción en la enseñanza

Se les preguntó a los profesores sobre su motivación inicial de participar en el seminario y ellos en general expresaron que fueron movidos principalmente por:

En primer lugar, la necesidad de actualización metodológica para dar respuesta a la desmotivación del alumnado en las clases de ciencia sociales. Un ejemplo de ello es la respuesta que dio la profesora Beatriz sobre su motivación personal:

Beatriz. Yo no tengo mucha experiencia, yo apenas empecé mi práctica docente con el Municipio de Medellín en diciembre del año pasado (2015) por el concurso. Antes solo trabajé con niños y adultos mayores, pero hace muchos años. Entonces se me generó esa inquietud por conocer formas de enseñar diferentes, porque a veces uno llega y encuentra unos chicos en un espacio con otros intereses. Yo como profesora nueva veo esas cosas y debido a mi poca experiencia quiero aprender muchas cosas y me parece muy interesante la propuesta de la música”. (Anexo 3. *Seminario, comunicación personal*, marzo 30 de 2016)

La profesora Beatriz que recién egresa de la universidad y comienza a desempeñar un cargo docente en las instituciones educativas públicas, busca mejorar su práctica implementando estrategias de enseñanza que mejoren su trabajo de aula y la motivación de los estudiantes por aprender.

La respuesta de la profesora Sofía, por su parte, nos habla sobre su motivación para participar del seminario:

Sofía. Yo vengo desde la Institución Educativa Santa Gema. Soy nueva en el bachillerato, empecé desde el 4 de noviembre de 2015. Había dado clases a docentes sobre proyecto educativo y currículo pero no directamente a estudiantes de secundaria. Ha sido para mí como un encuentro con demasiadas cosas, algunas veces buenas, otras interesantes y también probando nuevas didácticas intentando hacer un ejercicio distinto de lo que llamamos educación bancaria. (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

Como vemos, la profesora Sofía, que recién ingresa al magisterio en calidad de docente de secundaria, ya cuenta con la experiencia de haber formado a personal docente en el campo del currículo y de haber trabajado en el diseño de proyectos educativos institucionales. Es una maestra con el entusiasmo de aprender y fortalecer sus conocimientos. Ella tiene el deseo de articular su conocimiento a un saber enseñable a sus estudiantes, que no comprendía desde lo metodológico al usar canciones en la enseñanza.

Ambas profesoras reconocen que deben afrontar el problema de la desmotivación de los estudiantes por aprender las ciencias sociales, ya que estos la ven como una materia con pocos conocimientos relevantes. Ellas reconocen que la única manera de resolver este problema es mejorando su práctica.

En segundo lugar, encontramos el gusto de los profesores por la música, su curiosidad e interés que les genera el tema. Un ejemplo de ello es la respuesta que dio el profesor Farid sobre el interés que le genera la música

Farid. De pronto cuando he trabajado el tema del desplazamiento, donde están los desaparecidos - canción de Rubén Blades - y todo aquello que de pronto la toque por allá en ciertos momentos de mi trabajo. Fue entonces como curiosidad, escuchar y aprender de otra práctica diferente, al hablar, yo soy muy catedrático, entonces con despegar otra cosa que me dé gusto antes de retirarme de dejarle un mensaje a los muchachos distinto a la cátedra. Otras experiencias distintas en las sociales, diferentes a la lectura, venga consulta, venga esponga, miremos la visión de (...) (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016)..

Se observa la motivación y el deseo del profesor por aportar desde su experiencia ganada en la práctica. Él, también nos muestra que esta trayectoria en el aula le ha permitido realizar otro

tipo de innovaciones que pueden ser más efectivas cuando toma la decisión de emplearlas para la enseñanza. El profesor Farid refleja la intención de continuar reflexionando sobre su práctica y lo que hace en clase, independientemente, de que sea un maestro con amplia trayectoria y experiencia.

Por otro lado, tenemos la experiencia del profesor Eliecer quien nos habla de sus propias motivaciones, las cuales se relacionan en el mismo sentido:

Eliecer. Como yo había escuchado hacía tiempo esto de la música en las Ciencias Sociales (...) me causó curiosidad y lo había realizado en mis espacios de clase, me reafirmó el interés que yo tenía, pero no veía gente que le gustara lo mismo. Entonces me decidí. (Anexo. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

Observamos que la opinión de los profesores se centra en la curiosidad y prácticas previas que buscan ampliarlas con nuevas experiencias en el aula, apoyándose en su conocimiento previo y el gusto que tienen por la música porque relacionan contenidos sociales con temas musicales.

En tercer lugar, encontramos, el recuerdo de la enseñanza recibida en la escuela o en la familia durante su infancia. Un ejemplo de ello es la respuesta que entrega la profesora Dora sobre los recuerdos que se le despertaron cuando se le convocó a participar:

Dora. Leí una experiencia en el colegio donde trabajo (...) y sin saber de la música, pero sí de la didáctica, ha habido momentos de enseñanza en mis clases con caricatura, con música y el cine en otros momentos. (...)

Recordé mi infancia en la escuela primaria donde tuve unas maestras que inclusive cantaban en clase, entonces, me evocó en alguna medida esa parte, y es una inquietud que he tenido como maestra desde el sector privado, como pensar las ciencias sociales desde la literatura y algún día lo pensé desde la música. Es como cuando piensas, sueñas, vuelves y guardas esos sueños, y que llega de pronto a la vida y te recuerda. Interesante no hacerlo desde lo empírico lo cual es muy válido, pero se enriquece y se nutre más si hay algunos elementos más pedagógicos, más intencionados, más claros, desde ahí me motivé". (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

La evocación de los gratos recuerdos en la escuela primaria y la música nos muestra el impacto a largo plazo que tuvo este recurso en la maestra en su práctica. Ella hizo remembranza de sus maestras de la escuela porque estas le cantaban para enseñarle. Ahora, en su ejercicio docente, comprende la importancia y también quiere enseñarles a sus estudiantes, pero para ello debe reconocer la estrategia como algo más planeado y menos empírico como lo afirmó.

Otro ejemplo que se asemeja al de Dora es la experiencia del profesor Fredy quien nos contó sobre su relación con las ciencias sociales y la canción:

Fredy. Yo aprendí de la música con mi mamá porque cantaba en las iglesias, le gustaba mucho

los boleros y la Sonora Matancera. Incluso me cantaba una canción de Toña “la negra” y se llama *Angelitos negros* que hace alusión al racismo y la he trabajado con los muchachos. Desde el 2003, cuando comencé a trabajar en la I.E. El Santo, comencé utilizando la cumbia *Violencia* interpretada por Gabriel Romero. Allí, enseñaba la vulnerabilidad de las madres y de los niños en la guerra, inclusive se pueden trabajar los derechos humanos (la paz y la vida).

La reacción de los muchachos es alegre, aunque eso depende de la motivación que uno le ponga porque se necesita mucha disposición y alegría para que le llegue al estudiante. Ellos la cantan, luego la leen y luego reflexionan la canción. La idea es que ellos relacionen los contenidos de las ciencias sociales con la canción. La música es experiencia y nos cuenta lo que ha pasado, la música es cultura. Uno a partir de las reflexiones ve que el mensaje les llega a los muchachos, ellos salen felices y se llevan un ratico de alegría. Yo también la trabajo en ética y valores. (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

El profesor relaciona su práctica docente con la experiencia musical que tuvo en la infancia y la posibilidad de interpretar un instrumento musical. Este conocimiento le ha permitido obtener una mirada distinta sobre cómo se deben abordar los contenidos sociales en la práctica. La funcionalidad de la estrategia se evidencia por los resultados que ha obtenido en su experiencia de aula y el impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

En ambas prácticas, el conocimiento musical o las experiencias previas de los profesores les ha permitido ver otras posibilidades de enseñanza en las ciencias sociales que les enriquece su repertorio de estrategias. Ellos dan cuenta de que ha sido una experiencia positiva que les gustaría ampliar desde otras posibilidades.

En cuarto lugar, encontramos las experiencias anteriores con la enseñanza y búsqueda propias. La experiencia de la profesora Juliana nos ilustra que ella comenzó a usar la música como recurso pedagógico durante su formación en el pregrado de la universidad:

Juliana: En mi caso, me llamó muchísimo la atención porque a mí me ha gustado muchísimo, y he trabajado con la música en ciencias sociales y me dije es agradable uno saber de otras cosas y qué me puede ofrecer otra persona que ya va más adelantada en cuanto a organización curricular, porque dejé un tiempo de dar clase con música y me sentía como un poco vacía; entonces quería retomar. (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

Evidenciamos el conocimiento y entusiasmo de la profesora por articular la música como parte del diseño curricular del área de ciencias sociales que debió suspender debido a que tuvo que ausentarse un tiempo de la enseñanza. Otro ejemplo de la aplicación de esta metodología es la experiencia del profesor Luis Ángel:

Luis Ángel: Yo tengo un material que hice un tiempo, un cancionero, entonces lo quería compartir, yo lo trabajo hace algunos años, es un trabajo intermitente, pero lo he ido trabajando en diferentes grados.

El profesor Luis Ángel nos cuenta que ha compilado un cancionero con contenidos sociales que abarcan temas centrales como la educación, la protección del ambiente, el conflicto colombiano y la realidad social. Es un ejercicio que muestra que algunos maestros se han interesado por abordar a partir de la didáctica este tipo de estrategias y ampliar el horizonte de recursos para enseñar mediante el diseño de materiales.

Este grupo de maestros nos muestra su interés por comprender cuál es la mejor manera de enseñar Ciencias Sociales como un proceso inacabado que empieza cuando somos profesores noveles en la carrera magisterial y continúa hasta las puertas del retiro. En general, observamos que en algunos profesores poseen un conocimiento global y otros ya poseen experiencia, pero todos han manifestado reconocer esta metodología, aunque aseguran que requieren mejorarla en su práctica para poderla articular a sus clases.

Esto nos corrobora que este tipo de estrategias no son nuevas en el aula, sin embargo, debemos seguir investigando sobre cómo el profesorado hace uso de este recurso en sus prácticas de enseñanza con el fin de visibilizar otras maneras de empleo en el área de ciencias sociales que esté al alcance de otros profesores.

6.1.3. ¿Qué música han empleado los profesores para enseñar ciencias sociales?

A medida que realizaba el conversatorio los profesores nos brindaron su opinión de los sobre el uso de la canción en la enseñanza. Tres maestras expresaron cómo han utilizado la música o en qué artistas se han apoyado en la enseñanza de las ciencias sociales. Presentaremos algunas de sus intervenciones más relevantes:

María Teresa: Una vez hace como dos años estábamos trabajando un proyecto en la escuela. Los muchachos me trajeron canciones de rock de la década de los 70's en adelante, canción protesta, cubana, venezolana, española y reggae, donde se denunciaban los problemas sociales de América Latina. A los muchachos les interesa escuchar música de otras épocas y expresarse contra el sistema. Por ejemplo, hay grupo de punk del municipio de Santa Rosa de Osos llamado *Sin Estado* donde se hace toda una crítica, al gobierno, al ambiente, a la explotación minera (...) También me gusta ponerles música clásica (Mozart, Vivaldi, Chaikovsky) de fondo para las clases, y los chicos indagan el porqué de esa música, pero ya después de varias clases, la piden porque los calma".
(Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016)

La experiencia de la profesora María Teresa demostró que los estudiantes poseen diferentes gustos musicales de cualquier época y que éstos pueden ser combinados con propósitos de enseñanza para abordar problemas sociales de América Latina con múltiples géneros musicales. El uso de la música clásica y de otros ritmos musicales, se ha convertido en una herramienta potente para calmar el estado de ánimo de los estudiantes y motivarlos al trabajo de clase. La cercanía de la profesora con los estudiantes le ha permitido tener una mayor probabilidad

de reconocer sus gustos musicales y ella pudo mejorar los procesos de enseñanza, además de realizar un mejor acompañamiento al poder acercarse más fácilmente a sus problemáticas. A continuación presentamos la experiencia de la profesora Valeria:

Valeria: Yo recuerdo una vez, en un colegio donde trabajaba finalizando el año, me asignaron un grupo de artística y yo no sabía nada. Además el grupo se caracterizaba por altos niveles de consumo de droga, por lo que era un grupo muy complicado. Mi esposo que es pintor, me ayudó con unos dibujos y caricaturas de manga para trabajar con los muchachos. Lo único que se me ocurrió fue llevar una grabadora y ponerles música clásica de fondo y los pelaos al principio se molestaron, pero después de varias clases, ya me la pedían para trabajar y poderse concentrar. Fue una experiencia que recuerdo con cariño. (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

La profesora empleó la música clásica como un medio para calmar el estado de alerta y agresividad de los jóvenes y por ello funcionó la estrategia. Ella no la concebía como una actividad central dentro del proceso de enseñanza para la clase de artes, pero fue intermediaria para realizarla en las actividades que había planeado. A continuación, presentamos el testimonio de la profesora Juliana:

Juliana: Yo con las canciones me puse a pensar en este cantante que le gusta mucho a los pelaos que es Cancerbero, entonces decidí trabajarla porque a ellos les gusta mucho y así acercarme a ellos. Una vez en una salida pedagógica, el chofer puso una canción que se llama “yo tengo un ángel” de Tego Calderón, y la cantaron con un sentimiento, y me puse a escuchar y no estaba tan mal. Ya después de eso empecé a conversar con ellos. Yo dije esa es la forma como ellos están contando su historia. (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

La profesora se ha percatado de la labor social que hacen algunos cantantes de hip hop para cambiar la estigmatización de violencia y guerra que aún persiste entre los habitantes de la Comuna 13 de Medellín. Ella aprendió a valorar el contenido musical de estas canciones para enseñar ciencias sociales y el impacto que tienen en la juventud actual.

Estas tres experiencias nos muestran que los conocimientos sobre el uso de la canción en las ciencias sociales nos permitirían saber qué tipo de canciones pueden ayudar a los estudiantes. Hay canciones que van a ser más pertinentes que otras y es tarea de nosotros los maestros analizarlas previamente antes de implementarlas.

Durante el seminario el profesorado discutió los aportes del grupo Calle 13. Estas fueron algunas de las opiniones de los profesores:

Sofía: ¡Calle 13 es un grupo que tiene unas canciones con temas sociales!

Juliana: Tiene algunas canciones, ellos empezaron con su “Atrévete” -canción de género reggaetón- pero después cambiaron el estilo por contenido social (...) hay un documental de ellos y puedes

dar clase en noveno todo el año con ese video, incluso con eso fue que yo empecé a dar clase con música, se llama “Sin mapa”.

Eliecer: ¿Sin mapa?

Juliana: Sin mapa, es un documental que hicieron y ya ahí usted empieza a mirar que ellos empezaron así como con el estilo tipo reggaetón, pero después llegaron y voltearon la torta, claro ya cogimos a la gente, entonces venga pues.

Dora: Más o menos lo que está pasando con Choquibtown, que hace una cosa y de un momento a otro salen con otra y voltean la torta para cantar canciones con contenidos sociales. (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

Lo que expresaron las profesoras Sofía, Juliana y Dora indica que algunos grupos interpretan músicas que son comerciales para llamar la atención del público y, posteriormente, van cambiando la intencionalidad de sus letras y mensajes para transmitir un contenido social más profundo a manera de denuncia. Es por ello que una agrupación como ésta puede ser indicada para trabajar con los jóvenes porque reúne el componente llamativo de la música juvenil y el contenido del mensaje de las letras que puede ser analizado en clase. Al respecto la profesora Sofía nos dice sobre su pertinencia en la enseñanza:

Sofía: Yo creo que algo que se salga de esos cánones como con esa idea de lo socio-político, como ese discurso racional, entonces cuando se piensa en canciones (...). A mí me gusta trabajar por temas. He notado que los profes asumen una aparente rigurosidad y se confunde más bien, con no salirse del esquema y no dar pie a la risa, a que de pronto suceda algo que no sea de ese mundo de lo racional, me da esa impresión a mí. (...) es por eso que las canciones se entienden como pérdida de tiempo. (Anexo 3. *Seminario*, comunicación personal, marzo 30 de 2016).

El contenido musical de un grupo como Calle 13 nos sirve de intermediario entre el profesor y el conocimiento social e, incluso, se transforma en un referente para los jóvenes que los escuchan y también para los adultos. Esto puede ser de mucho provecho porque es una fuente que nos remite a los hechos, a acontecimientos históricos o a problemáticas sociales. En estas intervenciones observamos una interesante conversación sobre la percepción de un grupo musical muy polémico e igualmente valorado por su propuesta de fusión musical de ritmos modernos y tradicionales en Latinoamérica que gusta a jóvenes y adultos. Calle 13 es una agrupación puertorriqueña que emplea diferentes mezclas musicales donde la línea temática es la denuncia social y política, así como otros temas cotidianos.

Los profesores reconocieron esta agrupación, independiente del gusto estético, por el impacto que ha tenido en los jóvenes e incluso en los adultos. La profesora Juliana valora su música porque le permitió usar la canción en la enseñanza de las ciencias sociales a través del documental *Sin mapa* que es una reflexión de los problemas sociales e históricos en puntos clave

de Latinoamérica, donde los cantantes buscan inspirarse a partir de las vivencias personales para componer sus canciones.

Esta agrupación musical diluye el cerco entre la música y las disciplinas sociales y lo llevan a una dimensión integral que se puede trabajar en el ámbito educativo. Lo mismo han hecho otras agrupaciones como Choquibtown de Colombia que realiza música-fusión pero introduce canciones con contenido social. Latinoamérica posee un amplio repertorio de cantantes y agrupaciones desde hace varias décadas dentro de esta línea musical de reflexión social. (Anexo N° 1).

La profesora Sofía comprende que cuando no se realizan ciertas prácticas de enseñanza que han sido invisibilizadas por el profesorado, estas pasan a considerarse en el ámbito académico como algo “rigurosas” cuyo empleo “resta seriedad” al trabajo de clase. Es por ello que, de acuerdo con ella, la canción y otro tipo de estrategias no se usan habitualmente para enseñar por ese muro que ponemos los mismos profesores.

Las respuestas del profesorado confirman que el conocimiento musical posibilita la toma de decisiones para enseñar contenidos sociales. En este caso, vemos que el contacto de las ciencias sociales y la música surge de manera circunstancial y luego se da paso a proceso de reflexión que se transforma en una práctica enseñable. Esto no quiere decir que vaya a suceder en todos los casos porque depende de la relación que establezca el profesor entre las ciencias sociales y la música, además de la motivación que posea para llevar a cabo dicha iniciativa y transitar por otro tipo de experiencias de enseñanza.

6.2. ¿Qué valoración tuvo el profesorado sobre las canciones de las secuencias didácticas?

Indagamos las valoraciones del profesorado a partir de algunas canciones que seleccionamos para describir y analizar sus opiniones y como éstas pueden incidir en la selección de los contenidos. Algunas de estas canciones están relacionadas con las secuencias didácticas que se diseñaron para los grados de secundaria y otras no fueron secuenciadas. Durante el seminario, no todos los profesores opinaron sobre las canciones, por lo que extrajimos sólo las opiniones más relevantes. Seleccionamos seis contenidos, cinco de ellos abordaron problemas socialmente relevantes de los cuales dos fueron secuenciados para la investigación y uno se relaciona con contenidos del currículo prescrito, que también fue secuenciada para este trabajo. Los contenidos y sus razones fueron:

- **La venta de los recursos del Estado.** Abordamos la canción *Vendo mi país* en ritmo de cumbia que trata, principalmente, el problema de la venta de los recursos del estado al sector privado (el caso de la hidroeléctrica de ISAGEN). Esta canción fue secuenciada inicialmente para el grupo 10° de educación media y canción fue seleccionada porque su contenido se relaciona con varios problemas que se presentan en el presente y que deben ser discutidos en clase.
- **La geografía física de Colombia.** Utilizamos la canción *La invitación* del género de vallenato que hace alusión a la ubicación de ciertos lugares de la geografía colombiana

desde sus fiestas. Otra canción que usamos para esta misma secuencia es *Colombia conexión*, del género rock, que muestra características de la geografía y algunos personajes históricos del país. Estas canciones fueron secuenciadas para el grupo 6° y 7° de secundaria y fueron seleccionadas porque narran aspectos generales de la Geografía colombiana y del ámbito cultural de nuestra sociedad colombiana.

- **Luchas sociales en Colombia.** Empleamos el *Himno de la guardia indígena*, canción en ritmo andino que habla sobre la lucha ancestral indígena frente a los usurpadores de sus tierras y su cultura. Esta canción no fue secuenciada y se utilizó para saber si los profesores la utilizarían en la enseñanza de los contenidos de la materia.
- **El ultranacionalismo.** Usamos el *Himno de las SS*, una marcha que promueve el ultranacionalismo alemán. Esta canción no fue secuenciada y se utilizó para saber si los profesores la utilizarían en la enseñanza para ubicar a los estudiantes en el marco de un contexto histórico.
- **Los derechos laborales.** *El pueblo y sus verdugos* es una canción de punk seleccionada para analizar la denuncia sobre la explotación laboral de los trabajadores. Esta canción fue secuenciada para el grupo 8° de secundaria y denuncia qué enfrentan los trabajadores del presente frente a las formas de contratación laboral.
- **Conflictos mundiales.** Nos apoyamos en la balada *This land is mine* y *The Exodus Song* para relatar la historia del conflicto árabe- israelí. Esta canción no fue secuenciada y se utilizó para saber en si los profesores la utilizarían para enseñarla y en cuál grupo específicamente.

Los criterios que tuvimos en cuenta para seleccionar las canciones fueron:

- Que la canción se relacionara con un contenido del currículo de ciencias sociales o con un problema socialmente relevante.
- Que los ritmos y/o los géneros musicales fueran diversos.
- Que pudieran despertar distintas emociones en los estudiantes
- Que pudiera ser secuenciadas por los profesores de acuerdo con el contenido.

De esta manera pudimos acercarnos a las percepciones de los profesores frente a estas canciones y su relación con los contenidos. Observemos el resultado de este proceso:

a. La venta de los recursos del Estado

Esta primera canción está relacionada con un problema socialmente relevante en Colombia sobre la venta de los recursos naturales a las empresas privadas extranjeras. Esta canción fue incluida entre en el diseño de las secuencias didácticas para grupo 10°. (Anexo 6. *Secuencias didácticas con canciones*). Presentamos la letra de la canción:

Vendo mi país

Cumbia

Alejandro Márquez

Vendo, vendo, vendo mi país

Lo vendo barato soy colombiano yo soy así (bis).

Tengo el platinito, tengo el oro y el carbón

Tengo grandes ríos, también mar pa' explotación

Usted no se preocupe si nos deja un problemón

Traiga su mercurio, maquinaria y un patrón (bis)

Mano de obra tengo, baratica si señor

Negro, mulato, indio, mestizo de todo color (bis)

Se trabaja bien barato sin importar la condición

No exigimos nada pa' salud y educación (bis)

Venda mi energía para bien del exterior

No escuche protestas por recursos del montón (bis)

Traiga desarrollo para nuestra población

Denos trabajito por un año y se acabó

Se acabó, se acabó, se acabó, se acabó,

Se acabó, se acabó el trabajo

Se acabó, se acabó la papa,

se acabó, se acabó la plata

Se acabó, se acabó el agua

Se acabó, se acabó la selva

Se acabó, se acabó la tierra

Se acabó y no hay cosecha, cosecha, cosecha, cosecha, cosecha, cosecha, cosecha

Yo soy así, yo soy así

Vendo, vendo, vendo mi país

Lo vendo barato soy colombiano yo soy así (bis).

Yo soy así, pa' minería

Yo soy así, y los megaproyectos

Yo soy así, yo me vendo barato

Yo soy así, que yo soy colombiano

Yo soy así, porque yo no me quiero

Yo soy así, ¿y si usted miedo?

Yo soy así, le doy seguridad

Yo soy GUEVÓN

Señoras y señores en la subasta de hoy

Estamos vendiendo el río Magdalena y el río Cauca
Haber quien da menos, comenzamos con 18 centavos
A ver quien da menos quien da menos
Yo dar 17 centavos
17 centavos en la derecha quien da menos quien da menos
15 centavos
15 centavos para el caballero de la corbata de la izquierda
A ver quien da menos anímense menos, menos, menos, menos
Yo dar 5 centavos
5 centavos a la una, 5 centavos a las dos, VENDIDOOO
Por 5 centavos el río Magdalena y el río Cauca al señor de la corbata
Felicitaciones por su compra
Oiga y si ustedes alguno sabe pues está interesado en vendernos semillitas pues nosotros
compramos es que las quemamos TODAS

Los profesores reaccionaron frente a esta canción y dijeron lo siguiente:

Eliecer: ¿Cómo se llama la canción?

Iván Martínez: *Vendo mi país*, de Alejandro Márquez.

Fredy: ¡Excelente!

Sofía: ¡Yo la tengo en mi celular!

Juliana: Ya me la estoy pensando para la posesión de los estudiantes del gobierno escolar.

Dora: Uno puede manejar la explotación minera del país desde ahí, y hay un libro de la Universidad Nacional sobre el tema. Uno puede viajar por todas las áreas y hacer un trabajo interdisciplinario como un eje ahí que transversalice todos los grupos. (Anexo 3.1. *Seminario*, comunicación personal, Abril 5 de 2016)

Este ejemplo nos muestra que las profesoras Sofía, Juliana y Dora reconocieron la canción y vieron otras posibilidades para usarla con los estudiantes. Los demás profesores la reconocieron como una canción nueva dentro de su conocimiento.

La profesora Dora nos ha hecho conscientes de que existen “canciones multipropósito” o “canciones con contenidos globalizantes”, esto quiere decir que una misma canción puede apuntar a uno o varios contenidos de la misma área e, incluso, se puede abordar para otros contenidos de otras áreas. Esto depende del enfoque que le otorgue el profesor a la canción al relacionarla con el propósito formativo y el contenido.

La canción *Vendo mi país* es un ejemplo de ello. En ciencias sociales podemos abordar los siguientes problemas relevantes como:

- La venta de los recursos del Estado.
- La explotación minera en Colombia.
- Las condiciones laborales de los mineros en Colombia y otros países.

En ciencias naturales podemos abordar los siguientes problemas relevantes como:

- La opinión de los colombianos frente a la pérdida de los recursos naturales
- El daño ambiental de la explotación minera a gran escala.
- El impacto socio ambiental en las zonas de explotación minera.

Esta canción fue valorada por el profesorado positivamente pues éste encontró una relación directa con los temas de actualidad que pueden ser enseñados en el aula de ciencias sociales y va en consonancia con sus opiniones.

b. La geografía física de Colombia

Las siguientes canciones están relacionadas con la geografía humana y personajes históricos de Colombia: *La invitación* (vallenato) y *Colombia conexión* (rock). Estas canciones fueron incluidas para la secuencia didáctica de grupo sexto y séptimo. El *Himno antioqueño*, a pesar de que no fue incluida dentro las canciones y las secuencias didácticas, emergió como canción pertinente para la discusión entre los profesores. Esto fue lo que expresaron los profesores.

Juliana: Cuando uno escucha este tipo de canciones sólo piensa en la pachanga y uno nunca la lleva al aula de clase porque uno cree que está reproduciendo otras cosas. Es tratar de cambiar paradigmas y pues la verdad nunca le había puesto atención a esa canción porque no me gusta el vallenato, por eso nunca la había escuchado.

Alonso: Ellos hablaban de la vivencia, ellos iban de pueblo en pueblo y componían y contaban realmente la historia. El vallenato viejo es riquísimo en este sentido”.

María Teresa: Como ya la conocía, yo para las regiones de Colombia tengo un CD con música de cada región, entonces por ejemplo el bambuco, el pasillo, la cumbia y la música del chocó, yo tengo es música por departamento y hasta bailo con ellos en el salón.

Luis Ángel: Si, más que todo en actos cívicos del colegio, la ponían mucho, sirve de ambientaciones, eso como que queda ahí. (Anexo 3.1. *Seminario*, comunicación personal, Abril 5 de 2016)

La canción *La invitación* fue identificada por cuatro profesores porque es ampliamente difundida en los medios de comunicación, pero no la han empleado directamente para sus clases

de ciencias sociales. Sólo el profesor Luis Ángel la ha empleado para ambientar actividades escolares (actos cívicos) y los otros tres profesores no la han usado.

La profesora Juliana señaló que no le gusta el vallenato y asoció la canción con “fiesta” y no a un contenido relacionado con la geografía nacional. La profesora reconoció que los gustos estéticos le impidieron escuchar con detenimiento esta canción, por lo que modificó su percepción sobre la canción vallenata. La profesora María Teresa prefería otras canciones del repertorio colombiano que había seleccionado y guardado con antelación. Esto nos muestra que si prima el gusto estético o musical del profesorado sobre el contenido social seleccionado la canción no se seleccionará porque existe un prejuicio que impide reconocerla como un saber enseñable.

La canción *Colombia conexión*, que fue ampliamente difundida en los medios de la radio juvenil durante la década de los 90’s en Colombia, no fue reconocida por los profesores más jóvenes. En general, el profesorado no hizo comentarios frente a esta canción porque la canción *La invitación* les llamó más la atención.

Los profesores también llevaron el himno antioqueño a la discusión y estas fueron sus percepciones:

Juliana: Yo estaba la semana ayudándole a mi esposo que es docente de Sociales en primaria y dicta educación religiosa. Uno de los temas centrales para el segundo periodo académico en el colegio era las religiones en Antioquia, nos pusimos a buscar y encontramos una investigación que analiza el himno Antioqueño y empieza a trabajar la religión desde ahí, entonces a partir del himno estamos enseñando no solo Ciencias Sociales sino también Religión, es bueno desde otras perspectivas”. “He escuchado con ellos hip hop o esas agrupaciones de Medellín (...) porque tiene que ver con el ritmo, con lo que cuentan y cómo lo cuentan. A mí me costaba un montón, porque no me gusta esa música, pero ellos me mostraban entonces ya era como ampliar el aspecto hacia el área de las ciencias sociales”.

Alonso: Entonces hagámosle la crítica por ejemplo a nuestro himno antioqueño, -el hacha de mis mayores-, eso es demasiado anticológico, claro que nos sentimos muy orgullosos de tumbar el monte y vea las consecuencias hoy.

María Teresa: Nosotros mostramos lo bonito y no los daños que hemos hecho, entonces por eso esa canción se muestra una ciudad que no hay problemas, una ciudad que no conocen, solo muestran y dicen que es una ciudad innovadora pero se olvidan que son de estratos 1, 2 y 3 no tienen ni las calles organizadas, que no tienen cancha. (Anexo 3.1. Seminario, comunicación personal, Abril 5 de 2016)

Los profesores reconocieron canciones que describen lugares desde con la connotación de lo bonito o lo estético, en lugar de abordar un problema social. El profesor Iván Martínez les sugiere estrategias para que analicen las letras y los estudiantes no comprendan sólo la literalidad de la letra porque existen problemas sociales en el espacio que habitamos. Ellos valoraron este himno como un medio para analizar sus contradicciones y los problemas

sociales que hay de fondo. El profesor Farid se percató de que la música es un medio para difundir ideologías.

Esto nos puede indicar que otra de las causas de la invisibilización de la canción en las ciencias sociales tiene que ver con el profesorado no se ha hecho consciente, en muchos casos, de que debe comprender otras músicas y sensibilizar a sus estudiantes de sus mensajes que ellos no han analizado a profundidad.

Profesoras como María Teresa y Juliana comprendieron que la canción puede relacionarse con otras áreas del conocimiento. Para trabajar las ciencias naturales, por ejemplo, pueden tomar como referente la destrucción del entorno y la contaminación o desde la educación religiosa para entender diferentes credos, partiendo de este himno.

La maestra Juliana comprendió que los jóvenes en cada época expresan con diferentes ritmos o géneros musicales los problemas sociales de su tiempo. Por ello, no es extraño que antes de haya dado la comunicación de estos mensajes a través del tango, la salsa, el rock y, ahora el hip hop. La maestra reconoce que no ha sido fácil adaptarse a las nuevas músicas, pero le han permitido un mayor acercamiento a sus estudiantes para trabajar con los contenidos sociales.

c. Luchas sociales en Colombia

La canción *Himno de la guardia indígena* representa el himno de comunidades indígenas (Ingas, Nasas, Paeces, Guanacos) del departamento del Cauca al Sur de Colombia. Es un canto de lucha contra la opresión del Estado a sus derechos ancestrales. Los profesores expresaron su opinión con respecto a su contenido:

Alonso: sólo están los famosos próceres de independencias, están desaparecidos e invisibilizados los próceres negros y muchos los que participaron.

Juliana: Se puede trabajar por regiones o por problemáticas esa canción sobre la pérdida cultural y la lengua de los indígenas que éramos tan ricos en ese sentido. (Anexo 3.1. Seminario, comunicación personal, Abril 5 de 2016)

Los profesores Alonso, María Teresa y Sofía reconocieron este himno a pesar de que no lo han empleado en sus clases, además, cuentan sus experiencias con las comunidades indígenas y muestran su conocimiento sobre el tema. La profesora Juliana planteó posibilidades de enseñanza a través de este contenido. Podemos concluir que hay contenidos y canciones que los profesores podrían identificar y utilizar en sus clases, lo que requieren es facilitarles el proceso de secuenciación durante la unidad didáctica para reflexionar sobre los contenidos con los estudiantes.

d. El ultranacionalismo

Reflexionamos con el profesorado sobre la pertinencia del *Himno de la SS* (marcha nazi) en la enseñanza de las ciencias sociales partiendo de la siguiente pregunta ¿Qué canciones debe seleccionar el profesorado para enseñar? Los profesores escucharon el himno nazi de la SS con el propósito de opinaran sobre si es pertinente esta canción o posee un valor educativo que permita trabajar con los estudiantes en procesos de reflexión sobre contenidos relacionados con la guerra. Presentamos es su letra:

Marcha de la SS **(Marcha Nazi)**

Las SS marchan en territorio enemigo
Y cantan una canción del Diablo
Un camarada vigila en las orillas del Volga
Y en silencio tararea
no nos importa ni el cielo ni el infierno,
Y el mundo entero nos puede
maldecir o alabar
Según les guste nuestra labor o no
Donde sea que vayamos, siempre avanzamos
Y el diablo sólo ríe:
Ja, ja, ja, ja, ja!
luchamos por Alemania
luchamos por Hitler
Los rojos nunca tendrán descanso
Hemos luchado en muchas batallas
En el Norte, Sur, Este y Oeste
Y ahora estamos listos para la batalla
Contra la peste roja
Las SS nunca descansarán, vamos a luchar
Hasta que nadie perturbe la felicidad de Alemania
Y aun cuando las filas se debiliten
Para nosotros no habrá marcha atrás
Donde sea que estemos, siempre avanzaremos
Y el diablo sólo ríe:
Ja, ja, ja, ja, ja!
luchamos por Alemania
luchamos por Hitler
Los rojos nunca tendrán descanso

Esta canción, como muchas otras expresan mensajes que inducen al racismo, la homofobia, misoginia, la drogadicción, el odio y atacar la dignidad humana. Estos aspectos negativos se ocultan bajo el ritmo y la música pero se encuentran allí, circulan libremente y es probable que se escuchen y no se analicen con detenimiento. El propósito de escuchar este himno era poner al profesorado en una situación real frente a las decisiones que tomarían al escuchar una canción de este tipo y qué deberían hacer. Algunos profesores expresaron:

María Teresa.: Esa canción yo no se la pondría a los estudiantes, es muy fuerte, aunque ellos me traen otras igual de fuertes como las del grupo musical alemán llamado Rammstein, por ejemplo, a mí me da dolor de cabeza, me da miedo y me dan ganas de vomitar. Los estudiantes admiran ese tipo de música, como que hay terreno abonado para esa canción fomenta la idea de querer eliminar al otro o el que piense diferente, yo no la pondría (...) Algo que se me grabó de la canción que puso de Hitler es eliminar lo rojo, entonces en América Latina es roja, el 26 de julio en Cuba (Revolución Cubana), el ELN (Grupo Armado Guerrillero) en Colombia es roja y todo lo que sea diferente y rojo acá es sinónimo de muerte. Entonces me impactó ese rojo, por eso.

Sofía: (...) con la salsa sucede un poco también eso, yo he visto eso, incluso en la película sigo “pero sigo siendo el rey”, hay una relación entre los temas de salsa y la droga, ese afán de tirar droga y escuchar la salsa, y uno ve el personaje mafioso que es un vicioso, y uno observa en general es así.

Luis Ángel: Para acercar al pensamiento a este tipo de situaciones, la reacción que se ve ahora en día, es darle a los muchachos algo diferente para que ellos tengan otras herramientas, que lean de otra manera, a mí me gustaría que esas reflexiones que se hacen desde las corrientes pedagógicas, hay autores que sería muy bueno ahondar. A mí me gustaría saber cómo abrir esos espacios para la convivencia y para el dialogo, cuando tratemos estos temas de la guerra que no se nos desborde. (Anexo 3.1. *Seminario*, comunicación personal, Abril 5 de 2016)

La canción, desde la percepción de los maestros, se concibe como no pertinente, ya que en Colombia existe cierta parte de la población a la cual le atraen las ideas de la derecha o la ultraderecha, por lo que afianzar este tipo de ideas en los jóvenes no es conveniente. La profesora María Teresa expresó que esta canción tiene un mensaje muy negativo y le genera miedo. El profesor Luis Ángel, por su parte, se pregunta cómo manejar este tipo de canciones para que no se salga la clase de control.

Es necesario trabajar con los estudiantes el análisis y los hechos frente a un acontecimiento en pro de la reiteración de la defensa de los derechos humanos y construir el diálogo en el aula de clase para evitar reforzar las ideas de regímenes totalitarios y para que no renazcan este tipo ideas destructivas contra la humanidad.

Ante la percepción negativa de los profesores sobre el contenido de esta canción, concluimos que no todas las canciones pueden ser empleadas para la enseñanza si no se le hace el tratamiento

adecuado ya que pueden ser mal interpretadas por el alumnado. Durante la discusión los profesores expresaron que, efectivamente, hay canciones que muestran la realidad de los diferentes actores de un problema social pero, ante la intencionalidad del mensaje, debemos percatarnos sobre quién lo transmite y conocer su trasfondo ideológico. Un ejemplo de ello es la música que expresan algunos grupos armados, para el caso colombiano, hay canciones tanto de grupos paramilitares como de grupos guerrilleros.

Iván Martínez: Hay canciones de los paramilitares y de guerrilla y hay un mundo por explorar.

Eliecer: La canción de Camilo Torres -Sacerdote Guerrillero del ELN- hay tres versiones, si yo pongo la del ELN, yo no tengo problema en presentarla, pero a los estudiantes de ahora no se las podría presentar porque está el escudo, la bandera y las armas del ELN, en cambio la versión que me mandó un sacerdote, es la versión del Camilo sacerdote, que lo muestran como un hombre social y sería mostrarles esa, hay que mostrarla pero asociada al proceso de paz.

Los profesores son conscientes que la canción al tener un contenido “vivo” puede despertar cualquier tipo de reacción y posición con respecto al aspecto cultural, religioso o político, por lo que debe tenerse en cuenta el diseño del proceso de enseñanza y qué decisiones debe tomar en el currículo para evitar una “distorsión” de la realidad por el estudiante. En el maestro se encuentra la clave para que se oriente adecuadamente el contenido social que se enseña con la canción. Escuchar una canción sin la previa reflexión y el tratamiento que debe realizar el profesor, se convierte en una práctica impertinente.

e. Los derechos laborales en Colombia

Los profesores escucharon una canción del género punk titulada *El pueblo y sus verdugos*, relacionada con los derechos laborales. Esta canción fue incluida dentro de las secuencias didácticas para el grupo octavo. Esta es la letra:

El pueblo y sus verdugos

Rock - Punk

Núcleo Terco

Los turnos de trabajo se reducen de pronto

Librando más del doble de lo habitual

Las pagas canceladas y los sueldos no llegan

Los rumores aumentan, encargados que tiemblan.

Prejubilaciones y cartas de despido

La fábrica expulsa al obrero exhausto

Años reventando que no sirven para nada

Como maquinaria inservible para reciclar

ASAMBLEAS

ASAMBLEAS

Asambleas animadas que cuando terminan
 contrastan con las calles silenciosas y oscuras
 De un pueblo por la noche que presagia su muerte
 Inútil, cruelmente abandonado a su suerte.
 Encierros y protestas, manifestaciones tensas,
 Desde el torreón el patrón nos observa
 Llama a sus esbirros vestidos de verde
 que disparan y asesinan a hombres, niños y mujeres.....

NUESTROS MUERTOS

NUESTROS MUERTOS

Caen asesinados nuestros hijos e hijas,
 maridos y esposas por las balas fascistas
 Huimos aterrados ante los disparos
 los botes de humo y la lluvia de palos
*La sangre derramada de cabezas abiertas
 mezclada con lágrimas moja las aceras
 No habrá perdón para los asesinos
 desataron el odio, sufrirán el castigo.*

VENGANZA, INSURRECCIÓN, ¡REVOLUCIÓN!

Observemos la opinión de la profesora Dora:

Dora: No solo hay que evaluar las canciones en el sentido de lo que dice la letra sino mirar también que nos pasa (...) No quedarnos solamente en juzgar ni solo en la crítica, sino pensar porque les gusta tanto, pensar que se puede reivindicar, que dice eso en la sociedad, que tendríamos que cambiar y no quedarnos solo en una mirada que es la que nos brinda la sociedad. (Anexo 3.1. Seminario, comunicación personal, Abril 5 de 2016)

Los profesores valoraron positivamente este tipo de iniciativas de los jóvenes para comunicar mensajes mediante las canciones. Reconocen que no es fácil asimilar estas canciones para trabajarlas en clase porque la diferencia generacional y musical es marcada, pero saben que esta es la manera en que sus estudiantes desahogan sus problemas cotidianos familiares, económicos y sociales. Podríamos afirmar que los jóvenes están narrando sus historias de vida, sus historias de barrio o su localidad. Esta es la historia invisibilizada en los libros de historia oficiales que sigue ausente en el aula, en la mayoría de los casos.

Los profesores coinciden en que se deben reorientar esas prácticas porque los estudiantes poseen muchos problemas y ellos deben ayudarlos a que puedan aprender a afrontarlos. La solución a los problemas en la educación debe partir de la iniciativa del maestro de cambiar su entorno para hacerlo mejor. En este sentido, algunas letras de canciones pueden ayudar a acercar el saber social al alumnado para analizarlas y comprender mejor las causas de sus problemas.

f. Conflictos mundiales

Les presentamos la canción *This land is mine*, llamada también *The Exodus Song*, representa la historia del conflicto entre el pueblo judío y Palestina por el control del territorio. Esta es la letra de la canción:

The Exodus Song

Ernest Gold

*Esta tierra es mía, Dios le dio a esta tierra para mí
 Esta tierra valiente y antigua para mí
 y cuando el sol de la mañana revela sus colinas y
 llanura Entonces veo una tierra donde los niños pueden correr libremente
 Así que toma mi mano y caminar esta tierra conmigo
 y caminar en esta hermosa tierra conmigo
 Aunque soy sólo un hombre, cuando estás a mi lado
 con la ayuda de Dios, sé que puedo ser fuerte
 con la ayuda de Dios, sé que puedo ser fuerte
 para hacer esta tierra nuestra casa
 Si tengo que luchar, voy a luchar para que esta tierra nuestra propia
 hasta que muera, esta tierra es mía.*

Los profesores se percataron que esta canción puede abordarse en cualquier grupo de 6° a 11° porque su contenido es global y abarca distintos periodos de la historia, desde la Edad antigua hasta la Edad contemporánea, con respecto a este conflicto. No plantearon estrategias de enseñanza específicas. Esta canción y la opinión de los profesores nos corroboran lo que habíamos dicho al principio, existen canciones que denominamos “multipropósito” que nos permiten abarcar una serie de contenidos globales en cualquier grupo de acuerdo con las decisiones que vaya tomando el profesor.

En general, las canciones analizadas por los profesores son pertinentes para enseñar los contenidos sociales, salvo aquellas que pueden considerarse inapropiadas y pueden herir la susceptibilidad del oyente, atentar contra la dignidad humana y contra los derechos humanos.

Es por ello que se requiere que el profesorado asuma una posición política crítica que le permita hacer discernimientos claros para determinar qué contenidos debe enseñar mediante las canciones y qué tratamiento se realizará a la secuencia didáctica para orientar a los estudiantes. En este orden de ideas, las posturas políticas deben apuntar a que los estudiantes comprendan el respeto de los derechos humanos, el respeto a la tierra y la creación de la conciencia crítica construidos desde el diálogo.

6.3. Valoración del profesorado sobre las secuencias didácticas y las decisiones que tomaron para implementarlas

En este último apartado, haremos la descripción y el análisis de las valoraciones de las secuencias didácticas que hizo el profesorado asistente al seminario. Para ello, este apartado lo realizamos en dos fases. En la primera fase, haremos una descripción de las secuencias didácticas. En la segunda fase, analizaremos las valoraciones que hicieron los profesores sobre estas secuencias a través de un cuestionario, apoyándonos en las opiniones más relevantes que expresaron los profesores durante el último encuentro del seminario.

6.3.1. Características de las secuencias didácticas

Elaboramos cinco secuencias didácticas con su respectiva canción para abordar un contenido social relevante o un contenido del currículo prescrito (Anexo. 6. *Secuencias didácticas con canciones*):

Tabla 1. *Secuencias Didácticas elaboradas a partir del uso de canciones*

Grupo	Contenido	Canción	Cantante o Grupo	Género Musical
6° y 7°	Un recorrido por las regiones de Colombia	<i>La invitación Colombia conexión</i>	Jorge Celedón	vallenato
8°	Derechos laborales en Colombia	<i>El pueblo y sus verdugos</i>	Núcleo terco	Rock punk
9°	Derechos Humanos en Colombia	<i>Desapariciones</i>	Rubén Blades	Canción social
10°	La venta de la Hidroeléctrica de ISAGEN	<i>Vendo mi país</i>	Alejandro Márquez	Cumbia
11°	La Revolución Mexicana	<i>El corrido del general zapata</i>	Antonio Aguilar	Corrido mexicano

Fuente: Elaboración propia

Durante el proceso de selección de las canciones tuvimos en cuenta la letra de la canción, la estimulación sonora que generan determinados ritmos musicales en la emoción de las personas y el estímulo visual para enfatizar el mensaje o contenido de la letra de la canción (Gustem, 2012). El conjunto de secuencias se ha diseñado para que el profesorado pueda implementarlas con sus estudiantes durante tres o más sesiones de clase o modificarlas, de acuerdo a sus necesidades didácticas.

- Las secuencias se diseñaron teniendo en cuenta la siguiente estructura:
- Eje curricular, estándar o problema social relevante.
- Disciplina de las ciencias sociales predominante.
- Título de la secuencia.
- Tiempo estimado.
- Intencionalidad.
- Pregunta problematizadora.
- Ámbitos conceptuales.
- Habilidades de pensamiento a desarrollar.
- Actividades de introducción, desarrollo y finalización.
- Recursos y evaluación.

En el diseño de la estructura de la secuencia didáctica, hemos tenido en cuenta actividades que nos permitieran observar los aprendizajes de los estudiantes en tres momentos: introducción, desarrollo y finalización. Todo el proceso de la secuencia se articula en relación con el contenido y la canción seleccionada, aumentando el nivel de dificultad progresivamente. La secuencia didáctica es el material de referencia que utilizó el profesorado para realizar la práctica con los estudiantes según su nivel de escolaridad y edad.

6.3.2 Valoraciones de los profesores sobre las secuencias didácticas

Antes del realizar el último encuentro del seminario, se entregó la secuencia didáctica a cada profesor para que la valoraran. Luego se les envió un cuestionario online para orientar sus opiniones. De los once profesores participantes, cuatro respondieron el cuestionario virtual, el cual complementamos con las opiniones de los profesores que asistieron al último encuentro del seminario. Mientras los profesores (María Teresa y Eliecer) trabajaron la secuencia con los estudiantes, las profesoras (Juliana y Beatriz), que respondieron el cuestionario y que asistieron al seminario, no necesariamente participaron de la implementación de la secuencia didáctica. Pero igual consideramos sus opiniones como válidas para evaluar la planeación de la propuesta.



Figura 22. Opinión del profesorado sobre la secuencia didáctica

Fuente: Elaboración propia

Cuatro de los profesores opinaron que esta secuencia les permitió pensar otras estrategias basadas en canciones para enseñar ciencias sociales. Un profesor señaló que era pertinente y era posible modificarla para adaptarla a su práctica y a su entorno escolar. El profesorado valoró positivamente las secuencias didácticas porque permiten que se relacionen con la canción, con los contenidos y las habilidades que se deseaban fortalecer. Los profesores afirmaron que la secuencia quedaba abierta para poder integrarlas al trabajo con los estudiantes. Al respecto los profesores dijeron:

Juliana: Me ha permitido explorar desde la música la forma de enseñar otras temáticas que se encuentran dentro del currículo, y además me dan pautas para transversalizar con el área de artística para fortalecer la interpretación y análisis de los conocimientos adquiridos por parte de los y las estudiantes.

María Teresa: Es otra forma de compartir la enseñanza de las ciencias sociales y en especial abordar temáticas que es novedoso con la canción.

Elicer: Me parece que la secuencia didáctica sobre los derechos humanos trabajada con la canción “desapariciones” es muy ordenada y los muchachos les gusta que les estén cambiando de actividad y les permita pensar. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Las cinco secuencias didácticas fueron valoradas positivamente por el profesorado porque:

- Existe una intencionalidad formativa clara y estructurada.
- Facilita la comprensión del currículo de ciencias sociales para ser integrado a otras áreas desde el uso de la canción.

- Permite al profesor incorporar la canción al proceso de enseñanza mediante la planeación al tener claridad sobre cómo se puede utilizar para la clase de ciencias sociales.
- Facilita el aprendizaje a los estudiantes porque su proceso de comprensión se hace más fácil.
- Esto nos muestra que es posible articular el diseño curricular y las estrategias de enseñanza en un proceso que, no sólo abarca el área de ciencias sociales, sino que permite un proceso interdisciplinario del conocimiento social.

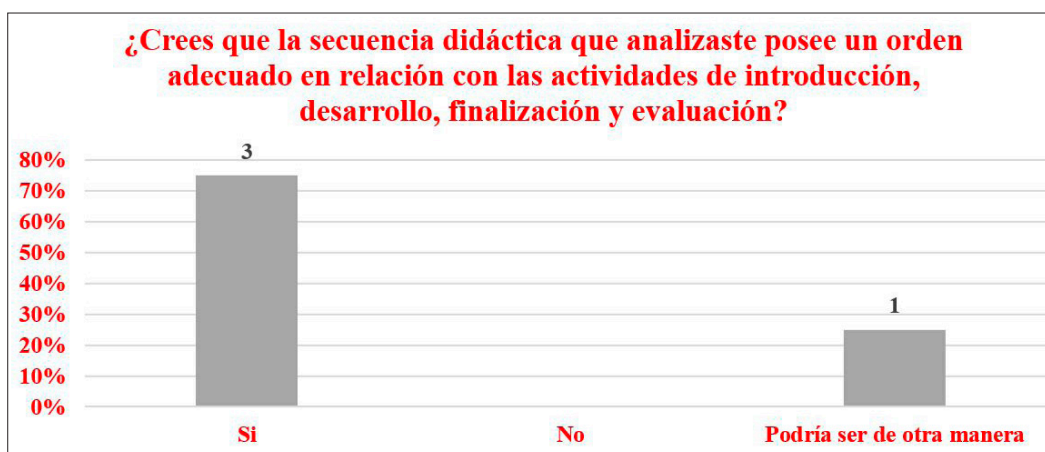


Figura 23. Pertinencia del orden de la secuencia didáctica

Fuente: Elaboración propia

Tres de los profesores señalaron que la secuencia didáctica poseía un orden pertinente para el desarrollo del contenido a través del planteamiento de las actividades de introducción, desarrollo, finalización y evaluación. Un profesor afirmó que puede ser de otra manera.

Los profesores justificaron su opinión y afirmaron:

Juliana: Tiene unos espacios de conceptualización, conocimientos previos y evaluación adecuados y deja que la participación del estudiante sea amplia, tanto a nivel individual como grupal.

María Teresa: Me parece adecuada la secuencia, en mi caso la haría más corta.

Eliecer: La canción no es solamente una actividad de clase. Es la que estructura todo tema y se relaciona con las demás actividades de principio a fin, hasta llegar al proceso de evaluación.

Beatriz: La secuencia es apropiada, tiene muy buenos elementos y entrelazan bien, pero también encuentro otras posibilidades como incluir los textos que abarcan la información general al principio y en equilibrio con los diferentes puntos de vista más ampliamente. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Los profesores opinaron que las secuencias son apropiadas porque propician espacios de conceptualización para los estudiantes en los cuales tienen más participación para expresar

sus ideas y otras actividades que afianzan sus conocimientos. La profesora Beatriz expresó que es necesario complementarlas con otro tipo de lecturas o reducir su extensión. Una de las profesoras amplió su respuesta durante el seminario:

María Teresa: La secuencia que te dije en la encuesta es muy larga (Geografía Física de Colombia). Yo la voy a seguir y no la voy a modificar, eso da para trabajarlo con los muchachos al ritmo que estamos trabajando porque es muy larga (...) para sexto le encontré qué es muy color de rosa. Como yo soy sensible socialmente, me parece que la primera secuencia didáctica -grupo 6°- debemos ponerle todo lo que está pasando y ubicar los problemas geográficos porque los problemas de los países son geográficos. Quiero hacer una modificación en la de sexto y es agregarle algunas canciones más sociales porque es muy dulce ponerles el país tan bello. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

La profesora María Teresa señaló que es necesario incluir problemas en la secuencia didáctica para que no sólo se mencionen los aspectos positivos del país. En este sentido, la profesora tiene razón porque una de las canciones apunta hacia el reconocimiento del espacio geográfico. En general, las apreciaciones que obtuvimos del profesorado apuntan a mejorar elementos de forma de la secuencia, lo que nos permite inferir que la estructura es lo suficientemente flexible para que cualquier profesor la ajuste a las prácticas que desea realizar.

6.3.2.1 ¿Qué otras actividades o estrategias consideras que podrían ser útiles para el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales, que hayas imaginado y no se encuentren en la secuencia didáctica que analizaste?

Al preguntarle a los profesores sobre que otras estrategias emplearían, esto fue lo que respondieron:

Juliana: Transversalización desde otras áreas como artística y practicar la parte audiovisual, con videos y realización de tomas fotográficas y filmicas.

Eliecer: Pondría a los y a las estudiantes a consultar otras fuentes, ver noticias, interactuar con el mapa y hacer más debates, el tema lo permite, se puede realizar todo tipo de actividades, depende de lo que quieres trabajar con los estudiantes.

Beatriz: Implementar parodias, debates o incluso, películas o documentales, para lo que se extendería el tiempo. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Los profesores proponen estrategias didácticas similares para la secuencia, haciendo uso de documentales, películas, fotografías, debates, conversatorios y mapas. Este tipo de actividades contribuyen a que los estudiantes desarrollen su capacidad argumentativa, fortalezcan sus conocimientos e interpreten contextos. Las estrategias pueden ayudar a fortalecer el proceso

de aprendizaje; aunque vale aclarar que pueden ser variadas como la creatividad misma que posea el profesor para desarrollarlas, por lo que no existe un límite al respecto

El profesor Fredy recomienda durante el seminario lo que tiene que ver el uso de canción durante el proceso de implementación para que esta tenga mayor éxito:

Fredy: Si es necesario porque a mí me ha tocado repetir canciones precisamente, canciones que tienen bastante contenido de interpretación. El contenido fue tan grueso, que los estudiantes decían: ¡profe vuélvala a poner! porque yo antes de iniciar la canción, les pongo una o dos preguntas para que ellos estén atentos en búsqueda de la respuesta a partir de lo que escuchan en la canción y es interesante porque ellos se acostumbran cuando escuchan ese tipo de música, cómo a analizar porque lo que pasa muchas veces es que la gente escucha una música y la pasamos por alto. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

El profesor además de una recomendación plantea una estrategia de escucha con la cual formula dos preguntas previas para que los estudiantes centren su atención en la letra de la canción y, de esta manera, desarrollen la capacidad de interpretación a partir de una escucha proactiva de la música. Esta es la base fundamental para que el uso de la canción sea una estrategia exitosa. Se debe acostumbrar al estudiante a las actividades para que estos se puedan concentrar y no se distraigan con la música.

Este es el momento en que la canción deja de ser un motor para la expresión de la emotividad y pasa a ser parte de los procesos conscientes del estudiante para construir procesos de aprendizaje. Escuchar activamente la canción implica un doble proceso. En primer lugar, está escuchar la música con toda la complejidad melódico-armónica que posee. En segundo lugar, se debe decodificar el mensaje expresado por los músicos y convertirlo en un lenguaje comprensible a sus conocimientos previos.

Es por ello que todas las canciones poseen niveles de complejidad e interpretación que deben ser cuidados por el profesor a la hora de trabajarlas en clase porque el estudiante puede no comprenderlas debido al nivel de abstracción que posean. Para dar un ejemplo, uno de los profesores que asistió al seminario expresó:

Alonso: Es importante pasarles las letras de las canciones, porque hay canciones densas, por ejemplo la otra vez les puse “La Maza de Silvio Rodríguez” y es compleja en su lenguaje hasta para mí como docente y son cosas que un pelado normalmente no conoce. Yo les preguntaba qué era un sinsonte y les preguntaba que era una cantera y les decía que qué era la maza y salían con cosas muy raras. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Es importante recordar que el primer filtro en la selección de la canción debe realizarse para su uso en el aula, este trabajo debe ser realizado por el profesor antes de analizar su contenido.

Este momento le permite tomar decisiones adecuadas y darle el sentido formativo a través de las estrategias didácticas. El contenido social a enseñar y la selección de la canción diferencian qué tipo de actividades son las más pertinentes para el trabajo en clase. Sin este elemento base, la estrategia carece de sentido y pierde fuerza para la enseñanza.



Figura 24. Opinión del profesorado sobre la utilidad de la secuencia didáctica

Fuente: Elaboración propia

Dos de los profesores expresaron que su práctica es diferente con respecto a la propuesta presentada en la secuencia didáctica. Los otros dos profesores afirmaron que se acomoda al desarrollo de sus prácticas, por lo que no interfieren. Esto nos indica que los profesores que respondieron el cuestionario creen que la secuencia aporta elementos útiles para enriquecer sus prácticas, independientemente, de que realicen otro tipo de trabajos en aula. Al respecto expresaron:

Juliana: Me ha gustado utilizar herramientas que fortalezcan la práctica pedagógica y que pueda acercar más a los y las estudiantes a lo que conocemos como Ciencias sociales y explorar estrategias diversas y alejadas de lo tradicional para proyección como docente en el área.

María Teresa: En la mayoría de las clases la música está presente para abordar un tema o como música de fondo.

Eliecer: Me gusta trabajar mucho con el teatro en la clase de ciencias sociales, es ideal para que los muchachos afiancen conceptos y comprendan contenidos complejos.

Beatriz: Se puede acomodar pero no ha sido frecuente. Ahora espero implementarla. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Los profesores nos indican que, al ser una secuencia didáctica “maleable”, puede articularse al trabajo cotidiano de la clase. Esto facilita su inclusión en la práctica, además de romper con el esquema tradicional y generar en el maestro la curiosidad de explorar otras maneras de enseñar.

Ahora que has analizado la secuencia didáctica ¿Cómo crees que podría mejorarse para que pueda usarla cualquier profesor de ciencias sociales?

Los profesores opinaron sobre qué debe mejorarse de la secuencia didáctica antes de su implementación:

Juliana: En muchas instituciones no hay recursos de fotocopias para cada estudiante por lo que las preguntas y la elaboración de los cuadros de análisis de las canciones se pueden dar de forma oral. Por la parte logística, deben adecuarse algunas herramientas de trabajo para cada caso específico. En cuanto al fondo de la secuencia, se pueden agregar más canciones y hacer análisis paralelos, de comparación, que den diversos enfoques a la vez, siempre con la guía de la mano para no perder el norte y enredar a los y las estudiantes.

María Teresa: le agregaría otra canción que denuncie las problemáticas comunes en todas las regiones.

Eliecer: Yo la dejaré tal cual está, no necesita modificarse, está bien orientada.

Beatriz: Ya que son dos canciones - *Vendo mi país* y *Café y Petróleo* - se pueden integrar y trabajar con los estudiantes en equipos por estrofas o subtemas y temas propios de cada canción. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Los profesores han planteado cambios interesantes a la secuencia mediante la toma de decisiones como:

- Incluir otras canciones complementarias.
- Realizar más ejercicios de análisis, comparación e interpretación.
- Realizar otras actividades para aprovechar la canción.
- Dejar la secuencia tal cual porque está bien realizada.

Cada una de estas reflexiones nos muestra que los profesores pueden recrear una misma estrategia de múltiples maneras a partir de las decisiones que ellos toman para llegar a sus estudiantes. Esto obedece a que ellos reconocen previamente que pueden incluirlas en sus prácticas para poder trabajar mejor.

6.3.2.2 ¿Qué opinas sobre los contenidos que podrían abordarse en la enseñanza?

Estas fueron algunas de las opiniones de los profesores sobre los contenidos del currículo que podrían adecuarse a la enseñanza de las ciencias sociales:

Juliana: Se puede aplicar a la gran mayoría de temas que se abordan en el área en todos los grados de escolaridad, sin embargo, es preciso para otros que son más positivistas realizar búsquedas más exhaustivas y de esta forma encontrar la canción más apropiada para el tema.

María Teresa: Considero que gran parte de los contenidos curriculares son posibles trabajarlos desde la música.

Durante el seminario el profesor Fredy señaló: “Creo que además de las ciencias sociales, pienso que puede también trabajarse el área de filosofía si lo analizamos desde esta perspectiva. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Los profesores encuestados respondieron que se pueden abordar la mayoría de los contenidos de ciencias sociales y adecuarse al currículo como lo habíamos analizado en el capítulo V. Por otro lado, como acabamos de observar en este capítulo, se abre una puerta para la interdisciplinariedad en el currículo. La canción puede articularse desde áreas afines a su conocimiento para enriquecer, no sólo el conocimiento social, sino el conocimiento filosófico, ambiental, la ética, la religión y, por supuesto, el lenguaje. Esto nos indica que, además de que la canción es fuente primaria o secundaria, parte del diseño que se haga a la secuencia con el contenido y la estrategia también puede usarse para usar el conocimiento escolar en varios campos.

6.3.2.3 ¿Qué crees que debe hacer el profesorado para que la música pueda emplearse como una fuente para dinamizar la enseñanza?

Al respecto, los profesores opinaron lo siguiente:

Juliana: Un cambio total de paradigma, aunque el tablero y la tiza lo pueden todo, debemos ser conscientes de que más allá de esos (...) hay otras formas de comunicarnos y de aprender, y la música es una de dichas formas.

María Teresa: Capacitarlos y acompañarlos en el proceso. Además encontramos una resistencia cuando la gran mayoría de nosotros creemos saberlo todo y estamos en un estado de confort que no nos permite hacer otras cosas.

Elicer: Se requieren ganas, voluntad de hacer cosas distintas para que el muchacho se enamore de la materia. Creo que los profesores debemos explorar otras maneras de enseñarla y la música es un recurso súper útil, nos falta ser más creativos. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Los profesores coinciden en sus apreciaciones cuando afirman que para poder incluir las canciones en las ciencias sociales se requiere:

- Apertura mental del profesor en sus prácticas para incursionar en nuevas formas de enseñanza.
- Ser proactivos en el aprendizaje de nuevas prácticas y nuevos aprendizajes para flexibilizar el uso de su conocimiento.
- Motivación para enseñar la materia con alta disposición e indagar permanentemente en nuevas búsquedas.

- Reflexionar sobre la práctica con otros profesores para mejorar los procesos de enseñanza.

Esto demuestra que la práctica del profesorado puede ir más allá de la prescripción y planeación secuenciada de contenidos que son importantes; pero estos elementos que mencionan los profesores son los que los diferencian, con respecto a otros, en el impacto que generan en sus estudiantes y la motivación por el deseo de aprender. Estos elementos deben articularse a la práctica permanente del profesorado para que su reflexión se enriquezca y se asuman decisiones más críticas y proactivas sobre su quehacer.

6.3.2.4 ¿Considera que esta secuencia podría ayudar en contexto escolar para mejorar algunas problemáticas que posean sus estudiantes en torno al aprendizaje?

Los profesores opinaron lo siguiente:

Juliana: Claro que sí, se pueden adaptar otras reflexiones que profundicen y lleven a los y las estudiantes a pensarse y repensarse como sujeto en un territorio específico.

María Teresa: Es compleja la respuesta porque a veces se hacen muchas actividades en el aula para llamar su atención hacia el aprendizaje, pero ellos parecen habitar otra dimensión.

Eliecer: ¡Claro!, sin duda.

Beatriz: Motivación: los pone atentos. (Anexo. *Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas*)

Los profesores en general opinan que el uso de la canción desde el diseño planteado les permite realizar las adecuaciones necesarias para el proceso de aprendizaje del estudiante y lo acerca a la realidad del conocimiento donde la cultura musical es coparticipe en el proceso.

6.3.2.5 Algunas ideas

Hemos observado la valoración que hicieron los profesores sobre el uso de la canción en la enseñanza. Podemos afirmar que este tipo de estrategias es valorado de manera positiva, sobre todo porque existe un claro direccionamiento en el diseño curricular para poder articular su uso a la práctica. El profesor, al poseer claridad metodológica frente a cómo puede enseñar la canción en las ciencias sociales, puede abordarla en sus clases y ver cómo la misma secuencia se puede articular a su experiencia de aula cuando él es capaz de visibilizar otras maneras de enseñarla, entendiendo que lo importante es la intencionalidad formativa y la planeación estructurada.

En el siguiente capítulo describiremos y analizaremos de qué manera los profesores lograron articular la secuencia didáctica propuesta a la práctica que tuvieron con sus estudiantes.

CAPÍTULO VII

¿De qué manera los profesores utilizaron las canciones en el aula y qué experiencia les dejó?

En este capítulo describiremos y analizaremos cómo el profesorado implementó las secuencias didácticas seleccionadas para trabajarlas con sus estudiantes en sus respectivos grupos. El capítulo se compone de tres apartados:

1. El primer apartado que hace referencia a la pregunta ¿Qué decisiones tomaron los profesores cuando usan canciones en su práctica?
 2. El segundo apartado analizamos la práctica que hizo el profesorado con el uso de secuencias didácticas que seleccionaron para trabajar con sus estudiantes en clase con base al uso de la canción.
 3. En el tercer apartado planteamos qué significa ser un maestro reflexivo y si el profesorado que ha participado en la investigación ha actuado como tal.
-

7. 1. ¿Qué decisiones toman los profesores cuando usan canciones en su práctica?

Los once profesores que iniciaron el seminario se fueron retirando progresivamente y, finalmente, seis profesores decidieron implementar la secuencia didáctica en sus respectivas instituciones educativas. Realizamos observaciones a estos seis profesores: dos profesores fueron observados directamente en sus centros educativos. Otros dos profesores presentaron informes del trabajo que realizaron en el aula y los cambios que hicieron con las secuencias didácticas para adaptarlos a sus prácticas complementadas con una entrevista semiestructurada. Finalmente, los dos profesores restantes hablaron sobre sus prácticas mediante la entrevista individual que les realizamos sin presentar informe escrito.

7.1.1. Observación participante de las prácticas del profesorado

Seleccionamos aleatoriamente a dos profesores de los seis participantes que voluntariamente nos permitieron observar la implementación de la secuencia didáctica en sus respectivas instituciones educativas: la profesora María Teresa de la I.E La Alegría, y el profesor Eliecer de la I.E. Obrero. Las observaciones se realizaron en el mes de septiembre de 2016 y en ellas tuvimos en cuenta los aspectos más relevantes del trabajo realizado durante su experiencia en clase.

a. La práctica de la profesora María Teresa

Visitamos a la profesora María Teresa de la I.E. La Alegría, ubicada en el barrio San Blas, al oriente de la ciudad de Medellín. Los estudiantes participantes pertenecían al grupo 6°3 y realizaron la secuencia didáctica denominada *Un recorrido por las regiones de Colombia*. Este grupo de estudiantes se encuentran en un estrato socio – económico dos y tres, con dificultades familiares que se ven afectadas por el conflicto de las bandas criminales que se presentan en algunas comunas de la ciudad de Medellín.

La profesora María Teresa implementó esta secuencia didáctica en seis sesiones. Como canción sugerida encontramos el vallenato titulado “*La invitación*”. Esta secuencia tenía por propósito formativo que los estudiantes reconocieran el espacio geográfico físico y cultural de las regiones de Colombia. Ellos fueron organizados en equipos de cinco integrantes para la realización del trabajo en clase.

En las sesiones de clase, la profesora decidió incluir otras canciones como fondo musical, teniendo en cuenta las regiones culturales y su relación con los ritmos; además incorporó la danza para motivar más a sus estudiantes. Las modificaciones realizadas por ella tuvieron como objetivo que los estudiantes lograran un mayor nivel de comprensión de las características culturales de las regiones y su ubicación espacial en el mapa político de Colombia.

Observamos que los estudiantes del grupo 6°3 participaron activamente en las actividades de la secuencia, y en las que adicionó la maestra. Los estudiantes demostraron más emotividad

porque todos los equipos querían participar con sus aportes. (Anexo 7. *Observaciones de clase*, Comunicación personal, septiembre 7 y 28 de 2016).

Para reforzar el conocimiento de los estudiantes, la profesora les preguntaba, a través de una canción, cuál era la región que predominaba. Vimos que ellos intentaban dar una explicación de las características de las regiones con la música pero a veces, no las reconocían claramente y lo hacían de manera azarosa, por lo que no eran conscientes de que el ritmo musical estaba relacionado directamente con una región cultural y su espacio.

Esta actividad se repitió a lo largo de la clase y en las siguientes sesiones para que los estudiantes fueran afianzando los ritmos musicales propuestos y los ubicaran en el mapa. Evidenciamos una dificultad en los estudiantes para relacionar los ritmos musicales con las regiones que obedece a que ellos tienden a escuchar otros ritmos musicales y reconocen difícilmente las músicas nacionales.

Los estudiantes fueron sensibilizados en la comprensión de la diversidad natural, cultural y musical de Colombia. La profesora percibió que los ellos estuvieron atentos durante la actividad realizada y afirmó que estuvieron algo dispersos en clases anteriores.

La intervención del profesor investigador pudo haber incidido en esa dinámica grupal de los estudiantes porque este participó junto a la profesora en el desarrollo de la actividad y los estudiantes trabajaron con dinamismo.

Después de varias sesiones de clase en las cuales se trabajó la secuencia didáctica, la maestra manifestó que los estudiantes avanzaron lentamente en relación con el reconocimiento de las regiones, a pesar de que se la canción fue trabajada de manera constante y con pocas interrupciones.

Podemos deducir que, aunque los estudiantes se esforzaron en la realización de las actividades, sobre el reconocimiento de la Geografía de Colombia. Una de las posibles causas de esta dificultad radica en que la relación geografía y musical todavía no se ha construido como una estructura fuerte en el aprendizaje del estudiante para que éste lo comprenda de manera inmediata. Esta dificultad termina reflejándose, también, en la necesidad de mayor tiempo para realizar el trabajo de clase.

Por otro lado, la profesora María Teresa ha expresado, la necesidad de hacer cambios en la secuencia didáctica porque resultó extensa para estudiantes de grado sexto y se hace necesario que ésta sea más corta para realizarla en pocas sesiones. Creemos que la sugerencia de la maestra contribuyó con la reducción del tiempo e impulsó el trabajo de los estudiantes para que pudieran comprender de manera concreta el desarrollo de una secuencia didáctica.

A pesar de la dificultad que representaba el hecho de que la secuencia fuera muy extensa y de requerir mayor tiempo para su desarrollo, observamos que existía un interés en los estudiantes

por completar las actividades pendientes del contenido. (Anexo 8. Entrevista a la profesora María Teresa. Comunicación personal. Febrero 18 de 2017).

Los estudiantes mantuvieron su interés y escucharon diferentes géneros musicales así los no los reconocieran todos y esto les ha permitido iniciar un proceso de apertura a otras músicas para asociarlas con el espacio geográfico.

La maestra se sintió cómoda al emplear una secuencia que podía adaptarse a las necesidades propias de su práctica y al ritmo de sus estudiantes, e hizo evidente un reconocimiento claro sobre la pertinencia de la música en los espacios escolares. Las decisiones tomadas por la maestra para complementar la secuencia didáctica integraron otras actividades interactivas que motivaron a los estudiantes a participar. Un ejemplo de ello fue cuando la maestra les ponía música relacionada con las regiones de Colombia además de la canción propuesta y trataban de acertar en el ritmo musical. (Anexo 8. Entrevista a la profesora María Teresa. Comunicación personal. Febrero 18 de 2017. Anexo 9. Grupo focal estudiantes de grupo 6°3).

Esto nos explica por qué, pese a que los estudiantes requirieron más sesiones a las programadas para culminar las actividades, la motivación se mantuvo y solicitaron a la maestra continuar con el desarrollo de la secuencia.

La profesora tomó la decisión de realizar una clase más interactiva que permitiera a sus estudiantes estar más motivados con respecto al conocimiento social, así esto les implicara mayor esfuerzo. Ella nos contó su experiencia:

Me pareció muy interesante aplicar la estrategia didáctica porque los chicos se encontraban desubicados en la localización geográfica. La clase iba acompañada de la música, no sólo vimos las canciones sugeridas de la estrategia, sino que además vimos otras músicas de Colombia. A los chicos les gustó, resolvieron el trabajo, decían que no habían terminado que les diera más tiempo, a lo cual asentí. Bailábamos e hicimos énfasis en lo que son las regiones, la música del Caribe, del Pacífico, de Bogotá, Boyacá y Cundinamarca (que son de la región andina) y los Llanos Orientales. Entonces, gracias a la música ellos ubicaron cada región y conocieron ritmos tradicionales como el bambuco, el torbellino, el pasillo, la guabina y canciones tradicionales de Colombia heredadas de la tradición española. (Anexo 8. *Entrevista a la profesora María Teresa*. Comunicación personal. Febrero 18 de 2017).

La experiencia de la profesora María Teresa nos ha revelado que su motivación en la práctica influyó en el entusiasmo de los estudiantes para el trabajo de clase, permitiéndoles no sólo desarrollar las actividades que se habían sugerido en la secuencia didáctica, sino la complementación de las mismas para darle mayor cohesión al trabajo de grupo. La planeación curricular con estrategias interactivas ha posibilitado tener mejores resultados en el trabajo con los estudiantes y esto lo ratifica la satisfacción de la maestra con respecto a la práctica realizada.

La maestra nos ha comentado que en el año 2017 ha tenido la oportunidad de tener el mismo grupo de estudiantes que participaron de la investigación en el año 2016 y que ahora se encuentran en grupo 7°:

Se nota la diferencia, y es que ellos ya saben dónde está Colombia. Hay una diferencia con los niños que vinieron de sexto del año pasado y los estudiantes nuevos que llegaron al colegio. Los estudiantes nuevos todavía no saben dónde está Colombia, en cambio los estudiantes que vienen con el proceso ya saben identificar las regiones (...) aprendieron a comprar tiquetes para ir a cada región, cuánto cuestan, cuál es la ruta, cuáles son las aerolíneas, qué comidas hay en cada región, las fiestas. Ellos este año, son distintos, muy distintos a los niños nuevos que llegaron y se ve la marca del trabajo y no sólo con esta estrategia didáctica sino también con otras parecidas (Anexo 8. *Entrevista a la profesora María Teresa*. Comunicación personal. Febrero 18 de 2017).

Para el desarrollo de esta secuencia didáctica se tuvieron en cuenta diferentes recursos y actividades como la música, la danza, el uso del planisferio y el trabajo colaborativo que permitieron centrarlas en estrategias interactivas para fortalecer el uso de la secuencia y no se alteraron, de ningún modo, el objeto de enseñanza ni las habilidades que se iban a fortalecer.

Podemos concluir que, para el éxito de esta secuencia didáctica, se requiere de una mayor intervención en el diseño curricular. Si empleamos canciones con diferentes actividades esto motivará al profesor y a sus estudiantes porque posibilita ver cambios en la dinámica de las clases en el corto y mediano plazo. (Anexo 7. *Observaciones de clase*, Comunicación personal, septiembre 7 y 28 de 2016).

b. La práctica del profesor Eliecer

El profesor Eliecer quien desempeña su práctica en la I.E. Obrero ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado, al suroccidente de la ciudad de Medellín. Los estudiantes participantes pertenecían al grupo de 8°B y realizaron la secuencia didáctica titulada *Los derechos humanos en Colombia* con la canción “*Desapariciones*”. Este grupo de estudiantes se encuentran en un estrato socio – económico dos y tres, con actividades agrícolas y ganaderas propios de la zona rural de Medellín y en un proceso acelerado de conurbación por el aumento acelerado de la población.

El propósito formativo de dicha secuencia era analizar e interpretar la problemática de la desaparición forzada en Colombia. La secuencia didáctica propuesta traía a colación un problema socialmente relevante y vigente en la sociedad colombiana, que aún es tratado discretamente en el currículo de ciencias sociales.

El profesor seleccionó esta secuencia porque le llamó la atención el tema que abordaba y, de igual forma, le recordaba la música social del salsero Rubén Blades. Su implementación se

realizó el día 29 de septiembre de 2016 y el profesor tuvo la oportunidad de trabajar con los estudiantes durante una jornada de cuatro horas consecutivas.

El maestro realizó la secuencia tal y como la habíamos diseñado, sin realizar modificaciones, pero la complementó con una noticia sobre el tema proyectada en un *video beam*, con el fin de ilustrarlo mejor a sus estudiantes. Observamos que el entusiasmo y el dinamismo del profesor facilitaron que los estudiantes realizaran las actividades sin mayores dificultades. Ellos mostraron concentración y participación activa durante toda la clase. Es de anotar que, siendo una sesión tan extensa, la variedad de actividades permitió que los alumnos mantuvieran la atención y motivación suficientes para culminarla en los tiempos estimados.

La secuencia estaba programada para tres sesiones y los estudiantes requirieron una hora más para finalizarla. Esto nos indica que el nivel de aprendizaje estuvo cercano a los propósitos formativos contando con la posibilidad de desarrollar el contenido sin mayores interrupciones.

Los estudiantes se mostraron interesados con el contenido y afirmaron no conocer el tema de las desapariciones en el basurero de La Escombrera, ubicado al occidente de la ciudad de Medellín, pero sí reconocían la canción “*Desapariciones*” por la influencia de su entorno familiar. El desconocimiento sobre los problemas actuales de la sociedad antioqueña se debe a que este tipo de noticias pasan rápidamente por los medios de comunicación, sin darles mucha importancia, y el profesorado, por su parte, de lo que se ocupa es de los contenidos prescritos en el currículo olvidando que este tipo de acontecimientos deben ser tratados en el trabajo de clase, y que, al no tenerlos en cuenta, termina invisibilizándolos más.

El profesor estaba motivado con la aplicación de la secuencia debido a que ya existía una experiencia previa sobre el uso de la canción en su práctica que le permitió tener un mejor desenvolvimiento y aprovechar el trabajo con los estudiantes.

Una de las razones para aplicar la canción en la clase de ciencias sociales y en su práctica obedece a que en sus clases emplea el *video beam*, para proyectar cine, documentales, reflexiones y la música para sus montajes de teatro. (Anexo 10. *Observaciones de clase*, Comunicación personal, septiembre 29 de 2016).

El profesor nos ha comentado que antes llevaba a los estudiantes la letra de la canción en una fotocopia, escuchaban la música, analizaban la letra, hacían foros, separaban por párrafos, entre otras actividades, pero era algo sencillo y no era tan planeado o estructurado. El valoró la secuencia desarrollada por poseer una estructura completa que le posibilitaba realizar un trabajo organizado.

A lo largo de las prácticas de los maestros, hemos ido develando que ellos han encontrado valiosa una estrategia cuando la estructura es lo suficientemente clara para desarrollarla en cualquier espacio de clase o puede ser adecuada y por ello se atreven a utilizarla.

Observamos que el profesor desarrolló su práctica con experticia y rápidamente vinculó a

los estudiantes en la dinámica de la secuencia. Preparó el material para cada estudiante antes de iniciar la clase. Organizó las sillas para que ellos trabajaran en pequeños grupos y preparó la canción y el video de la noticia que complementaba el tema. Cuando los estudiantes llegaron a clase, el profesor distribuyó a cada estudiante una secuencia y explicó la dinámica de trabajo.

Los estudiantes fácilmente se motivaron y comenzaron a estudiar el tema.

El profesor realizó la actividad introductoria para nutrirse de los conocimientos previos de los estudiantes, luego escucharon la canción y la comentaron. Posteriormente, discutieron el tema de las desapariciones en La Escombrera, en Medellín. Leyeron un artículo de periódico, vieron un video sobre la noticia y, finalmente, hicieron las actividades de cierre sobre el contenido. El profesor estuvo atento a acompañar a sus estudiantes con el fin de aclarar sus dudas.

El profesor Eliecer nos habló sobre su experiencia:

Si hay algo que al estudiante le gusta y queda satisfecho, así tenga que trabajar mucho, es cuando él sabe que hay un trabajo organizado, planeado y estructurado y eso fue lo que sucedió (...) muy bien pensado, elaborado y con todo un proceso, toda una secuencia que va desde el trabajo individual al colectivo y volver. El estudiante cuando ve que no está todo el rato haciendo lo mismo si no que uno le cambia, primero individual luego en parejas, luego en grupo, le gusta. A mí me pareció que es un trabajo muy bonito, muy organizado, la diferencia es que ahí había una planeación muy bien pensada. (Anexo 11. *Entrevista al profesor Eliecer*, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016).

Desde la perspectiva del maestro, la secuencia cumplió su función formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se adaptó a la práctica motivando a los estudiantes a saber sobre un contenido relacionado con la realidad actual de su ciudad y, en general, con el problema de la violencia en el país.

El trabajo del maestro nos ha permitido ver su rol de dinamizador permanente para lograr este resultado y a este logro se suma que los estudiantes se adaptaron al nivel de aprendizaje de la secuencia y la canción.

Eliecer expresó con respecto al trabajo de sus estudiantes que este fue: “excelente, fueron muy dinámicos todo el tiempo, ellos preguntaban, se interesaban, el tema les gustó, muchos estudiantes manifestaron que era increíble, no conocer de ese tema”. (Anexo 11. *Entrevista al profesor Eliecer*. Comunicación personal, septiembre 30 de 2016).

Nosotros los maestros nos sorprendemos muchas veces por aquello que desconocen nuestros estudiantes. Es precisamente allí, cuando debemos reflexionar si realmente lo que estamos enseñando es pertinente pues ser conscientes del valor formativo de un contenido debería ser la rutina primordial para determinar Qué, Cuándo y Cómo se debe enseñar. En este sentido, vemos que el profesor posee la versatilidad para tomar las decisiones con el fin de modificar el

programa cuando sea necesario y abordar los contenidos que son relevantes y que enriquecen la formación del estudiante para impactar su vida y sensibilizarlo.

Al reflexionar con el maestro sobre por qué los estudiantes no conocían el tema, él concluyó:

“El currículo está completamente desactualizado. Estamos acostumbrados a enseñar lo que en otrora se enseñaba y aún nos acomodamos a los estándares, siempre con lo mismo (...) y uno está muy mecanizado a trabajar unos temas y otros no, lo que el muchacho vive, lo que lo rodea, de lo que es víctima y ni lo sabe porque en la escuela no se lo presentamos”. (Anexo 11. *Entrevista al profesor Eliecer*, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016).

Creemos que la invisibilización de ciertos contenidos, a lo cual el profesor Eliecer hace referencia, se debe a factores ideológicos que en Colombia han impedido al maestro expresarse de manera abierta; principalmente, cuando sus decisiones están influenciadas por el miedo, como ya lo habíamos abordado en el capítulo anterior. Por otra parte, la mecanización de las prácticas, en un mundo que ya posee suficiente información al alcance de cualquier persona, es un problema que poseemos los maestros y que agrava la crisis de la educación actual porque no logramos trascender los contenidos que transmitimos nuestros estudiantes.

Finalmente, el profesor opina que esta propuesta de secuencia es una manera adecuada para presentar esos temas olvidados mediante la canción y podría ayudar a muchos estudiantes a ver las ciencias sociales de otra manera y asegura, de igual forma, él señala que este modelo lo ha comenzado a aplicar en el área de Filosofía.

7.1.2. Informe y entrevistas a los profesores sobre el uso de las secuencias didácticas

Cuatro profesores describieron las acciones que realizaron en sus prácticas tras implementar las secuencias didácticas. De ellos, dos profesores elaboraron un relato escrito que complementamos con la información obtenida en las entrevistas individuales. Los dos profesores restantes fueron analizados con la información obtenida en las entrevistas individuales sin realizar informe escrito.

a. La práctica del profesor Farid

El profesor Farid desempeña su práctica en la I.E. Madre de Dios, ubicada en el barrio San Joaquín, al occidente de la ciudad de Medellín. El maestro implementó la secuencia titulada *Un recorrido por las regiones de Colombia*, en el grupo 7°A, con la canción “*La invitación*”. Esta secuencia tuvo como objetivo formativo que los estudiantes reconocieran el espacio geográfico físico y cultural de las regiones de Colombia. Los estudiantes se encuentran en un estrato socio - económico entre tres y cuatro es un barrio residencial bien localizado con actividades comercial muy dinámica.

En las reflexiones del profesor Farid sobre el uso de la canción en una secuencia didáctica, él nos habló sobre su experiencia de aula tras implementarla con sus estudiantes. El profesor

vio la posibilidad de que esta estrategia didáctica pudiera emplearse para otras áreas de manera transversal, partiendo de contenidos comunes para el área de humanidades. De igual forma, hizo su valoración con respecto al contenido de las letras que éstas exponen:

Por ser una metodología a la cual los estudiantes no están acostumbrados, les interesó más el ritmo musical, que el mismo contenido. Esto se evidenció en la poca comprensión del texto. Tuve que intervenir mucho para explicar lo que no era entendible para ellos, además de explicar la terminología se hizo uso del diccionario”. (Anexo 12. *Informe escrito profesor Farid*, comunicación personal, septiembre 14 de 2016).

A pesar de que la secuencia fue seleccionada para los grupos 6° y 7°, la composición de la letra de la canción resultó algo compleja para la comprensión de los estudiantes. Esto se hizo evidente cuando el profesor tuvo que emplear el diccionario y el método expositivo para aclarar a los alumnos y poder desarrollar el uso de la secuencia. (Anexo 13. *Entrevista al profesor Farid*, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016. Anexo 14. Grupo focal de estudiantes de 7°A).

Una canción puede ser utilizada en determinadas edades, pero sus resultados sólo se sabrán en el momento en que el profesor desarrolle la práctica, por lo que él deberá realizar las adecuaciones necesarias durante la marcha, cuando haya reconocido las características del grupo y su ritmo de aprendizaje con esta estrategia.

Consideramos que el hecho de explicar el contenido de la canción por parte del maestro fue una decisión acertada ya que le permitió continuar con el desarrollo de la secuencia partiendo del afianzamiento de conceptos previos para fortalecer los conocimientos de los estudiantes.

El maestro Farid explicó cómo pudo contextualizar la canción a sus estudiantes y a las regiones naturales. Ubicó las regiones naturales de Colombia en el mapa y luego, a partir de ejemplos y preguntas, abrió la discusión para que los estudiantes preguntaran sobre dónde viven, cómo se expresan, cuáles son las características del lugar, sus tradiciones y costumbres.

Farid ubicó a sus estudiantes espacialmente empleando el método expositivo y ejercicios para realizar procesos de deducción, es decir, les explicó desde lo más general hasta lo particular para comprender el concepto de región. De esta manera, logró articular y continuar la secuencia didáctica.

El uso de la canción se reflejó en los estudiantes más jóvenes porque quedaron atraídos por la melodía más que por su contenido. Esto implica que es necesario hacer un proceso de sensibilización permanente para que los estudiantes aprendan a escuchar y analizar contenidos y no sólo melodías. (Anexo 13. *Entrevista al profesor Farid*, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016).

El profesor siguió las recomendaciones sobre el desarrollo de la secuencia y fue aplicada tal como se sugirió. Los estudiantes estuvieron muy motivados, asumiendo una actitud positiva

con respecto al desarrollo y la evaluación de las actividades. A pesar de que las secuencias fueron planeadas con la intención de que cualquier maestro las pudiera modificar, no se realizaron adecuaciones de fondo porque se adaptaron a la práctica del profesor y la toma las decisiones estuvo dirigida a cómo articularlas a su dinámica de clase.

La valoración final del profesor respecto al uso de la estrategia fue positiva y él piensa en ella como una metodología práctica, novedosa y que generó impacto en los estudiantes. De acuerdo con él, esta estrategia fue adaptable a su práctica porque a los estudiantes les gustó, era fácil de utilizar y generó motivación.

Ante las dificultades que tuvo para desarrollar la secuencia, el profesor manifestó que las dinámicas institucionales en la escuela pueden afectar la realización de una secuencia didáctica porque se programan otras actividades que interrumpen el proceso de enseñanza y se vuelve complejo retomar cuando se ha perdido el hilo conductor.

De igual manera, el profesor cree que este tipo de prácticas deben ser permanentes para que el estudiante pueda preguntarse, aprenda a comprender las ciencias sociales desde esta metodología y adquiera mayor destreza. A pesar de los inconvenientes relacionados con las posibles interrupciones de clase, la estrategia debido a la motivación hecha por el profesor y el diseño de la secuencia didáctica que permitieron retomar los espacios de clase para culminar el contenido. (Anexo 14. *Grupo focal de estudiantes de 7°A*)

Con respecto a su práctica, el profesor Farid expresó:

Lo que pasa es que es una metodología nueva y a uno no le interesa inmediatamente, sino que le queda la inquietud para programarla cuando uno esté haciendo los planes trimestrales, acomodando ciertos temas aplicándole la estrategia de la música. Hay que dinamizar la clase para buscar elementos diferentes porque a lo que uno se acostumbra es a dar una clase magistral. (Anexo 13. Entrevista al profesor Farid, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016).

Existe la posibilidad de un anquilosamiento en las prácticas que lleve al maestro a emplear permanentemente métodos expositivos que no le permitan explorar otras posibilidades de enseñanza.

El profesor ha manifestado su satisfacción con respecto al uso de la estrategia y ha contemplado la posibilidad de incluirla dentro de los contenidos del currículo de ciencias sociales de manera trimestral para la preparación de sus pruebas. Esto nos hizo conscientes de que las prácticas de enseñanza del profesor dependen de sus propias iniciativas, experiencias de éxito, conocimientos, creatividad y el deseo de modificarlas mediante estrategias que, aunque desconocidas, pueden aportar. La modificación de la práctica sólo puede llevarse a cabo cuando existe mayor capacidad de reflexión, autocrítica y experiencia para que el profesor se adapte a los nuevos cambios durante el proceso de enseñanza.

b. La práctica de la profesora Sofía

La profesora Sofía trabaja en la I.E. El Alto, ubicada en el corregimiento de Santa Elena, al oriente de la ciudad de Medellín. La maestra implementó la secuencia titulada *Los derechos laborales en Colombia* en el grupo 8°3 con la canción “*El pueblo y sus verdugos*”. El propósito de la secuencia era favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes con respecto a los derechos laborales de los trabajadores colombianos. Los estudiantes se encuentran en el estrato socio - económico dos y tres en la zona rural del corregimiento. Viven de las actividades agrícolas y la floricultura.

La profesora manifestó desde el principio que hubo buena aceptación de la estrategia de enseñanza y la secuencia didáctica por parte de los estudiantes. Cuando se les entregó el material de trabajo, ellos reconocieron la organización y la planeación de la secuencia didáctica percibiéndola como un aspecto positivo para el desarrollo de un contenido y de su aprendizaje. Este es un aspecto importante porque es el punto de partida para que la percepción positiva del estudiante continúe hasta la finalización del contenido seleccionado.

De acuerdo con la profesora, la secuencia didáctica poseía elementos que le ayudaron a mejorar su práctica como las actividades de conceptos previos, las actividades de introducción, las actividades de desarrollo y las actividades de finalización para diversificar las actividades durante el proceso de enseñanza. Ella reconoció que las actividades apuntaron a desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales y esto último le permitió tener mayor claridad de una planeación más consciente de acuerdo con la necesidad de los estudiantes y sus habilidades. (Anexo 15. Entrevista a la profesora Sofía, comunicación personal, octubre 20 de 2016).

Con respecto al desarrollo de la secuencia, la profesora Sofía señaló:

“Al ver el desarrollo de las clases, observo que ellos estuvieron muy concentrados con toda la guía, incluso ellos casi no hacían desorden, estuvieron muy atentos y me sorprendía en el cumplimiento de los objetivos de formación de los estudiantes”. (Anexo 15. Entrevista a la profesora Sofía, comunicación personal, octubre 20 de 2016).

Conforme a las observaciones de la profesora se lograron los objetivos puesto que los estudiantes:

- Interpretaron las implicaciones sociales del conocimiento de los derechos laborales y se evidenció porque fueron muy participativos durante la clase y el desarrollo de la secuencia didáctica. (Anexo 16. Video de clase grupo 8°3).
- Describieron información relacionada con los derechos laborales basándose en la Constitución Política de Colombia, aunque manifestaron cierta dificultad porque desconocían el tema. (Anexo 17. *Secuencia Didáctica grupo 8°3*).

- Reconocieron la importancia del tema porque había muchas preguntas sobre dónde debían acudir para defenderse en caso de vulneración de sus derechos. (Anexo. Secuencia Didáctica grupo 8°3).
- Dialogaron sobre casos reales de esta problemática social, contaron muchos casos de maltrato laboral en sus familiares y desconocían cómo ayudarlos”. (Anexo 18. Grupo focal 8°3. Comunicación personal. Noviembre 2016).

La profesora Sofía logró que sus estudiantes se interesaran en un problema socialmente relevante que formara parte de su cotidianidad familiar.

- Este tipo de contenidos ha dado como resultado que los estudiantes se interesen en un problema que habitualmente se aborda tangencialmente en el currículo de ciencias sociales. Durante el trabajo, la profesora ha observado que el nivel de concentración alcanzado por los estudiantes y atención se deriva de que las actividades poseían las siguientes características:
- Fueron diseñadas para que los estudiantes expresen sus opiniones desde los conocimientos previos. Por ejemplo, se les formuló cuatro preguntas para indagar sus conocimientos: ¿Sabes que es el acoso laboral? Trata de explicarlo con tus palabras; ¿Has conocido un caso donde un trabajador ha sido explotado por su jefe? Cuéntanos un poco; ¿Sabes por qué en Colombia existe tanto desempleo? Especula un poco. ¿Por qué crees que muchas personas no hacen respetar sus derechos laborales? Escribe desde lo que hayas conocido previamente; ¿Por qué crees que las condiciones laborales en Colombia no mejoran a pesar de existir derechos que los protegen? Trata de responder desde lo que conozcas. Estas preguntas ayudaron para que los estudiantes reconocieran sus conocimientos previos.
- Se diseñaron actividades para que el estudiante respondiera inmediatamente durante el desarrollo de la secuencia.
- Las actividades no fueron monótonas, por lo general implicaron la interacción del estudiante constantemente.
- El profesor se transformó en un acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante.

La profesora Sofía realizó la secuencia didáctica sin modificaciones porque no interrumpía el propósito formativo y no se oponía al desarrollo de sus prácticas. Esto nos corrobora que el maestro prescribe un contenido cuando lo encuentra pertinente para su práctica y tiene la posibilidad de implementarlo sin necesidad de recurrir a la improvisación: (Anexo 15. Entrevista a la profesora Sofia, comunicación personal, octubre 20 de 2016).

El contenido de la canción “*El pueblo y sus verdugos*” fue un motivo para generar discusión. La profesora Sofía al indagar sobre la definición que tenían los estudiantes del concepto de “acoso laboral” nos comentó que la mayoría de los estudiantes sabía de qué se trataba el tema y

lo relacionaban con trabajar más horas de la cuenta, con el abuso de poder, con el acoso sexual, con los despidos, con la discriminación, los gritos, las humillaciones. (Anexo 15. Entrevista a la profesora Sofia, comunicación personal, octubre 20 de 2016).

Los estudiantes reconocieron los aspectos centrales del contenido y permitió que se desarrollara la discusión. Muchos señalaron que el acoso laboral se presenta por el miedo de los trabajadores a que los despidan, el desconocimiento de sus derechos, la falta de estudio, por los gobiernos corruptos, entre otros. De modo que ellos pudieron reflexionar críticamente porque en la práctica de la profesora se pudo realizar un diálogo abierto. (Anexo 15. Entrevista a la profesora Sofia, comunicación personal, octubre 20 de 2016).

Un ejemplo de ello fueron los grafitis que elaboraron con respecto al tema y realizaron en clase:

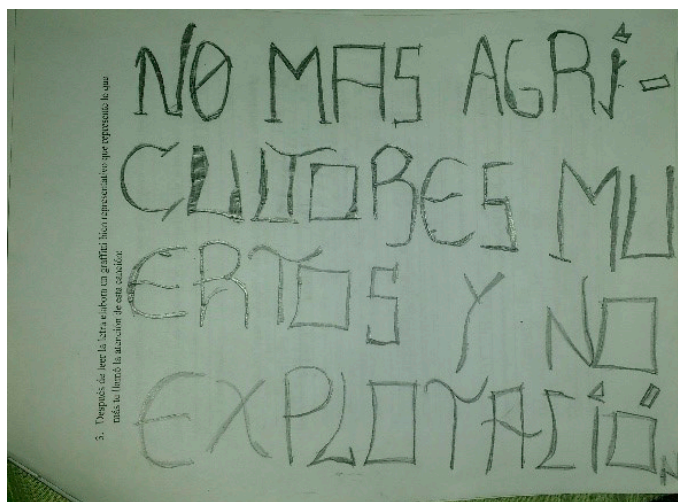


Figura 25. Graffiti del estudiante Kevin del grupo 8°3 quien expresa su opinión sobre la explotación laboral.

Fuente propia

Cuando el maestro implementa contenidos que movilizan el interés de los estudiantes ellos pueden participar, incluso cuando han sido apáticos a aprender la materia. La profesora nos ha contado que logró sensibilizar a una estudiante que era apática al estudio de la materia y descubrir las potencialidades que poseía. Esto nos indica que el profesorado, cuando emplea estrategias y contenidos contextualizados, posibilita que el interés y la participación del estudiante se incrementen.

Sofía nos explicó también que en sus clases relacionaba los contenidos partiendo del uso del tiempo histórico de una manera más dinámica, es decir, un problema social era mirado desde el presente hacia al pasado para poder ubicar a los estudiantes. Esta práctica previa de la maestra permitió que el uso de la secuencia tuviera impacto en los estudiantes porque un problema del presente tiene así asidero en los problemas sociales de la humanidad del pasado y los toca directamente porque están vigentes. (Anexo 3. Seminario. Comunicación personal. Marzo 30 de 2016).

Con respecto a la opinión de los estudiantes sobre la canción, la profesora Sofía afirmó:

La letra les gustó, pero el sonido de la canción no era bueno, aunque se escuchó varias veces. El ejercicio de trabajar con canciones les gusta más porque a ellos les atrae más escuchar música y los videos, a todos les gustó mucho la actividad (...) Todos ellos en-cierta manera, estaban conectados con el maltrato laboral, no hubo un estudiante que no respondiera las preguntas. Todos estaban conectados. Esto para mí fue muy importante. (Anexo 15. *Entrevista a la profesora Sofía*, Comunicación personal, octubre 20 de 2016).

Esta ha sido una de las secuencias didácticas más complejas porque seleccionamos una canción del género punk para ambientar su contenido. Según la profesora, los estudiantes requirieron escuchar varias veces la letra para comprender su mensaje. Quizás esta dificultad se haya presentado dado a las características del punk, un género musical del que tiende asumirse que no es comprensible o cuyo sonido no es armónico en un primer momento. Otro elemento que hizo más compleja la secuencia era la composición de la letra, porque esta tenía un mensaje que requería de análisis profundo para poder ser comprendido. A pesar de estas dificultades con respecto a la complejidad del género musical y del contenido de la letra, la estrategia gustó a los estudiantes porque ellos ya poseían conocimientos previos claros que la profesora logró direccionar y, además, existían objetivos claros.

La profesora valoró las múltiples actividades de la secuencia ya que éstas les permitieron a los estudiantes cambiar la rutina durante las clases. Una de las que más le llamó la atención, tanto a ella como a sus estudiantes, fue la elaboración de una corta representación teatral sobre la explotación laboral. Ella tomó la decisión de grabar algunas de estas representaciones y lo que pudimos observar es que, en general, existía un conocimiento sobre el tema por parte de los estudiantes que les permitirá continuar el tema.

La profesora Sofía valoró su experiencia con esta innovación en el uso y diseño de los materiales. De acuerdo con el informe escrito de la profesora Sofía escribió sobre la secuencia:

- Estaba bien elaborada porque propone buenas actividades y es interesante de desarrollar para los jóvenes.
- Empleaba como punto de partida los conocimientos previos de los estudiantes. (Anexo 19. *Informe escrito profesora Sofía*. Septiembre 14 de 2016).

La profesora ha visto en la propuesta de innovación, una estrategia que pudo emplearse en sus prácticas y pudo impactar positivamente a sus estudiantes por la forma como se desarrollaron las actividades durante varias clases. La secuencialidad, el orden, la pertinencia y la forma en la que podía ser organizada esta estrategia son múltiples, y esto le otorgó un valor agregado.

Su experiencia en el campo de la formación de maestros, le ha autorizado a afirmar que su diseño curricular era pertinente y que podría ser útil para otros maestros, si lograban salir de sus islas, es decir, si se atrevían a realizar otras prácticas. Esto lo afirmó porque ella percibe que aún al maestro le falta más apertura a la hora de explorar otras estrategias para modificar las propias. (Anexo 3. Seminario. Comunicación personal. Marzo 30 de 2016).

c. La práctica del profesor Alonso

El profesor Alonso desempeña su práctica en la I.E. La Alegría, ubicada en el barrio San Blas, al oriente de la ciudad de Medellín. El maestro implementó la secuencia titulada *Los derechos laborales en Colombia* en el grupo 8°1 con la canción “*El pueblo y sus verdugos*”. Este grupo de estudiantes se encuentran en un estrato socio – económico dos y tres, con dificultades familiares que se ven afectadas por el conflicto de las bandas criminales que se presentan en algunas comunas de la ciudad de Medellín.

El propósito de la secuencia (Anexo 20. Secuencia didáctica grupo 8°1) era favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes con respecto a los derechos laborales de los trabajadores colombianos. Según el profesor, la primera impresión en la implementación de la secuencia fue algo difícil porque los estudiantes creían que era una tarea para los padres, los tíos o los abuelos y esto les generó incomodidad; sin embargo, cuando él les explicó la dinámica de la actividad, la comprendieron y participaron en el trabajo de clase.

El profesor ha manifestado que sus estudiantes poseían dificultades para comprender conceptos y contenidos relacionados con las ciencias sociales. De acuerdo con él, un factor preponderante, con respecto a estas dificultades, era la influencia familiar que les había aportado pocos elementos en el fortalecimiento de sus aprendizajes y en los conocimientos escolares, y es ahí cuando la escuela se queda corta para llenar este vacío que termina reflejándose en la pérdida del grado o en la deserción escolar.

Al implementar la secuencia didáctica en el grupo de 8°1, la canción impactó a los estudiantes porque la música tenía sonidos fuertes y agresivos, muy propios del género punk. A pesar de ello, la letra les permitió acercarse a problemas y a situaciones que para ellos resultaban poco reconocidos en los espacios de clase y comprender un poco más acerca de su realidad.

En relación con la canción, el maestro nos ha contado que los estudiantes presentaron dificultades para comprenderla inicialmente porque el lenguaje que tenía no era asimilado completamente; sin embargo, ellos trataban de manejar la situación y adaptarse. Este esfuerzo constituyó un aspecto positivo e indicó el interés que tuvieron los estudiantes por comprender un contenido real y cotidiano.

Entre las mayores dificultades que tuvo el grupo con esta canción, encontramos el lenguaje con que se expresa su mensaje y que nos ha hecho comprender que no todos los jóvenes están

acostumbrados a escuchar música protesta derivada del género rock punk. Esto nos reafirma las dificultades que encontramos en el caso de los profesores Alonso y Sofía con relación al nivel de complejidad de la canción, puesto que los estudiantes inicialmente tuvieron algún obstáculo en la comprensión de conceptos.

El profesor Alonso desarrolló la secuencia didáctica sin realizarle modificaciones durante el proceso. Al terminar expresó su satisfacción por la experiencia que tuvo con los estudiantes. Al respecto dijo:

Es una experiencia rica que no debe darnos miedo utilizar. Nosotros no podemos tener miedo a utilizarla, sino que nuestra rigidez nos lo impide, sabiendo que nos permite llegar más fácil a los muchachos, de una manera más divertida. Yo creo que esto es magnífico y lo podemos manejar, yo soy muy amante de música clásica, y yo les pongo a Mozart y Beethoven, pero también ponemos la música de ellos porque es donde ellos pueden encontrar que la música los identifica, los hace gozar y los acerca más al conocimiento. (Anexo 21. *Entrevista al profesor Alonso*, Comunicación personal, febrero 18 de 2017).

La experiencia del profesor Alonso le ha permitido tener un criterio más sólido sobre la práctica y las decisiones que toma en clase. Él fue consciente de la importancia de enseñar los conceptos del área para que el estudiante se apropie del conocimiento. El profesor Alonso reconoció que, a pesar de que su tendencia musical corresponde al clasicismo europeo del siglo XVIII y XIX, las expresiones musicales de los jóvenes son un medio viable para aproximarlos al conocimiento de las ciencias sociales empleando música con ritmos más contemporáneos. El maestro comprende que una de sus tareas más importantes en su rol de educador es la de facilitar a sus estudiantes la consecución del conocimiento y fomentar en ellos las ganas de aprender. Según el profesor:

A muchos de los estudiantes más difíciles les cambió la visión de cómo acercarse al conocimiento y me han dicho Profe, ¿por qué no volvemos a hacer la experiencia de esos talleres (secuencia didáctica)?, y nos dimos cuenta que el conocimiento no es solamente regañar al estudiante. (Anexo 21. *Entrevista al profesor Alonso*, comunicación personal, febrero 18 de 2017).

La experiencia del profesor Alonso nos indicó que el objetivo se cumplió porque mediante la aplicación de la estrategia sensibilizó a sus estudiantes; esto último se evidenció cuando ellos manifestaron el deseo de querer repetir la experiencia, lo cual señaló cambios que salieron a flote a corto plazo. Esta es una razón más para valorar el impacto que tiene este tipo de prácticas en la percepción de los alumnos y su acercamiento al conocimiento de las ciencias sociales.

d. La práctica del profesor Luis Ángel

El profesor Luis Ángel desempeña su práctica en la I.E. Félix, ubicada en el barrio Pedregal, al noroccidente de la ciudad de Medellín. El profesor implementó la secuencia titulada *La*

venta de los recursos del estado colombiano en el grupo 9°1 con la canción *Vendo mi país* (Anexo 22. Secuencia Didáctica grupo 9°1 y 9°5). El propósito de la secuencia didáctica fue fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes al analizar problemáticas vigentes ante la venta de los recursos por parte del Estado al sector privado y su impacto en la población colombiana. Los estudiantes se encuentran en el estrado socio – económico dos y tres y es un barrio que por sus características sociales se ha visto afectado por el conflicto de bandas en la ciudad de Medellín

La secuencia estuvo diseñada para el grupo 10° pero el profesor decidió implementarla en el grupo 9°.

Luis Ángel ha tenido experiencia en el uso de la canción en la enseñanza de las ciencias sociales, principalmente para los grupos de 10° y 11°. Él había usado a manera de reflexión, partiendo de un compilado de canciones sobre el cuidado del ambiente, problemas latinoamericanos y el conflicto colombiano, que él mismo realizó. El profesor habló sobre su experiencia previa en comparación con la implementación de la secuencia didáctica propuesta:

Antes lo hacía muy poco organizado e incluía alguna canción en las clases para hacer alguna reflexión o alguna alusión al tema. Ahora, con la organización de una unidad didáctica, ya hay una posibilidad de realizar un poco más los temas, insistir en la canción, recurrir a ella con más frecuencia y entrelazarla con otras actividades. Entonces, en general, me sirvió mucho para centrar un trabajo, que no pude terminar como estaba planeado en la secuencia porque algunas cosas no salieron bien, pero ha sido un aporte para mí y para los muchachos. (Anexo 23. *Entrevista al profesor Luis Ángel*, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016).

El maestro encontró las posibilidades de secuenciar esta estrategia didáctica para darle mayor orden al proceso de enseñanza y ampliar los contenidos del currículo, además de enlazarla a otras actividades. En relación con la toma de decisiones, el profesor nos aclaró que empezó a trabajar con el grupo 9°1 antes de mitad de año, y tuvo que interrumpir porque vinieron las pruebas finales de periodo en su institución y después llegaron las vacaciones, por lo que sólo alcanzó a realizar algunas actividades y había que volver a vincular a los estudiantes con el tema. Para resolver esta dificultad, el profesor decidió incluir al grupo 9°5 con algunas actividades extra o modificar algunas actividades.

Ante esta dificultad, vimos que hay actividades institucionales que pueden afectar la planeación curricular del profesor y la prescripción de los contenidos. En este caso, el maestro incluyó otro grupo para poder realizar algunas actividades que estaban propuestas en la secuencia didáctica y adaptarlas. El profesor Luis Ángel culminó con dificultad la secuencia didáctica por las interrupciones que sufrió su clase durante el proceso de cierre, lo que condujo a que fuese más difícil conectar a los estudiantes ya que ellos habían perdido la motivación inicial. Esto nos indicó que el uso de la estrategia se ve limitado cuando esta llega a ser interrumpida por

espacios prolongados de tiempo entre clases, haciendo que los estudiantes pierdan el interés. Es recomendable adecuar las secuencias a tiempos más cortos para que los cambios inevitables que se produzcan en las escuelas no afecten su normal desarrollo.

A pesar de la dificultad planteada, el maestro nos relata de qué manera logró vincular algunas actividades de la secuencia a la cotidianidad de los estudiantes y darle vuelta a la situación: en primer lugar, puso algunas actividades de consulta a los estudiantes mientras iba hablando del tema; luego preguntó por sus saberes previos, después, introdujo las actividades de la secuencia, y, finalmente, pasaron a analizar la canción. Durante las interrupciones de clase, él usó el tema de los juegos olímpicos para “enganchar” a los estudiantes y como un motivo para despertar su sentido de pertenencia y su conciencia crítica, y buscó retomar un problema nacional para continuar con el tema. Finalmente, la estrategia funcionó. Es interesante cómo el maestro logró retomar un contenido que se había dilatado en el tiempo por factores externos a su práctica y motivar nuevamente a sus estudiantes.

Al final, él nos habló del resultado obtenido con los estudiantes:

(...) y entonces los muchachos fueron participando, tanto que al tararear otra vez la canción, le iban encontrando cierto sentido, inclusive hubo un momento en el que la volvimos a poner y empezamos a bailarla. Otra estrategia era ponerle un valor adicional (...) toca ponerle más cositas o hacer unos cambios antes de entrar con ciertos temas o además de la canción, cantarla, bailarla y trabajarla de una manera distinta. (Anexo 23. *Entrevista al profesor Luis Ángel*, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016).

El profesor ha mostrado que las características de los grupos, el nivel de aprendizaje de los estudiantes, la edad y el nivel de motivación incidieron en el uso de la canción como estrategia de enseñanza porque, para este caso, se requirió mayor motivación para facilitar el proceso de aprendizaje. Es decir, para trabajar con una canción se ha requerido de un conjunto de actividades que logran llamar la atención de los estudiantes.

De acuerdo con el profesor, se requiere un buen proceso de motivación y de planeación para que la implementación de la estrategia pueda arrojar mejores resultados en los estudiantes más pequeños. Prueba de ello, es el proceso de evaluación del aprendizaje que arrojó resultados positivos porque:

- Los estudiantes recordaron más elementos del contenido, después de tres semanas.
- Los estudiantes asociaron y definieron más fácilmente los conceptos cuando se apoyaron con una canción.
- Los estudiantes valoraron que se haya usado canciones para reflexionar temas actuales que siguen sonando.

- Esta experiencia nos ha permitido tener en cuenta que a la hora de diseñar la secuencia didáctica y con el fin de que su implementación sea más adecuada, se hace necesario que:
- El contenido y las estrategias deben ir acorde al nivel de aprendizaje de los estudiantes.
- El profesor realice un proceso de motivación.
- El desarrollo de la secuencia se realice en un tiempo razonable porque extenderlo implica forzar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación pueda realizarse durante el desarrollo de las clases.

La experiencia recogida por el profesor Luis Ángel constituye un aporte fundamental para comprender qué elementos debemos tener en cuenta cuando se presentan imprevistos para desarrollar los contenidos sociales con este tipo de estrategias y cómo pueden retomarse de otra manera. Esto nos ayuda a comprender de qué manera podemos redireccionar la actuación del maestro en la práctica en el momento de enfrentar las dificultades que se puedan presentar.

7.2 Análisis de la práctica del profesorado con el empleo de secuencias didácticas basadas en el uso de canciones

En el primer apartado, contemplamos las acciones realizadas por el profesorado después de implementar las secuencias didácticas en sus respectivos centros de enseñanza durante varias sesiones de clase. Hemos encontrado puntos en común en sus prácticas que nos han permitido comprender el impacto del trabajo realizado con sus estudiantes en el aula. Los resultados obtenidos de la práctica de los profesores revelaron tres aspectos en común que interpretaremos a continuación.

7.2.1 Acciones realizadas por el profesorado en su práctica

Los profesores, mediante sus decisiones, adecuaron sus prácticas para poder realizar el trabajo con los estudiantes puesto que:

- Realizaron actividades complementarias con sus estudiantes cuando tenían dificultades para comprender conceptos sobre los contenidos y las canciones para continuar con la secuencia. La inclusión de actividades es una característica común en todos los casos. Esta se hizo a través del uso de otras músicas, otros ejemplos, el diccionario, las explicaciones verbales, los videos, la danza, empleando noticias o modificando las actividades. Con estos cambios, los profesores lograron que sus estudiantes se centraran en el tema de estudio y pudiesen comprenderlo mejor. Esto se puede constatar por los testimonios dados por los maestros durante las entrevistas.
- Lograron tener un rol más interactivo en su práctica con sus estudiantes, adecuándose a la propuesta de la secuencia y articulándola a su práctica en el salón de clase. Esto los llevó

a realizar un mejor acompañamiento y a reivindicar su rol de orientadores del proceso de aprendizaje que el de centros del saber o de conocimiento. Esto lo evidenciamos en los testimonios obtenidos en las entrevistas, también en las observaciones e informes obtenidos durante el trabajo de campo y en los grupos focales.

- Los profesores canalizaron la emocionalidad de los estudiantes porque al dejar los prejuicios estéticos, los alumnos vieron en los profesores una postura abierta que incidió en su motivación para realizar el trabajo y darle un uso distinto a la canción porque ya era material que formaba parte de la clase. Esto lo corroboramos cuando los estudiantes al realizar el grupo focal porque reconocían que a pesar de que les parecía una práctica poco común por parte del profesor al usar la música, le pareció muy interesante realizarla.
- Al permitir expresar las emociones de sus estudiantes y mantener la calma para continuar con la clase, abrieron al estudiante una perspectiva distinta sobre el conocimiento y el aprendizaje porque dejaron que la cultura musical circulara en el ambiente de clase. Esto se evidencia porque los profesores aplicaron la mayoría de la secuencia con la estrategia hasta el final, salvo en las situaciones que alargaron los tiempos del trabajo en clase por factores externos impidieron que se completara en su totalidad.
- Comprendieron que los contenidos musicales pueden ser usados en el currículo con el uso de canciones para el área ciencias sociales u otras áreas cuando existe un diseño secuencial claro que posibilita el proceso de enseñanza y abre el panorama para su integración. Varios docentes afirmaron que esta estrategia se puede emplear en otras áreas del conocimiento. Esto se evidenció en seminario que realizamos y analizamos en el Capítulo VI y en la percepción de los estudiantes que expresaron en el Capítulo IX.
- Tuvieron la motivación de continuar realizando este tipo de prácticas de enseñanza con los estudiantes en el futuro por los resultados positivos obtenidos en las clases porque la metodología resulta fácil llevar a la práctica. Esto lo expresaron los maestros durante la entrevista que realizamos individualmente a cada uno de ellos.

7.2.2. Cambios de los estudiantes desde el punto de vista del profesorado

De acuerdo con los profesores participantes, en la mayoría de los casos se observaron cambios positivos en los estudiantes durante el trabajo con la secuencia. En ellos encontramos:

- Hubo mayor concentración en los estudiantes. Esto obedece a que la mayoría de las actividades pretendían que el alumno las resolviera partiendo de la comprensión de la letra de la canción en un tiempo determinado. Los grupos focales realizados a los estudiantes, la observación a los profesores y los testimonios de los maestros lo constatan. (Anexo 14. Grupo focal de estudiantes de 7°A)

- Los estudiantes fueron más participativos porque las actividades eran diferentes y debían trabajar en forma individual y luego grupal, por espacios de tiempo que eran administrados por el profesor y que por el diseño de cada secuencia permitía que se pudieran realizar.
- Los estudiantes con dificultades de comportamiento se sumaron en la mayoría de los casos al trabajo de clase. Esto se corrobora cuando la profesora Sofía narra en la entrevista que dos de sus estudiantes más apartadas en el trabajo de clase de la materia se motivan a participar del contenido propuesto y aprenderlo. Esto pudo darse porque las personas suelen sensibilizarse más al escuchar música y se sienten identificados con el mensaje de los cantantes, lo cual pudo haber despertado la motivación de participar en clase. A esto se suma que las actividades eran interactivas y tenían mayor posibilidad de participación. (Anexo 15. Entrevista a la profesora Sofía. Comunicación personal. Octubre 20 de 2016).
- Los estudiantes relacionaron la música con problemas sociales, lo que les permitió comprenderlos más fácilmente. Esta estrategia constituyó un medio para asociar contenidos. La mayoría de los estudiantes olvidan rápidamente lo que se les enseña porque les falta un referente o un anclaje cognitivo que les permita recordar un contenido de manera inmediata. Al usar la canción y las actividades relacionadas, los estudiantes recordaron fácilmente el contenido cuando los profesores los evaluaron. (Anexo 18. Grupo focal 8°3. Comunicación personal. Noviembre 2016)
- Los profesores manifestaron que la mayoría de sus estudiantes quería seguir desarrollando esta metodología de enseñanza en las clases, por lo que fue valorada positivamente. (Anexo 24. Cuestionario para estudiantes).

7.2.3. Aspectos a mejorar en el diseño de las secuencias didácticas

A pesar de que la valoración del uso de la secuencia fue positiva entre los profesores, hicieron observaciones pertinentes ya que durante el proceso hubo dificultades que no habían sido tenidas en cuenta desde el diseño curricular y es pertinente mencionarlas:

- Hay letras de canciones que son complejas y requieren mayor intervención por parte del profesor para su conceptualización en clase por ejemplo las letras de las canciones usadas por el profesor Farid aunque en la programación consideramos variable la complejidad de los contenidos es necesario explicarlos en detalle dependiendo del nivel de comprensión del contenido en el grupo de estudiantes.
- La investigación nos muestra que una misma canción puede tener un impacto variable dependiendo del grupo en el cual se implemente por ejemplo, la canción *“la Invitación”* no tuvo problemas para la profesora María Teresa y el profesor Farid pero la canción *“El pueblo y sus verdugos”* funcionó para la profesora Sofía y con cierta dificultad para el profesor Alonso, especialmente para los estudiantes. En esta línea, se hace necesario

emplear palabras clave de la canción para que el estudiante pueda entenderla con más facilidad. Es necesario, también, que las secuencias didácticas incluyan un glosario y la aclaración del profesor para resolver situaciones difíciles de comprender.

- Existen dificultades para que los profesores puedan desarrollar sus clases de forma secuenciada y completa por las interrupciones frecuentes que se dan en los centros educativos a causa de la realización de otras actividades propuestas por directivos y docentes que pueden interponerse durante el desarrollo de las ya planeadas. Esta es una realidad que forma parte de la cotidianidad académica, por lo que es necesario realizar secuencias más concretas para distribuir el manejo del tiempo y poder abordar el contenido sin que el desarrollo se vea afectado por otras actividades de obligatorio cumplimiento.
- Las secuencias extensas en contenidos o actividades tienden a no culminarse en el trabajo de clase porque requieren de más tiempo para su realización. Esto se relaciona directamente con la dificultad anterior y disminuye considerablemente la motivación de los estudiantes.
- Estas observaciones nos permiten comprender que la implementación la canción es un recurso útil, pero debe ser bien planificado para que la suma de inconvenientes no conlleve el efecto contrario de predisponer a los profesores y a sus estudiantes, e impidan su objetivo formativo.

7.3. Ser un maestro reflexivo, una necesidad para los cambios en la práctica

El diseño de materiales y las innovaciones didácticas deben tener mayor impacto con el fin de obtener mejores resultados en los procesos de desarrollo del pensamiento social de nuestros estudiantes. El uso de nuevas metodologías contribuye a la mejora de la dinámica de la clase porque influye en la generación de nuevos aprendizajes, y estimula la curiosidad y el interés por la materia.

Los profesores debemos cambiar nuestra forma de pensar la práctica y hacer de ella un ejercicio permanente de reflexión y acción si queremos que la escuela sea un referente de mayor importancia en los procesos de formación de nuestros estudiantes. Tenemos también la tarea de hacer que ellos aprendan a gestionar de manera crítica la información que les llega diariamente a sus ordenadores y teléfonos inteligentes.

Sin la práctica reflexiva, perdemos la posibilidad de formar el juicio crítico de nuestros estudiantes, en un mundo cada vez más polarizado, más desinformado y más complejo en sus problemáticas sociales.

En los profesores participantes, hemos observado el deseo mejorar las prácticas de enseñanza cuando decidieron compartir sus opiniones sobre el uso de la canción como estrategia, cuando evaluaron y/o adaptaron las secuencias didácticas a su práctica, cuando se atrevieron a trabajar de otra manera en su espacio de clase y, finalmente, cuando valoraron la experiencia con sus estudiantes.

Este proceso de reflexión y acción en el aula posibilitó que los maestros participantes hayan sido sensibilizados, hayan afianzado otros conocimientos de su trabajo en la clase y tengan más herramientas para pensar de otra manera la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, deberemos comprobar en el futuro si siguen trabajando en esta línea o fue sólo una innovación circunstancial motivada por la insistencia de quien les animó a participar.

Finalmente, esta investigación nos reveló que los maestros, cuando son más críticos en su práctica, tienen más elementos de juicio para tener control sobre el currículo y ser más autónomos en las decisiones que toman al momento de programar de cualquier contenido, buscando que este sea lo más formativo y relevante posible.

CAPÍTULO VIII

¿Cómo asimilaron los estudiantes los contenidos de las secuencias didácticas basadas en el uso de la canción?

En este capítulo describimos y analizaremos cómo los estudiantes asimilaron los contenidos de las secuencias didácticas y los avances que lograron en su aprendizaje. El capítulo se compone de dos apartados:

1. En el primer apartado, analizaremos el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir de la pregunta ¿Cómo asimilaron los estudiantes los contenidos de las secuencias didácticas en su aprendizaje?
2. En el segundo apartado, expondremos las conclusiones de los aprendizajes basados en los objetivos de las secuencias didácticas.

8.1. Cómo asimilaron los estudiantes los contenidos de las secuencias didácticas en su aprendizaje?

Para comprender lo que sucedió en las aulas, seleccionamos una muestra de tres estudiantes en cada secuencia didáctica implementada en cada grupo de las instituciones educativas que participaron para valorar sus aprendizajes.

Para analizar los progresos en el aprendizaje tomamos una muestra aleatoria de tres estudiantes clasificados en tres niveles de desempeño:

- **Alto:** Son aquellas actividades que el estudiante ha realizado adecuadamente y se observa que hay avances en el reconocimiento y adquisición sobre el tema de estudio.
- **Intermedio:** Son aquellas actividades que realiza el estudiante e identifica el tema de estudio pero debe fortalecerlo para comprenderlo mejor.
- **Básico:** Son aquellas actividades que realiza el estudiante, pero las resuelve en forma incipiente que dificultan identificar si hay aprendizajes significativos o permanecieron igual.

Durante el proceso de selección de los estudiantes hemos cambiado los nombres de los estudiantes por ficticios. Durante el análisis tuvimos en cuenta el diseño de la secuencia didáctica que se componía de tres elementos centrales:

- Los conceptos previos del estudiante en las actividades introductorias.
- Los progresos del estudiante en las actividades de desarrollo.
- La autoevaluación en las actividades de finalización.

Finalmente, tuvimos en cuenta los logros alcanzados y las dificultades de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

8.1.1 Secuencia didáctica *Un recorrido por las regiones naturales de Colombia*

Para analizar esta secuencia estudiaremos el aprendizaje de seis alumnos de dos instituciones educativa: tres para el grupo 6°3 de la I.E. *La Alegría* y tres para el grupo 7°A de la I.E. *Madre de Dios*. El profesorado participante tomó la decisión de utilizar el mismo material en sus respectivos grupos. La canción principal utilizada se titula “*La Invitación*” y la canción complementaria “*Colombia Conexión*”. Ambas abordan el tema de las regiones naturales de Colombia.

a. Actividades de introducción (conocimientos previos del estudiante)

Planteamos cinco preguntas para que el estudiante respondiera desde sus conocimientos previos.

En la primera actividad, preguntamos a los estudiantes si reconocían las regiones naturales con un mapa que contenía. En primer lugar, pusimos los límites internacionales de Colombia para que los identificaran; de esta manera podríamos saber si reconocían el mapa de Colombia.

Los estudiantes de la Institución Educativa *La Alegría* del grupo 6°3 respondieron:

El estudiante Juan creía que los límites políticos internacionales de Colombia eran las regiones naturales y mencionó los países limítrofes entremezclando con departamentos. Pedro enunció correctamente las regiones de Colombia y no las confundió con los límites internacionales. Por su parte, María no diferenció claramente qué era un país, qué era un departamento o una ciudad. Un ejemplo de dicha confusión está en lo que señaló Juan: “Hacia el norte Honduras, Nicaragua y justo en la mitad Colombia, Venezuela, Panamá, Ecuador, Costa rica y otro lado es Santander y Guaviare”. (Anexo 25. *Secuencia didáctica grupo 6°3*)

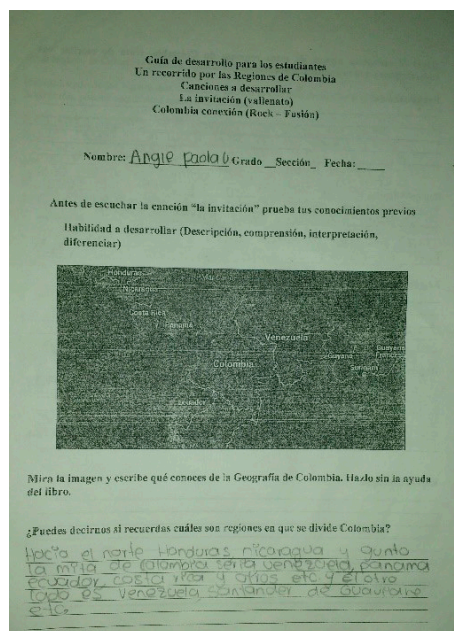


Figura 26. Reconocimiento de límites internacionales de Colombia. Estudiante Juan grupo 6°3.

Fuente propia

Por otro lado, las estudiantes Institución Educativa *Madre de Dios* del grupo 7°A. Las estudiantes Diana, Ángela y Marcela, respondieron correctamente las regiones de Colombia y no las confundieron con los límites internacionales. Marcela dijo al respecto: “Se dividen en seis regiones: Andina, Insular, Atlántica, Pacífica, Amazonía y Orinoquía”. Esto nos muestra que las estudiantes de grupo 7°A seleccionados poseen mayor nivel de reconocimiento de las regiones de Colombia que los estudiantes de grupo 6° que se encuentran en un nivel básico. (Anexo 26. *Secuencia didáctica grupo 7°A*)

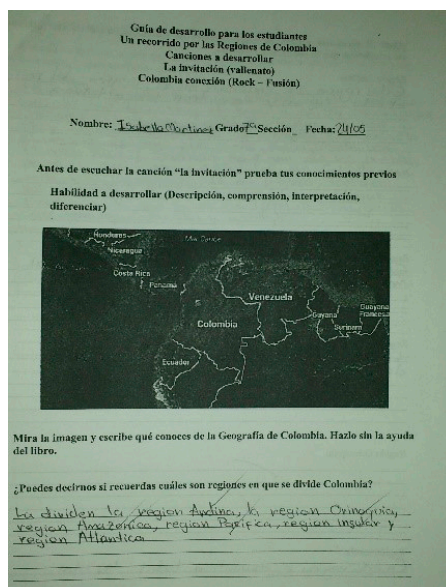


Figura 27. Identificación de las regiones de Colombia sin ayuda del texto guía. Estudiante Diana grupo 7 A.

Fuente propia

En la segunda actividad, realizamos las preguntas, primero, a los estudiantes de grupo 6°3 y luego, a los de grupo 7°A para que ampliaran un poco más sus conocimientos sobre cada región.

Juan reconoció con dificultad las características de la región Atlántica y de la Amazonía, y las otras regiones no logró reconocerlas con claridad. Pedro respondió acertadamente con una característica de predominancia física de cada región y María no reconoció ninguna. Al respecto, Pedro dijo “la región andina es importante porque ocupa una tercera parte del territorio. En la Región Caribe está la Sierra Nevada de Santa Marta y la costa. La Región Pacífica tiene mucha agua y algunas islas, también es costera (...)”. (Anexo 25. Secuencia didáctica grupo 6°3) Al analizar el nivel de desempeño de los estudiantes encontramos se encuentran todos los niveles de aprendizaje, es decir, intermedio, alto y básico.

Diana, de grupo 7°A, describió claramente las características físicas de cada región de Colombia. Por su parte, Ángela describió la mayoría de las características de las regiones pero no recuerda la Región Atlántica ni la Orinoquía y Marcela no reconoció las características de las regiones. Angela dijo, por ejemplo que “la Región Andina se encuentra en el centro del país. En esta región se encuentran las cordilleras (...)”. Vemos que las estudiantes de grupo 6° y 7° poseen un nivel de desempeño alto, intermedio o básico. (Anexo 26. Secuencia didáctica grupo 7°A)

En los grupos 6° y 7° se hizo evidente un reconocimiento de algunas características de las regiones. El alumnado del grupo 7°A posee mayor claridad a las características físico-espaciales con respecto a los estudiantes de grupo 6°3. Creemos que el nivel de desempeño varía en la misma actividad porque depende del reconocimiento que posea el estudiante sobre el tema que está estudiando.

En la tercera actividad les preguntamos a los estudiantes qué lugares de Colombia habían visitado y qué recuerdan. En la cuarta actividad debían ubicarlos en el mapa.

Juan de 6º3, señaló que había visitado varios municipios del departamento de Antioquia y uno de Cundinamarca, y los localizó en el mapa. De acuerdo con él, había visitado el mar, pero no definió exactamente de cual región. Pintó en el mapa dos departamentos que no mencionó en su relato. Pedro, por su parte, visitó la ciudad de Pereira ubicada en la región andina, la localizó en el mapa y describió correctamente el lugar.

María de 6º3, describió la visita a municipios del área de metropolitana de Medellín. No describió características geográficas. Localizó los lugares visitados en otro departamento. Pedro visitó: “Risaralda, Pereira: Me monté en un bus y demoré en llegar como seis horas. Vi que había una carretera para ir a Pereira y a Manizales. Comí comida normal como la de todos los días”. Esta actividad reveló que los estudiantes se encuentran en un nivel de desempeño intermedio.

Diana de 7ºA describió y localizó correctamente en el mapa los lugares que había visitado. Reconoció tres regiones. Ángela localizó de manera correcta la Región Atlántica, la Andina y la Insular. Marcela también describió y ubicó parcialmente en el mapa los lugares que ha visitado. Reconoció dos regiones: la Andina y la Atlántica. Además, Diana dijo: “Popayán es un lugar pequeño, así que todos se conocen entre sí. Santa Marta tiene altas temperaturas y un espíritu de descanso. Barranquilla, reina la fiesta (...)”. Las estudiantes se encuentran entre un nivel alto e intermedio de comprensión.

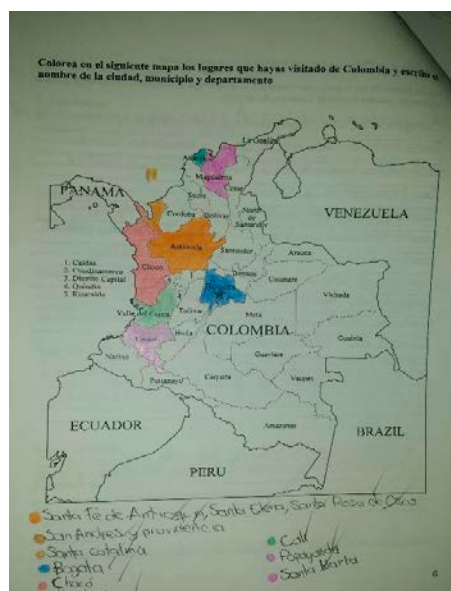


Figura 28. Lugares visitados e identificación de lugares en las regiones de Colombia. Estudiante Diana grupo 7A.

Fuente propia

Hemos observado que existe una mayor experiencia de viaje en los estudiantes de grupo 7°A y una mayor precisión en la localización en el mapa con respecto a los estudiantes de 6°3. Esta experiencia previa y el uso de la canción, hicieron posible que ellos recordaran fácilmente los espacios reconocidos y realizaran mejores descripciones de sus viajes. Los estudiantes de grupo 6°3 poseen una experiencia más local y podemos concluir que la canción ha sido su primer acercamiento al conocimiento geográfico, por lo que aún lo están reconociendo, razón por la cual se encuentran en un nivel intermedio y básico.

En la quinta actividad los estudiantes escucharon la canción y se les preguntó si la conocían.

Los estudiantes de grupo 6°3, Juan, Pedro y María, dijeron no reconocer la canción. Los estudiantes de grupo 7°A como Diana no conocían la canción pero Ángela la había escuchado por primera vez a través de la radio y Marcela en un viaje a Santa Marta. Los saberes previos de los estudiantes de grupo 6° y 7° nos han posibilitado identificar un conocimiento general sobre el concepto de región natural. Evidenciamos un mayor reconocimiento de las regiones naturales en aquellos estudiantes que han tenido la posibilidad de viajar más porque en sus relatos narran con mayor propiedad sus experiencias y la canción les ha permitido recordarlas más fácilmente. Los estudiantes con poca o mediana experiencia desarrollaron relatos cortos y faltos de información, en su caso, la canción les ha permitido acercarse a este conocimiento pero se requieren más sesiones de clase para fortalecer estos aprendizajes recién adquiridos.

b. Actividades para el progreso del estudiante

Se plantearon siete actividades para analizar las características de las regiones de Colombia.

En la primera actividad, preguntamos a los estudiantes qué les llamó la atención del contenido de la canción. Los estudiantes de 6°3 dieron una valoración positiva porque este recurso les permitió identificar algunas tradiciones colombianas, como en el caso de Juan, y diferentes expresiones regionales como las fiestas colombianas, en el caso Pedro y María. Sirvan las palabras de Juan como ejemplo: “Me pareció una canción muy buena porque habla de nuestro país y nuestra tierra, habla de la comida, de nuestra gente y lo linda que es nuestra tierra”.

En 7°A Diana afirmó que le había gustado la canción porque narra las características del país en una melodía. A Ángela le pareció muy informativa y Marcela señaló que le resultaba interesante porque la canción explicaba las regiones de Colombia desde las costumbres. Marcela, por ejemplo, comentó: “me pareció que define mucho a todo Colombia, las costumbres de las regiones, es más divertido, interesante y su ritmo,ailable”.

Observamos que los estudiantes de grupo 6° y 7° han encontrado la relación de la canción con el tema de las regiones de Colombia porque en ella se mencionan lugares, fiestas y, en general, tradiciones.

En la segunda actividad, los estudiantes realizaron la clasificación de información con ayuda de la canción.

En 6°3, Juan, Pedro y María, ubicaron la información en un cuadro dividido en fiestas, ecosistemas, ritmos musicales, comida y personas. Ellos delimitaron la información. Observamos la confusión sobre el concepto de ecosistema porque los tres lo relacionaron con ciudades. Este problema obedece a que hicieron una comprensión literal de la letra. Podemos deducir, entonces, que su capacidad para inferir información se encuentra en un nivel básico.

Tabla 2.

Actividad de categorización de información. Grupo 6°3, estudiante Pedro.

Fiestas	Ecosistemas	Ritmos musicales	Bebidas y comidas	Personas
Carnaval de Barranquilla Feria de Cali Festival vallenato	San Andrés y providencia Llanos orientales Barranquilla Bogotá Cali Valledupar	Joropo Porro cumbias	Aguardiente Café Arepas de maíz	San Pedro Mujeres Hombres Niño santo

Fuente: Elaboración propia

Diana, Ángela y Marcela, estudiantes de 7° presentaron la misma confusión que los estudiantes de 6°:

Tabla 3.

Actividad de categorización de información. Grupo 7°A, estudiante Diana.

Fiestas	Ecosistemas	Ritmos musicales	Bebidas y comidas	Personas
Carnaval de barranquilla Feria de Cali Festival vallenato	Valle Montaña Mar Barranquilla Bogotá Cali	Vallenato Cumbia Joropo	Aguardiente Café Arepas	Blancos Negros Mujeres Niño

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes de grupo 6° y 7° fueron capaces de categorizar la información de manera literal. Todavía no se observan procesos de abstracción partiendo de una información para obtener otra. En esta actividad, no se encuentran diferencias en las respuestas de ambos grupos. Ambos se encuentran en un nivel básico.

En la tercera actividad, los estudiantes realizaron un dibujo de lo que más les llamó la atención de la canción.

Juan de 6°3, elaboró un dibujo que representaba el planeta tierra, la riqueza de los recursos naturales, el mar y la tierra, una persona que personificaba Colombia y un campesino que usaba estos recursos. Se observa un nivel alto de comprensión de la relación de los seres humanos y la naturaleza. Pedro dibujó una bandera sin pintarle colores. Podemos asumir que quería representar el Estado colombiano. Él no describió ampliamente aspectos de la canción. María, por su parte, dibujó un acordeón que representaba la música vallenata de las sabanas colombianas. Ella no expresó ideas más amplias sobre el tema. A continuación, presentamos el trabajo de Juan:



Figura 29. Representación gráfica sobre las regiones de Colombia. Grupo 6°, estudiante Juan.

Fuente propia

Diana del grupo 7°A, dibujó el sol, las nubes, las montañas y el mar y, en el medio, una bandera de Colombia acompañada de notas musicales. Esta estudiante realizó una descripción general alusiva a que Colombia es territorio musical. Ángela, por su parte, escribió una frase que dictaba “Debemos disfrutar de las riquezas de nuestra Colombia”, acompañada de una representación alusiva a la riqueza de la tierra y la naturaleza. Esta estudiante relacionó la canción con el aprovechamiento de los recursos naturales. Marcela no dibujó pero explicó la intención de la canción con la siguiente frase “esta canción muestra la geografía de nuestro país y la cultura de estos lugares”. Consideramos acertada su descripción. Este es el trabajo de Ángela:

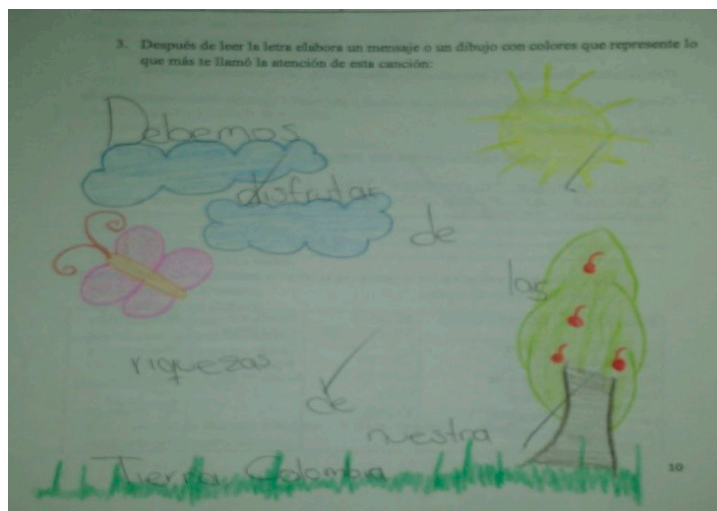


Figura 30. Representación gráfica sobre las regiones de Colombia. Grupo 7°A, estudiante Diana.

Fuente propia

Hemos observado que en el grupo 7° hay un nivel más equiparado en la descripción de dibujos, con respecto a los de grupo 6°, en el que la representación conceptual es limitada, exceptuando un solo caso. Los dibujos, en general, hacen una valoración sobre los recursos naturales, lo cual revela la existencia de una los orígenes de una conciencia ambiental.

En la cuarta actividad, los y las estudiantes respondieron trabajaron las actividades en pareja y respondieron cuatro preguntas sobre la canción relacionadas con la geografía de Colombia.

Juan, del grupo 6°3, respondió adecuadamente a las preguntas formuladas. Él mantuvo un nivel descriptivo acorde a las preguntas. En la última pregunta, no logró diferenciar entre ecosistema y lugar. De ahí podemos colegir que cuando la habilidad de inferencia requerida para elaborar otros conceptos está poco afianzada, se hace necesario que la secuencia incluya la conceptualización de ideas claves. Pedro y María, por su parte, respondieron adecuadamente algunas preguntas pero fueron repetitivos en sus respuestas. En ellos se reflejó un conocimiento literal del tema, la canción les ha permitido recordar.

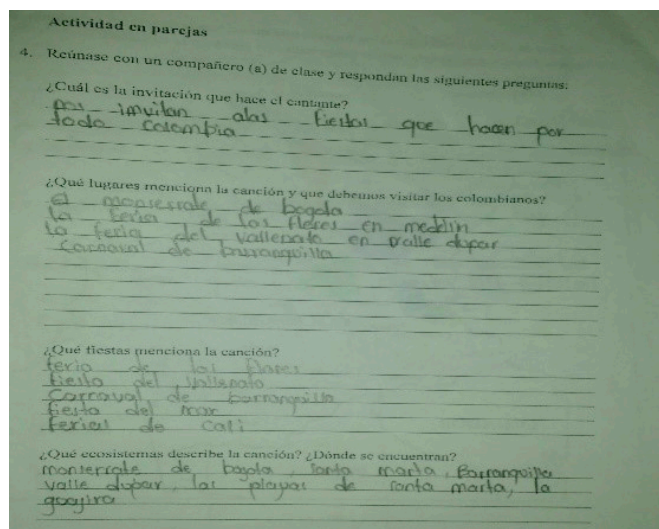


Figura 31. Preguntas sobre la canción y las regiones de Colombia. Grupo 6°3, estudiante Juan. .

Fuente propia

En 7°A, Diana, Ángela y María respondieron las preguntas, entendiendo su significado. María respondió con algunas imprecisiones pero, en general, realizó el ejercicio adecuadamente.

Los estudiantes de 6° y 7° respondieron las preguntas, aunque los del grupo 7°A mostraron mayor claridad conceptual respecto a los estudiantes de grupo 6°3. Observamos que, en general, estos asimilaban los mensajes de la letra de la canción porque sus respuestas dan cuenta de ello. Esto nos indica que los estudiantes describen, categorizan y recuerdan más fácilmente cuando se apoyan en un texto que se repite a través de la música.

En la quinta actividad, los estudiantes ubicaron en el mapa de Colombia los lugares que señalaba la letra.

En 6°3, Juan localizó en el mapa los lugares y resaltó los departamentos que se relacionaban con las ciudades. Pedro y María, ubicaron en el mapa algunos lugares y resaltaron, también, algunos departamentos. Estos estudiantes se encuentran en un nivel intermedio. (Anexo 25. Secuencia didáctica grupo 6°3). En el grupo 7°A, Diana hizo un trabajo más riguroso. Localizó un mayor número de departamentos y ciudades. Ángela y Marcela, en cambio, ubicaron en el mapa algunos lugares descritos en la canción sin mayores detalles. Estas estudiantes se encuentran en un nivel intermedio. (Anexo 26. Secuencia didáctica grupo 7°A)

En general, este alumnado de 6° y 7° ubicó los lugares que habían mencionado en la actividad anterior obteniendo un desempeño medio. Se destacan dos estudiantes, uno de cada grupo, que lograron ubicar la mayoría de los lugares descritos en la letra de la canción.

En la sexta actividad, los estudiantes consultaron sobre las fiestas más importantes de Colombia y les asignaron una característica principal.

Juan y Pedro mencionaron varias fiestas en lugares diferentes. Resaltamos su capacidad de síntesis. Por su parte, María mencionó algunas fiestas, pero en un nivel intermedio porque no las describió adecuadamente. (Anexo 25. Secuencia didáctica grupo 6°3). Diana realizó una descripción completa sobre las festividades que se mencionaban en la canción. Ángela y Marcela realizaron la descripción de algunas festividades, pero con más información en cada una. (Anexo 26. Secuencia didáctica grupo 7°A).

En general, observamos que los estudiantes de 6° y 7 hacen procesos adecuados de descripción y síntesis en la consulta de algunos contenidos y no percibimos una diferencia notable en ambos grupos. Los dos se encuentran en un nivel intermedio-alto.

En la séptima actividad, los estudiantes realizaron una lectura sobre las regiones de Colombia en equipos de a tres integrantes y cada equipo elaboró las conclusiones generales sobre cada región.

Juan realizó un ejercicio más completo de comprensión de cada una de las regiones de Colombia. Él se encuentra en un nivel alto. Pedro, que se esforzó por comprender las características de las regiones, presenta un nivel intermedio y confunde algunos conceptos aunque en él podemos percibir mayor elaboración en la construcción de textos. María realizó un ejercicio de comprensión en un nivel intermedio, ella expresa sus propias ideas aunque debe ampliar su nivel argumentativo.

Diana hizo un proceso más elaborado en la comprensión de las regiones y vinculó sus propias ideas y textos complementarios. Ella se encuentra en el nivel alto. Ángela y Marcela realizaron un ejercicio de comprensión en un nivel intermedio, del cual podemos destacar que lo expresan con ideas propias aunque podrían ampliar su nivel argumentativo.

En los grupos 6° y 7° encontramos un nivel de comprensión intermedio-alto. Sobresalen dos estudiantes de cada grupo en la elaboración de textos en los cuales hemos observado mayor comprensión. Los demás estudiantes aún realizan ejercicios de comprensión sencillos, pero han adquirido una base conceptual que debe seguirse fortaleciendo. (Anexo 25. Secuencia didáctica grupo 6°3). (Anexo 26. Secuencia didáctica grupo 7°A).

c. Actividades de finalización (autoevaluación)

Se planearon tres actividades para verificar los procesos de resolución de problemas y de autoevaluación.

En la primera actividad, los estudiantes debían planear una ruta de viaje para un pariente lejano que venía a conocer Colombia. Para ello, debían tener en cuenta el lugar de destino, las razones para conocerlo, la ruta de viaje, la empresa de transporte, los costos del tiquete en autobús o avión, el tiempo de recorrido, el hotel recomendado, los lugares a visitar y las comidas que debían probar, y, finalmente, ubicar el recorrido en el mapa.

Juan seleccionó la isla de San Andrés para su viaje. Su ejercicio se encuentra en el nivel intermedio porque para resolver el problema pero logró localizarlo en el mapa. Pedro trabajó la

ciudad de Cartagena de Indias, su ejercicio se encuentra en el nivel intermedio logró ubicar el destino en el mapa. María trabajó el municipio de Caldas. Ella se encuentra en un nivel básico porque no aportó mucha información para la realización del ejercicio. (Anexo 25. Secuencia didáctica grupo 6°3).

Diana seleccionó la ciudad de Cartagena de Indias para realizar su viaje. Ella se encuentra en el nivel alto porque brindó información relevante para resolver el problema y localizó el destino en el mapa. Ángela, por su parte, trabajó la ciudad de Barranquilla. Se encuentra en el nivel intermedio porque logró localizar el destino. Marcela, que seleccionó la ciudad de Bogotá, se encuentra en un nivel alto porque brindó información suficiente. (Anexo 26. Secuencia didáctica grupo 7°A).

Los estudiantes del grupo 6°3 se encuentran en un nivel intermedio frente a la resolución de un problema real porque faltan algunos elementos para completarlo. Las de 7°A se encuentra en un nivel alto, y esto se evidencia porque resolvieron el problema y lograron realizar el viaje con la información obtenida.

La experiencia de algunos estudiantes de 7°A en anteriores viajes y el uso de la secuencia didáctica les ha permitido realizar esta actividad con mayor propiedad, en contraste con los de 6°3, que apenas están adquiriendo herramientas conceptuales para enfrentarse a este tipo de experiencias en el futuro. Este tipo de actividad les ha generado en los estudiantes dificultades porque no están habituados a resolver este tipo de situaciones problemas que vinculan la vida cotidiana. Esto es un buen indicio para nosotros porque nos puede ayudar a los profesores a pensar este tipo de actividades para estimular más sus aprendizajes.

En la segunda actividad, los estudiantes debían escuchar la canción “*Colombia Conexión*” y establecer semejanzas y diferencias con la canción “*La invitación*” con respecto a la geografía de Colombia.

Juan, Pedro y María no comprendieron la actividad y es probable que no la hayan realizado adecuadamente debido a algunas interrupciones de clase. Puede evidenciarse la dificultad en la elaboración de semejanzas y diferencias. (Anexo 25. Secuencia didáctica grupo 6°3).

Diana y Ángela no realizaron la actividad, es posible que las interrupciones de clase hayan interferido en el proceso de una mejor comprensión. Marcela, por su parte, realizó un ejercicio de semejanza y comparación en un nivel intermedio. (Anexo 26. Secuencia didáctica grupo 7°A).

Los estudiantes de 6° y 7° presentaron dificultades para realizar este ejercicio, exceptuando a la estudiante Marcela. Esto nos indica que posiblemente no tuvieron el mismo tiempo para culminar las últimas actividades.

En la tercera actividad, los estudiantes realizaron valoración de sus aprendizajes antes y después del uso de la secuencia didáctica.

Juan y Pedro reconocieron que desconocían las regiones de Colombia y adquirieron un conocimiento general sobre este tema. Ambos estudiantes se encuentran todavía en un nivel intermedio de aprendizaje. María no respondió este apartado de la secuencia didáctica pero su desempeño se encuentra entre un nivel intermedio y básico al observar todo el proceso. (Anexo 25. Secuencia didáctica grupo 6°3).

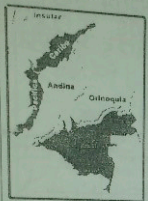

Valora tus aprendizajes		
Las regiones de Colombia	Lo que pensabas antes	Lo que piensas ahora
	<p>Antes no conocía las regiones ni sabía donde quedaban ni como se llamaban y donde quedaban</p>	<p>Ahora me he aprendido las regiones en que queda y como se llaman</p>
La región andina	Lo que pensabas antes	Lo que piensas ahora
	<p>Yo pensaba que la región Andina era como un país o una ciudad me da pena decir esto</p>	<p>Ahora pienso diferente e aprendí que una región es donde hay lugares donde conocer sus características e indígenas</p>

Figura 32. Autoevaluación del estudiante Pedro. Grupo 6°3.

Fuente propia

Diana confirmó que no conocía las regiones de Colombia y se mostró interesada en el contenido para seguir aprendiéndolo. Podemos decir que ella tuvo un desempeño alto durante todo el proceso. Ángela y Marcela, pese a que no respondieron esta última actividad, se encuentran en un nivel intermedio de aprendizaje.

Los estudiantes de 6° y 7° han demostrado progresos en sus aprendizajes. Se encuentran en un nivel intermedio y alto en algunos estudiantes, mostrando que el contenido de la secuencia se convirtió en un ejercicio motivante para quienes desean profundizarlo y así lo expresaron en sus autoevaluaciones. La diferencia en ambos grupos radica en que los estudiantes de 6° tienen un contacto discreto con el reconocimiento del espacio geográfico y la secuencia didáctica les ha permitido acercarse a este saber de las ciencias sociales. De manera que requiere mayor intervención para fortalecer sus aptitudes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los estudiantes de 7°, por su parte, han reforzado estos conocimientos previos, lo que les ha permitido potenciar estos saberes aprendidos. Esto nos muestra que la aplicación de la secuencia didáctica ha sido útil para adquirir conceptos nuevos o reafirmar y profundizar en los aprendizajes previos.

8.1.2. Secuencia didáctica *Los derechos laborales en Colombia*

En esta secuencia, describimos tres estudiantes escogidos del grupo 8°1 de la I.E. *La Alegría* y tres estudiantes del grupo 8°3 de la I.E. *El Alto*, empleando la canción “*El pueblo y sus verdugos*”. El profesorado participante tomó la decisión de utilizar el mismo material para sus respectivos grupos.

a. Actividades de introducción (conocimientos previos del estudiante)

Realizamos cinco preguntas para que los estudiantes respondieran a partir de sus conocimientos previos. (Anexo 20. Secuencia didáctica grupo 8°1) (Anexo 17. Secuencia didáctica grupo 8°3).

En la primera, les preguntamos si sabían qué era el acoso laboral. Paola asoció el concepto de acoso laboral con el abuso de poder del jefe sobre sus empleados. Lina lo relacionó con la agresión que se da entre el jefe y los empleados, mientras Kevin vinculó con trabajar mucho por poco dinero.

Diego asoció el concepto con el maltrato físico, mental y sexual. Edwin, por su parte, lo enlazó a la violación de los derechos al trabajador y Fernando lo vinculó al exceso de trabajo por poco salario.

Los estudiantes de ambos grupos definieron el concepto y comprendieron claramente la realidad de este problema social. Ellos se encuentran en un nivel alto de comprensión.

En la segunda pregunta, consultamos a los estudiantes si conocían un caso de explotación laboral.

Paola y Lina expresaron no conocer un caso concreto, mientras que Kevin trajo a colación uno. Creemos que su ejemplo puede estar relacionado con su círculo familiar por la forma detallada en la cual lo explicó.

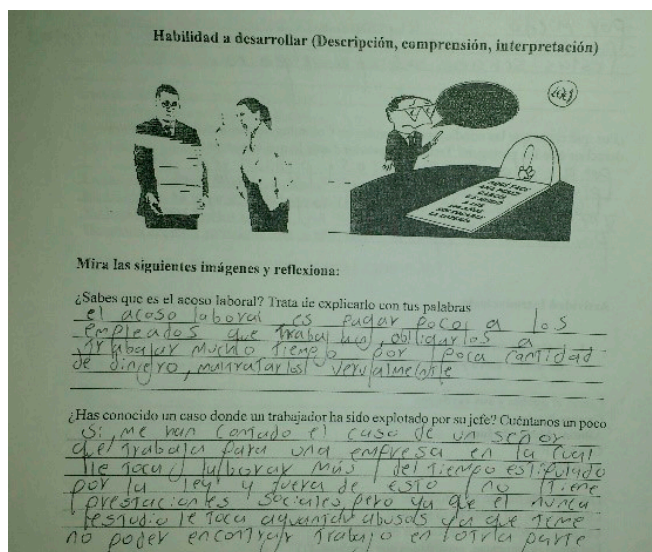


Figura 33. Conocimientos previos sobre explotación laboral. Estudiante Kevin grupo 8°1

Fuente propia

Diego, Edwin y Fernando contaron historias de madres cabezas de hogar que eran acosadas sexualmente o de padres que trabajaban y que ganaban poco dinero. Ellos repitieron el patrón de Kevin porque parecían conocer al detalle el caso que narraban. Presumimos, entonces, que son sus propias historias de vida.

En los dos grupos, se observa conocimiento sobre el tema que se evidencia cuando los estudiantes expresaron sus experiencias, aunque prefirieron no contarlos abiertamente quizás por vergüenza ante sus compañeros de clase. Los estudiantes se encuentran, en todos los casos, en un nivel alto de comprensión.

En la tercera pregunta, interrogamos sobre las posibles causas del desempleo en Colombia. Paola opinó que era culpa de los dirigentes y dueños de las empresas que se lucraban del trabajador para obtener más dinero sin importarles sus condiciones laborales. Lina señaló que es producto de los bajos salarios y aseguró, también, que la gente trabaja con miedo a perder su empleo. Kevin aclaró que es por la tecnología que termina reduciendo los empleos. Señaló, igualmente, la falta de educación, y por ello se produce la violencia.

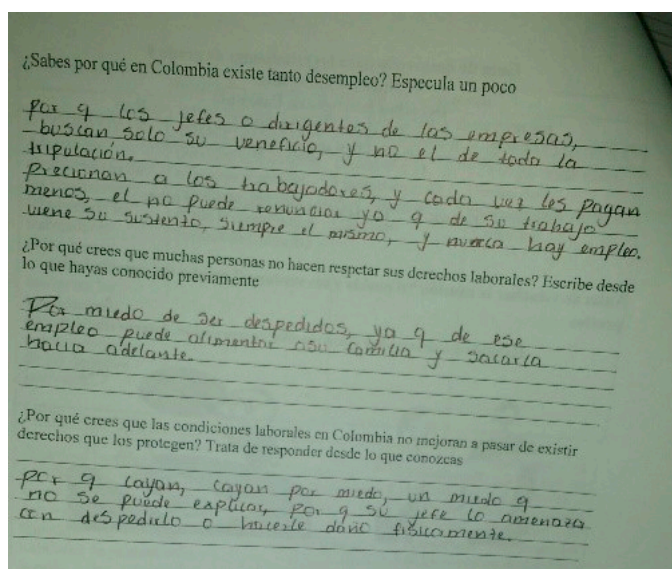


Figura 34. ¿Por qué no mejoran las condiciones laborales? Estudiante Edwin grupo 8°

Fuente propia

Diego concluyó que el desempleo era producto de los políticos y los empresarios que no querían subir los salarios porque pensaban que se van a arruinar. Edwin, por su parte, afirmó que las nuevas tecnologías y los robots han reemplazado a las personas, y Fernando aclaró que solo le dan los buenos trabajos a los que poseen dinero.

Los estudiantes de 8°1 y 8°3 han expresado sus opiniones con respecto a la causa del desempleo. Observamos que sus respuestas son argumentos reales y variados. Esto nos muestra que lo han relacionado de manera multicausal, es decir, ellos definieron factores

sociales, políticos o económicos. Sus respuestas nos mostraron la cercanía que tienen ante este problema que es cotidiano.

En la cuarta pregunta, interrogamos a los estudiantes sobre por qué las personas no hacen respetar sus derechos laborales. Paola, Lina y Kevin coincidieron al explicar que los trabajadores no defienden sus derechos por el miedo a perder el empleo, por el desconocimiento de sus derechos y porque no conocen las normas para defenderlos. Diego, Edwin y Fernando opinaron, del mismo modo, que el principal factor era el miedo pero no mencionaron otras causas que lo motivan.

Los estudiantes de ambos grupos poseen un nivel alto de comprensión frente a las causas que llevan a que la gente no defienda sus derechos laborales. El miedo y desconocimiento de la norma han sido la tendencia prevalente en sus respuestas, de lo cual podemos deducir que ellos poseen un conocimiento directo por las realidades sociales y económicas a la que quizás están sometidos sus familiares.

En la quinta pregunta, quisimos averiguarles por qué creían que no mejoran las condiciones laborales a pesar de existir derechos que protegen a los trabajadores. Paola respondió que no hay intención de cambiar las leyes para proteger los derechos de los empleados. Lina reafirmó el temor y el miedo como arma del jefe para aprovecharse de sus empleados, mientras Kevin enfocó el problema hacia los empresarios que no quieren que sus trabajadores vivan en mejores condiciones salariales.

Diego opinó que las empresas sobrecargan a los empleados, incumpliendo así los contratos laborales. Por su parte, Edwin y Fernando destacaron la pasividad del pueblo colombiano al no defender sus derechos. Sus respuestas nos indicaron que existe una conciencia política sobre la lucha colectiva como mecanismo para reclamar demandas justas ante los gobernantes.

Los estudiantes de 8°1 respondieron en un nivel intermedio ante la pregunta sobre por qué la situación de los trabajadores no mejora en el país. Los estudiantes de 8°3 poseen mayor conciencia de lucha política, son consecuentes y poseen un juicio crítico más elaborado con respecto al otro grupo porque ven que el problema analizado no ha encontrado solución debido a que las personas, por miedo o desconocimiento, no defienden los derechos que están amparados por las leyes colombianas.

En la sexta actividad los estudiantes escucharon la canción y se les preguntó si la conocían. En ambos grupos dijeron no reconocer la canción del tema abordado.

De acuerdo con las opiniones de los y las seis estudiantes, sus conocimientos previos se encuentran en un nivel alto, lo cual nos ha indicado que el contenido es pertinente y se les ha facilitado el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica para revisar sus saberes.

En general, los estudiantes mostraron interés por el tema trabajado en clase porque expresaron sus ideas, manifestaron convicción y han movilizad o sus emociones. Hemos observado, del

mismo modo, que el tema del acoso laboral es una realidad común que vivencian diariamente porque sus respuestas han sido similares a pesar de estar de dos instituciones educativas distintas.

b. Actividades para el progreso del estudiante

Planteamos siete actividades para analizar la letra de la canción y relacionarla con el contenido. En la primera actividad, les preguntamos a los y a las estudiantes qué les llamó la atención del contenido de la canción.

Paola señaló que era una canción muy interesante y que la ha llevado a reflexionar. Lina opinó que la canción decía la verdad porque las personas no son máquinas inservibles sino seres humanos que necesitan apoyo. Kevin la relacionó con la violencia actual por los despidos masivos y la falta de oportunidades. Diego aclaró que le gustó la canción porque esta invita a las personas a respetar sus derechos laborales. Edwin la valoró positivamente porque explica el maltrato y el abuso al trabajador. Para Fernando, la canción era veraz porque la explotación se debe a la falta de trabajo y dinero.

En ambos grupos, los estudiantes valoraron positivamente la letra de la canción por la potencia del mensaje que transmitía. La mayoría de los estudiantes consideró que la información era verídica y aportaba al conocimiento del tema. Esto nos ha reafirmado en lo que habíamos observado en los conocimientos previos.

En la segunda actividad, los estudiantes completaron un cuadro que resumía en una frase el significado de cada párrafo de la canción. Paola, Lina y Kevin describieron la letra de la canción. Hemos percibido un nivel alto de descripción en los tres estudiantes con la diferencia de que Paola y Lina explicaron con más detalle y Kevin lo sintetizó en una oración corta con sentido.

Diego y Edwin hicieron una descripción de la letra de la canción y la expresaron en oraciones sencillas con sentido. Fernando retomó las últimas oraciones de cada párrafo, con lo cual realizó una transcripción literal. Su nivel se encuentra, entonces, en un nivel intermedio.

Los estudiantes de los grupos 8°1 y 8°3 se encuentran en un nivel alto de descripción e interpretación. Hemos observado que los estudiantes intentaron darle sentido al contenido y buscaron brindarle la comprensión adecuada. Existe un buen desempeño escritural en todos los casos y no se presentó una diferencia marcada en los niveles de aprendizaje de los dos grupos de estudiantes.

En la tercera actividad, los estudiantes elaboraron un grafiti de lo que más le llamó la atención al escuchar la canción. Paola dibujó el párrafo número ocho de la canción que hace alusión al pueblo enfrentándose a sus verdugos. En su trabajo, resaltamos el detalle en la representación, la cual constituye una manera de expresar la insatisfacción de las personas que sufren abusos laborales todos los días. Su elaboración y reflexión se encuentra en un nivel alto. Lina escribió la palabra ¡venganza!, que forma parte de la canción. No se observa mayor análisis en su grafiti. Por su parte, Kevin dibujó un trabajador protestando ante su jefe y en su trabajo encontramos un mayor nivel de elaboración y comprensión del tema.

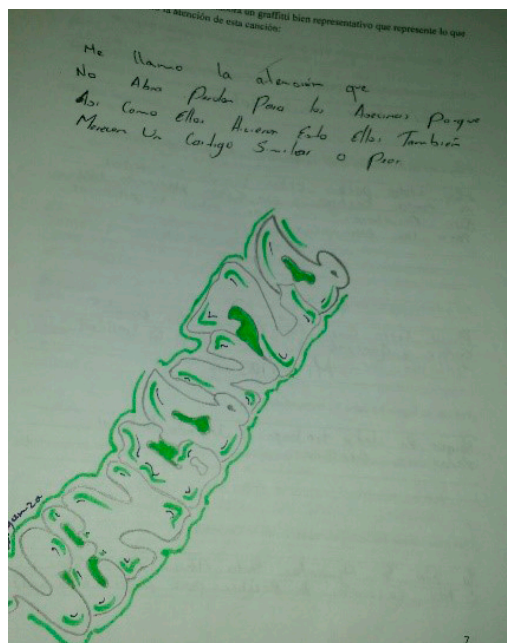


Figura 35. Representación de la canción. Estudiante Lina grupo 8°1

Fuente propia

Diego escribió una reflexión sobre la vida y sus dificultades que no se acercó al tema de estudio. Su nivel de comprensión no ha correspondido con lo realizado anteriormente. Edwin escribió la expresión ¡Venganza!, pero, a diferencia del trabajo de Lina, él escribe la justificación de esta acción. El nivel de comprensión es intermedio en este ejercicio de representación.

Fernando representó la muerte del campesinado colombiano por sus luchas sociales de reivindicación. Observamos un nivel de comprensión alto que va más allá de lo expresado en la letra de la canción y vincula su trabajo a otros actores sociales que sufren el problema de explotación aunque no sean trabajadores urbanos.

En el grupo 8°1, encontramos un mayor nivel de representación e interpretación de los dibujos, grafitis y frases elaborados. En este grupo, la tendencia fue centrarse en el objeto de reflexión del contenido y no realizaron otro tipo de asociaciones pero el ejercicio terminó siendo pertinente, a pesar del grado escolar de los alumnos. El grupo 8°3 está en un nivel intermedio porque los estudiantes se han expresado sin sobrepasar la literalidad de la canción. Exceptuamos al un estudiante Fernando que se ubica en un nivel alto dado que en una oración ha expresado un problema social que abarca otros contenidos. Constatamos que los estudiantes de ambos grupos durante la secuencia fueron mejorando porque tomaron la música como un apoyo para reforzar sus conocimientos y realizar otro tipo de elaboraciones conceptuales.

En la cuarta actividad los estudiantes trabajaron con un compañero de clase y respondieron unas preguntas que se relacionaban con la canción y el contenido. Paola, Lina y Kevin

respondieron las preguntas y explicaron claramente temas como las condiciones laborales, el exceso de horas de trabajo, la imposibilidad de jubilarse y dieron respuesta a por qué los trabajadores suelen ser perseguidos cuando protestan.

En dos de los estudiantes opinaron que es necesario el diálogo entre trabajadores y empleadores para resolver sus diferencias. Kevin expresó que el cambio se daría si los empleadores mejoran las condiciones de sus empleados y con ello se acabaría este tipo de violencia. Los argumentos de los estudiantes se encuentran en un nivel alto de interpretación.

Diego hizo una explicación de las preguntas sobre las condiciones laborales de los trabajadores. Él planteó una solución dialogada al conflicto entre trabajadores y empleadores y pudimos observar un nivel de argumentación alto en la expresión de sus ideas que nos ha permitido inferir que la secuencia fue afianzando su conocimiento sobre el tema. Edwin y Fernando emplearon expresiones que se encuentran en el nivel intermedio de aprendizaje. Ambos plantearon dos soluciones al problema social: una a través del diálogo como es el caso de Edwin y Fernando, quien en su opinión ya se habían agotado los medios consensuados.

Los estudiantes de 8°1 evidenciaron un nivel de interpretación más profundo sus argumentos mostraron mayor concreción en este apartado de la secuencia didáctica. Los estudiantes de 8°3, por su parte, presentaron un nivel de comprensión intermedio pues sus respuestas aún eran más literales, aunque esto no quiere decir que no hayan comprendido del tema.

En la quinta actividad los estudiantes vieron un video llamado *Un contrato sin contrato* y resolvieron algunas preguntas sobre lo que comprendieron. Paola, Lina y Kevin realizaron una buena descripción e interpretación sobre los contratos laborales en Colombia y los efectos en la clase trabajadora cuando esta sufre abusos. La postura de estos estudiantes fue clara al manifestar que se deben respetar los derechos y buscar una mejor remuneración. Su nivel de aprendizaje se encuentra en un nivel alto que se puede explicar porque existe una mayor toma de conciencia con respecto al problema.

Diego explicó las diferencias entre un contrato a término indefinido y un contrato por prestación de servicios. Este alumno afirmó que el abuso laboral sólo se resuelve conociendo y defendiendo los derechos. Podemos resaltar que este estudiante posee un nivel alto de interpretación de la información y argumenta el problema en todo su contexto. Edwin y Fernando respondieron con un nivel intermedio pero con el suficiente conocimiento para hacer descripciones precisas. Ambos abogaron por una solución legal cuando hay violación de derechos colectivos.

Los estudiantes del grupo 8°1 demostraron un mayor afianzamiento de los contenidos de la secuencia didáctica, lo cual les permitió expresar juicios de valor cada vez más elaborados. Se mantienen en un nivel alto de aprendizaje en todos los casos. Los estudiantes de grupo 8°3

se encuentran entre un nivel intermedio y alto de aprendizaje. Son capaces de expresar con ideas concretas, preguntas que requieren información y conocimiento. En ambos grupos, los estudiantes valoraron el uso del conocimiento del derecho para proteger los posibles abusos. Hemos observado avances en ambos grupos.

En la sexta actividad, en grupos de cuatro integrantes, los estudiantes leyeron un artículo del periódico *El Tiempo* titulado ¿Cree ser víctima del acoso laboral en su trabajo? y respondieron cuatro preguntas.

Paola y Lina respondieron las preguntas del artículo de periódico empleando sus propias palabras. En ellas observamos un nivel alto de comprensión y descripción detallada a la hora de identificar un caso de acoso laboral. Kevin se halla en un nivel intermedio dado que sólo se dedicó a expresar algunas ideas del artículo que se encuentran al inicio del texto y su interpretación fue básica. Diego respondió las preguntas empleando sus palabras y ayudándose del artículo. Su nivel de aprendizaje se mantiene en un nivel alto. Edwin y Fernando, por su parte, se encuentran en un nivel intermedio de aprendizaje porque expresaron ideas apoyándose superficialmente en el artículo y con descripciones reiterativas.

Los estudiantes del grupo 8°1 poseen un mayor progreso en el nivel alto de la interpretación y la comprensión del contenido con respecto a los de 8°3, en los cuales sólo encontramos un caso de nivel alto. En ambos grupos, cuatro de los seis estudiantes, poseen avances en el nivel alto de aprendizaje y se observa un progreso constante. Solamente dos casos se mantienen en un nivel intermedio.

En la séptima actividad, los estudiantes debían describir qué artículos de la Constitución Política de Colombia se relacionaban con el derecho al trabajo. Paola encontró dicha relación en ocho artículos pero su descripción fue, básicamente, una transcripción de los artículos; aunque, en algunos casos se observa que realizó el ejercicio adecuado de descripción. Lina consultó tres artículos de la Constitución. En ella también observamos mayor transcripción y menos descripción, y podemos decir que realizó el ejercicio de manera incompleta. Ella se encuentra en un nivel intermedio. Kevin consultó ocho artículos, transcribió poco y logró sintetizar la idea en oraciones cortas pero con poca profundidad. Él se encuentra en un nivel intermedio.

Diego y Fernando encontraron cinco artículos de la Constitución Política. Observamos que no describen con sus palabras, razón por la que ambos se encuentran en un nivel intermedio a la hora de sintetizar o resumir textos. Edwin encontró cinco artículos y realizó un proceso de descripción completo y claro. Se encuentra en un nivel alto.

Los estudiantes de ambos grupos lograron consultar los artículos de la Constitución Política. Hicieron procesos de transcripción similares en ambos grupos. Sólo el estudiante Diego logró realizar un proceso de descripción adecuado en el nivel alto.

Es posible que los estudiantes no comprendan el concepto de descripción, a excepción de cuando se les solicita que realicen un resumen. El ejercicio ha demostrado que los estudiantes son capaces de encontrar información relevante pero poseen dificultades para llevarla a un nivel de comprensión, sobre todo cuando se les pide que la expliquen de manera más sencilla.

c. Actividades de finalización (autoevaluación)

Se plantearon tres actividades que están relacionadas con la resolución de problemas y el proceso de autoevaluación de aprendizajes. En la primera actividad, los estudiantes resolvieron, de manera individual, una situación problema de un despido injustificado.

Paola señaló que el despido era injustificado y que se debían dar los argumentos pertinentes por parte de la empresa. Ella intentó resolver el problema al solicitar las causas del despido mediante argumentos justos y razonables. Esto nos ha permitido inferir que esta estudiante está en capacidad de iniciar un proceso judicial de defensa en caso de que sus derechos sean vulnerados. Lina simuló interponer una demanda ante un juez porque se violaron los derechos del trabajador y estos debían ser reparados. En ella encontramos que hay mayor determinación de evitar la vulneración del derecho.

Kevin reprodujo la interposición de una demanda para evitar el despido, aclarando que se deben tener evidencias demostrables del acoso laboral. Este estudiante planteó dos elementos importantes para proteger sus derechos: una demanda y las evidencias para sustentarlas que serían el elemento probatorio para demostrarlo. Todas las respuestas de los estudiantes se encuentran en un nivel alto de comprensión y en la resolución de problemas.

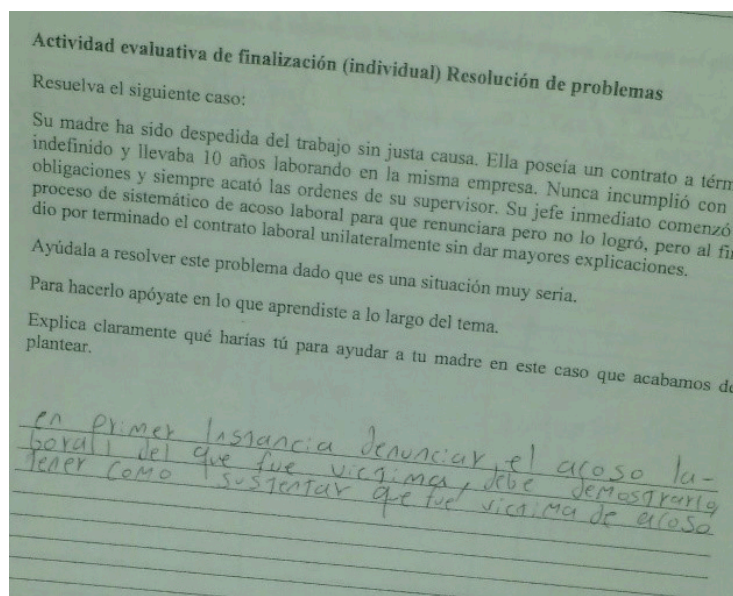


Figura 36. Resolución de problemas. Estudiante Kevin grupo 8º1

Fuente propia

Diego y Fernando optaron por acudir a las autoridades para realizar la respectiva denuncia. Edwin no realizó la actividad.

Los estudiantes de ambos grupos llegaron a la misma conclusión y consideraron la misma solución para el problema. Podríamos decir que ellos se encuentran en un nivel intermedio-alto porque tuvieron en cuenta los motivos, hechos y las evidencias para realizar la denuncia.

En la segunda actividad, distribuidos en pequeños grupos, los estudiantes realizaron una corta representación actuada y buscaron darle una solución. Paola, Lina y Kevin no realizaron las representaciones por las interrupciones de la clase. Diego, Edwin y Fernando realizaron las representaciones y se observamos un conocimiento intermedio del aprendizaje.

En la tercera actividad evaluaron sus aprendizajes. La estudiante Paola mostró un cambio de opinión porque ahora comprendía mejor el problema y sabía que existían elementos en el derecho que protegen al trabajador y su estabilidad laboral, razón por la que consideramos que se encuentra en un nivel alto. Las respuestas de Lina revelaron que ella se encontraba aún en un nivel intermedio en sus aprendizajes pues debía fortalecer el juicio crítico para profundizar en sus reflexiones. En Kevin, se evidenció una leve mejora frente a sus opiniones que lo han llevado a un nivel intermedio en su capacidad de reflexión. Las reflexiones de Diego, Edwin y Fernando se encuentran en un nivel intermedio de aprendizaje que podría ser mayor comparado con las respuestas de actividades anteriores.

Los estudiantes de ambos grupos expresaron ideas sobre conocimientos básicos de aprendizaje que nos indicaron que ya existía un nivel de saturación del concepto y que ya no expresaban sus opiniones como en anteriores actividades. Podemos afirmar, del mismo modo, que el tema permitió que los estudiantes se acercaran a este conocimiento social. La canción ayudó a canalizar dicho interés y a aumentar el nivel de participación y reflexión en ambos grupos.

Encontramos un mayor nivel de aprendizaje en los estudiantes de 8°1 con respecto a los estudiantes de grupo 8°3. Esto obedece, principalmente, a que ellos se identificaron con la canción y relacionaron el contenido con sus circunstancias particulares. Si bien hay un progreso constante en los estudiantes del grupo 8°3, en el desarrollo de la secuencia, estos se mantienen en el nivel intermedio de aprendizaje porque posiblemente lo hicieron poco perceptible en clase debido a que quizás sus familiares trabajan para políticos del departamento de Antioquia y han vivenciado esta problemática.

8.1.3. Secuencia didáctica *Los derechos humanos en Colombia*

Para el desarrollo de la secuencia titulada *Los derechos humanos en Colombia* fue empleada la canción *Desapariciones*. Describiremos la opinión de tres estudiantes del grupo 8°B de la I.E. *Obrero*. (Anexo 27. Secuencia didáctica grupo 8 B)

a. Actividades de introducción (conocimientos previos del estudiante)

Planteamos cinco preguntas para que el estudiante respondiera desde sus conocimientos previos. En la primera actividad, les preguntamos sobre el significado de dos fotografías. (Anexo 27. Secuencia didáctica grupo 8 B)

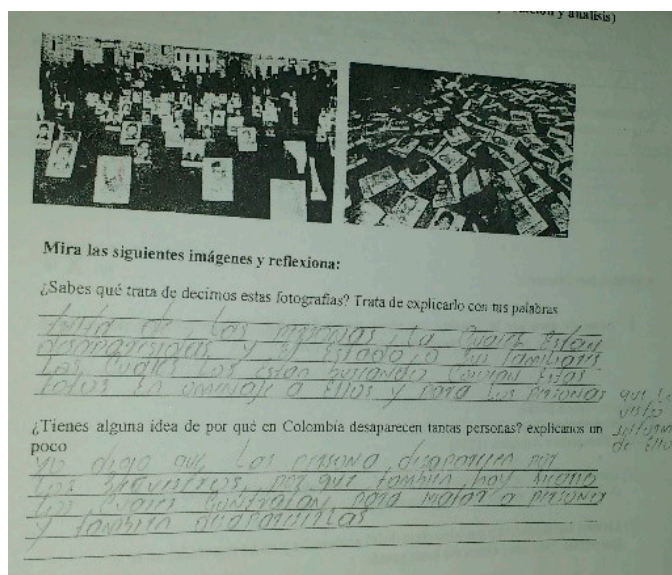


Figura 37. Conocimientos previos sobre las desapariciones en Colombia. Estudiante Camilo grupo 8ºB

Fuente propia

El estudiante Camilo relacionó las imágenes con el tema, comprendió que existen miles de desaparecidos en Colombia y sus familias aún los buscan. Fredy entendió la situación y explicó que hay familiares que siguen buscando a sus seres queridos y que la canción también es un homenaje a los parientes que aún no han sido encontrados. Ambos estudiantes se encuentran en un nivel alto de conocimiento previo. Por su parte, Felipe hizo una descripción literal que la canción refiere a personas desaparecidas sin mucha información. Este estudiante se encuentra en un nivel básico.

En la segunda actividad, les preguntamos a los estudiantes por qué en Colombia desaparecen tantas personas.

Camilo aclaró que hay gente mala que rapta a las personas para actividades ilícitas como narcotráfico, prostitución, etc. Por su parte Fredy conocía algunas formas de desaparición como el secuestro y el homicidio y sus niveles de conocimiento previo son altos. Felipe mencionó como causas principales de desaparición, la extorsión y los asuntos personales. Felipe se puede encontrar en nivel intermedio porque omite otras posibles causas de desaparición que son más frecuentes.

En la tercera actividad, les preguntamos qué harían en caso de que la desaparición forzada le ocurriese a una persona conocida.

Camilo respondió que denunciaría el caso a las autoridades y pondría carteles para su búsqueda. Esta es una de las acciones habituales que realizan las personas. Felipe señaló que llamaría a la policía, informaría la fecha de desaparición, la ropa que llevaba y, al igual que Camilo, pondría carteles para obtener información. Fredy indagaría sobre sus últimas acciones y compañías para iniciar la búsqueda. Los tres estudiantes se encuentran en un nivel alto.

En la cuarta actividad, les preguntamos por qué las personas no vuelven a sus hogares.

Camilo afirmó que estas personas son raptadas, amenazadas o son asesinadas. Mostró una comprensión clara del problema de la desaparición forzada y sus posibles consecuencias. Fredy retomó las razones de la segunda pregunta: el secuestro, la extorsión y la trata de personas. Su nivel de comprensión se encuentra en un nivel alto. La respuesta de Felipe no se relacionó con la pregunta, por lo cual se encuentra en un nivel básico.

En la quinta actividad les preguntamos por qué los colombianos no se pronuncian ante estas atrocidades.

Camilo comprendió que la mayoría de las personas guardan silencio por el miedo a las amenazas o a que les hagan daño a los desaparecidos. Entendió este problema social y explicó adecuadamente la situación. Felipe señaló al Estado por las desapariciones forzadas, especialmente, con el conflicto entre liberales y conservadores durante la historia de Colombia. Esta respuesta nos indicó que posee un conocimiento más amplio sobre el tema ya que lo relaciona con la historia. Estos estudiantes se encuentran en un nivel alto debido a sus conceptos previos. Fredy afirmó que en el país este problema no se le da la importancia que requiere. En la respuesta no dio razones más concretas que permitieran identificar en el estudiante un conocimiento más amplio, razón por la cual él se encuentra en un nivel intermedio.

En la sexta actividad, los estudiantes escucharon la canción y se les preguntó si la conocían. Camilo y Felipe no la conocían, Fredy sí conocía la canción.

Los estudiantes se encuentran en un nivel alto e intermedio por sus conocimientos previos. Ellos poseen saberes que les permiten comprender el problema y dar opiniones acertadas, y su corta edad no ha sido obstáculo para comprender una de las complejidades que posee la sociedad colombiana en materia del respeto a los derechos humanos.

b. Actividades de progreso del estudiante

Se plantearon cuatro actividades relacionadas con la canción y el contenido. En la primera actividad, les preguntamos a los estudiantes sobre la percepción que tuvieron con respecto al contenido de canción. (Anexo 27. Secuencia didáctica grupo 8 B)

Camilo expresó tristeza por el mensaje de la canción dado el desconocimiento sobre el paradero de las personas desaparecidas y la zozobra de sus familiares que no los encuentran.

En él percibimos sensibilidad frente a la letra. Fredy realizó una adecuada descripción del tema pero no expresa emotividad sobre el contenido. Felipe aclaró que la canción le había gustado porque habla sobre la realidad colombiana y de las desapariciones. Los tres estudiantes se encuentran en un nivel alto de comprensión.

En la segunda actividad, los estudiantes completaron un cuadro con información alusiva a la canción como el nombre, la ocupación, la situación económica y social, la forma de vestir, el motivo de la desaparición, entre otros. Ellos también debían explicar con sus palabras el significado de cada párrafo de la canción.

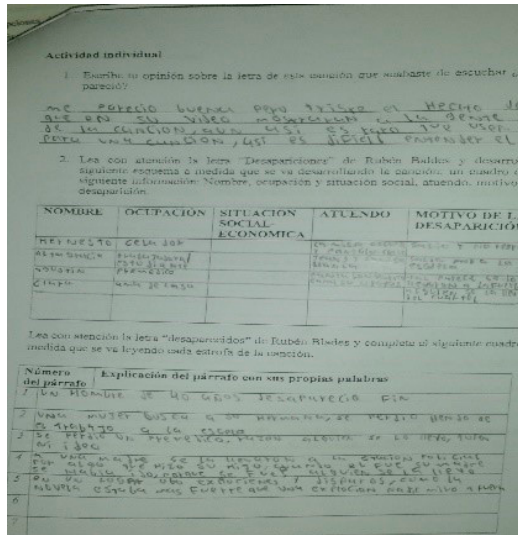


Figura 38. Cuadro para describir la canción “desapariciones”. Estudiante Camilo grupo 8ºB

Fuente propia

Camilo, Fredy y Felipe categorizaron y describieron la información de la canción, y se encuentran en un nivel alto de comprensión porque fueron capaces de explicar lo que sucedía en el entorno de la situación problema.

En la tercera actividad, los estudiantes resolvieron cinco preguntas sobre la canción.

Camilo respondió adecuadamente a las preguntas y descubrió en la canción las posibles respuestas. Se encuentra en un nivel alto de comprensión. Fredy, por su parte, se encuentra en un nivel intermedio porque brindó explicaciones aproximadas y le faltó un mayor nivel de interpretación. Felipe asoció la problemática presentada en la canción con otros problemas locales que se dan en Colombia como el paramilitarismo, la guerrilla y grupos al margen de la ley. En él observamos empatía al comprender el dolor de otras personas por sus familiares desaparecidos.

En la cuarta actividad, los estudiantes leyeron un artículo titulado *Víctimas de Medellín exigen más acciones en La Escombrera* (Pareja, 2016) y respondieron siete preguntas relacionadas con el tema de las desapariciones en este lugar.

Camilo, en sus respuestas, expresó ideas cortas pero concretas. Se observa que no realizó un abordaje profundo del texto y que él adquirió un conocimiento esencial. En Fredy encontramos destacamos su capacidad para explicar las preguntas. Ambos se encuentran en un nivel alto de interpretación. Felipe realizó una descripción acertada sobre el artículo de periódico, aunque se encuentra en un nivel intermedio porque su descripción fue muy general.

En la quinta actividad, los estudiantes localizaron en el mapa de Medellín el lugar denominado La Escombrera. Todos los estudiantes lograron ubicarlo.

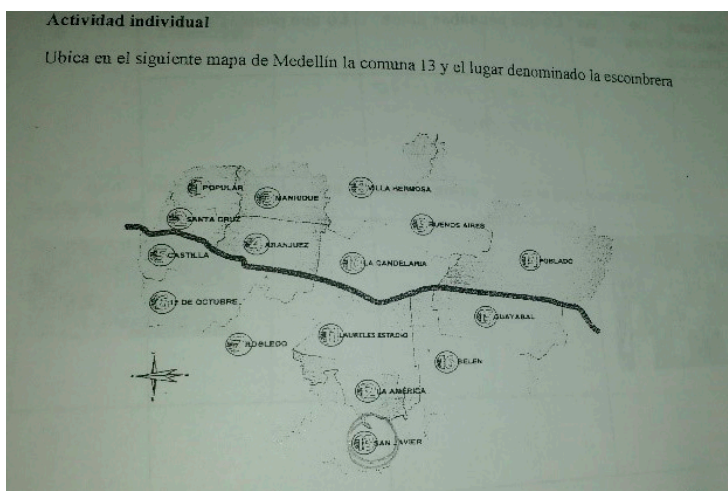


Figura 39. Mapa de ubicación de “la Escombrera” comuna 13 de Medellín.
Estudiante Camilo grupo 8ºB
 Fuente propia

Los estudiantes mostraron progreso en el desarrollo de sus habilidades. En todos los casos, evidenciamos un nivel alto en el proceso de conceptualización y una buena asimilación del contenido ya que expresaron un juicio crítico más estructurado. Esto nos muestra que la secuencia es trabajable para el estudiante y le ha permitido aproximarse de manera más fácil al conocimiento hacia el cual el profesor ha direccionado la enseñanza.

c. Actividades de finalización (autoevaluación)

Planteamos tres actividades enfocadas en la resolución de problemas y en el desarrollo de la autoevaluación. En la primera actividad, los estudiantes recrearon el caso de su propia desaparición y escribieron una carta a sus familiares. (Anexo 27. Secuencia didáctica grupo 8 B)

Camilo realizó una descripción de su situación ante su familia; en su carta, él les brindaba fortaleza y los invitaba a denunciar el caso y a no tener miedo. Este estudiante se encuentra en un nivel alto de interpretación y de comprensión de su entorno. Fredy y Felipe no realizaron la actividad.

En la segunda actividad, los estudiantes respondieron preguntas sobre su desempeño, a modo de autoevaluación.

Camilo demostró un mayor nivel de conciencia en el proceso de aprendizaje. Él no creía que el problema fuera tan grave y ahora lo ve importante. De acuerdo con él, se debe denunciar, así exista miedo. Hubo también un cambio importante en la mentalidad de Fredy pues él aclaró que antes de conocer el tema, realmente le importaba poco, y ahora siente que es una realidad dolorosa para quienes la padecen. Fredy consideró que debe juzgarse a las personas que cometen estos crímenes. Tanto Camilo como Fredy se encuentran en un nivel alto debido a su empatía ante un problema y a su sensibilización. Felipe no realizó la actividad.

Vemos que los estudiantes desarrollaron un buen nivel de comprensión del contenido y se sintieron más cercanos a este tema. La secuencia empleó dos momentos claves para realizar las actividades de progreso del estudiante, cuando conocieron la letra de la canción, los estudiantes se lo asumieron como si fuera el caso de un familiar o ser querido, y durante la finalización de la actividad cuando debían hacer propia la problemática a través de un escrito corto. Esta sensibilidad permitió que los estudiantes lograran vincularse emocional y racionalmente al contenido para darle otro nivel de comprensión. Cuando el estudiante asume que lo que aprende tiene sentido para su vida, deja de mirarlo con indiferencia y empieza comprenderlo de otra manera.

8.1.4. Secuencia didáctica *La venta de los recursos del Estado*

En esta secuencia analizamos e interpretamos las respuestas de tres estudiantes del grupo 9°1 y 5 de la I.E. *Félix A* los contenidos de la secuencia dedicada a la venta de los recursos del Estado en la que se utilizó la canción “*Vendo mi país*”. (Anexo 22. Secuencia didáctica grupo 9°1 y 9°5)

a. Actividades de introducción (conocimientos previos del estudiante)

Planteamos cuatro preguntas para valorar los conocimientos previos de los estudiantes. En la primera actividad, preguntamos a los estudiantes por el significado de una fotografía.

El profesor prefirió darle prioridad a la primera actividad introductoria que hacer preguntas directas sobre el caso de la venta de ISAGEN, en lugar de realizar la actividad introductoria con las fotografías. Las numeraciones de las actividades fueron sugeridas por el profesor.

En la **primera actividad**, los estudiantes leyeron la letra de la canción de manera individual. Esta actividad fue realizada por todos los estudiantes.

En la segunda actividad, les preguntamos sobre su comprensión de la letra de la canción.

Isabel expresó su preocupación ante el problema de la venta de los recursos del país. Laura criticó las acciones de los colombianos “No valoramos los recursos que tenemos y favorecemos a otros países en lugar de a nosotros mismos”. Ambas estudiantes se encuentran en un nivel alto de comprensión del contenido. Julián no realizó la actividad de la secuencia didáctica.

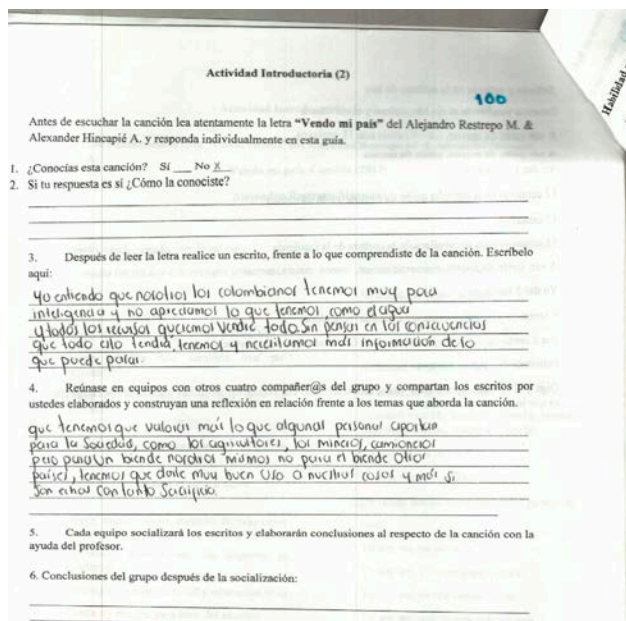


Figura 40. Opinión sobre la venta de Isagén. Estudiante Isabel grupo 9°1

Fuente propia

b. Actividades de progreso del estudiante

En la tercera actividad, los estudiantes completaron un cuadro con información alusiva a la canción como el lugar y época de los hechos, qué se vende de nuestro país, quiénes se benefician de la venta y cuáles son las consecuencias económicas y ecológicas. También debían explicar con sus palabras el significado de cada párrafo de la canción.

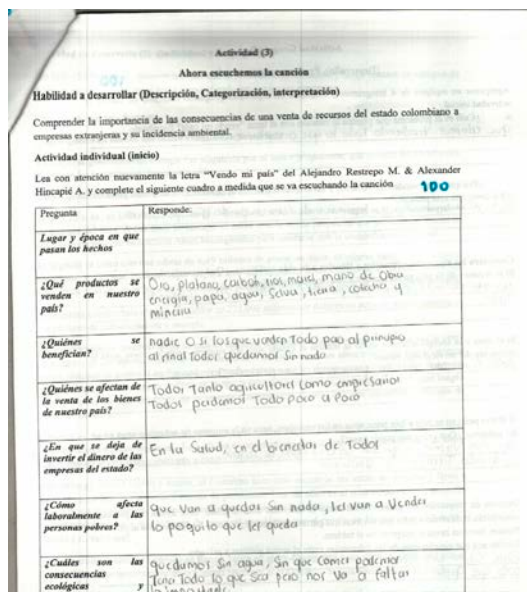


Figura 41. Descripción de la venta de Isagén. Estudiante Laura grupo 9°1 Fuente propia

Fuente propia

Isabel y Laura describieron y categorizaron información obtenida de la canción. Ambas comprendieron la temporalidad de los hechos (tiempo presente), reconocieron los actores que se benefician de estos recursos (políticos y empresas privadas), y cómo se afectan los ecosistemas y las personas por este tipo de negociaciones ya que nos quedamos sin recursos propios. Su desempeño se encuentra en un nivel alto. Julián no presentó la secuencia didáctica:

En las actividades cuarta y quinta, los estudiantes resolvieron preguntas sobre el tema de discusión.

Isabel, Laura y Julián relacionaron la venta de los recursos del Estado con la canción y la venta de la hidroeléctrica de ISAGEN. Isabel expresó que en Colombia “vendemos nuestras buenas posesiones por cualquier centavo, con tal de ganar algo” y los gobernantes lo hacen para beneficiar a las empresas privadas. Los estudiantes concluyeron que mucha de la electricidad y el agua, ahora está en manos de canadienses y, según ellos, su subasta traerá graves consecuencias para la economía de nuestro país.

En la sexta actividad, los estudiantes debían ubicar en el mapa las zonas que pertenecían a ISAGEN y que ahora pertenecen a la empresa canadiense Brookfield.

Isabel describió y localizó en el mapa los departamentos de Colombia que fueron afectados por la venta de la hidroeléctrica. Ella se encuentra en un nivel de interpretación alto. Laura y Julián, por su parte, no ubicaron en el mapa los departamentos afectados. Ambos se encuentran en un nivel básico.

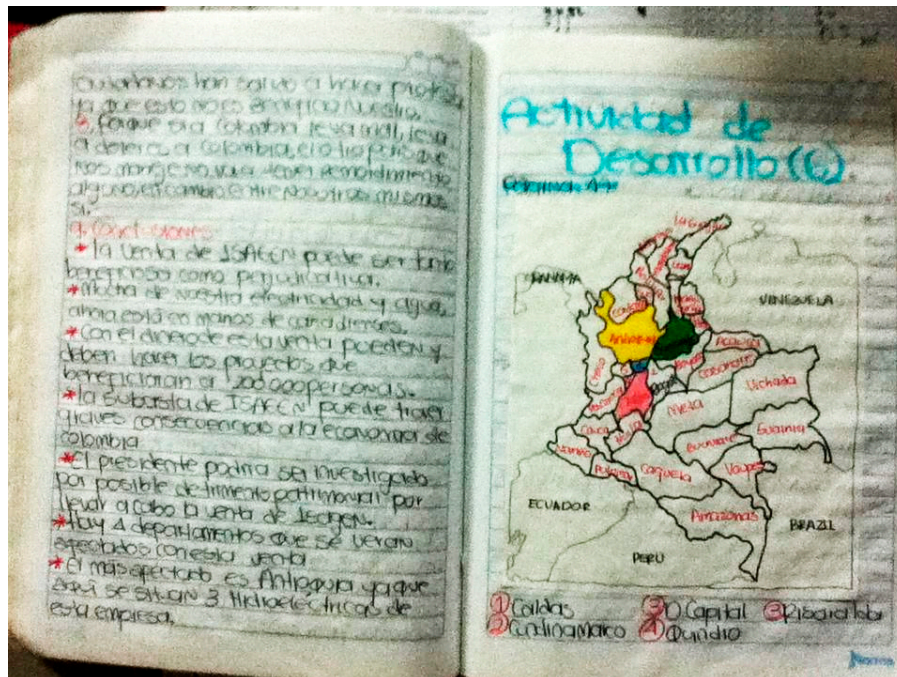


Figura 42. Departamentos afectados por la venta de Isagén. Estudiante Isabel grupo 9^o1

Fuente propia

c. Actividades de finalización (autoevaluación)

Se plantearon dos actividades enfocadas a la resolución de problemas y la autoevaluación.

En la séptima actividad, los estudiantes leyeron y escucharon la canción “Café y Petróleo” y la compararon con la letra de “Vendo mi país”. Isabel comparó adecuadamente las canciones y las relacionó porque ambas mencionan los recursos que posee Colombia y cómo éstos son vendidos a los capitales extranjeros. Se encuentra en un nivel alto de comprensión. Laura y Julián no realizaron la actividad y no pudimos evaluar su proceso de aprendizaje. (Anexo 22. Secuencia didáctica grupo 9°1)

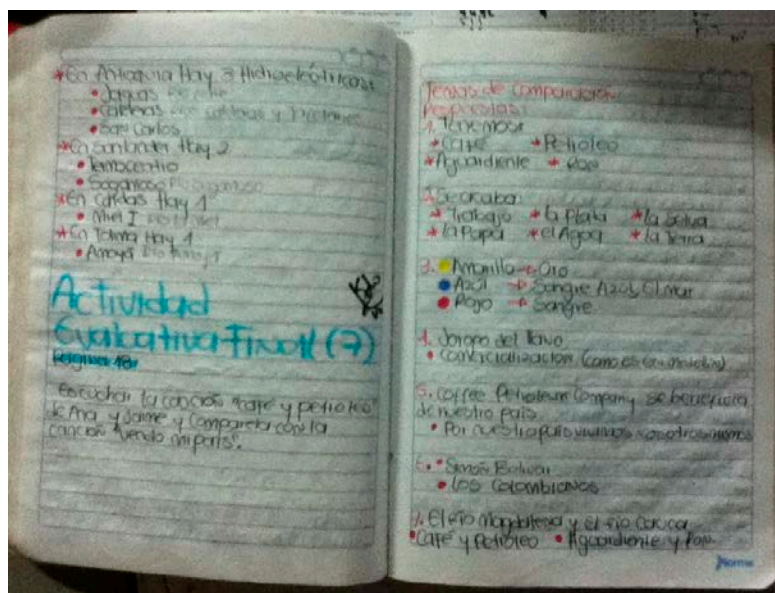


Figura 43. Comparación de canciones “vendo mi país” “café y petróleo”. Estudiante Isabel grupo 9°1

Fuente propia

En la octava actividad, los alumnos respondieron preguntas de autoevaluación. Isabel señaló que el contenido de la canción le hizo pensar sobre un problema que tiene el país y que es muy grave. De acuerdo con ella, este tipo de decisiones se deben consultar al pueblo colombiano para no perjudicarlo. Su pensamiento crítico se encuentra en un nivel de interpretación alto porque ella expresó que, al saber de este tema, puede opinar mejor y exponer sus puntos de vista. Laura se encuentra en un nivel intermedio porque sus respuestas mostraron su punto de vista frente al tema de estudio con ideas algo confusas. Julián no realizó la actividad.

Los estudiantes se encuentran en los niveles, básico, intermedio y alto de aprendizaje. Esto se evidencia cuando observamos que en las actividades que han resuelto hay un razonamiento crítico aceptable en el cual identificamos su aprendizaje de los conocimientos. En los casos mencionados, los estudiantes no culminaron todas las actividades y el propósito de enseñanza se logró de manera parcial por parte del profesor, dadas las interrupciones constantes de

sus clases por las dinámicas institucionales aunque él procuró que sus estudiantes logaran un conocimiento general del tema. Esta contingencia vivida por el maestro es ajena a sus decisiones, aunque hay que destacar que él logró realizar parcialmente la secuencia didáctica pese a las dificultades.

8.2 Conclusiones de los aprendizajes de los contenidos de las secuencias didácticas

Al describir y analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada una de las secuencias didácticas hemos encontrado estos elementos:

- Las secuencias didácticas permitieron estimular los aprendizajes porque en todos los grados y casos, los estudiantes llegaron a un nivel intermedio o alto en la mayoría de los casos. Esto lo sabemos porque pudimos comparar la misma secuencia en diferentes grupos y observar que los estudiantes mostraron progresos cercanos en el aprendizaje.
- El desempeño de cada grupo en el uso de la canción fue variable y se debe a que los conocimientos previos eran más claros en algunos grupos, reflejándose unos conocimientos más estructurados en unos estudiantes porque algunos grupos poseían conocimientos previos y para otros eran temas nuevos.
- La canción y las actividades ayudaron a que los saberes previos se fortalecieran a lo largo de la secuencia y los estudiantes mostraron si los saberes previos eran sólidos, el desarrollo de habilidades de pensamiento era notorio. En los estudiantes con saberes previos básicos, el conocimiento se fortaleció hasta lograr un nivel intermedio en otros permanecieron igual.
- Las secuencias didácticas despertaron la empatía en los estudiantes porque la canción y su contenido los sensibilizó. Al contextualizarse dentro de la misma situación del tema planteado, los estudiantes modificaron su opinión pues se acercaron más a esa realidad.
- Los estudiantes realizaron algunas actividades con mayor facilidad que otras. Esto se debe a que el nivel de complejidad se iba incrementando y ellos respondían de acuerdo con sus aptitudes.
- En algunos estudiantes con nivel básico se motivaron a resolver una que otra actividad y encontramos que sus reflexiones pudieron equipararse al nivel alto de otros alumnos. Esto nos indica que la motivación del aprendizaje pudo incidir en la forma cómo el profesorado abordó el tema o el estudiante no incidió lo suficiente realizaran todas las actividades.
- Hubo mayor proceso escritural propio en los alumnos, al preguntarles sobre sus conocimientos previos, saberes u opiniones, y al entrelazarlos con los contenidos de la secuencia. En este sentido, los estudiantes desarrollaron un trabajo más autónomo y pudieron expresar sus ideas porque abandonaron el hábito del libro de texto y el método expositivo como único medio de aprendizaje.
- Observamos un mayor nivel de reflexión y autenticidad en cada una de las actividades, lo que muestra que hubo más participación para resolverlas.

- La secuencia didáctica aumentó la motivación en la mayoría de los casos y esta motivación se refleja en los trabajos realizados.
- Algunos estudiantes no culminaron, principalmente, las actividades de finalización. Esto nos indica que se debe replantear la extensión de las secuencias didácticas para culminar los procesos de aprendizaje en un tiempo adecuado porque la reiteración de algunas actividades que los estudiantes pueden llegar a considerar repetitivas retrasa los procesos.
- Las interrupciones frecuentes de clase afectan el desarrollo de las secuencias didácticas y generan desmotivación en los estudiantes porque el proceso se corta, pierde continuidad y disminuye el interés inicial, haciendo más difícil retomar el contenido.

Podemos afirmar que las secuencias didácticas cumplieron la función de sintetizar el contenido curricular y llevarlo a un nivel más realizable con el fin de que el estudiante pudiera comprenderlo mejor. Esto se evidencia en los resultados que pudimos obtener. Creemos que los niveles de desempeño pueden aumentarse a un nivel alto si este tipo de actividades se realizan con mayor frecuencia en las aulas. Esto posibilitaría que los estudiantes afianzaran sus habilidades mediante la realización de actividades más reflexivas que repetitivas o mecánicas.

En el siguiente capítulo mostraremos las percepciones que tuvieron los estudiantes de cada una de las instituciones educativas, después de realizar el trabajo con las secuencias didácticas empleando canciones.

CAPÍTULO IX

¿Cuál fue la percepción de los estudiantes de básica secundaria sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?

Este capítulo posee cinco apartados en los cuales describimos y analizamos la percepción de los estudiantes después de trabajar las secuencias didácticas con el profesor empleando canciones.

En los primeros cuatro apartados formulamos y analizamos las preguntas y en el quinto apartado las interpretamos:

1. ¿Cómo fue el proceso de análisis?
 2. ¿Las canciones empleadas le ayudaron a comprender los contenidos de ciencias sociales?
 3. ¿Cree usted que las canciones pueden ayudar a los estudiantes a comprender la realidad desde las ciencias sociales?
 4. ¿Cómo cree que las canciones podrían contribuir más y de mejor manera al aprendizaje de los contenidos de ciencias sociales?
 5. ¿Qué valoración hacen los y las estudiantes del uso de canciones?
-

9.1. ¿Cómo fue el proceso de análisis?

Para el análisis empleamos dos instrumentos que nos permitieron identificar la relación entre el proceso de aprendizaje y la estrategia de enseñanza:

- Primero, un cuestionario realizado a los estudiantes de los grupos 6° hasta el grupo 9° que constaba de tres preguntas. Las respuestas fueron clasificadas de acuerdo la frecuencia en cada grupo para realizar el respectivo análisis de los datos.
- Segundo, cinco grupos focales en las instituciones educativas “La Alegría”, “Madre de Dios”, “El Alto”, “Obrero” y “Félix” de Medellín para profundizar en las opiniones y en los aprendizajes realizados por los y las estudiantes de estos centros.

Para obtener la información del cuestionario tomamos una muestra aleatoria de diez estudiantes por cada grupo de cada institución educativa participante los cuales fueron graficados acorde a tres preguntas que formulamos. Sólo un profesor tuvo dificultades para entregar el cuestionario. Formulamos tres preguntas que fueron graficadas para cada grupo que participó. En el análisis las presentamos como parte de cada apartado. La tabulación fue incluida en los anexos. (Anexo 27. Tabulación de cuestionario respuesta de los estudiantes).

Los grupos focales se realizaron después de finalizar las secuencias y en ellos participaron cinco estudiantes en promedio por institución. Estos estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente y partiendo de su deseo de contribuir con sus opiniones sobre su experiencia con el uso de la canción. Para el análisis tuvimos en cuenta las percepciones más relevantes de tres estudiantes por cada grupo focal para complementar la información obtenida en el cuestionario, las demás han quedado registradas en los audios.

9.2. ¿Las canciones empleadas le ayudaron a comprender los contenidos de ciencias sociales?

9.2.1 Secuencia *Un recorrido por las regiones naturales de Colombia*

a. Institución Educativa *La Alegría*

Grupo 6°3



Figura 44. I.E. *La Alegría*. Fuente propia.

Los datos muestran que el 80% de la población perteneciente al grupo 6°3 de la Institución Educativa “La Alegría” valoró positivamente el uso de la canción como estrategia de enseñanza. Un 50% de la población la concibió como un recurso útil para comprender las realidades del presente, un 20% encontró su relación con las culturas o las tradiciones locales, otro 20% expresó que la profesora no trabajaba las ciencias sociales basándose en canciones pero cuando observamos directamente las clases, encontramos que ella empleaba esta metodología. Sólo un 10% no respondió el cuestionario. Con respecto a la opinión de los estudiantes de los grupos focales, vemos que existe concordancia con el cuestionario. Al respecto dijeron:

Henry: “Bueno, sí estábamos aprendiendo las características de los municipios, todo lo de la región Insular, que la región Andina, Orinoquia (...) La fiesta, la feria, eso me reforzó mucho, también la otra canción de rock (...) y uno observa muchas cosas que uno no ve en la otra canción, entonces, al juntar las dos hacen un concepto de todo lo que está en Colombia y los municipios”. (Anexo 9. Grupo focal estudiantes grupo 6°3).

Observamos que el estudiante Henry hizo referencia a los conocimientos adquiridos en el trascurso de la canción “*La invitación*” que le habló de las regiones naturales de Colombia. Él vinculó también, la canción complementaria *Colombia conexión*, lo cual nos indica que, a pesar de que en la secuencia didáctica no se observa la actividad de comparación en forma escrita, los estudiantes lograron establecer diferencias entre las dos canciones. Esto se evidencia

porque este estudiante lo recuerda y lo menciona con naturalidad. Por otro lado, encontramos la opinión de la estudiante María, quien se centró, principalmente, en la importancia de la canción para el aprendizaje de las ciencias sociales.

“Las Ciencias Sociales son una materia que puede llegar a ser más fácil para las personas, ya que la música es algo más recurrente a cada persona (...) porque casi todo se aprende en las canciones (...) porque sociales por lo general es escribir mucho, pero con canciones es más fácil”. (Anexo 9. *Grupo focal estudiantes grupo 6°3*)

La estudiante señaló que existen herramientas para adquirir este tipo de conocimiento de manera más sencilla. De acuerdo con ella, escribir no es suficiente porque se torna repetitivo y aburrido, por ello, la canción le facilitó el proceso.

La experiencia de Juan nos mostró que hubo un interés por aprender más de los contenidos previos y potenciar el trabajo en equipo con sus compañeros de clase:

“Pues lo que me gustó mucho del trabajo fue que todos sabíamos de las regiones, me gustó que me iban a poner a cuadrar los municipios donde yo he ido a visitar, pero me mostró otro aspecto, el cómo ayudar al salón”. (Anexo 9. *Grupo focal estudiantes de grupo 6°3*).

Se observa que el estudiante enfatizó en la novedad al realizar un ejercicio problema en el cual debía preparar un viaje real y resolverlo con base en la información obtenida en la secuencia didáctica.

María nos explicó por qué a veces los estudiantes no comprenden así la profesora explique ella respondió: “profe, depende (...) de la atención que se le esté prestando a la canción. Ya si la niña o el niño que la escuchó no la entendió es por falta de atención, de pronto pudo estar hablando o haciendo otra cosa”. La estudiante, en ese sentido, ha sido clara al manifestar que una de las posibles causas de este porcentaje de las respuestas obedece a que hubo distracción y los estudiantes perdieron el hilo temático, por lo cual es posible que hayan tenido dificultades para retomarlo.

Esta es una observación clave porque debemos tener en cuenta la complejidad del mensaje y la atención del estudiante. Sabemos que esta última repercute directamente sobre la comprensión de un contenido o la confusión en su conceptualización desde el principio.

Los estudiantes nos mostraron que el aprendizaje fue significativo y que existía un conocimiento conceptual útil para continuar el proceso de enseñanza. El diálogo nos ayudó a entender que la estrategia impactó en el trabajo cotidiano con respecto al reconocimiento del espacio geográfico y de la cultura del país.

b. Institución Educativa Institución Educativa *Madre de Dios*

Grupo 7°A



Figura 45. I.E. *Madre de Dios*. Fuente propia

En la Figura 45, observamos que el 20% de los estudiantes aseguró consideraba que las canciones es una manera divertida de aprender ciencias sociales. Un 20% valoró la secuencia didáctica porque se centró en contenidos de la enseñanza de la geografía. Al 20% de los encuestados les permitió a comprender mejor las regiones naturales de Colombia. Un 30% afirmó que las canciones eran una forma comprensible de expresar ideas. Finalmente, un 10% no respondió el cuestionario. Al realizar el grupo focal, (Anexo 14. Grupo focal de estudiantes de 7°A) los estudiantes que participaron expresaron:

Juan Carlos realizó una reflexión general de su experiencia de aprendizaje cuando el profesor trabajó con la secuencia:

“Fue curioso, no creía que el profesor pudiera hacer este tipo de trabajo. Casi siempre nos ponía a copiar mucho o nos hablaba mucho, no que nos pusiera a trabajar ese tema. Me pareció raro trabajar las ciencias sociales desde la música. Es positivo porque se trabaja muy bien y es como más activo, más dinámico con la música y uno puede aprender más fácil. La canción es una invitación a conocer Colombia”.

El estudiante utilizó el término “raro” para hacer referencia a lo inusual de este tipo prácticas en el profesor ya que estas constituyen una innovación. El cambio de rol del estudiante se dio gracias a que el profesor tomó la decisión de modificar su práctica para brindar así a sus alumnos mayor participación en alternancia con el método expositivo.

Camila, al igual que Juan Carlos, coincidió en valorar positivamente la manera en la cual el profesor direccionó la enseñanza de un tema de geografía y señaló que la canción le dio un matiz distinto al trabajo con la secuencia:

“Me pareció raro porque a él le gusta más hablar que hacer clases dinámicas (...) es una forma muy fácil de poder aprender por medio de la música ya que mencionaron el carnaval de Barranquilla, entonces allá se hace y se fueron repitiendo otros ejemplos. Es algo muy didáctico de aprender”.

Observamos que la estudiante recuerda apartados de la letra y ha asociado el concepto de cultura al de espacio geográfico a pesar de que realizamos primero el cuestionario y un tiempo después el grupo focal en la institución educativa.

La respuesta de Felipe va en línea con los otros dos estudiantes porque rescató el hecho de participar y abordar la lectura de textos de otra manera:

“Me pareció extraño porque pensaba cómo íbamos a aplicar esto, ¿lo íbamos a cantar? (...) recuerdo que de cada lugar mencionaban lo típico, lo que se celebraba en un tiempo especial. Es un método para expresarnos, leer bien, saber manejar los textos”.

Podemos concluir que los estudiantes demandan más participación por parte del profesor en las clases para dialogar, discutir y comprender. La canción y la música han permitido abrir un espacio de diálogo y conversación. Los estudiantes se sintieron satisfechos porque reconocieron sus opiniones y pudieron aprender más. Advertimos, también, que ellos continúan relacionando negativamente ciencias sociales con copiar y escuchar pasivamente. Los estudiantes porque aún expresan la dificultad de aprender la materia a través de métodos tradicionales que los profesores no han abandonado por temor a perder el control de clase. La secuencia tuvo impacto en los estudiantes de grupo 6° y 7°, aunque destacamos el trabajo del grupo 7° por los resultados obtenidos.

9.2.2 Secuencia *Los derechos laborales en Colombia*

a. Institución Educativa *La Alegría*

Grupo 8°1



Figura 46. I.E. *La Alegría*. Fuente propia.

En la Figura 46, vemos que el 80% de los estudiantes expresó que la secuencia didáctica sobre los derechos laborales en Colombia estaba relacionada con el contenido. El 50% afirmó que la canción *El pueblo y sus verdugos* fue trabajada adecuadamente. Un 10% señaló, por su parte, que la canción es una crítica coherente. Un 10% reconoció que tuvo dificultad en comprenderla inicialmente. Los estudiantes no estaban acostumbrados a analizar y a escuchar el contenido de una letra proveniente del género punk. cabe agregar, también, que el mensaje de la canción poseía conceptos complejos que requerían ser explicados previamente. Un 10% relacionó la letra con las ciencias sociales. Finalmente, un 20% de los alumnos no respondió el cuestionario.

Estos resultados nos indican que los estudiantes, al no estar familiarizados con los sonidos de un determinado ritmo musical, pueden presentar dificultades para comprender el mensaje. Por esto, es muy importante conceptualizar el contenido escrito, al igual que su repetición moderada, para continuar el proceso de profundización. Durante el grupo focal (Anexo 20. Secuencia didáctica grupo 8°1) esto fue lo que nos expresó uno de los estudiantes, Andrés: ‘Yo no escuchaba nada sinceramente, pero tenía la letra, porque si no la hubiera tenido no hubiera sabido que era lo que decía’.

Sabemos que la canción, por pertenecer al género punk, no fue fácil de asimilar cuando fue escuchada en un primer momento. Resulta, entonces, razonable la explicación de Andrés cuando expresó que tuvo que estudiar previamente el contenido de la letra para comprender al detalle el mensaje y el tema de clase. Esto nos ha mostrado que la música en ciertos casos puede distraer, cuando no se ha leído el mensaje del texto y esto conduce, finalmente, a problemas de comprensión.

Santiago ha comprendido el tema central de la secuencia didáctica y realizó una valoración acorde al problema de estudio:

“Bueno, la canción es extraña, nos dijo que la prestación de servicios no tendría ventajas para un trabajador, pues es como digamos un trabajo temporal porque los colombianos al momento que se le violan los derechos, que se les remunera su trabajo y lo aceptan porque tienen unas necesidades que no pueden parar”.

Para él la canción resultó extraña porque no estaba acostumbrado escuchar este ritmo musical pero, a pesar de ello, logró comprender uno de los problemas sociales más frecuentes en Colombia con respecto a la violación de los derechos laborales. Con esto, podemos deducir que la secuencia didáctica debe tener una fase introductoria para familiarizar al estudiante no sólo con el contenido sino, también, con la canción.

La sensibilidad de Mariana y su conocimiento de la danza le permitieron relacionar fácilmente la estrategia de enseñanza, la canción y el contenido:

“Yo he conocido la música, pues por lo que yo bailo. Cada canción refleja la historia de lo que ha pasado el país, de lo que representa, con los movimientos se refleja la historia, me pareció muy interesante que a partir de la música se conozca más, que ellos -los estudiantes- ya que no han tocado el tema de la historia de Colombia en sí desde el comienzo, a partir de la música me pareció muy interesante, me gustó mucho”.

Mariana ha ido más allá al entender que es posible el aprendizaje de la disciplina histórica a través de un medio como la música porque esta permite su mejor comprensión. Mariana nos ha demostrado que la conceptualización, al estar ligada a un componente emocional, puede potenciar, en unos casos más que en otros, el aprendizaje del conocimiento.

b. Institución Educativa *El Alto*

Grupo 8°3

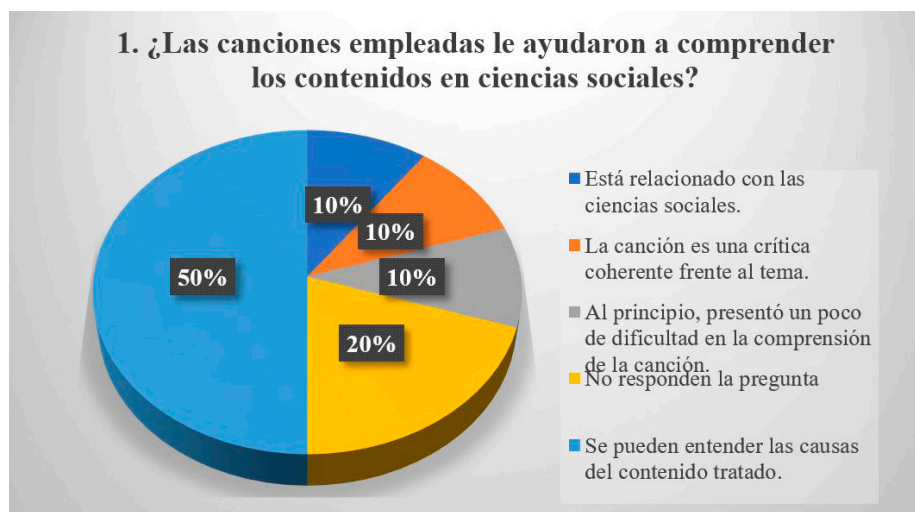


Figura 47. I.E. Santa Elena. Fuente propia.

En la Figura 47, podemos observar que el 90% de los estudiantes de la Institución Educativa *El Alto* respondió afirmativamente que la canción *El pueblo y sus verdugos* les ayudó a comprender el tema.

Un 20% aseguró que la canción permitió comprender el tema porque forma parte de la vida real. Un 40% afirmó que la canción resume el tema que estudiaron. Un 10% dio credibilidad a los argumentos del mensaje. Un 10% no respondió la pregunta. Un 20% no conocía la canción y el contenido. El 70% del total de los estudiantes desarrolló y comprendió la secuencia didáctica porque leyó la letra. Esto fue lo que dijeron durante el grupo focal. (Anexo 18. Grupo focal 8°3. Comunicación personal. Noviembre 2016).

David realizó un contraste entre los derechos laborales del pasado con los problemas del presente. Él asumió la canción como un texto que explicaba muy bien una problemática actual.

Me parece que contaban muy bien lo que pasaba anteriormente y en cierta manera lo que se puede vivir hoy en día todo el mundo. La verdad la canción la expresaba muy bien.”

Observamos que el estudiante asoció el presente con el pasado tocando temas que ya habían sido abordados en clase con la profesora tales como la Revolución Industrial. Martín, por su parte, nos mostró una tendencia que expresaron los estudiantes a lo largo del cuestionario y los grupos focales. Este estudiante precisó por qué el uso de la canción podía ser más eficaz en el aprendizaje y ser más agradable en el uso de las clases:

“A mí me pareció muy agradable porque en cierta manera se puede aprender con la música más fácil independiente del género que sea, pueden explicar las cosas de manera más simple. En ocasiones las personas como casi no leen, no tienen buena comprensión lectora y por medio de la música podrían comprenderlo más fácil ya que tanto texto se volvería aburrido”.

La canción es un texto que resume hábilmente un contenido que podría ser complejo cuando es asumido desde la rigurosidad de las disciplinas de las ciencias sociales. Martín nos ha demostrado que los hábitos de lectura en los estudiantes de la básica secundaria son escasos y allí radica uno de los principales problemas a la hora de trabajar las ciencias sociales. Generalmente, los estudiantes las perciben como materias aburridas en las cuales sólo se escribe y se lee pero se comprende muy poco. Ante esta realidad, debemos orientar el trabajo hacia una metodología que conduzca al estudiante a leer su contexto con recursos más cercanos a ellos. No es extraño que el estudiante vea con curiosidad esta forma de aprender los contenidos porque sencillamente la consideran más fácil.

Guillermo planteó dos elementos en torno a los cuales debe seguirse reflexionando:

Guillermo: “Al ser una metodología nueva uno siente miedo por no comprender que se hace con la canción, saber si servirá o si se puede aplicar. Las personas que no tienen la capacidad de escuchar tuvieron la letra de la canción en la guía. Si no tiene puede escucharla y al menos puede leerla”.

Según Guillermo el uso de la canción es un recurso poco habitual en el aula y genera ciertos temores incluso para los mismos estudiantes, ya que ellos desconocen cómo pueden participar durante el proceso de aprendizaje. por su parte David considera que la canción es un testimonio real que dice la verdad sobre un hecho. Observamos que los conceptos de novedad y de verdad han sido claves para que los estudiantes se expresen positivamente frente a esta estrategia de enseñanza. Esto ha llevado a que ellos hagan una valoración positiva del trabajo y perciban que están aprendiendo más.

9.2.3 Secuencia *Los derechos humanos en Colombia*

a. Institución Educativa Obrero

Grupo 8°B

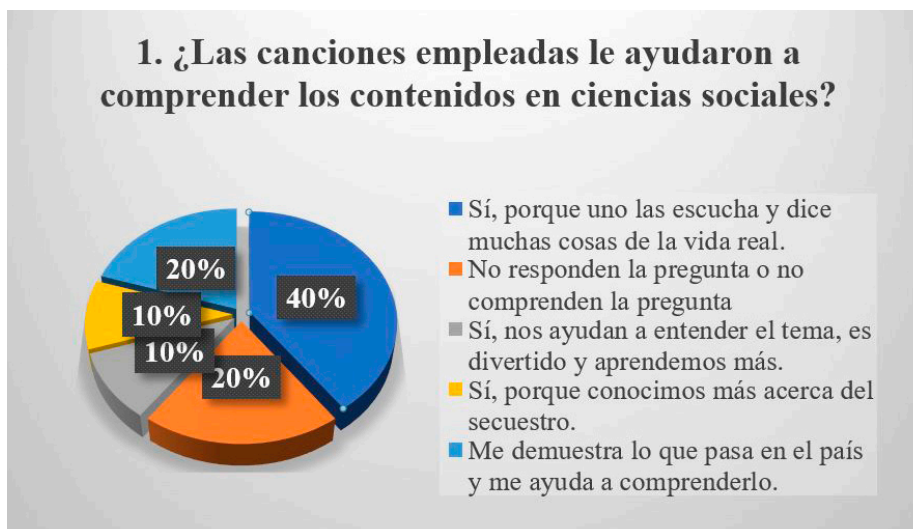


Figura 48. I.E. Obrero. Fuente propia.

En la Figura 48, vemos que el 80% de los estudiantes de la Institución Educativa *Obrero* valoró positivamente el uso de la canción en la secuencia. Un 40% afirmó que la canción “*Desapariciones*” permitió entender la realidad. Un 20% señaló que las canciones han contribuido al conocimiento sobre los problemas del país. Un 10% estimó que fue una clase divertida y aprendieron más. Un 10% señaló que hubo un mayor aprendizaje sobre el tema del secuestro. Estas afirmaciones van en consonancia con los grupos anteriores pues estos brindaron similares respuestas. Finalmente, un 20% no respondió a la pregunta. Los estudiantes valoraron la secuencia didáctica como un material fácil de realizar. En el grupo focal (Anexo 28. Grupo focal 8 B) los estudiantes dijeron:

Camila definió la experiencia didáctica en cuatro conceptos: interesante, entretenida y divertida. En ella observamos que tienen motivación y que ha fortalecido su capacidad crítica:

“Pues la verdad me pareció una dinámica muy interesante, la verdad nunca había visto que se hiciera algo así en un colegio, entonces me pareció muy bien. La verdad me gustó, me pareció entretenido y la verdad sentí que me quedo algo, o sea sí aprendí algo por ese tipo de manera de enseñar”.

Sebastián, por su parte, afirmó que por lo general le han dictado o copiado los contenidos de ciencias sociales cuando se los enseñan. Él definió como coherente el contenido de la secuencia didáctica y la letra. Esta relación le ha permitido asociar conceptos clave para afianzar su aprendizaje:

“El trabajo fue bastante interesante, ya que me di cuenta que por distintos métodos, aparte del tradicional, que es copiar o dictar y esas cosas se puede aprender, así como aprender por la música, la letra tenía un contenido bastante coherente con el tema, entonces nos ayudó a entender el tema en general”.

Mauricio señaló la buena comunicación y la concertación en las actividades que implicaban diálogo en parejas y en pequeños grupos. Esta variación del trabajo en equipo le permitió comprender diferentes puntos de vista sobre un tema y asimilarlo. Relacionó la canción “*Desapariciones*” con el nuevo periodo de violencia en Colombia:

“Pues la estrategia estuvo buena, yo entendí bastante sobre el tema porque hay como más comunicación entre todos, uno aprende más y la música estuvo buena porque nos muestra que en Colombia hay mucha violencia y más en La Escombrera.

Observamos que las opiniones de los estudiantes se encuentran en un nivel alto porque su argumentación devela que han interiorizado el contenido de la secuencia. Esta metodología de trabajo es novedosa e interesante para ellos pues no la habían trabajado en otras clases. Los estudiantes afirmaron que aprendieron sobre este tema tan importante de las ciencias sociales.

9.2.4 Secuencia *La venta de los recursos del Estado*

a. Institución Educativa Félix

Grupo 9°1 y 9°5

El profesor implementó la secuencia en los grupos 9°1 y 9°5, principalmente. Conocimos la dificultad para desarrollarla por la interrupción de las clases debido al desarrollo de actividades institucionales. Esta dificultad la habíamos señalado en el capítulo VII. Los estudiantes valoraron el trabajo de clase y dieron sus opiniones al respecto. (Anexo 29. Grupo focal 9°1 y 9°5)

Jeison demostró un nivel de conciencia crítica muy alto y esto se debe a que él escucha canciones con contenido político, sobre todo del género punk y el rock. Él ha participado en marchas y protestas, principalmente, las relacionadas con la venta de ISAGEN y, por ello, mostró un conocimiento estructurado del problema que está por encima del promedio de un estudiante de la básica secundaria:

“Me pareció bien, era algo fuera de lo normal pues en el aprendizaje que nosotros tenemos que, es más, no sé cómo explicarlo, más simple, es como más crudo, más copia, es que no tiene como sentido, es simplemente explican, escribes, explican escribes. Vendieron ISAGEN, esa represa, un lugar de recurso natural, espejos de agua gigantescos que aportaban energía y era un lugar para los ecosistemas y los animales de acá”.

Leidy centró su experiencia en la actividad que realizaron al cantar, bailar la canción y hacer un trencito a manera de metáfora de las “locomotoras” de la explotación minera del gobierno de Juan Manuel Santos:

“Yo diría que él llegó con la canción, nosotros éramos un grupito, entonces empezamos a leer la canción, cuando Luis Ángel -el profesor- dijo que la cantáramos, entonces nosotros la empezamos a cantar, la empezamos a bailar, hicimos un trencito, entonces los otros se empezaron a reír, nos grabaron y todo, pero a nosotros nos pareció chévere la clase porque como siempre es escribir, ese día fue más entender que vendían el país o por qué hicieron (...) entonces mediante esa canción nos divertimos y aprendimos pues sobre el tema.

A pesar de que surgió en forma espontánea, esta intervención sirvió para que el profesor pudiese motivar a los estudiantes y encausar el contenido del tema. Se podría inferir en las respuestas de los alumnos que han adquirido un nivel básico de conocimiento.

Juan, al igual que Leidy y Jeison, señaló la estrategia como una experiencia extraña: “Como que era raro de él que hiciera eso. Porque nunca hace cosas así, el hace no hace eso’.”

Encontramos en varios grupos focales a considerar la clase de ciencias sociales como una materia aburrida y, por ende, al profesor. Esto lleva a que la práctica sea considerada o valorada como poco importante. Cuando los profesores decidieron modificar su metodología, los estudiantes reaccionaron con extrañeza porque percibieron una clase diferente a como la habían recibido y, aún más, cuando utilizaron el recurso de la música, que les llamó poderosamente la atención.

9.3. ¿Cree usted que las canciones pueden ayudar a los estudiantes a comprender la realidad desde las ciencias sociales?

9.3.1 Secuencia *Un recorrido por las regiones naturales de Colombia*

a. Institución Educativa La Alegría

Grupo 6°3

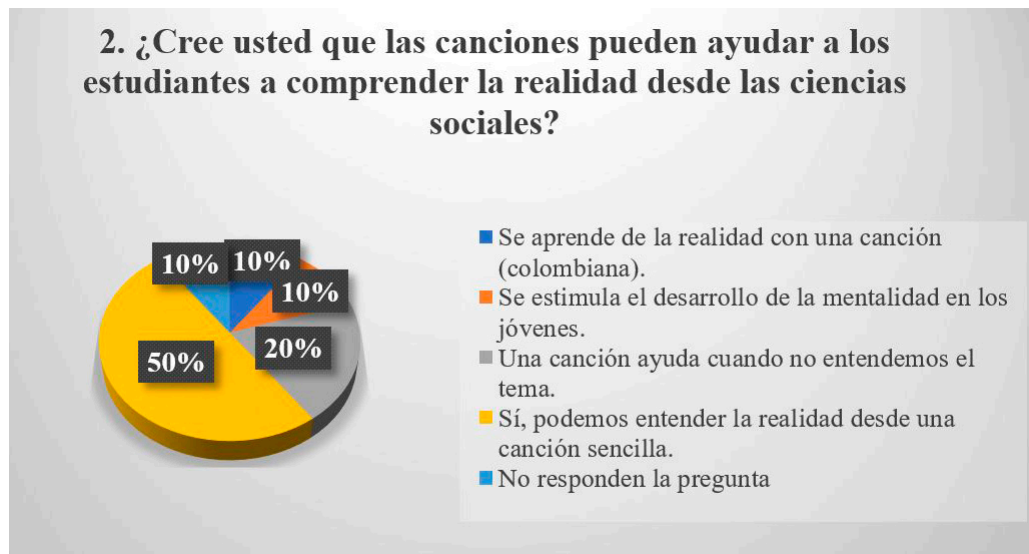


Figura 49. I.E. La Alegría. Fuente propia.

En la Figura 49, vemos que los estudiantes expresaron de diferentes maneras que las canciones sí les ayudaron a comprender mejor los contenidos que en una clase habitual de ciencias sociales. El 90% de las respuestas se distribuyó de la siguiente manera: Un 10% afirmó que se aprende con la realidad de una canción. Un 10% señaló que era una estrategia para estimular el desarrollo de la mente en los jóvenes. Esta afirmación va en concordancia con los presupuestos teóricos antes expuestos. Un 20% afirmó que la canción les ayudó a comprender cuando no entendieron la explicación del profesor y, finalmente, el 50% restante constató que se puede entender la realidad mediante una canción sencilla. Un 10% no completó el cuestionario.

Estas explicaciones obedecen a que las canciones son textos cortos y precisos a la hora de expresar una idea relevante puesto que el cantante sólo cuenta con pocos minutos para desarrollar una idea completa de un contenido. Al preguntar a los estudiantes del grupo focal (Anexo 30. Grupo focal 6°3 y 8°1) si esta estrategia les ayudó a comprender los contenidos, esto fue lo que nos dijeron:

María: “¡Muy bueno!, nos hace abrir más la mente. Nos hace concentrarnos más”.

Raúl: “Da pereza leer guías, aunque esto parece un libro, pero también es divertido, porque incluye canciones. Imagínese copiando todo lo que dice la canción. Lo resume todo porque por ejemplo uno seis horas en una silla uno se cansa sin descanso, a unos les da pereza copiar, lo que prefieren es estar en la casa haciendo nada, acostados en una cama, jugando *play*, viendo televisión, estando en el celular, Facebook y todo eso”.

La opinión de estudiantes como María expresó su entusiasmo en una frase. De acuerdo con ella, la música le permitió mayor concentración a la hora de realizar el trabajo de clase. Raúl, en esa misma línea, afirmó que, a pesar de la extensión de la guía, le pareció divertida porque la canción le resumió el tema de estudio. Esto nos ha indicado que la secuencia didáctica posee dos componentes esenciales. En primer lugar, la secuencia, al articularse con el tema de la canción, sintetiza el objeto de estudio y lo hace menos complejo para el estudiante. Así se transforma en una idea concreta y comprensible a la hora de trabajarla. En segundo lugar, el rol del estudiante se modifica en el proceso de aprendizaje porque ya no es un agente pasivo que sólo resume el libro de texto o escucha la clase del profesor. Pasa a ser un agente activo porque debe articular sus conocimientos para comprender que la canción y la información que poseen la secuencia se refieren a un problema social real.

b. Institución Educativa Institución Educativa *Madre de Dios*

Grupo 7°A



Figura 50. I.E. *Madre de Dios*. Fuente propia

De acuerdo con la Figura 30, el 90% de los estudiantes señaló que las canciones podían ayudar a comprender la realidad social que a veces no se cuenta en la clase de historia. De este porcentaje, un 40% de los estudiantes opinó que la canción es un recurso educativo útil para aprender porque la música posee contenidos que provienen de lo cotidiano. Un 20% aclaró que aprender con canciones es más agradable. El 20% manifestó que ha sido una forma divertida y diferente de aprender. Un 10% no respondió la pregunta. La tendencia de las respuestas en los estudiantes de grupo 7°, nos ha indicado que ellos establecieron la relación entre aprendizaje significativo con recursos útiles, cotidianos, agradables y poco convencionales para potenciar la comprensión de conocimientos. En el grupo focal (Anexo 14. Grupo focal de estudiantes de 7°A) los estudiantes dijeron:

Juan Carlos y Camila coincidieron en resaltar el potencial del taller -como ellos le llaman- porque en este se les pedía su opinión y se consultaba sobre lo que sabían del tema frecuentemente:

Juan Carlos: “El taller fue muy dinámico, no fue tanto texto, fue más preguntas el profesor nos puso la canción varias veces para aprendérmola. Nos pedía que pusiéramos los tipos de culturas que había – Feria de las flores, el Carnaval de Barranquilla- y nos hacía retomar la canción. Nos puso a prueba para ubicarnos en Medellín y en Colombia”.

Camila: “casi no había texto. El único texto era la canción. Había como más para pintar, para hacer algo dinámico de las regiones, para entender la canción por medio de dibujitos. La actividad del

viaje nos puso a prueba porque nos hizo entender que no conocemos mucho nuestro país porque dudé mucho. Eso nos hace querer investigar más sobre nuestro país, lugares y ubicaciones”.

Pareciera que los estudiantes sintieran más cercano el contenido de la secuencia cuando se les pregunta personalmente. Los dos estudiantes aseguraron que les gustó la propuesta porque “no escribían tanto”. Ellos igual debían escribir y leer, la diferencia radicaba en que podían interactuar con la letra de la canción y la secuencia ya que el tema inicialmente abarcaba un conocimiento general y luego iba descendiendo de escala a un problema social local para, finalmente, llevarlo al plano particular y personal. De esta manera, los estudiantes pudieron comprender el contenido y recordarlo fácilmente.

Al estudiante Felipe le faltaron algunas actividades por realizar, pero valoró el trabajo como positivo: “El taller fue muy trabajable porque nos ponía ejercicios para probar si habíamos entendido el tema.”

Los estudiantes opinaron que las actividades en las que había resolución de problemas los ponía a pensar sobre situaciones reales. Ellos pudieron autoevaluar sus falencias conceptuales y/o procedimentales frente a una situación específica. Esto último nos ha indicado que la valoración fue positiva ya que los estudiantes tuvieron mayor participación en su aprendizaje. La secuencia facilitó el trabajo de clase porque ellos fueron más activos con respecto a la práctica del profesor.

9.3.2 Secuencia *Los derechos laborales en Colombia*

a. Institución Educativa La Alegría

Grupo 8°1



Figura 51. I.E. La Alegría. Fuente propia.

El 80% de los estudiantes de grupo 8°1 señaló que el uso de las canciones les permitió comprender mejor la clase. De este 80 %, un 10% afirmó que las canciones hablan con la verdad que se vive a diario. Un 20% dijo que la secuencia tocaba un tema importante para defender sus derechos. Otro 20% vinculó tres conceptos entre música y aprendizaje: ritmo, rima y sentimientos. Esto les permitió conectar un estado emocional a lo cotidiano mediante el análisis de la música y llevarlo, luego, a un nivel racional consciente. Dicha conexión ha sido posible dado que un contenido por sí mismo no va generar la misma reacción si el estudiante no se siente identificado con éste. Un 20% no respondió el cuestionario. Finalmente, un 30% consideró que pudieron comprender la realidad social sin estar leyendo el mismo libro de texto.

Las percepciones de Andrés y Mariana en el grupo focal nos dieron una idea de las opiniones de del curso 8°1. (Anexo 30. Grupo focal 6°3 y 8°1)

Andrés reconoció que el diseño de la secuencia, al articularse con la música, le facilitó la asimilación del tema: “La guía nos facilitó más la vida a los estudiantes (...) pues de todas maneras hay que copiar, lo que cambia es que estamos trabajando con la música’.”

De esto, podemos deducir que no es lo mismo trabajar un contenido que sólo aporta información, a trabajar con uno que aborda los problemas en los cuales los estudiantes pueden verse reflejados. Por eso Mariana dijo:

“Me tocó el tema del desempleo y a mis compañeros no les gustó la canción porque era diferente a lo que ellos escuchan, pero les dije, “esta canción no la vean más allá del tipo de música, sino lo que está reflejando la letra”, y después empezaron a entenderla y dijeron “*si es verdad eso le pasa a tal persona de mi familia*”. Así fueron entendiendo más la letra y fueron capaces de resolver el taller que nos dieron”.

La participación de Mariana fue de gran importancia porque su sensibilidad logró persuadir a sus compañeros para que vencieran las barreras de las estéticas musicales y pudieran adentrarse en el estudio del contenido de la canción. Esto permitió que ellos cambiaran su posición y lograran integrar este contenido a su proceso de aprendizaje. Las situaciones que se presentan en los espacios de clase con respecto a los prejuicios musicales, deben ser abordadas previamente por el profesor para evitar que los gustos musicales impidan el desarrollo del trabajo.

Los resultados muestran que la apertura del profesor y los estudiantes rompieron la barrera de los prejuicios y ellos se dieron la oportunidad de conocer las ciencias sociales de otra manera. La secuencia fue asumida como un contenido pertinente y real que les ayudó a entender de una manera más cercana y diferente a la del libro de texto.

b. Institución Educativa *El Alto*

Grupo 8°3

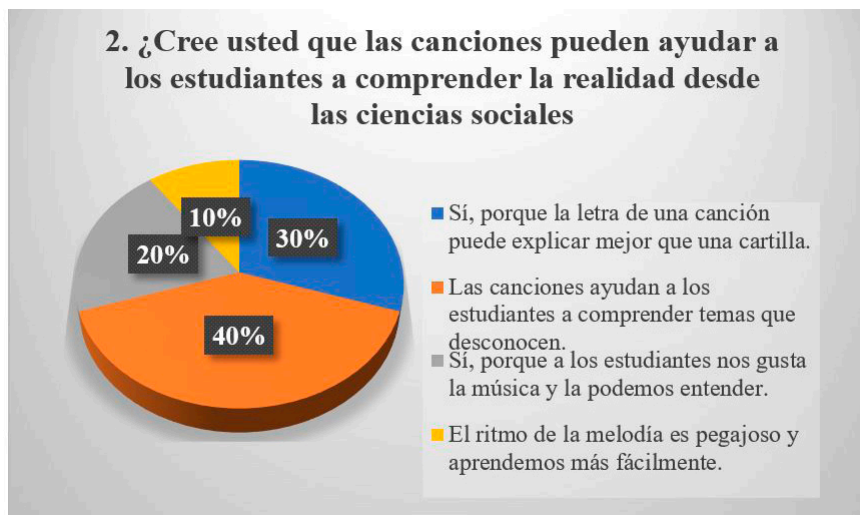


Figura 52. I.E. *El Alto*. Fuente propia.

El 100% de los estudiantes confirmó que las canciones permitieron comprender la realidad que a veces no asimilan en la clase de historia. Un 30% aseguró que la canción puede llegar a explicar mejor los contenidos que un libro de texto. Un 40% consideró que las canciones permitieron comprender temas desconocidos. Un 20% señaló que la música forma parte de las preferencias estéticas más comunes entre los jóvenes. Un 10% aclaró que un ritmo musical pegajoso estimula el aprendizaje porque permite retener en la mente la información. Las respuestas nos han indicado que debemos diseñar e implementar nuevos materiales que permitan a los estudiantes comprender el conocimiento con mayor facilidad. El grupo focal (Anexo 18. Grupo focal 8°3. Comunicación personal. Noviembre 2016) nos dijo:

Martín, Guillermo y Henry reflexionaron sobre contenido que se abordó en la secuencia. Ellos hicieron una explicación acertada del tema y de los problemas que allí se desprenden:

Martín: La canción estaba basada en las problemáticas que tienen los obreros.

Guillermo: La letra de la canción es una línea del tiempo porque muestra lo que les ha pasado a los obreros porque además de que los maltrataban, los ignoraban, no les pagaban y eso causó las revoluciones. Es un problema global. Existe el abuso laboral de una u otra manera. No les importa las condiciones de los trabajadores, si están cansados o enfermos, muchas cosas que contribuyen al abuso laboral.

Henry: Para mí, hemos mejorado en los derechos laborales. Todavía se sigue viviendo hoy en día porque aún se ve la discriminación.

Aunque los estudiantes no explicaron con más detenimiento la pregunta formulada, inferimos que percibieron el ejercicio positivamente por la manera en la que han valorado la estrategia durante la experiencia de clase. Resaltamos un reconocimiento del contenido en un nivel alto que nos ha permitido asociarlo con un aprendizaje significativo. Los estudiantes han dicho que el aprendizaje de las ciencias sociales no ha resultado complejo para ellos porque el profesorado ha empleado diferentes recursos para enseñarles, lo que hizo que la clase fuera agradable. Esto evidenció que el nivel de aprendizaje puede potenciarse cuando el profesorado tiene la opción de ampliar sus posibilidades en el manejo y el diseño de recursos. La canción fue recibida positivamente porque fortaleció el trabajo del profesor y de sus alumnos que, finalmente, encontraron en ella un recurso novedoso.

9.3.3 Secuencia *Los derechos humanos en Colombia*

a. Institución Educativa Obrero

Grupo 8°B



Figura 53. I.E. Obrero. Fuente propia.

El 100% de los estudiantes señaló que la canción empleada en la secuencia didáctica contribuyó en la comprensión de la realidad. Un 20% del total afirmó que la letra era entendible y un 10% reafirmó esta idea al decir que les ayudó a comprender la historia de Colombia. Un 30% expresó que la actividad se hizo más fácil porque las canciones constituyen un medio común y cotidiano de expresión. Otro 20% de los estudiantes aseguró que la actividad contribuyó a la comprensión de conceptos. Finalmente, un 20% expresó que era una forma de aprender la historia. Los resultados nos han indicado que a los estudiantes les agradan las prácticas de aula que conduzcan a reflexionar sobre problemas del presente y a proponer cambios en la metodología de enseñanza. El grupo focal (Anexo 28. Grupo focal 8 B) nos dijo:

Mónica aseguró que la secuencia titulada *Los derechos humanos en Colombia* pudo sensibilizarla porque pudo ver reflejada en ella una problemática social que afecta las familias:

“Pues yo opino que este proyecto lo debemos continuar porque esto se presenta a diario y hay familias que no saben de sus familiares y se quedan callados por temor. Deberían divulgar la información para que los puedan ayudar en cierto sentido e informar a la gente sobre qué es lo que ocurre en San Javier”.

Ella sintió que este problema podía sucederle también. Esta respuesta nos reafirma que la fuerza de la estrategia reside en llegar a la sensibilidad del estudiante y ubicarlo en el lugar del otro.

Sebastián, por su parte, ha comprendido que para entender los problemas sociales es necesario apoyarse en el tiempo histórico comprendiendo el pasado desde el presente para visualizar, posteriormente, el futuro:

“Pues yo opino que tendríamos que conjugar bien la información del pasado y el presente. Debido a que si no sabemos lo que ocurrió en el pasado, no podríamos identificar bien lo que pasa en este momento y si no logramos identificar lo que pasa en este momento, tampoco podemos solucionar lo que va a pasar en el futuro”. Esta es una brillante idea que pone de relieve el desarrollo de la conciencia histórica de este alumno

Camila centró su atención en la forma cómo el grupo asimiló la estrategia didáctica. Podemos decir, según su descripción, que el grupo tuvo una motivación externa que les hizo participar activamente del trabajo de clase:

“Pues yo la verdad si note una diferencia a cuando se da una clase normal copiando en el cuaderno y así, por lo menos las personas (los estudiantes) que no suelen estar interesadas en participar o en hacer los deberes en clases, hoy la gran mayoría como que decidieron meterse en el tema y lo hicieron por gusto y no tanto por tener que hacerlo por el compromiso de la nota, sino que, poco a poco, se fueron interesando más y al final termino siendo bien.”.

La secuencia se desarrolló en una sesión de cuatro horas y el nivel de concentración fue casi permanente, lo que ayudó a que los estudiantes pudieran realizar la secuencia didáctica. Camila nos ha indicado que la motivación fue progresiva y se mantuvo a lo largo de toda la clase. Finalmente, los estudiantes dejaron en segundo plano la práctica habitual de “yo trabajo por la nota” y se dedicaron a aprender. Las respuestas de los estudiantes nos dicen que la estrategia sí posee un complemento esencial porque al igual que en los grupos anteriores, son más participativos y se interesaron fácilmente.

9.3.4. Secuencia *La venta de los recursos del Estado*

a. Institución Educativa Félix

Grupo 9°1 y 9°5

En el caso del grupo de estudiantes de esta institución educativa, se dieron varias situaciones que hicieron que la secuencia didáctica no tuviese el resultado esperado. Dicha secuencia se realizó en una época del año vinculada a la finalización de otras actividades académicas de la institución educativa que el profesor no podía aplazar.

La secuencia se interrumpió porque se inició antes del periodo vacacional y se retomaron las actividades al regreso de vacaciones, lo que hizo más complejo volver al hilo temático. En el grupo focal, los estudiantes manifestaron que el grupo 9°5 poseía problemas actitudinales que impidieron que se realizara la estrategia normalmente. Según este grupo, los profesores en general preparan sus clases y enseñan bien pero los estudiantes no cooperan en el trabajo de clase: (Anexo 29. Grupo focal 9°1 y 9°5)

Jeison: “Los profesores de acá, yo he tratado con ellos fuera de clase y adentro y los profesores son muy divertidos, son muy chéveres, sólo que el grupo, en general, no lo sabe tratar y los irrespetan cuando ellos tratan de hacer su actividad, pero los profesores en sí, sí son muy didácticos, se mueven mucho por los lados de que el estudiante aprenda, pero de otra manera. En mi experiencia no, porque la verdad, el salón no cooperó para hacer la actividad como era, ya, ni siquiera dejaron explicar al profesor bien. Al final, la mayoría ni siquiera sabían que era ISAGEN, por qué vendían al país. No se tomaron nada en serio”.

Juan Diego: “La indisciplina del grupo”.

Es claro que, en este tipo de casos, se deben realizar otro tipo de estrategias formativas que involucren al profesorado, orientadores, padres de familia y directivos con el fin de solucionar los problemas de convivencia que existan con los estudiantes para poder desarrollar cualquier actividad académica.

El desarrollo de la secuencia requiere flexibilidad y participación por parte de los profesores y los estudiantes al implementarla con canciones. Si no existe un mínimo de dialogo y disposición, no es posible llevarla a cabo o se realizaría con mucha dificultad la actividad. Para estos casos, en el que el grupo de estudiantes muestran conductas más complejas de las habituales, debe hacerse un proceso más lento para valorar las posibilidades del trabajo con los estudiantes, ejercicios continuados cortos y sencillos de sensibilización musical. De esta manera, el profesor podrá identificar si existen o no condiciones para implementar la estrategia.

Hemos observado que el profesor lo implementó con otro grupo 9°1, en el cual hubo un mayor nivel de respuesta. Al respecto Adriana nos dijo: “Ya, empezamos a armar un trencito,

entonces cogimos las cosas y empezamos a cantar hicimos una ronda, bailamos cumbia. La gente ahí, cambió por un momento el ánimo, se pusieron a chacotear y a bailar con él”.

A pesar de las dificultades que tuvo que afrontar el profesor Luis Ángel, observamos que logró sensibilizar a sus estudiantes con respecto al conocimiento de las ciencias sociales basado en la canción porque ellos valoraron la pertinencia del contenido y su diseño. Marcela, por ejemplo, señaló que “son temas más actuales, que si nos enseñen lo que en verdad está pasando y a mí me gustó mucho esa canción dizque *Vendo mi país*. Vendían los ríos, vendían países, el petróleo, el Rio Cauca, lo vendieron todo”.

Los estudiantes reflejan un nivel básico de conocimiento evidenciado en el momento en el que ellos recuerdan los contenidos cuando existe un punto de anclaje para la memoria. La canción “*Vendo mi país*” posee la característica de memorizarse fácilmente, y por eso, los estudiantes lograron recordar el contenido a pesar de que no se realizó la secuencia de la forma esperada.

Concluimos que la secuencia en grupos con dificultades de conducta debe trabajarse con canciones sencillas para que puedan tener un mejor resultado porque los estudiantes tienen una alta probabilidad de distraerse fácilmente. Este es un hallazgo importante que nos permite adaptar la secuencia a las características del grupo y su propio ritmo de aprendizaje. Hemos evidenciado, del mismo modo, que la estrategia no es infalible en todos los casos porque hay variables como la participación de grupo o la práctica del profesor que puede incidir en su adecuada realización y, por ello, su secuencia debe revisarse y ajustarse a la medida de cada realidad escolar y a cada grupo en particular.

9.4. ¿Cómo cree que las canciones podrían ayudar más y mejor en los contenidos de ciencias sociales?

9.4.1 Secuencia *Un recorrido por las regiones naturales de Colombia*

a. Institución Educativa La Alegría

Grupo 6°3

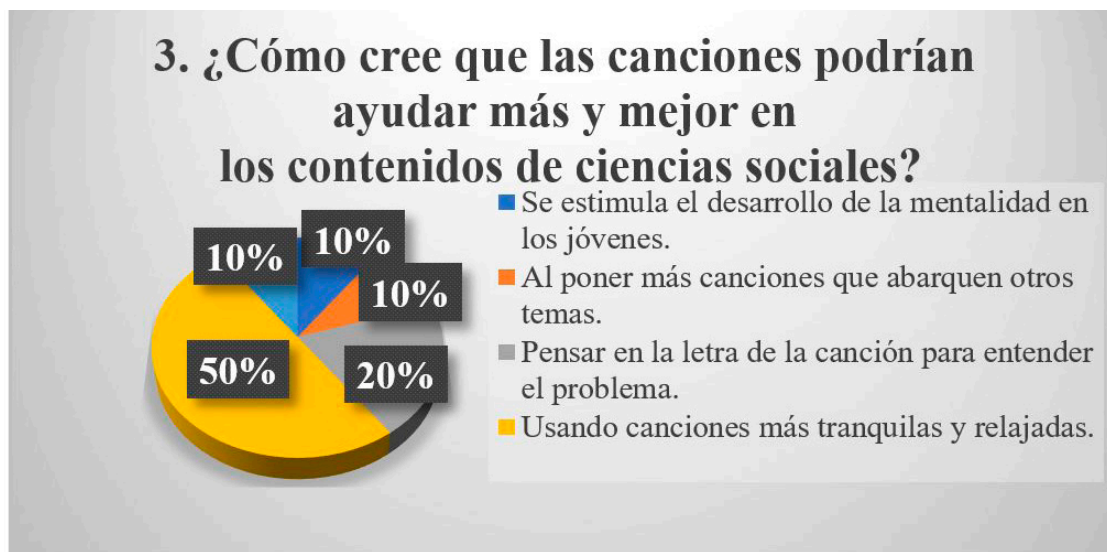


Figura 54. I.E. La Alegría. Fuente propia.

En la Figura 54, El 50% de los estudiantes encuestados señaló que se debían usar canciones con ritmos musicales tranquilos para no alterar los estados de ánimo y mantenerlos relajados. Estos resultados han evidenciado que los estudiantes son conscientes de la pertinencia de la selección de la canción y que todos los ritmos o géneros musicales no generan el mismo impacto. El 10% de los estudiantes aseguró que las canciones desarrollan la mentalidad de los jóvenes. Otro 10% de los estudiantes expresó la necesidad de usar más canciones que involucren otros temas y un 20% propuso actividades de reflexión para comprender la letra. Finalmente, el 10% no respondió la pregunta.

En concordancia con el cuestionario, Juan manifestó en el grupo focal (Anexo 30. Grupo focal 6°3 y 8°1):

“Yo digo que enseñarles a los niños con canciones, ayudándoles a cantar, que la escuchen para que se la vayan aprendiendo y así sucesivamente. Me gustaría temas como las regiones, pero ir más allá. No quedarnos en lo mismo, sino que empezar a hacer, consultar lo que puedan para uno saber más”.

Consideramos que esta opinión de Juan es pertinente porque pretende motivar a los estudiantes a participar del proceso de aprendizaje y puede ser muy útil en todos los grupos.

Durante el grupo focal del grupo 6°, las respuestas a esta pregunta fueron pocas. Pudimos recoger unas ideas con respecto a qué temas se podrían enseñar y el grupo respondió: “Enseñando temas de política, geografía, los problemas de la sociedad y las regiones”.

En este orden de ideas, las respuestas del cuestionario y del grupo focal presentaron dos puntos en común. El primero, la enseñanza de diferentes contenidos con canciones y, el segundo, la dificultad para plantear actividades alternativas a la propuesta por los estudiantes. Esta dificultad pudo haberse dado porque los estudiantes no estaban habituados a prácticas de aprendizaje que integran habilidades como la interpretación, la argumentación y la proposición. Cuando los estudiantes no desarrollan dichas habilidades, el aprendizaje se convierte en la adquisición de una base de datos que no se utiliza para la resolución de problemas.

b. Institución Educativa Institución Educativa *Madre de Dios*

Grupo 7°A



Figura 55 I.E. *Madre de Dios*. Fuente: propia

Un 30% de los estudiantes aseguró que es necesario emplear canciones relacionadas con el tema o el contenido abordado. Un 20% señaló que la canción ayuda a salir de la rutina de escribir monótonamente. Un 10% expresó que se debían emplear más canciones para enseñar el tema de las regiones de Colombia. Un 20% sugirió canciones de diferentes géneros para socializarlas. Finalmente un 20% no respondió el cuestionario.

Los estudiantes propusieron actividades que no se centraran en la saturación de la lectura y la escritura, del mismo modo, trabajos que les permitieran comprender sin mayor dificultad.

Sugirieron, también, usar más canciones y que su uso se repitiera en futuras ocasiones. Ellos también invitaron a que el recurso de la canción forme parte del proceso evaluativo:

Juan Carlos: “Hacer trabajos colocándoles en los televisores canciones de las culturas, buscar otro tipo de canciones y escucharlas varias veces, que no haya muchas lecturas, pero que hagan textos, exámenes, pero usando la música.

Felipe: Sugeriría más temas acordes a lo planeado. Que no sólo sea copie y copie. Me parece muy buena idea. La veo muy bien planteada”.

9.4.2 Secuencia *Los derechos laborales en Colombia*

a. Institución Educativa La Alegría

Grupo 8°1



Figura 56. I.E. La Alegría. Fuente propia

Un 10% vinculó las canciones con la política y los contenidos en ciencias sociales. El 30% señaló que la música hace más entretenidas las clases. Un 30% propuso actividades de interpretación de las letras complementado con imágenes y videos. Un 10% no respondió la pregunta. Finalmente, el 20% propuso que las canciones debían ir acompañadas de la explicación del profesor para resolver los problemas de la secuencia didáctica.

Esto nos indica, que a pesar de que la propuesta estuvo orientada a modificar el rol del estudiante en la participación de su aprendizaje, el profesor sigue conservando su papel en el acompañamiento del conocimiento, ya que hay momentos en los cuales el estudiante tiene inquietudes o dudas por resolver y él debe estar ahí para orientar.

Las respuestas nos han indicado que los estudiantes creen que se deben emplear actividades complementarias para fortalecer los procesos de comprensión, análisis, interpretación y la resolución de problemas. Muchas de estas actividades fueron tenidas en cuenta durante el diseño curricular. En el grupo focal (Anexo 30. Grupo focal 6°3 y 8°1), Andrés, Viviana y Mariana nos expresaron sus propuestas:

Andrés: “Usando las letras que sean como más entendibles, para que cuando un niño, la escuche, la pueda entender, saber de qué habla. Hablada en su idioma”.

Viviana: “Que sea más salir y hacer cosas más divertidas, cosas que en verdad a uno le gusten, si uno está sentado acá, se aburre. En las salidas pedagógicas. Uno camina, ve cosas nuevas y es más divertido, es una forma diferente de enseñar a la gente”.

Mariana: “Nos va a enseñar la dificultad que tenemos cada uno, la que tienen los ciudadanos y en general, pues sería explicarles primero, decirles esto es diferente vamos a escuchar un tipo de música que ustedes no creo que hayan llegado a escuchar, tiene una letra a la que ustedes van a acercarse”.

Andrés y Mariana plantearon una propuesta centrada, principalmente, en buscar letras de canciones lo más comprensibles posible para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades de clase. Los estudiantes han propuesto hacer un trabajo de sensibilización antes de escuchar la canción para que ellos puedan distanciarse, por un momento, de su gusto musical y direccionarlo hacia el desarrollo de la secuencia. Estas actividades resultan interesantes porque nos permiten, en primer lugar, depurar el proceso de selección de las canciones por unas más sencillas y complejizarlas a medida que los estudiantes vayan progresando en su nivel de aprendizaje. En segundo lugar, se evita que la subjetividad musical los predisponga.

Viviana, por su parte, propuso salidas de campo fuera de la institución educativa. Esta actividad es posible, en la medida que el profesor la planea con antelación. Observamos que hay propuestas interesantes en los estudiantes que nos permiten dilucidar un mayor nivel de interpretación y proposición de la información.

b. Institución Educativa El Alto

Grupo 8°3



Figura 57. I.E El Alto. Fuente propia

El 40% de los estudiantes planteó escuchar y analizar la letra de la canción, aunque es necesario que las canciones tengan un proceso continuado de análisis e interpretación para que el aprendizaje se afiance. Un 30% expresó que se deben emplear más canciones para abordar diferentes contenidos. Un 20% valoró la estrategia positivamente, sin embargo, no plantea una proposición clara frente al uso de otras. Un 10% de los estudiantes sugirió usar canciones que tengan letras más claras. Esto tiene que ver con el hecho de que la música y el género seleccionado deben ser comprensibles en la audición para evitar interferencias, puesto que, aunque los jóvenes suelen escuchar músicas variadas, se requiere que el mensaje sea accesible. (Anexo 18. Grupo focal 8°3. Comunicación personal. Noviembre 2016) el grupo focal al respecto dijo:

David: “La letra de la música es muy buena, pero que por lo menos el ritmo sea pegajoso para que le quede en la cabeza”.

Martín: “Me gustaría que se usara en las materias más teóricas como Filosofía, Sociales y Lengua castellana que son a veces las más difíciles de entender”.

Henry: “Así debería ser prácticamente todas las materias, pero a algunos profesores no les gusta eso”.

David se ha centrado en proponer canciones con ritmos musicales que llamen la atención de los estudiantes. Esta opinión resulta importante porque a lo largo del análisis hemos observado que las canciones no generan el mismo impacto en la mayoría de los estudiantes y debemos

tener en cuenta dicho impacto en el desarrollo de la fase introductoria porque es el punto de partida para realizar un buen trabajo motivacional.

Por otro lado, Martín y Henry presentaron una propuesta que va más allá del desarrollo de una estrategia de enseñanza y lo llevan al plano del currículo. Ellos han señalado que en el área de humanidades y ciencias sociales se puede emplear la canción para acercarlos a los *contenidos teóricos*. Es claro que la percepción es igual tanto para los profesores que participaron de esta investigación como para los estudiantes porque ambos llegaron a la misma conclusión a partir de la experiencia.

9.4.3. Secuencia *Los derechos humanos en Colombia*

a. Institución Educativa Obrero

Grupo 8°B



Figura 58. I.E. Obrero. Fuente propia

Como podemos observar en la Figura 38, un 40% de los estudiantes han sugerido canciones que se acerquen a la vida real en la materia. Un 20% sugirió emplear esta misma metodología para enseñar. Un 30% propuso que se usaran otras canciones y actividades relacionadas para aprender más. Un 10% sugirió escuchar y analizar la letra del tema. Las sugerencias de los estudiantes van en concordancia con las anteriores respuestas y nos mostraron que ellos han disfrutado la propuesta metodológica y ahora solicitan su uso continuado en clase. En el grupo focal (Anexo 28. Grupo focal 8 B), los estudiantes dijeron:

Camila: “Pues yo digo que es una buena manera de lograrlo por ejemplo con este tipo de conversatorios en los que uno habla pero también escucha a los demás y les hace sentir que sus opiniones son importantes porque hay muchas personas que se privan de hablar aunque quieran decirlo (...) Yo creo que esto podría adaptarse a cualquier materia, por ejemplo, en Religión”.

Mónica: “Yo propongo que no solamente los que aprendamos seamos nosotros, sino que le transmitamos a las demás personas y coger un grupo menor porque igual ellos también necesitan saber qué va a pasar en un futuro y que está pasando en el presente, porque no saben qué es trata de blancas y qué es la desaparición forzosa, por ejemplo, yo no tenía ni idea de este tema”.

Camila señaló que este tipo de contenidos debe permitir a los estudiantes expresar abiertamente sus ideas, sin ser discriminados por sus opiniones o creencias, abriendo el espacio para el diálogo y la conversación con respeto. Mónica propuso que la metodología y la canción fuera trabajada con los estudiantes más pequeños para que ellos también puedan enterarse de los problemas del presente y estar más informados. Estos aportes son importantes porque permitieron predisponer a los estudiantes para aprender Ciencias Sociales e identificar problemas.

9.4.4 Secuencia *La venta de los recursos del Estado*

a. Institución Educativa Félix

Grupo: 9°1 y 5

Durante el desarrollo del grupo focal, (Anexo 29. Grupo focal 9°1 y 9°5) observamos que los estudiantes mantuvieron un nivel básico -intermedio de aprendizaje, exceptuando el caso del estudiante Jeison que se encuentra en un nivel alto. Esto nos indica que la secuencia didáctica logró los objetivos. Creemos que no se pudieron lograr niveles más altos, a pesar de que el contenido era relevante y adecuado para el grupo de los alumnos, debido a las dificultades antes expuestas. Al preguntar a los estudiantes sobre cómo podrían mejorar esta propuesta de enseñanza Juan nos dijo: ‘Incluiría diferentes tipos de música, diferentes géneros, incluiría diferentes talleres’.”

Juan sugirió emplear otras canciones y otros talleres con lo cual nos hizo comprender que las secuencias didácticas en grupos con dificultades requieren de un trabajo más simplificado para que el estudiante gane conocimiento y motivación.

Jeison señaló que la secuencia didáctica estuvo bien diseñada y que deben aplicarse otro tipo de temas y canciones para abordar otras realidades del país. Por su parte, Leidy propuso ejercicios que plantearan visiones sobre el futuro mediante el análisis de los acontecimientos que están sucediendo en el presente:

Jeison: “El programa está bien estructurado. Sería agregar más canciones que muestren otros casos, otras realidades aparte de que el país se vende para informarnos y aprender más como otros temas relacionados con sociales”.

Leidy: “La canción está bien. Que miren el verdadero problema, por ejemplo, pensar en un futuro, qué pasaría en un futuro si se vende por completo la empresa”.

Es interesante la propuesta de la estudiante porque plantea un reconocimiento de la comprensión del tiempo en las dinámicas sociales. En general, creemos que estos resultados nos han otorgado conocimientos valiosos para hacer ajustes a la práctica docente y a la enseñanza de las ciencias sociales y afrontar las posibles dificultades a la hora de implementar las estrategias de enseñanza sin recurrir a los métodos tradicionales. Esta experiencia nos ha demostrado que a pesar de la dificultad, se pudieron lograr niveles de aprendizaje básicos que pueden llegar a permanecer, y que, finalmente, la práctica del profesor logró incidir en el aprendizaje de sus estudiantes.

9.5 Interpretación de la percepción de los estudiantes de grupo 6° a 9° de educación básica secundaria el uso de canciones en la enseñanza de las ciencias sociales

El cuestionario fue realizado a una muestra de sesenta estudiantes de los grupos 6° a 9° provenientes de las cinco instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Las respuestas de los estudiantes nos han mostrado sus opiniones y la homogeneidad con la que valoraron el uso de la canción en su aprendizaje.

Se formularon tres preguntas para identificar factores relacionados con el impacto de la secuencia didáctica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La primera pregunta estuvo orientada a saber si la letra de la canción les ayudó a comprender los contenidos en ciencias sociales.

La respuesta fue generalizada porque los participantes de todos los grupos, en un 80%, corroboraron que las letras de las canciones son más comprensibles porque cuentan historias alusivas a la vida real y los ubican en realidades que no conocían en profundidad.

Estas respuestas pueden obedecer a las siguientes razones:

- a. Se seleccionaron temas de contenidos socialmente relevantes que estuvieran cercanos a la realidad social de los alumnos y en los que pudieran identificar un problema concreto que despertara su interés durante el desarrollo de las clases.
- b. Se seleccionaron canciones alusivas al contenido que tuvieran la mayor cantidad de información relevante para relacionarla con el tema seleccionado.
- c. Se diseñaron secuencias didácticas con el propósito de que los estudiantes adquirieran conocimientos mediante el análisis de las canciones.
- d. Se realizaron varias actividades para dinamizar el desarrollo de la clase que estimularan habilidades de pensamiento y fueran de fácil solución.

Hemos identificado que las innovaciones didácticas parten, esencialmente, de una planeación intencionada pero anclada en una realidad tangible que no se aleja de la cotidianidad de los estudiantes. La cultura, el arte y, más específicamente, la música nos permitió acercarnos a la

sensibilidad de los estudiantes porque rompimos la resistencia que implican ciertos contenidos del currículo. Ellos llegaron a un plano de comprensión diferente que trasciende el escenario académico y los ubica en la vida real.

Los mensajes cortos, directos y, además, musicalizados son muy atractivos para los estudiantes jóvenes porque debemos reconocer que estos no son tan pacientes como los adultos para realizar elaboraciones lingüísticas complejas en el discurso de las ciencias sociales. Esto se debe a que ellos se encuentran en un proceso de formación que requiere tiempo de maduración de las ideas y comprensión progresiva de la realidad. Recargar este proceso con mucha información, genera un efecto adverso, dado que los estudiantes terminan sin querer saber más de lo que requieren en un momento determinado.

Estamos en un mundo saturado de información por las nuevas tecnologías. Los maestros, con nuestras prácticas, debemos incentivar y generar curiosidad frente al conocimiento, para que no se genere el deseo de no querer estudiar en nuestros alumnos. Pensamos erróneamente cuando creemos que ellos deben aprenderse todo el programa escolar porque esta actitud es sinónimo de adquisición de conocimiento.

La segunda pregunta estuvo orientada a saber los contenidos basados en canciones podían ayudar a los estudiantes a comprender la realidad desde las ciencias sociales. Los resultados fueron evidentes porque entre el 80% y el 100% de los estudiantes manifestó que las canciones, en general, constituyen un contenido muy fácil en el cual intervienen varios elementos:

- a. Las melodías y los esquemas rítmicos llamativos generaron el recuerdo fácil de un tema concreto. Esto se debe a que se repite constantemente, en un espacio de tiempo muy corto, lo cual hace que los estudiantes puedan asociar la música con el contenido de la letra y los conceptos que poseen.
- b. Los estudiantes, al estar habituados al mundo de la música de manera intensa durante esta etapa de su vida les permite con las canciones comprender contenidos complejos.
- c. Los jóvenes asocian el concepto de música con diversión, mientras que los conceptos de escuela y conocimiento son asociados con obligación en la mayoría de los casos. En este orden de ideas, los estudiantes respondieron que este tipo de estrategias son más fáciles y divertidas para su aprendizaje.
- d. En muchas ocasiones, los estudiantes no comprenden el lenguaje del profesor, no porque ellos no posean el conocimiento suficiente sino, porque puede que el lenguaje del docente sea más complejo para ellos de lo que pensamos. Los estudiantes también cuestionan el uso de materiales que habitualmente empleamos en el aula.

Percibimos en los estudiantes una asociación negativa del conocimiento de las ciencias sociales con leer y escribir que ha hecho que en ellos se genere un sentimiento de desidia a la

hora de abordar los contenidos de las ciencias sociales. Esta dificultad es producto de algunas prácticas reiterativas que ha realizado el profesorado sobre el uso de sus estrategias tradicionales que han provocado en los estudiantes resistencia a ciertas formas de abordar el conocimiento. Este refuerzo puede verse reflejado en la indisposición de nuestros estudiantes hacia los hábitos de lectura y la escritura. Ante esta situación, los maestros nos encontramos en la obligación de recrear otras maneras de abordar el conocimiento y de adecuarlas a los cambios generacionales para que los alumnos tomen gusto por estos hábitos.

Los datos nos indican que debemos realizar cambios que motiven al estudiante a asistir a la escuela todos los días. El conocimiento ya no se encuentra sólo en la escuela y los maestros también debemos asumir un rol distinto. Debemos procurar que el tiempo que compartimos con los estudiantes cobre sentido y pueda incidir en la resolución de sus problemas cotidianos.

La tercera pregunta estuvo orientada a escuchar las sugerencias de los estudiantes para saber de qué manera las canciones podrían ayudar más y mejor al aprendizaje de los contenidos de ciencias sociales. Los estudiantes coincidieron en que las estrategias más útiles para mejorar el rendimiento deben proponer el uso de canciones de diversos géneros que estén relacionadas con el contenido de las ciencias sociales. Los estudiantes señalaron, del mismo modo, que este tipo de recursos debe usarse más en el aula porque les facilita pensar. También sugirieron el uso de canciones con contenidos comprensibles y agradables sin perder de vista que tengan un ritmo llamativo. Finalmente, ellos expresaron que es necesario hacer procesos de interpretación de las canciones y el contenido a través de actividades que les motiven.

Los resultados del cuestionario y de los grupos focales nos muestran que nuestros estudiantes, entre los once y quince años nos han brindado sus reflexiones ante lo que está sucediendo en la escuela con respecto a la práctica del profesorado, el diseño curricular, los contenidos en la enseñanza, el uso de estrategias y los procesos de aprendizaje.

En el último capítulo, discutiremos sobre los aportes de esta investigación a la luz de los referentes teóricos y, presentaremos, también, los hallazgos encontrados tras desarrollar esta investigación. A manera de colofón cerraremos con las respectivas conclusiones que marcan el horizonte investigativo y las recomendaciones o sugerencias para continuar esta línea de reflexión.

Parte IV

Discusión, aportes y conclusiones de la Investigación

CAPÍTULO X

¿Cuáles son los aportes y las conclusiones de esta investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?

En este capítulo presentaremos la reflexión final de la investigación que nos ayudará a comprender el por qué y el cómo del uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales, partiendo de las preguntas, los supuestos y los objetivos que nos marcamos. Este capítulo se compone de tres apartados:

1. La discusión teórica de los aportes de la investigación
2. Problemas resueltos, supuestos, objetivos conseguidos y metodología
3. Sugerencias para la práctica docente y para futuras investigaciones

10.1. Discusión teórica de los aportes de la investigación

En este apartado analizaremos los resultados de la investigación y haremos la discusión teórica partiendo de los aportes logrados en nuestra indagación, en aras de responder las preguntas problema que nos formulamos. Tomaremos como punto de referencia cada pregunta, teniendo en cuenta los supuestos, los objetivos y las categorías que analizamos en cada capítulo. De esta manera podremos comparar los aportes de la investigación con sus predecesoras.

10.1.1 ¿Cómo puede articularse el uso de las canciones con los contenidos de las ciencias sociales?

Tabla 4.

Uso de las canciones en los contenidos de las ciencias sociales

Pregunta	Supuestos	Objetivos	Pregunta de capítulo 2 y 4
1. ¿Cómo puede articularse el uso de las canciones con los contenidos de las ciencias sociales?	Es probable que las letras de las canciones abarquen cualquier contenido enseñable dentro de las ciencias sociales para casi todos los grupos o niveles de escolaridad.	Analizar la función que cumplen las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media en Colombia.	<i>¿Qué canciones permiten relacionar los contenidos de las ciencias sociales en la educación básica, secundaria y media en Colombia?</i>

Fuente: Elaboración propia

La discusión sobre la pertinencia del uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales se ha planteado desde hace varias décadas (Turner 1979), principalmente, en la enseñanza de la historia con el ánimo de facilitar el aprendizaje de contenidos relacionados con la historia nacional (Waller y Edgington, 2001). Autores como Palmer (1998), proponen trabajar con los estudiantes contenidos relacionados con los grandes conflictos mundiales, mientras otros como Singer (1997), buscan enseñar la historia de la clase obrera y las luchas por sus derechos en Norteamérica, es decir, parten de los problemas sociales. Los contenidos más frecuentes para enseñar historia se han centrado en el tema de la guerra (White, 2005), también han buscado fomentar el patriotismo o crear estereotipos tal y como lo muestran autores como Hidalgo (2010), Muñoz (2011), Lee (2013) y Giacumbo (2002). En estos casos, el sentido formativo de las canciones se centra en el adoctrinamiento. Como es sabido, la canción puede emplearse para fijar ciertas ideas o creencias políticas radicales, opción con la que no estamos de acuerdo. Hemos encontrado canciones alusivas al fervor patriótico como el Himno de la SS (canción nazi) o la Canción del partisano (marcha francesa) que promueve la

resistencia para quienes habían ocupado su país y reprimían a su población durante la Segunda Guerra Mundial. La canción es un arma más que se puede usar para la guerra o puede ser objeto de persecución cuando se difunden letras que van en contra de gobiernos totalitarios. En otras palabras, la canción ha sido usada por cualquier ideología como medio propagandístico para difundir sus ideas. Nosotros creemos que debe dársele una orientación educativa para promover el pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que utilizar la canción como instrumento para adoctrinar las conciencias no constituye una posibilidad educativa éticamente correcta. En este sentido pueden utilizarse canciones doctrinarias y hechas por regímenes totalitarios para analizar, valorar y criticar su uso y su intencionalidad, pero no para promover su ideología.

Las investigaciones permiten observar una tendencia a utilizar los contenidos musicales relacionados con el género musical y el lugar donde se encuentren (Valenzuela, 2004; Castañeda 2011; Montreal y Sobrino, 2014). Así, por ejemplo, encontramos los corridos mexicanos en México, la música tradicional en España o los ritmos propios norteamericanos como el blues, jazz, rock and roll (Jergel y McArthur, 2016), y otros países con la misma influencia cultural. Creemos que esto se realiza con el propósito de fomentar o educar a su ciudadanía en valores “nacionales” y aumentar el sentido de pertenencia.

Las investigaciones nos muestran que existen suficientes canciones para enseñar historia tal como lo plantearon Palmer y Burroughs, (2002). Nosotros, al indagar sobre la relación entre los contenidos que se encuentran en los estándares y los lineamientos curriculares de ciencias sociales con las canciones, hemos encontrado que sus letras van más allá de los saberes históricos porque abarcan temas geográficos, políticos, económicos, sociales, culturales, filosóficos, ambientales y de formación ciudadana que podrían enseñarse de grupo 6° hasta 11°.

La revisión de las letras de las canciones seleccionadas para el desarrollo del currículo colombiano realizada en el capítulo IV nos hace pensar que estas son una potente herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado (Martínez y Quiroz, 2012; Martínez y Pagés, 2014, 2015, 2016). Por otro lado, el buen uso de estas letras en la práctica del profesor ayuda a que los estudiantes comprendan ciertas realidades sin caer en las posturas radicales.

Esto lo ratificamos en la investigación porque los estudiantes tuvieron la posibilidad de hacer juicios críticos más elaborados que nos llevan a concluir que una secuencia adecuada del contenido sí permite que ellos puedan elaborar sus propias conclusiones sobre un tema de discusión y se cuestionen sobre una realidad específica generando preguntas interesantes. Creemos que los temas de estudio de las letras de las canciones basadas en contenidos sociales deben ir más allá de la guerra y el patriotismo si queremos despertar en los estudiantes una conciencia crítica más sólida y menos alienada.

Nuestra indagación sobre canciones a utilizar nos muestra que aún prevalecen contenidos clásicos en los países donde se han realizado investigaciones y evidencia que las canciones

también pueden obedecer a la lógica de invisibilizar problemas sociales tal y como lo hacen los libros de texto. Es por ello que debemos revisar de qué manera empleamos los materiales durante la enseñanza para evitar realizar las mismas prácticas.

Hemos podido comprobar que el uso de las canciones no debe obedecer a la lógica nacionalista. Los títulos que hemos encontrado pertenecen en un 75% al ámbito iberoamericano y un 25% a países de habla no hispana. Esto nos indica que las canciones hacen alusión a contenidos que abarcan realidades locales, nacionales o internacionales, sin importar el género musical donde se producen. Del mismo modo, hemos constatado que la diversidad de canciones y géneros musicales de otras épocas es amplia. Esto permitirá a cualquier profesor de ciencias sociales indagar en la red sobre problemas sociales de cualquier lugar del mundo y explorar su contenido para enseñar el pensamiento social sea a escala local, regional o global.

El uso de la canción en la enseñanza de las ciencias sociales en Medellín, Colombia, se puede relacionar prácticamente con cualquier contenido enseñable (Stevens y Jared, 2007; Bender, 2013), porque existen fuentes musicales primarias o secundarias que poseen relación directa con los contenidos del currículo de la educación básica secundaria y media y el profesor podrá identificarlas. Nosotros aportamos una base que puede ser considerada significativa y, de igual forma, el profesorado deberá revisarla y ampliarla con nuevas búsquedas. Lo importante es que el profesor sienta el deseo de atreverse y dar el paso para rastrearlas y usarlas en una secuencia, sin olvidar que debe realizar un proceso de selección adecuado durante el proceso de planeación, sea con la ayuda de su equipo de trabajo o con sus estudiantes del curso.

Los resultados nos muestran que la canción debe ser fuente de consulta de un contenido social. Para ello ha de ser secuenciada en un conjunto de estrategias lógicas, cumpliendo un propósito formativo y, finalmente, debe emplearse como medio de evaluación para que el estudiante y el profesor valoren los progresos alcanzados en el aprendizaje. Observemos la siguiente figura:

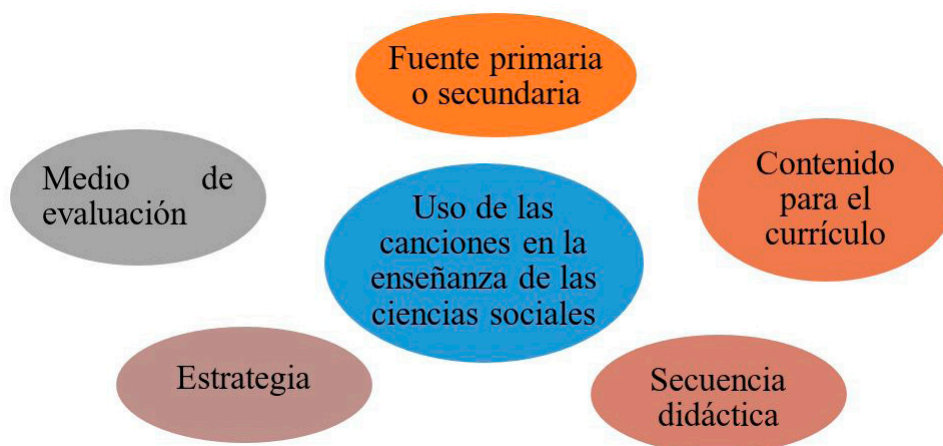


Figura 59. Ruta para articular las canciones a la enseñanza de las ciencias sociales.

Fuente propia

La canción puede ser usada como *fuentes primaria o secundaria*. Según Montreal y Sobrino (2014) puede usarse para estudiar diferentes periodos históricos como el franquismo, el fascismo (Pellegrino, 2015) o, como plantea Luna (2009), para enseñar la historia oral y desde (Alves, 2017) enseñar los problemas sociales entre los años 1920 y 1960.

En nuestra investigación hemos encontrado canciones que pueden ser empleadas como fuentes históricas como los *Camina Burana*, un conjunto de letras que datan del siglo XIII pero musicalizadas en el siglo XX, que pueden ayudar a enseñar el pensamiento social de la sociedad europea durante la Baja Edad Media. Hemos encontrado canciones que van desde 1914 hasta el 2017 en variedad de géneros musicales y contenidos que nos pueden ayudar a indagar sobre temas socialmente relevantes en diferentes aspectos históricos, geográficos, políticos, económicos, sociales o filosóficos.

Los resultados nos indican que las canciones permiten abordar *contenidos* variados sobre problemas sociales en diferentes lugares y contextos, no solo para enseñar la historia de las guerras como La Guerra Fría (Bender, 2013) o para la enseñanza de un periodo histórico de un determinado país (Martínez, 2014) sino también para contenidos geográficos, sociales, culturales, etc. Los aportes de las canciones son valiosos porque visibilizan las posibles formas de utilizar los contenidos del currículo escolar.

A la luz de los resultados creemos que la canción en la enseñanza debe ser más abierta y universal empleando las letras de la época en que sucedió un acontecimiento histórico y analizarla bajo su contexto histórico. Si vamos a analizar contenidos del ámbito político con canciones, por ejemplo, primero debemos consultar la fuente más pertinente para realizar el proceso de secuenciación de cada contenido. Si la canción no es secuenciada por el profesor, pierde su valor educativo porque no se aprovechan sus posibilidades de acuerdo con el grupo de estudiantes con los que está interactuando.

La investigación de Martínez y Pagés (2014) al elaborar y aplicar una *secuencia didáctica* para la enseñanza de contenidos políticos en Colombia en los estudiantes de grupo 8° de Medellín, muestra cómo se mejoran los aprendizajes cuando las innovaciones son direccionadas en materiales realizados por el profesor. Esta es una manera, entre tantas innovaciones posibles, de empoderar al profesor en la toma de decisiones curriculares y para mejorar su práctica.

La presente investigación nos ratificó que los estudiantes lograron mejores niveles de comprensión y apropiación del material de clase. Nuestro aporte se encuentra en que la secuencia didáctica realiza un proceso de transición entre la canción y los contenidos sociales para complementarse. La tradición norteamericana prefiere analizar en profundidad la obra musical y el cantante en el contexto social de la canción. Nosotros creemos que es un aporte al diseño de las secuencias pero no debe olvidarse el contenido que estamos enseñando.

Por otro lado, observamos que los profesores pudieron pensar otras maneras de organizar contenidos al aplicar la secuencia y percibieron la propuesta como una herramienta fácil de utilizar. Así lo manifestaron al realizar las respectivas entrevistas. Este es otro aporte de nuestra investigación porque estamos analizando desde la práctica de los profesores cómo se debe mejorar la innovación de materiales para sus entornos educativos. Los profesores emplearon la canción en diferentes *estrategias* como discusiones, consultas, debates, audio foros, resolución de preguntas a un problema y en todos los casos les ha sido útil para dinamizar sus clases.

El profesorado aplicó las secuencias que diseñamos. Cinco de los profesores sugirieron cambios o adecuaciones durante su aplicación y esto implicaba emplear otras estrategias como un video, escuchar más contenidos musicales, bailar o explicar conceptos, que previamente no vieron necesarias. Esto nos da a entender que durante la aplicación surgieron nuevas ideas y nos muestra que, a partir de una base que consideren útil, ellos pueden tomar otras decisiones y modificar sus prácticas.

La canción se puede usar como *medio de evaluación* porque permite reconocer los saberes más significativos asimilados por los estudiantes y sus reflexiones. Soden (2016), en su experiencia, observó que para la evaluación se pueden realizar otro tipo de actividades con el fin valorar los aprendizajes alcanzados. Ratificamos que, al trabajar una secuencia con estrategias interactivas, los estudiantes realizaron la actividad con mayor facilidad sin sentirse presionados y disfrutando más dado que el nivel de tensión en la clase disminuyó.

El aporte de esta investigación radica en que el diseño de materiales es una aproximación clara que permite a los educadores usar este recurso de enseñanza y evaluar todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde el principio hasta final. Es decir, desde los saberes previos hasta los procesos de auto-hetero y coevaluación. Se debe indagar con mayor profundidad cuáles podrían ser las estrategias más adecuadas que faciliten este proceso de aprendizaje con el fin de obtener mejores resultados aunque en este trabajo hemos brindado muestras de ello.

10.1.2 ¿Cómo pueden los maestros incorporar las canciones a su práctica?

Tabla 5.

¿Cómo los maestros deben incorporar las canciones a su práctica?

Pregunta	Supuestos	Objetivos	Preguntas de capítulos 5, 6 y 7
2. ¿Cómo pueden los maestros incorporar las canciones a su práctica?	<p>a. Es probable que el uso de las canciones esté condicionado por el conocimiento que posea el profesor de la música y de las canciones, y de sus posibilidades educativas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales.</p> <p>b. Es probable que el profesorado acceda a estrategias más interactivas en su práctica por la motivación e interés que suscita en los estudiantes.</p>	<p>Valorar la percepción de un grupo de profesores sobre el uso de las canciones en su práctica para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica secundaria (6° a 9°) en la ciudad de Medellín.</p>	<p>¿Qué piensan los profesores sobre el currículo y el uso de las canciones en el aula de ciencias sociales?</p> <p>¿Qué valoraciones hizo el profesorado antes de usar las canciones en el aula de ciencias sociales?</p> <p>¿De qué manera los profesores utilizaron las canciones en el aula y qué experiencia les dejó?</p>

Existe una posible relación entre el conocimiento musical y la forma cómo los profesores pueden hacer uso de la canción en la clase de ciencias sociales. Como lo indicamos en el capítulo V, cerca del 75% de los profesores han usado la canción para enseñar en algún momento los contenidos sociales pero sólo el 17% la ha integrado como innovación a la materia de manera permanente.

Los resultados muestran que el 85 % del profesorado identifica la música relacionada con la enseñanza de contenidos de la historia de América Latina, ya sea mediante canciones colombianas o de otros países de la región, pero son pocas las sugerencias de los profesores sobre canciones de otros países de habla no hispana en otros contenidos, salvo algunos títulos. Es por ello que el supuesto se corrobora porque los docentes poseen un conocimiento musical sólo sobre ciertos temas y este puede limitar sus posibilidades para enseñar otros contenidos relevantes en su práctica.

Encontramos que el profesorado ya ha utilizado canciones de la historia latinoamericana pero no para la enseñanza de temas relativos a grandes conflictos mundiales o a la historia local como en el caso norteamericano (White y McCormack, 2006).

Esto nos lleva a inferir que el profesor puede llegar a enseñar canciones con contenidos sociales, si las ha identificado previamente. De lo contrario es poco probable.

Conocimos directamente la percepción y opinión de los profesores sobre el currículo de ciencias sociales y el uso de la canción en su enseñanza. Esta investigación, nos ha permitido saber por qué algunos profesores toman la decisión de utilizar una innovación didáctica para mejorar su práctica y los factores que limitan emplear la canción a pesar de ser una herramienta que le ayudaría a su metodología. Esto constituye un avance en el debate porque las investigaciones se han centrado, principalmente, en visibilizar el recurso —asunto que es muy importante— pero debemos continuar reflexionando sobre varios aspectos como la práctica del profesor y los materiales escolares que estamos elaborando, e indagar acerca de los procesos de aprendizaje que han logrado en el estudiante.

El profesorado que emplea este tipo de recurso tiende a desarrollar estrategias más interactivas por la motivación que genera en los estudiantes, facilitando su participación. La investigación de Burroughs (2008) propone el estudio de la práctica de un profesor universitario del curso optativo *La Guerra de Vietnam* en Estados Unidos. En la investigación de este autor, los resultados mostraron que el profesor comenzó a emplear la canción para motivar a sus estudiantes a conocer la historia norteamericana. A medida que obtenía una respuesta positiva del curso, el profesor continuó buscando otras actividades con la música para mejorar su práctica.

Pereira (2017) citando a Duarte (2011), considera pertinente las prácticas de los profesores que utilizan canciones con sus estudiantes porque generan mayor empatía y se acercan fácilmente al conocimiento de la historia en la escuela. En el capítulo VI de nuestra investigación, encontramos que los profesores que voluntariamente participaron en la innovación didáctica estuvieron motivados por:

- Su deseo de conocer otras metodologías para la enseñanza.
- La desmotivación de los alumnos ante la materia de ciencias sociales.
- Su gusto por la música.
- Los recuerdos de la infancia o por experiencias anteriores con la música.

Esto nos hace concluir que el profesor debe tener una motivación lo suficiente alta para poder explorar y utilizar el recurso ya sea la canción o innovaciones similares, y esta motivación debe materializarse en resultados concretos.

Un profesor sin el deseo de modificar su práctica y sin una inclinación por el gusto musical, difícilmente empleará este recurso. Los profesores que valoraron la secuencia dijeron que esta les fue útil porque:

- Existe una intencionalidad formativa clara y estructurada.
- Facilita al profesor la comprensión del rol que cumple la canción a la hora de integrarla en los contenidos del currículo de ciencias sociales.

Cuando un profesor decide innovar su práctica ha de adecuarla al contexto de su centro y a las características de su grupo de alumnos. Si la innovación se realiza con éxito, el profesor la seguirá utilizando en el futuro. Los profesores que hicieron adecuaciones para mejorar la secuencia didáctica nos mostraron que este material debía ser lo más ágil posible para que pudieran hacerse cambios.

Los profesores utilizaron la secuencia didáctica, se sintieron tranquilos porque su planeación les brindó la seguridad para desarrollar la clase y obtener resultados satisfactorios. Esto se evidencia en la motivación que dejó en ellos y en sus estudiantes. Otro hallazgo que pudimos identificar es la reacción positiva de los profesores en todos los casos lo que nos permite corroborar que una secuencia bien planteada permite que cualquier profesor la pueda utilizar, haciendo las variaciones adecuadas. Esta investigación ayuda a que otros profesores puedan continuar indagando sobre las mejores maneras de explorar este recurso para hacerlo cada vez más cercano a su realidad escolar. Estos resultados nos ratificaron el segundo supuesto.

Nuestra investigación ha revelado que la reflexión debe ser un componente permanente para que el profesor fomente la autonomía en su práctica y pueda modificarla. Por ello, es necesario continuar analizando la práctica del profesor para mejorar el uso de este recurso o de cualquier otro en el presente y en el futuro.

Logramos, también, identificar dificultades que pueden presentarse al profesorado en el momento de aplicar una innovación como la canción. Es importante saber esto porque las investigaciones encontradas destacan su potencial, pero dejan un vacío frente a las posibles dificultades en el momento de trabajar con este recurso. Ahora sabemos que la planeación de las secuencias es clave porque estas deben ser más cortas y concretas en grupos que tengan mayores dificultades de concentración o conducta.

Ahora bien, para responder la pregunta de cómo pueden los maestros incorporar las canciones a su práctica, las investigaciones de Palmer (1997) y Murphey (1992) constituyen un punto de apoyo para realizar las secuencias. En nuestra investigación hemos realizado variaciones teniendo en cuenta los aportes de Azumbuja (2012) y Cooper (1983) sobre la importancia de la canción como fuente histórica, como parte de la cultura popular, y como problema socialmente relevante (Santisteban, A., Pagès, 2011).

Los resultados que hemos obtenido nos posibilitan constatar que el proceso para secuenciar las canciones de los contenidos de ciencias sociales ha sido útil y hemos planteado una ruta

que permitirá al profesor diseñar su propio material para sus innovaciones. El proceso de secuenciación lo representamos en la Figura 60.

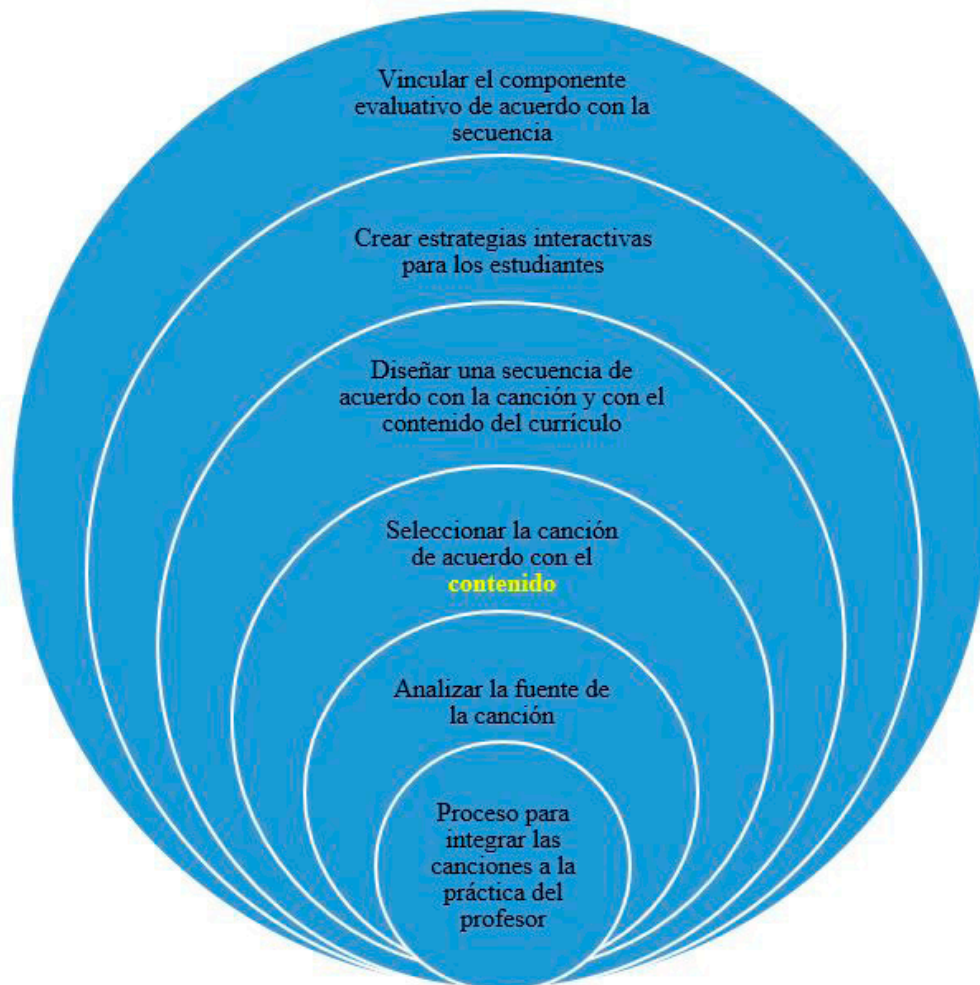


Figura 60. Proceso para secuenciar el uso de la canción al currículo de ciencias sociales y la práctica del profesorado.

Fuente: Elaboración propia

La figura 60 representa cada uno de los pasos que hicimos para realizar las secuencias didácticas y que el profesorado aplicó en el capítulo VII con el fin de integrar la canción a su práctica de enseñanza y a los contenidos de ciencias sociales realizando las adecuaciones a los requerimientos de sus realidades escolares.

Los resultados son importantes porque a través de ellos pudimos tener mayor certeza de cómo se deben diseñar innovaciones a partir del uso de las puesto que la percepción y la práctica de los profesores nos han permitido corroborar su pertinencia y utilidad. Palmer y Burroughs (2002) mencionaron que la canción no era un recurso habitual en la clase de historia por lo que los profesores no suelen emplearla. Nosotros ahora sabemos que la canción en la enseñanza de

las ciencias sociales sí ha estado presente, pues lo evidenciamos en la práctica de los profesores de Medellín. Lo que se requiere ahora es que los docentes reconozcan otras formas de utilizar este recurso y, de esta manera, tendrán una percepción clara para utilizarlo sin que sientan que están improvisando en los procesos educativos.

10.1.3 ¿De qué manera las letras de las canciones pueden contribuir al aprendizaje de los contenidos sociales en los estudiantes de educación secundaria?

Tabla 6.

Contribución de las canciones al aprendizaje de los contenidos sociales en los estudiantes de educación secundaria

Pregunta	Supuestos	Objetivos	Preguntas de capítulos 8 y 9
3. ¿De qué manera las letras de las canciones pueden contribuir al aprendizaje de los contenidos sociales en los estudiantes de educación secundaria?	Es probable que los estudiantes, al reconocer las canciones como parte del proceso de aprendizaje, comprendan mejor los contenidos de ciencias sociales y los recuerden con mayor facilidad.	Interpretar los aprendizajes y la percepción de los estudiantes después de implementar la secuencia didáctica basada en el uso de canciones.	¿Cómo asimilaron los estudiantes los contenidos de las secuencias didácticas basadas en el uso de la canción? ¿Cuál fue la percepción de los estudiantes de básica secundaria sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales?

Las investigaciones sobre del uso de la canción en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales han ido cobrando mayor interés en los últimos años. Trabajos como los de Azumbuja (2017) valoran el uso de este recurso para desarrollar en los estudiantes brasileros y portugueses la habilidad cognitiva, estética y política en aras de fortalecer la conciencia histórica. López (2016) propone el uso de canción en la enseñanza de la historia económica a estudiantes de pregrado en la Universidad Autónoma de Madrid. Su experiencia en los cursos impartidos durante el año 2012 al 2014 ha sido satisfactoria, pero es consciente de que se debe desarrollar la innovación de materiales, estudiar la práctica del profesor y analizar ambos aspectos.

Napolitano, citado por Hermeto y Pereira (2017), señala que los profesores deben explorar este recurso para que sus estudiantes puedan aprender historia mediante la música popular brasilera o afrobrasileña (Maguela, 2017), para que comprendan a partir de las narrativas la

historia de su pueblo y realicen ejercicios de memoria. Para que esto se desarrolle, se requiere que el profesor conozca este recurso y que se diseñen materiales que faciliten el aprendizaje de los contenidos a los estudiantes. Este campo aún debe ser explorado.

Cooper (1973), Turner (1978) y White y McCormack (2006) han dicho que la enseñanza con canciones ayuda a comprender mejor los contenidos históricos. Estos autores concuerdan en que existen vacíos que deben ser llenados para saber qué, cómo y cuándo enseñar y también analizar los logros de los estudiantes cuando interactúan con este recurso, además de la motivación. Burroughs (2008) observa en la práctica de un profesor que sus estudiantes pueden tener una cercanía emocional con el contenido, si este se relaciona con la historia de vida en temas tan sensibles como la guerra. Este recurso puede ayudar a evocar vivencias familiares despertando el interés de los estudiantes por el tema, ya que ellos pueden expresar sus recuerdos o los de personas cercanas. La investigación muestra que este recurso ha permitido que en la clase se facilite diálogo y se mejoren los niveles de tanto de reflexión como de empatía.

La investigación que hemos desarrollado aporta resultados a la discusión teórica. Pudimos aplicar la secuencia didáctica a cerca de 210 estudiantes de cinco centros educativos de la ciudad Medellín, Colombia. Los resultados que presentamos nos informan de dos perspectivas:

- **Sobre cómo asimilaron los estudiantes los contenidos de las secuencias didácticas basadas en el uso de la canción.**

Para trabajar las canciones con los estudiantes, se tuvieron que generar emociones positivas como punto de partida con el fin de conectarlos con el mensaje y el contenido (Silva, 2006). En el capítulo VIII, pudimos descubrir que los estudiantes manifestaron emociones como alegría, agrado, sorpresa y, en un solo caso, indiferencia.

La investigación nos revela que, al organizar la secuencia didáctica fomentando habilidades como la interpretación, la argumentación, la resolución de problemas, la proposición y, además, al clasificar el desempeño en niveles (básico, intermedio y alto), hemos podido comprender mejor la forma cómo los estudiantes asimilaron los contenidos y trasladarnos del campo emocional que manifiestan los estudiantes al plano de lo que están comprendiendo acerca de los contenidos con los materiales que hemos diseñado.

Los conocimientos previos de los estudiantes pudieron fortalecerse y la secuencia didáctica les permitió llegar a un nivel alto. A los estudiantes que desconocían el contenido, la secuencia les ayudó a comprenderlo para llegar a un nivel intermedio, y a los estudiantes que no presentaron todas las actividades se les valoró el proceso que pudieron lograr. Algunos de estos últimos llegaron al nivel intermedio y otros se quedaron en el nivel básico. Los resultados evidencian que los estudiantes mejoraron en la comprensión del tema contenido tal como se observa en algunas actividades que resolvieron de la secuencia didáctica.

Los profesores, por su parte, señalaron que mejoró la dinámica de clase y la participación fue mayor porque hubo más motivación y disposición para aprender. La investigación indica que hay avances en los aprendizajes de los estudiantes porque hay una producción escritural consecuente y se observa una mejor comprensión de los contenidos. Otro aporte, en este sentido, radica en que la secuencia didáctica puede planearse para analizar los avances en el aprendizaje del estudiante mediante la innovación didáctica y valorar hasta qué punto la estrategia pudo lograr el propósito de enseñanza reflejado en las actividades que realizan los estudiantes. Esto nos permite analizar y reformular lo que planeamos para nuestras clases y hacer los ajustes necesarios durante el proceso. De esta manera es como el profesor ha de reflexionar su práctica permanentemente.

- **La percepción de los estudiantes sobre el uso de la canción**

En el capítulo IX analizamos la percepción de los estudiantes sobre el uso de las canciones en la clase de ciencias sociales y los resultados fueron los siguientes:

Entre el 80% y el 90% de los estudiantes opinaron positivamente su uso en las clases de ciencias sociales porque les pareció interesante y manifestaron que comprendieron mejor el tema porque sintieron que la canción les contaba una historia más verdadera, el trabajo en clase dejaba de ser aburrido y les permitía pensar mejor sobre lo que estaba explicando el profesor. Los estudiantes también señalaron que les pareció extraño que el profesor quisiera enseñarles con canciones pero lo recibieron con agrado

Al realizar los grupos focales, observamos que los estudiantes mostraban mejor capacidad comunicativa para exponer sus puntos de vista debido al trabajo con la secuencia didáctica que tuvo efecto directo en el aprendizaje. En este sentido, la investigación ofrece luces para el diseño de materiales que visibilicen los conocimientos logrados por los estudiantes.

Creemos que deben indagarse las producciones orales de los estudiantes y crear estrategias para integrar la valoración de los conocimientos que ellos han adquirido. Las propuestas sobre la composición de letras de canciones promovidas por Anderson (1993) o Turner (2008) nos podrían ayudar si realizamos estrategias que vinculen el estudio del tiempo histórico (Ritta, 2017) con las que podamos abrir espacios de discusión.

En la siguiente figura mostraremos la percepción que tuvieron los estudiantes sobre el uso de la canción y su incidencia en los aprendizajes de los contenidos de educación secundaria.



Figura 61. *Percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje al emplear la canción en las ciencias sociales*

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos son interesantes y nos acercan un poco más a entender de qué manera los profesores debemos diseñar los materiales escolares para que a los estudiantes se les facilite la comprensión de los contenidos. Esta investigación nos muestra que en el estudio sobre la innovación de materiales para el currículo o de los problemas sociales, se deben tener en cuenta tres componentes esenciales a analizar en conjunto para entender todo lo que sucede antes, durante y después de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El profesor desde sus percepciones y su práctica.
- Los materiales que se diseñan y que aportan a la enseñanza y al aprendizaje. Los estudiantes en su asimilación de aprendizajes y las percepciones

10.2 Problemas resueltos, supuestos, objetivos conseguidos y metodología

10.2.1 ¿Qué preguntas se formularon y qué respuestas obtuvimos?

Nos formulamos tres preguntas y estas son las certezas que hemos obtenido después de realizar la investigación.

En la pregunta N°1 indagamos sobre ¿Cómo puede articularse el uso de las canciones con los contenidos de las ciencias sociales?

Los resultados de la investigación muestran que el uso de la canción debe cumplir varios procesos para una acertada integración al currículo de ciencias sociales:

- Identificarla como *fuerza primaria o secundaria*. El profesorado, al realizar el proceso de selección de las canciones debe identificar si es una fuerza primaria o secundaria para hacer el tratamiento adecuado de la información. A la canción se le podrá dar mayores usos como fuerza de información—si define su función a la hora de diseñar una secuencia didáctica, pudiendo articularse, incluso, a los procesos de investigación escolar durante el trabajo con los estudiantes. Esto debe hacerse previamente para evitar los sesgos que conduzcan a la tergiversación de los e interpretaciones incorrectas porque se deben conocer las posibles versiones de un mismo hecho histórico. En este sentido, debemos recordar que las canciones han sido escritas con una intencionalidad y pueden existir letras escritas por quienes tienen diferentes posturas políticas sobre un mismo problema.
- *Verificar su contenido*. Al identificar el tipo de fuerza, se debe relacionar con un contenido que forme parte del currículo prescrito o trabajarse como un problema socialmente relevante que haya sido invisibilizado en las mallas curriculares para generar otro tipo de reflexiones. De igual forma, se debe definir si este contenido ha de ser transversal para identificar qué temas se pueden abordar o se deben delimitar en su estudio.
- *Diseñar una secuencia didáctica*. Al realizar los dos pasos anteriores, el profesor debe estructurar la canción en la secuencia como parte del proceso formativo. Este debe tener en cuenta la pregunta que va a formular, los objetivos, las estrategias que se relacionan con las canciones, los recursos, los tiempos y las actividades de seguimiento y de evaluación.
- *Crear estrategias didácticas*. Durante el proceso del diseño de la secuencia didáctica es necesario adecuar las actividades que se vayan a realizar de acuerdo con la canción seleccionada, porque cada letra produce diferentes preguntas o actividades que deben ir en concordancia con el contenido. De modo que tanto el contenido como la canción deben recrear nuevos escenarios de enseñanza.
- *Vincular el componente evaluativo*. La evaluación al ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe articularse a todo el desarrollo de la secuencia didáctica para vislumbrar avances y/o dificultades en los estudiantes y realizar la retroalimentación de los logros alcanzados en las actividades que realicen. De esta manera, se sabrá qué habilidades deben fortalecerse.

En la pregunta N°2 nos planteamos ¿Cómo pueden los maestros incorporar las canciones a su práctica?

Las investigaciones que hemos encontrado poseen como foco de estudio visibilizar la pertinencia de la canción en la enseñanza de la clase de historia o de disciplinas relacionadas con las ciencias sociales para motivar a los estudiantes. Estas investigaciones parten, en muchos casos, de las propias prácticas que los mismos investigadores hemos indagado.

Los resultados que obtuvimos de la práctica de los profesores muestran que la mayoría de las estrategias que han empleado al usar las canciones son interactivas y se vinculan directamente con la participación de los estudiantes. Esto nos indica que la canción es un recurso que, por su condición, es propicio para dinamizar el trabajo de clase. Para que el profesorado utilice la canción en su enseñanza de manera más recurrente se requiere:

- Reconocer que los cambios en la enseñanza deben partir del deseo del profesor por modificar su realidad en el entorno escolar
- Explorar las posibilidades que ofrece la música como fuente de consulta de los contenidos sociales, para pensar sus acciones en el proceso de planeación y en la práctica.
- Asumirse como un agente de cambio en la educación y entender que enseñar implica tener una postura autónoma en el manejo del currículo, apoyándose en la reflexión permanente.
- Indagar con los estudiantes los contenidos del currículo prescrito o los socialmente relevantes mediante la música disponible en los diferentes géneros o ritmos existentes.
- Atreverse a explorar otras maneras de enseñar que hayan sido validadas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

Los resultados de la investigación reflejan que el uso de la canción ha formado parte de la práctica del profesorado en algún momento pero no se ha articulado completamente o se ha prescindido de ella porque existe un conjunto de factores que impide que el recurso permanezca en la práctica de los profesores. Para comprenderlo mejor, lo expresamos en la siguiente figura:



Figura 62. Factores que dificultan el uso de la canción por el profesorado de ciencias sociales

La figura 62 representa los factores que se convierten en dificultad para el profesorado cuando se dispone a enseñar con canciones. Estos son:

- Su conocimiento limitado de las posibilidades de la música como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- La falta de claridad sobre cómo debe emplearse este recurso con los estudiantes y el volumen de actividades que incide en su autonomía para tomar decisiones.
- Un currículum prescriptivo que guía la práctica de los y de las docentes y les deja muy poco margen para la creatividad.
- La desmotivación para incursionar en prácticas interactivas privilegiando las tradicionales, ya que el profesorado se siente saturado por los contenidos que debe enseñar.
- El poco tiempo que poseen para planear estrategias de clase que impliquen una innovación didáctica como, en este caso, la canción.
- La falta de un dialogo más abierto con los estudiantes para explorar otras maneras de abordar el conocimiento social.
- El temor a abordar contenidos que son controvertibles y complejos en la realidad colombiana.

Cada uno de estos factores incide en que esta innovación, o cualquier otra, no ingrese a la práctica del profesor, pero su continuidad prevalecerá en la medida en que no planteemos otras alternativas que den un aire distinto a la tarea de ser un profesor de ciencias sociales. Es por ello que reflexionar sobre lo que hacemos cotidianamente nos dará la libertad para conseguir dicha autonomía.

Todas estas observaciones son aproximaciones que permiten a los profesores acercarse a un recurso que ofrece amplias posibilidades para desarrollarse dentro del diseño de materiales y contribuye a repensar nuestro quehacer en el aula en favor de nuestros estudiantes.

La pregunta N°3 pretendía consultar ¿De qué manera las letras de las canciones pueden contribuir al aprendizaje de los contenidos sociales en los estudiantes de educación secundaria?

Hemos constatado que el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales contribuye al aprendizaje de los estudiantes en la mayoría de los grupos estudiados porque:

- Fomenta la motivación para conocer un contenido social a diferencia de una clase con el método expositivo, en la que se requieren altos niveles de repetición, transcripción y memorización y en la cual el estudiante es un agente pasivo y el profesor es el centro de la clase.
- Rompe la rutina que se establece en el aula en lo que se refiere al abordaje de contenidos denominados “teóricos” porque se pueden trabajar de manera más cercana.
- Propicia mayor nivel de concentración en el desarrollo de las actividades de introducción,

desarrollo y finalización porque facilita a los estudiantes engancharse a un texto que es más sencillo, en la mayoría de los casos, que los textos de los manuales escolares.

- Mejora el nivel de participación en el trabajo individual y grupal porque maneja unos tiempos propicios para cada actividad:
- Facilita los procesos de producción escritural y disminuye la transcripción de textos porque los y las estudiantes deben poner a prueba sus conocimientos y relacionarlos con los contenidos que ofrece la secuencia didáctica.
- Se obtiene información concreta sobre el contenido abordado porque la canción es una forma de sintetizar saberes cuya explicación se puede tornar compleja en las ciencias sociales.
- Permite al estudiante expresar sus opiniones y mejorar sus argumentos a medida que avanza en el desarrollo de la secuencia didáctica porque debe dialogar con sus compañeros de clase y depurar sus razonamientos para tener mejores juicios críticos.
- Establece un vínculo más cercano con el profesor porque los estudiantes lo observan como una persona no lejana a sus realidades al desarrollar un contenido que también aborda problemas socialmente relevantes.
- Facilita el acercamiento de los estudiantes con predisposición a aprender la materia desde otra perspectiva para puedan ahondar un poco más en sus saberes.
- Aumenta el nivel de memorización en los estudiantes de los contenidos a mediano y largo plazo porque pueden asociar inmediatamente la canción con los temas abordados.
- Aumenta el nivel de motivación hacia la materia porque no es vista como un saber complejo o aburrido.
- Disminuye la tensión en el aula entre estudiantes y profesores, facilitando mayores niveles de empatía.
- Ayuda a que el proceso de evaluación forme parte de la secuencia.
- Contribuye a desarrollar el pensamiento crítico y a ubicarlo rápidamente en un contexto espacio- temporal.

En la investigación corroboramos los logros que se pueden alcanzar en los aprendizajes de los alumnos cuando se diseña una secuencia didáctica que apunte a reflexionar contenidos y permita a los estudiantes interpretar, describir, argumentar, dialogar y resolver problemas. Si las actividades son variadas y pertinentes, les ayudará a madurar sus juicios y el conocimiento podrá ser significativo. De esta manera, el estudiante difícilmente se aburrirá en la clase, como la mayoría expresó en la investigación, porque los contenidos despertarán su interés y se discutirán temas relevantes. Hemos observado, también, que el nivel de participación

aumentó en los estudiantes a quienes no les gusta la materia porque, de algún modo, la música puede sensibilizarlos. Debemos indagar si en los grupos con dificultades de conducta pueden obtenerse mejores resultados a mediano plazo y corroborar si el alcance de la estrategia puede llegar hasta ese nivel de intervención.

Como podemos observar, al utilizar canciones para la enseñanza de las ciencias sociales se pueden obtener resultados casi similares en todos los grupos que participaron en la investigación, con la diferencia de que los grupos que poseen conocimientos previos potencian su aprendizaje a un nivel más alto y los grupos que están en proceso de adquirir conocimiento lo pueden llevar a un nivel intermedio e incluso alto, dependiendo del trabajo realizado.

Las tres preguntas nos ayudaron a comprender la investigación a partir de las características de cada uno de los agentes participantes, es decir, pudimos comprender qué hace el profesorado cuando utiliza canciones en los contenidos de ciencias sociales, identificamos los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje al usar canciones y comprendimos cómo este recurso puede integrarse al currículo de ciencias sociales. De esta manera, hemos podido obtener respuestas más detalladas sobre nuestro objeto de estudio, aunque somos conscientes que no podemos generalizar al conjunto de docentes y estudiantes de Colombia y, ni siquiera, de Medellín.

10.2.2. ¿Qué respuestas obtuvimos de los supuestos formulados?

A continuación, valoramos nuestros hallazgos con respecto a los supuestos que nos planteamos:

En el supuesto N°1 señalamos que *las letras de las canciones pueden abarcar cualquier contenido enseñable dentro de las ciencias sociales para casi todos los grados o niveles de escolaridad.*

Esta afirmación es verificable porque hemos hallado un número de canciones que poseen vínculo directo con los contenidos del currículo de ciencias sociales en todos los grados de educación básica secundaria y media y con los contenidos socialmente relevantes. La investigación nos permite deducir, también, que los contenidos pueden abordar varios temas a la vez, dependiendo de la canción que se emplee. Aunque no ha formado parte de esta investigación, los resultados nos hacen suponer que el uso de la canción como recurso se puede extender a la educación primaria y también puede orientarse para la educación en adultos, lo que podría ser otro objeto de estudio.

En el supuesto N°2 dijimos que *es probable que el uso de las canciones esté condicionado por el conocimiento que posea el profesor de la música y de las canciones, y de sus posibilidades educativas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales.*

Esta afirmación la hemos verificado porque el profesorado ha empleado la canción cuando posee información que lo lleva a vincularla con un contenido específico. En la mayoría de los

casos estudiados, los resultados apuntan a discutir temas acerca de los derechos humanos en América Latina. Esto nos indica que el profesorado debe nutrirse de varias fuentes musicales para que pueda abordar cualquier género con contenido.

El diseño de estrategias es variado cuando el profesor lo articula a su práctica. El caso contrario se da cuando él o ella desconocen la ruta metodológica y prescinden de este recurso. Es por ello que debe plantearse una ruta inicial para que los profesores puedan explorarlo e integrarlo a los contenidos que requieran enseñar. Luego deberán tomar sus propias decisiones para que su aplicación se adecúe a su práctica.

En el supuesto N°3 afirmamos que *es probable que el profesorado acceda a utilizar estrategias más interactivas en su práctica por la motivación e interés que susciten en los estudiantes.*

Esta afirmación la verificamos porque al estudiar la práctica de los profesores vimos que el nivel de motivación de los estudiantes aumentó, en la mayoría de los casos, durante el proceso de aprendizaje. Como podemos observar, este recurso rompe el método tradicional, aumenta el nivel de participación de los estudiantes e incrementa la seguridad del profesor para usar la música.

En el supuesto N°4 afirmamos que *es probable que los estudiantes, al reconocer las canciones como parte del proceso de aprendizaje, comprendan mejor los contenidos de ciencias sociales y los recuerden con mayor facilidad.*

Esta afirmación la verificamos porque los grupos estudiados valoraron positivamente su proceso de aprendizaje. Esta situación fue ratificada directamente con la percepción de los estudiantes y el nivel de asimilación que alcanzaron al usar la canción con las secuencias didácticas. De igual forma, observamos que hay mayor número de juicios críticos porque los estudiantes, al tener más libertad para expresar sus ideas, reflexionaron con mayor tranquilidad. Esto nos indica que el uso adecuado de este recurso puede conducir a una mejor capacidad de análisis y argumentación (oral y escrita) de acuerdo con los casos estudiados. Cada uno de los supuestos puestos en discusión ha sido corroborado a lo largo de las evidencias que han arrojado los datos y el análisis de la investigación.

10.2.3 ¿Cuáles fueron los logros de los objetivos planteados?

En la investigación planteamos los siguientes objetivos y estos fueron los resultados que tuvimos:

En el objetivo N°1 nos propusimos *analizar la función que cumplen las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media en Colombia.*

Realizamos el estudio de los contenidos prescritos en los ciclos de aprendizaje de básica secundaria y media en el currículo de ciencias sociales colombiano a través de los estándares y los lineamientos, y analizamos su utilidad como contenido socialmente relevante, teniendo en cuenta los niveles o grados establecidos por el Ministerio de Educación.

En el objetivo N°2 nos planteamos *valorar la percepción de un grupo de profesores sobre el uso de las canciones en su práctica para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica secundaria (6° a 9°) en la ciudad de Medellín.*

Inicialmente nos propusimos preguntarles a 623 profesores del área de ciencias sociales vinculados al sector oficial del municipio Medellín. Mediante un cuestionario para obtener la información, logramos que el 10% de la población pudiera otorgarnos dichos datos para realizar el respectivo análisis. Esto fue fundamental para comprender las percepciones y prácticas del profesorado en relación con el tema de investigación, ya que sin este primer objetivo realizado, no se hubiese podido materializar el trabajo, tal y como fue estructurado.

Logramos concretar un pequeño grupo de profesores que participó voluntariamente en la investigación. Once profesores nos ayudaron a entender mediante sus opiniones cómo ha sido el uso de la canción en sus prácticas y, luego seis de ellos nos ayudaron a aplicar la secuencia diseñada para cada nivel de la secundaria. Finalmente, mediante la entrevista semiestructurada, logramos que valoraran su práctica después de trabajar la secuencia con sus estudiantes.

Debido a que la selección y aplicación de la secuencia didáctica obedecía a la autonomía de los profesores y profesoras, ellos aleatoriamente se ubicaron en los grados de educación básica secundaria desde los grupos 6° a 9°, dejando por fuera la educación media. Este factor formaba parte de las posibles situaciones que se presentarían durante el trabajo de campo, sin embargo, nos hubiese gustado analizar este último nivel educativo y contrastarlo con los demás niveles de la básica secundaria.

En el objetivo N°3 nos planteamos *interpretar los aprendizajes y la percepción de los estudiantes después de implementar la secuencia didáctica basada en el uso de canciones.*

Trabajamos con una población de 210 estudiantes de cinco instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Esto nos permitió analizar sus aprendizajes en los niveles de desempeño alcanzados durante la realización de la secuencia. Después valoramos sus percepciones a través de grupos focales y un cuestionario. Esta información nos permitió tomar una muestra aleatoria en cada uno de los instrumentos aplicados y obtener una respuesta positiva que se repitió como tendencia en la mayoría de los grupos que participaron. De esta manera, pudimos constatar que la innovación en las secuencias didácticas promueve el aprendizaje de los estudiantes.

Los objetivos propuestos fueron diseñados para dar respuesta a las preguntas y los supuestos planteados. Cada uno de ellos tuvo en cuenta las posibilidades reales del contexto escolar colombiano de la ciudad de Medellín. Encontramos que los objetivos cumplieron su labor de direccionar la ruta metodológica y concretar la investigación que hoy estamos presentando.

10.2.4 ¿Qué dificultades se han presentado para desarrollar los objetivos?

Al inicio de la investigación pretendimos abarcar la población que va desde la básica primaria hasta la educación media, analizando las prácticas de los maestros y los alcances en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de secuencias didácticas en todos los niveles. En este sentido, el objetivo no se pudo desarrollar porque la muestra de la población era muy amplia e implicaba una logística y un proceso de análisis más complejo. Esta realidad se corroboró al contar con una población de maestros que sólo enseñaba en la básica secundaria y media, y, prácticamente, la ausencia de profesores de la básica primaria cuando aplicamos el cuestionario y realizamos el seminario para profesores.

En el momento en el que los profesores seleccionaron las secuencias para aplicarlas en los estudiantes de básica secundaria vimos que la educación media quedaba por fuera del objeto de estudio, a pesar de que se hubieran diseñado secuencias para estos niveles. Era necesario respetar la autonomía de los profesores porque el principio de la investigación estaba ligado a la toma de decisiones en la práctica de la enseñanza.

Esto nos llevó a reorientar los objetivos sin que se perdiera la esencia de la investigación centrada en la inclusión de innovaciones didácticas como el uso de la canción en la práctica del profesorado para enseñar los contenidos del currículo de ciencias sociales. Las dificultades que tuvimos durante el proceso nos ayudaron a precisar el objeto de estudio y a darle mayor claridad a la investigación para que pudiese realizarse el diseño metodológico. De lo contrario, el proceso tal vez no se hubiera podido materializar.

10.2.5 ¿Qué logros y dificultades se alcanzaron con el diseño metodológico?

Para el desarrollo de los objetivos de la investigación nos planteamos un diseño metodológico que se realizó en ocho fases:

En la fase N°1 realizamos el *proceso de indagación de canciones para la enseñanza de las ciencias sociales*.

Logramos establecer la relación entre las canciones y los contenidos del currículo de ciencias sociales. Este hecho evidenció dicha relación seleccionando letras de canciones locales, regionales y globales que nos ayudaron a estudiar determinados contenidos, a ilustrar o ejemplificar determinados problemas, a predisponer al alumnado, a comparar puntos de vista y contribuir para el que el recurso se visibilice como metodológicamente posible.

La dificultad en esta fase estuvo en el volumen de música existente sobre contenidos sociales. Debido a que estos contenidos son extensos, presentamos una muestra de más de doscientas canciones que se pudieran utilizar para el desarrollo del currículo colombiano o en currículos escolares similares. No queremos decir con ello que es toda la música existente, pues somos conscientes de que no hemos incluido muchos títulos, pero contamos con base útil.

En la fase N°2 trabajamos el *proceso de elaboración del cuestionario y selección de la población*.

Logramos que 64 maestros respondieran un cuestionario de treinta preguntas entre abiertas y cerradas y nos dieran un panorama abierto del objeto de estudio para realizar su intervención en el trabajo de campo. Los resultados permitieron saber:

- Sus percepciones sobre el currículo oficial y los problemas de la enseñanza.
- Sus experiencias sobre el uso de la canción en la práctica.

La dificultad que tuvimos en esta fase era que los profesores de ciencias sociales accedieran a responder el cuestionario y, además, debimos solicitarles si deseaban vincularse voluntariamente al proceso de investigación. Al final de esta fase logramos que de los 64 profesores que respondieron el cuestionario, 21 se inscribieron y 11 participaron activamente.

En la fase N°3 realizamos *el proceso de codificación y análisis de datos del cuestionario*. Logramos procesar la información obtenida en el cuestionario, en las respuestas abiertas y cerradas e iniciamos el proceso de análisis. Esta información nos permitió caracterizar la población participante y saber sus opiniones con respecto al objeto de investigación. La dificultad en esta fase radicaba en analizar el volumen de datos recogidos porque eran respuestas cuantitativas y cualitativas que debían ser interpretadas en su conjunto, pero creemos que el resultado fue satisfactorio dado que nos ayudó a comprender mejor la información recolectada.

En la fase N°4 elaboramos *el diseño de las secuencias didácticas*. Logramos realizar cinco secuencias didácticas empleando canciones para los diferentes niveles de educación básica secundaria y media en las cuales incluimos dos contenidos del currículo prescrito y tres contenidos socialmente relevantes. Obtuvimos una valoración positiva de profesores y estudiantes sobre cómo se articuló la canción en el programa de cada contenido. Los seis profesores que lograron llevarla a su práctica, la asumieron como un material adecuado para abordar los contenidos sociales.

Una de las mayores dificultades que se presentó posteriormente fue que una de las secuencias didácticas no fue aplicada en los grupos 10° y 11°, lo que no permitió observar los procesos de aprendizaje en estos grupos. A pesar de esta dificultad logramos comprender el impacto de la secuencia en los grupos centrales de la básica secundaria.

En la fase N°5 preparamos *el seminario para profesores “La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones”*.

Invitamos al profesorado que respondió el cuestionario para que participara en el proceso de discusión sobre el uso de la canción en la enseñanza, escuchamos sus opiniones y sus valoraciones de las secuencias didácticas relacionadas con canciones y, de igual forma, les preguntamos por las decisiones que han tomado cuando se han acercado a esta estrategia. Tuvimos la necesidad de realizar tres encuentros para desarrollar las actividades propuestas.

Esto nos permitió una interpretación más profunda de su trabajo antes y después del uso de la secuencia.

Tal y como enunciamos en la segunda fase, encontramos como mayor dificultad que de los veintiún profesores que confirmaron su asistencia al seminario, sólo once decidieron participar en esta parte de la investigación y, finalmente, sólo seis terminaron el seminario. Creemos que una de las razones de esta situación fue el hecho que los encuentros se realizaron en jornada contraria a la laboral de los profesores, lo cual incidió en que muchos no estuvieran motivados a participar.

En la fase N°6 realizamos la *observación participante: implementación y observación de las secuencias didácticas*.

Logramos que los profesores participantes aplicaran la secuencia en sus clases. Esta muestra fue significativa porque, en la mayoría de los casos, encontramos resultados que ayudarán a enriquecer la práctica del profesorado. Observamos las prácticas de dos maestros, otros dos presentaron informes y analizamos sus prácticas desde las secuencias resueltas por los estudiantes y los grupos focales. Finalmente, entrevistamos a cada uno para valorar su experiencia después de la práctica.

En la fase N°7 analizamos *los procesos de aprendizaje de los estudiantes*.

Logramos interpretar de qué manera los estudiantes asimilaron la secuencia didáctica. Observamos que, en la mayoría de los casos, fue un resultado progresivo y se mejoraron los procesos de producción escrita, memorización, análisis de la información y comprensión de los contenidos. En los grupos analizados, los estudiantes pasaron del nivel básico a intermedio o del intermedio al alto. Los resultados en esta fase nos muestran que el material cumplió el objetivo para el cual fue diseñado.

En la mayor parte de los grupos encontramos respuestas alentadoras, salvo un grupo que presentó desmotivación con respecto a los demás. Esto nos lleva a preguntarnos ¿Cómo se debe diseñar una secuencia didáctica para grupos con dificultades motivacionales hacia el aprendizaje en las ciencias sociales? Esta pregunta es importante porque nos puede ayudar a aclarar los vacíos que se encuentran en el campo de la enseñanza en lo referente a esta investigación. Estas son las cuestiones que emergen y que deben ser investigadas para obtener más y mejores respuestas y soluciones en el futuro inmediato.

En la fase N°8 *valoramos la percepción de los estudiantes después de aplicar la secuencia didáctica*.

Logramos que los estudiantes nos permitieran acercarnos mediante el cuestionario y el grupo focal para escuchar sus voces y comprender la pertinencia de esta propuesta de enseñanza para su aprendizaje. No encontramos mayores dificultades para que no se llevara a cabo este apartado.

En la fase N°9 materializamos *el proceso de análisis de datos y la presentación del informe final*.

Logramos elaborar la presente tesis, partiendo de la información que logramos analizar e interpretar, la cual ha quedado plasmada a lo largo de estos diez capítulos. No encontramos dificultades insalvables que nos impidieran desarrollar la parte final de esta investigación. Ha sido un proceso de reflexión en el interior de la práctica del profesorado para intentar aportar *ideas y ejemplos* en la construcción de propuestas que lleven a mejorar nuestro trabajo en el aula. Todas las fases del diseño metodológico fueron pertinentes porque nos permitieron realizar un trabajo riguroso que debíamos revisar permanentemente para realizar los posibles ajustes a la investigación. El análisis de datos cualitativos y cuantitativos a partir de la teoría fundamentada le dio una mirada integral al problema y nos permitió comprender las realidades subjetivas complementadas con datos cuantitativos.

El cuestionario, las secuencias didácticas, las observaciones, el diario de campo, los informes de los profesores, las entrevistas y los grupos focales cumplieron un rol fundamental en el marco de la teoría fundamentada para interpretar los datos que fueron emergiendo en cada fase. Estos instrumentos nos permitieron develar un estudio más detallado sobre la percepción de los profesores, sus prácticas, la incidencia de la canción en la práctica los aprendizajes y las percepciones de los estudiantes con respecto a este recurso y nos mostraron una realidad más integral en cada una de sus partes para poder ofrecer posibles soluciones frente a las cuestiones planteadas.

10.3 Sugerencias para la práctica docente y para futuras investigaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación y las anteriores (Martínez y Quiróz, 2011; Martínez y Pagés, 2014) nos permiten realizar las siguientes sugerencias para aquellos profesores o profesoras que quieran adentrarse en el uso de este recurso en su práctica. Para ello han de tener en cuenta que es necesario:

- *Reflexionar sobre su práctica.* Antes de comenzar el uso de cualquier contenido relacionado con las ciencias sociales y la canción, es importante reflexionar sobre cómo podemos mejorar la enseñanza sin caer en los mismos recursos que usamos en el aula y que poco impactan al estudiante. Esta reflexión previa nos permite reconocer la forma cómo enseñamos y de qué manera concebimos el conocimiento disciplinar del área. Si en nuestra práctica creemos que el modelo tradicional es infalible y no debemos explorar otro tipo de estrategias, entonces, posiblemente estas propuestas innovadoras poco incidirán en lo que habitualmente hacemos en el salón de clase. Si creemos que es necesario replantear la práctica, entonces pensemos en cómo hacer que la clase de ciencias sociales sea más comprensible y amena para los estudiantes.

Este es el punto clave para que el uso de canciones pueda usarse como cualquier otra metodología o recurso innovador, tenga sentido. El profesor ha de explorar su creatividad y

a la vez plasmar en el currículo la forma como llevará la acción de enseñar un contenido de una manera más pertinente.

- *Indagar si es fuente primaria o secundaria.* Antes de usar la canción en la práctica, se debe explorar qué contenidos han sido musicalizados y cuál sería la canción más adecuada, teniendo en cuenta las estéticas musicales juveniles, el mensaje que transmiten y su contenido formativo con las ciencias sociales.
- *Seleccionar la canción de acuerdo al contenido.* Se debe pensar qué contenidos del currículo pueden ser más relevantes para acercarse a los problemas sociales actuales y poder sensibilizar a los estudiantes durante el trabajo. No podemos olvidar que un problema social relevante posee muchas posiciones, incluyendo el mensaje que poseen las canciones. Ellos darán muchas posibilidades. Luego de explorar la canción esta se puede integrar como parte de la planeación del trabajo en el aula.
- *Programar e implementar una secuencia didáctica.* El profesor debe definir qué se ha de resolver, decidir cuáles son los objetivos formativos del aprendizaje de los estudiantes y cómo va utilizar la canción durante el proceso. En la secuencia, ha de incluir palabras clave que se relacionen con el contenido y la canción que está analizando. Así ayudará a que el estudiante se ubique en el tema.
- *Crear estrategias interactivas.* Es necesario idear actividades variadas durante la realización de la secuencia, ya que esto ayuda a que los estudiantes no pierdan el interés y mantengan el nivel de motivación. Nosotros recomendamos que las actividades que se vayan a realizar impliquen, primero, el uso de la letra y, progresivamente, combinen contenidos del área de ciencias sociales, teniendo en cuenta que las actividades son el puente para relacionarlas. El profesor ha de evitar el uso de preguntas irresolubles o textos demasiados extensos, porque rápidamente los estudiantes se cansarán. Él puede apoyarse en múltiples recursos para realizar la secuencia, para el desarrollo de los objetivos y facilite el proceso de aprendizaje.

Las actividades deben ser cortas para no saturar al estudiante. Han de incluir actividades individuales, en pareja, grupales y, finalmente, espacios de socialización. Recomendamos que la secuencia no supere las tres sesiones de clase porque el estudiante puede perder el interés. Si es una sesión larga, hay que tratar de culminarla el mismo día, luego puede realizar actividades complementarias. Es importante que no se pierda la motivación inicial.

La evaluación debe ser acorde al contenido y la canción de la secuencia didáctica y las estrategias para que el proceso se mantenga equilibrado. Se han de realizar actividades que permitan al estudiante verificar sus progresos en la identificación de sus saberes y en la adquisición de conocimientos, y actividades de finalización para evaluar los logros alcanzados. De esta manera, se podrá realizar un seguimiento adecuado a los alcances de cada estudiante.

Esta sería una posible ruta para que el profesorado emplee la innovación propuesta en su práctica y la adecúe a sus necesidades en caso de que requiera darle un giro al trabajo con sus estudiantes de la básica secundaria o media.

Podemos resumir nuestra propuesta en las siguientes acciones que el profesor debe realizar:

- Estimular emociones positivas hacia el conocimiento en los estudiantes.
- Diseñar una secuencia didáctica que sea lo suficientemente comprensible para el estudiante.
- Utilizar recursos musicales de la cultura intercalando fuentes cercanas y lejanas en el tiempo.
- Plantear actividades cortas y realizables.
- Facilitar la interacción del estudiante con diferentes actividades.
- Hacer acompañamiento a las elaboraciones de los estudiantes.

10.3.1 ¿Qué sugerencias deben hacerse para futuras investigaciones?

Ya hemos identificado los posibles usos de la canción para diseñar materiales escolares con los contenidos del currículo prescrito o con los problemas socialmente relevantes. Hemos analizado cómo nuestra propuesta puede contribuir a la práctica del profesorado para un uso más frecuente y hemos observado sus resultados en la motivación y aprendizaje de los estudiantes. Ahora quedan otros interrogantes que deben ser estudiados para vislumbrar nuevas posibilidades y ampliar esta línea de estudio dentro del diseño de materiales en el currículo de ciencias sociales. Algunas preguntas que han emergido durante la investigación y deben ser aclaradas en profundidad son:

- ¿De qué manera se debe diseñar una secuencia didáctica para los estudiantes con mayores dificultades con el fin de motivarlos?
- ¿Cómo debe ser el diseño de materiales en la básica primaria, secundaria, media y universitaria al emplear canciones para enseñar contenidos sociales?
- ¿Cómo contribuye el uso de las canciones en el currículo de ciencias sociales al aprendizaje de los contenidos socialmente relevantes en los estudiantes de la básica primaria?
- ¿De qué manera pueden integrarse en el área de ciencias sociales, las humanidades y las ciencias naturales en un currículo para la enseñanza de contenidos transversales?
- ¿De qué manera el uso de las canciones puede contribuir al aprendizaje de los estudiantes universitarios en las disciplinas de las ciencias sociales?

Como hemos observado en este trabajo, se requieren más investigaciones y reflexiones que partan de la didáctica de las ciencias sociales y que nos den más luces para comprender la incidencia de este recurso en la práctica de los profesores, en el aprendizaje de los estudiantes y

en los contenidos del currículo. Promover mejores prácticas en los profesores y más aprendizajes en los estudiantes que conlleven una conciencia crítica más activa, son necesidades inacabadas para los cambios urgentes que requiere la sociedad planetaria.

Nuestra labor debe estar dirigida a seguir dialogando con aquellos profesores que en su quehacer estén en la búsqueda de alternativas de solución a sus prácticas y apoyar en la formación del profesorado para orientarlo mediante estas investigaciones u otras experiencias significativas y, por supuesto, seguir investigando nuestra práctica en el aula con nuestros estudiantes para modificar la forma cómo hemos concebido la enseñanza de las ciencias sociales tras décadas de anquilosamiento.

Nuestro deseo es que esta investigación haya motivado a los docentes para emplear la sabiduría que han dejado algunos cantantes en sus letras en la cultura musical y que en sus clases puedan llegar a la sensibilidad de cada estudiante, logrando materializar los cambios que como sociedad democrática, justa, igualitaria, plural y respetuosa hemos anhelado siempre para vivir en paz.

Estamos en un presente y en un futuro que no dan más espera ante la radicalización de las posturas egoístas y la intolerancia entre los seres humanos, pero nuestra investigación nos hace ser optimistas y es una apuesta al cambio ya que, como afirmaba Bob Dylan (1964), “*The times they are changing*”.

Antes de finalizar estas líneas, queremos recordar el pensamiento pacifista de John Lennon y Yoko Ono (1971) plasmado en su canción *Imagine*: “*Imagine all the people, living life in peace, you may say I’m a dreamer, but I’m not the only one, I hope someday you will join us and the world will be as one*”. Este es un gran sueño y los maestros lo podríamos lograr si creemos que existen posibilidades de contribuir a esos cambios en la educación desde el hoy para dejar un camino transitable a los maestros que nos sucederán en el futuro.

Bibliografía

- Aguilera Verdecia, M. E. (1999). *El análisis de una canción cubana es también una forma de enseñar idioma español a estudiantes extranjeros. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.*
- Alves Maia, Edmilson (2017). “Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções no ensino de disciplina da Área de Teoria e Metodologia da História” *Revista Historia Hoje*, Junio de 2017, N°11 Vol. 6, Santa Catarina, Brasil, pp. 118 - 141.
- Anderson, E. (1993). *Positive of rap music in the classroom.* Educational Resources Information Center (ERIC), 1-18.
- Apple, Michael (1987) *Educación y Poder.* Buenos Aires: Editorial Paidós. 101-130.
- Azambuja, Luciano y Schmidt, María (2012). “A canção vai à escola: perspectivas da Educação”. *EntreVer*, Florianópolis, 2012, N° 2, Vol. 2, Santa Catarina, Brasil, p. 225-247.
- Azambuja, Luciano (2017). “Canção, ensino e aprendizagem histórica”. *Revista Historia Hoje*, Junio de 2017, N°11 Vol. 6, Santa Catarina, Brasil, pp. 31-56.
- Benejam, P y Pagés, J. (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Líneas de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales. I.CE.* Universidad Autónoma de Barcelona. Cuarta Edición. Barcelona: Editorial Horsori.
- Bender, Rachel A (2013). *Reading & Listening with Purpose: Teaching Controversial Song Lyrics. Using the ELA Common Core Standards in History Social Studies.* National Council for the Social Studies. Annual Conference. P. 1 – 14.
- Blacking, John (2015). *¿Hay música en el hombre?* Alianza Editorial, p. 192.
- Burroughs, Susie (2008). “Music and Messages from the Past: Tuning into History”. *Social Studies Research and Practice.* Vol. 3, N. 2. July, p. 68 -78.
- Castro, Cardona, R. C. (1995). *La canción como recurso metodológico para la contextualización cultural en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.* Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de comunicación y lenguaje, licenciatura de Lenguas Modernas.
- Castañeda C. Mayra (2011). *Uso de historietas y canciones como herramientas didácticas para la enseñanza de la geografía en la educación secundaria.* Primer Congreso Internacional de Educación. México. 2011.

- Castro, Mercedes (2003). *Música y Canciones en la clase de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija. Trabajo de fin de Máster.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications London. p, 224.
- Cooper, B. L. (1983). Oral history, popular music, and American railroads, 1920-1980. *The Social Studies*, 74, 223-231.
- Cuñat Giménez, Ruben. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: *XX Congreso anual de AEDEM*, Vol. 2, 2007 (Comunicaciones), pág. 44-56.
- De Freitas Lima, Carlos Eduardo (2017). “História por Música: aplicações de um projeto de música popular e ensino de história”. *Revista Historia Hoje*, Junio de 2017, N°11 Vol. 6, Santa Catarina, Brasil, pp. 216- 236.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Diaz Ortiz, Lucía (2008). La música como parte del aprendizaje significativo. *Revista de música culta*. Filomúsica. N°88, Jun. – Sep. 2008.
- Erler, Mary (2004). “Exploring World Cultures with Music”. National Council for the Social Studies. *Social Studies and the Young Learner*, 2004, N°1, Vol.17, Columbia, USA, pp. 30-32.
- Gimeno Sacristán, José (1994) *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ed. Morata (Cuarta edición).
- Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. vol. 1, 68 - 88.
- González Valencia, Gustavo (2015). *Lo que se prescribe, piensa y se hace en la formación política: entre ausencias y deseos*. XXVI Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Extremadura – Cáceres. p, 193 – 199.
- Gutiérrez, Martha Cecilia, Arana, Diana, Buitrago, Orfa (2016). *El reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes en la educación primaria*. XXVII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. p, 194 -202.
- Hermeto, Miriam. (2017). Historiografía contemporânea e as práticas de ensino na Educação Básica. , Junio de 2017, N°11 Vol. 6, Santa Catarina, Brasil, p.142-146.
- Hidalgo, María (2010). “Influencia de los estereotipos de género en la descripción psicológica

- de los personajes que aparecen en el texto de las canciones tradicionales”. XXI. *Revista de Educación*, 2010, N°12, Huelva, España, p. 213-223.
- Iglesias, Ana (2011). “La canción francesa como transmisora de ideología: análisis lingüístico de la canción “La bête” de Zebda”. *Synergies Espagne*, 2011, N°4, Valladolid, España, pp. 77- 84.
- Jergel Hutchinson, Marcie y McArthur Harris, Lauren (2016). Listening for History: Using jazz music as primary source. *Social Education*. 2016, N°3 Volumen 80, Washington, USA, p. 131-140.
- Jesse Palmer & Susie Burroughs (2002) Integrating Children’s Literature and Song into the Social Studies, *The Social Studies*, 93:2, 73-7
- June R. Chapin (2006) Introduction: Do Elementary School Students and Their Teachers Really Dislike Social Studies?, *The Social Studies*, 97:5,
- Laies, G. (1993). La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia delante. En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Ledesma Lara, L. (2006). *Apuntes sobre la música popular en Cali (Colombia) en la segunda mitad del siglo XX*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos50/musica-popular-colombiana/musica-popular-colombiana.shtml>.
- La Dalis, F. (2007). *Asociación Noruega de Profesores de Español. II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE. El uso de la música en la enseñanza del español en Noruega: Resultados de una tesis de maestría*. Bergen. Universitetet i Bergen.
- Lee, Angela (2013). Patriotic songs in primary school textbooks in Taiwan from 1949–1987. *Australian Journal of Music Education*. 120, 2013, No. 2. P. 119 – 128.
- López Zapico, Misael Arturo. (2014). “El uso de canciones como recurso en la enseñanza de la Historia Económica Contemporánea” p. 1- 18.
- Luna García, María Eugenia (2010). “Docencia de la historia la música como vínculo entre la historia oral y la cultura juvenil”. X congreso nacional de investigación educativa, p. 1-10.
- Magela Roza, Luciano (2017). “O canto de Clara: possibilidades de ensino- -aprendizagem da história afro-brasileira”. *Revista História Hoje*, Junio de 2017, N°11 Vol. 6, Santa Catarina, Brasil, p.100-117.
- Martínez Solózabal, Javier (2014). *La España democrática. Enseñada desde la música y el humor Gráfico*. Trabajo de fin de máster. Universidad de la Rioja. España, p. 1-50
- Martínez, Iván y Pagés, Joan (2014). *Las continuidades y los cambios en los aprendizajes de los estudiantes de grado 8º a partir del diseño de una unidad didáctica basada en canciones con contenido político*. Trabajo final de Master en Educación (Didáctica de las ciencias

- sociales). Departamento de Didáctica de la llengua, de la literatura y de las ciències sociales. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, Iván y Pagés, Joan (2015). *Las canciones: un recurso para la comprensión de problemas relevantes desde las identidades y las alteridades*. XXVI Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Extremadura – Cáceres. p, 251 – 259.
- Martínez, Iván y Pagés, Joan (2016). *Las canciones: un recurso para la comprensión de problemas relevantes desde las identidades y las alteridades*. XXVII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. p, 375- 382.
- Martínez, Iván y Quiróz, Ruth. (2012), ¿Otra manera de enseñar ciencias sociales?. *Revista Tiempo De Educar*. Año 13, N° 25, Enero – Juno, p, 85 – 111.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). “Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales”. *Serie lineamientos curriculares*. Bogotá, MEN, p. 1 - 112.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004) “Serie Guías No 7. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales. Formar en Ciencias ¡el desafío!” Bogotá, MEN, p. 1 - 48.
- Montreal, Inés María y Sobrino, Diego (2014). “La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria Una propuesta en torno a L'estaca”. *Eufonía. Didáctica de la Historia*. Octubre de 2014. N°62, Santa Catarina, Brasil, pp. 63 -71.
- Muñoz Velázquez, David. (2011). Música e Ideología en el día de la Hispanidad durante el primer Franquismo. El canto de la musa. *Revista Digital de Humanidades*. 4, abril, p.12-20.
- Murphey, Tim (1992). *Music and Song*. OUP Oxford, p, 151.
- Ortega Vallejo, Eva María (2015). “*El cancionero como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales*”. Trabajo de fin de Grado en Educación Básica primaria. Universidad de Valladolid, España, p. 1- 44.
- Pagés, Joan (1979). “La immigració a l'escola”. *Perspectiva Escolar*, N° 40, p. 32 - 35.
- Pagés, Joan (2012). “La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones”. *Revista electrónica de didáctica de las ciencias sociales*, 2012, N°3, Santiago de Chile, p. 1 - 10.
- Pagés, Joan y Santisteban, Antoni (2014). “Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales”. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS. Universidad Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions. Barcelona, p.1 - 764.
- Palmer, J. (1998). Using songs as original sources in History and Government Classes. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol.71, N°4, 1998, p. 221 – 223

- Pellegrino, Anthony y otros (2015) Using the Power of Music to Support Students' Understanding of Fascism. *Social Studies Research and Practice*. Vol. 10 N.2, p. 67 – 72
- Pereira Soares, Olavo (2017). “A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino”. *Revista Historia Hoje*, Junio de 2017, N°11 Vol. 6, Santa Catarina, Brasil, p. 78- 99.
- Ritta Duque, Luís Guilherme (2017). Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático pedagógico na sala de aula. *Revista Historia Hoje*, Junio de 2017, N°11 Vol. 6, Santa Catarina, Brasil, p. 295- 314.
- Romagnoli, C. (Comp.) (2002-2004). Diálogos entre la teoría y la realidad educativa Investigaciones 2002-2004. Universidad Nacional del Cuyo. Facultad de Educación Elemental y Especial. Giacumbo, Catalina Olga. El repertorio de canciones oficiales en la EGB (2° y 3° ciclos) y su incidencia en la formación de la identidad nacional. p. 87-99.
- Rodríguez, Sandra Patricia (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia (1990-2011). En: *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional. Editorial librería Bonilla. P. 109 – 155.
- Sáenz, María de las Nieves (2006). “Las Canciones infantiles ¿Un recurso para la enseñanza de la historia?”. *Campo Abierto: Revista de educación*, 2006, N°2, Vol. 25, Badajoz, España p. 75 - 88.
- Sánchez Amaya, T. (2008). Música Popular Tradicional Campesina. Niñez, Formación Ciudadana y Ecología. *El amauta* N°5, 1-22. Recuperado: 17 Dic. 2009.
- Silva Ros, M.T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Málaga: Universidad de Málaga. Departamento de Filología inglesa, francesa y alemana. Tesis Doctoral.
- Singer, A. (1997). Using songs to teach Labor History. *OAH -Organization of American Historian*. Vol. 11, No. 2, (Winter), 13-16.
- Soden, Gregory (2013). Using Contemporary Music to Teach Critical Perspectives of War. *Social Studies Research and Practice*. Vol. 8 N 2, p, 55-67.
- Stevens L, Robert and Fogel, Jared A. (2007) Using the music for teaching about depression great. *The Social Studies Education*. 71.1 (Jan - Feb), p. 15-20.
- Strauss y Corbin (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociólogo*, Vol. 13, No. t, p, 3-21.
- Turner, Thomas (1979). “Using popular culture in the Social Studies”. *National Council for the Social Studies*, Series N°9, p. 1 - 7.

- Turner, Thomas (2008). "The Bear is Still Singing: Creating Lyrics with Social Studies". *National Council for the Social Studies. Social Studies and the Young Learner*, N°21 (1), Washington, USA, p. 11 - 14
- Valenzuela, Ernesto (2004), "La geografía en la música tradicional mexicana como estrategia didáctica". *Investigación Universitaria Multidisciplinaria. Escuela de estudios Superiores en Educación*, Año 3, N°3, p. 86 - 93.
- Villegas, L.J. (1995). *Las vías de legitimación de un poder*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Tercer Mundo Editores. 1995.
- Waller, Lynn y Edgington, William (2001). "Using songs to help teach the civil war". *The Social Studies*, July 2001, N° 92, Washington, USA, pp. 147-150.
- White C., McCormack, S. (2007). The Message in the Music: Popular Culture and Teaching in Social Studies. *The Social Studies*, 97, 122-127

Índice de Anexos

- i. Anexo 1. Cuestionario para profesores.
- ii. Anexo 2. Canciones para el currículo de ciencias sociales en Colombia.
- iii. Anexo 3. Seminario, comunicación personal, marzo 30 de 2016.
- iv. Anexo 3.1 Seminario, comunicación personal, abril 5 de 2016.
- v. Anexo 4. Audios de canciones.
- vi. Anexo 5. Seminario de profesores. Comunicación personal. Abril 30 de 2016).
- vii. Anexo 6. Secuencias didácticas con canciones.
- viii. Anexo 6.1 Cuestionario de percepción del profesorado sobre las secuencias didácticas.
- ix. Anexo 7. Observaciones de clase, Comunicación personal, septiembre 7 y 28 de 2016).
- x. Anexo 8. Entrevista la profesora María Teresa. Comunicación personal. Febrero 18 de 2017).
- xi. Anexo 9. Grupo focal estudiantes de grupo 6°3.
- xii. Anexo 10. Observaciones de clase, Comunicación personal, septiembre 29 de 2016.
- xiii. Anexo 11. Entrevista al profesor Eliecer, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016.
- xiv. Anexo 12. Informe escrito profesor Farid, comunicación personal, septiembre 14 de 2016.
- xv. Anexo 13. Entrevista al profesor Farid, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016.
- xvi. Anexo 14. Grupo focal de estudiantes de 7°A.
- xvii. Anexo 15. Entrevista a la profesora Sofia, comunicación personal, octubre 20 de 2016.
- xviii. Anexo 16. Video de clase grupo 8°3.
- xix. Anexo 17. Secuencia didáctica grupo 8°3.
- xx. Anexo 18. Grupo focal 8°3. Comunicación personal. Noviembre 2016.
- xxi. Anexo 19. Informe escrito profesora Sofía. Septiembre 14 de 2016.
- xxii. Anexo 20. Secuencia didáctica grupo 8°1.
- xxiii. Anexo 21. Entrevista al profesor Alonso, Comunicación personal, febrero 18 de 2017.
- xxiv. Anexo 22. Secuencia didáctica grupo 9°1 y 9°5.
- xxv. Anexo 23. Entrevista al profesor Luis Ángel, Comunicación personal, septiembre 30 de 2016.
- xxvi. Anexo 24. Cuestionario para estudiantes.
- xxvii. Anexo 25. Secuencia didáctica grupo 6°3.

- xxviii. Anexo 26. Secuencia didáctica grupo 7°A.
- xxix. Anexo 27. Tabulación de cuestionario respuesta de los estudiantes.
- xxx. Anexo 28. Grupo focal 8 B.
- xxxi. Anexo 29. Grupo focal 9°1 y 9°5.
- xxxii. Anexo 30. Grupo focal 6°3 y 8°1.



UAB

Universitat Autònoma de Barcelona