

**LAS RONDAS, ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LECTURA Y
ESCRITURA**

MARISOL GUEVARA CUBILLOS

ASESORA: SONIA SALGADO ACEVEDO

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ESPAÑOL E
INGLÉS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
BOGOTÁ D.C
2020**

Monografía para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Agradecimientos

A Dios

Por ser mi guía y fortaleza en todo momento.

A mi familia

Por brindarme su amor, apoyo y compañía en cada una de las decisiones que he tomado. Quiero agradecer especialmente a mi hermana Myriam, quien siempre ha estado a mi lado animándome a continuar a pesar de las dificultades.

A mis maestros

Por transmitirme su conocimiento y enriquecer mi pensamiento con sus reflexiones.

Al Colegio Villemar el Carmen

Por abrirme las puertas de la institución para emprender mi ejercicio docente.

A la maestra Jenny Guevara

Por compartir sus experiencias educativas conmigo y acompañarme durante mis intervenciones.

A la Universidad Pedagógica Nacional

Por permitirme crecer personal y profesionalmente.

A las maestras Emperatriz Ardila Escobar & Sonia Salgado Acevedo

Por su orientación en la realización de mi monografía, la cual fue enriquecida con cada una de sus observaciones.

A mis compañeros de universidad

Por estar junto a mí en este recorrido y darme fortaleza en la culminación de esta etapa.

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1. Contextualización.....	9
1.1.1. Institución	9
1.1.2. Caracterización de los estudiantes	11
1.1.3. Prueba diagnóstica.....	13
1.2. Delimitación del problema.....	16
1.2.1. Pregunta problema.....	19
1.3. Objetivos.....	20
1.3.1. Objetivo general.....	20
1.3.2. Objetivos específicos.....	20
1.4. Justificación	20
2. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. Antecedentes	24
2.2. Marco conceptual	28
2.2.1. Escritura.....	29
2.2.1.1. Niveles de escritura.....	31
2.2.2. Lectura	33
2.2.2.1. Tipos de lectura	35
2.2.3. Rondas	36
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.1. Paradigma investigación-acción.....	40
3.2. Unidad de análisis y matriz categorial.....	42
3.3. Población	44
3.4. Instrumentos y técnicas de recolección	45
3.4.1. Observación no participante	45
3.4.2. Diarios de campo.....	45
3.4.3. Prueba diagnóstica.....	45
3.4.4. Encuesta.....	46
3.4.5. Talleres y rejilla de evaluación	46
3.5. Consideraciones éticas.....	46
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	48

4.1.	Enfoque pedagógico	48
4.2.	Fases desarrolladoras con relación a la propuesta de intervención.....	48
4.2.1.1.	Primera etapa: conociendo la ronda.....	49
4.2.1.1.1.	Sesión 1: formando palabras	49
4.2.1.1.2.	Sesión 2: vamos a escribir.....	51
4.2.1.1.3.	Sesión 3: revisar y comparar	52
4.2.1.2.	Segunda etapa: mis procesos con la ronda.....	53
4.2.1.2.1.	Sesión 1: preparando mi comida favorita	54
4.2.1.2.2.	Sesión 2: yo también puedo escribir rondas.....	55
4.2.1.2.3.	Sesión 3: los detalles hacen la descripción	56
4.2.1.3.	Tercera etapa: construyendo mi ronda.....	56
4.2.1.3.1.	Sesión 1: componiendo mi ronda	57
4.2.1.3.2.	Sesión 2: mi historia en la clase	58
4.3.	Cronograma.....	59
5.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	61
5.1.	Resultados de la primera etapa: conociendo la ronda	62
5.1.1.1.	Resultado sesión 1: formando palabras.....	63
5.1.1.2.	Resultado sesión 2: vamos a escribir	65
5.1.1.3.	Resultado sesión 3: revisar y comparar	68
5.2.	Resultados de la segunda etapa: mis procesos con la ronda.....	71
5.2.1.1.	Resultado sesión 1: preparando mi comida favorita.....	71
5.2.1.2.	Resultado sesión 2: yo también puedo escribir rondas	73
5.2.1.3.	Resultado sesión 3: los detalles hacen la descripción.....	75
5.3.	Resultados de la tercera etapa: construyendo mi ronda.....	76
5.3.1.1.	Resultado sesión 1: escribiendo mi ronda.....	77
5.3.1.2.	Resultado sesión 2: mi historia en la clase.....	79
6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	83
7.	REFERENCIAS	87
8.	ANEXOS.....	91

LISTAS ESPECIALES

TABLAS

Tabla 1: Matriz categorial.....	43
Tabla 2: Cronograma según las fases de la investigación acción	60
Tabla 3: Rejilla de la primera etapa.....	62
Tabla 4: Rejilla de la segunda etapa.....	71
Tabla 5: Rejilla de la tercera etapa	77

FIGURAS

Figura I: Formando palabras	43
Figura II: Vamos a escribir	60
Figura III: Revisar y comparar	70
Figura IV: Preparando mi comida favorita.....	73
Figura V: Yo también puedo construir rondas.....	75
Figura VI: Los detalles hacen la descripción	76
Figura VII: Escribiendo mi ronda.....	78
Figura VIII: Mi historia en la clase	80
Figura IX: Ejercicio de escritura de la prueba diagnóstico de E1. Véase Anexo 3 (Actividad final).....	81
Figura X: Ejercicio final de escritura de E1	81
Figura XI: Ejercicio de escritura de la prueba diagnóstico de E2. Véase Anexo 3 (Actividad final)	81
Figura XII: Ejercicio final de escritura de E2	82

RESUMEN EJECUTIVO

El presente proyecto de investigación acción tuvo como objetivo determinar la incidencia de las rondas como estrategia didáctica en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 201 del Colegio Villemar el Carmen. Para esto, se propuso una intervención pedagógica que resultó de las observaciones realizadas en la clase de español y los datos obtenidos de los instrumentos aplicados, la cual pretendió responder a las necesidades identificadas empleando textos provenientes de la tradición cultural para generar dinámicas diferentes a las acostumbradas en la clase, a partir de los elementos de la ronda: el juego, el ritmo y la melodía.

Asimismo, se consideró para su realización los saberes específicos que debe alcanzar el estudiante según los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006)*, las características en el campo del lenguaje para el grado segundo según *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (2010)* y las investigaciones que se han llevado a cabo en este campo desde los enfoques constructivista y comunicativo. Al finalizar la propuesta, se espera que esta estrategia didáctica ofrezca una perspectiva diferente con respecto a la enseñanza de estas habilidades y contribuya en los procesos de lectura y escritura de los niños, en contraposición a las prácticas centradas únicamente en la función de la lengua y no en entendimiento y uso que realiza el niño de esta.

ABSTRACT

The current action research project aimed to determine the incidence of the rounds as a didactic strategy to enhance the reading and writing processes of the students of grade 201 at Villemar el Carmen school. Therefore, according to the results from the observations made in the Spanish classes and the information obtained from the applied instruments, it was proposed a pedagogical intervention that sought to respond to the needs identified by using texts from the cultural tradition to promote different dynamics in class. All of this based on the elements of the round: the game, the rhythm, and the melody.

Likewise, it was considered the specific knowledge that the student must have according to *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006)*, the characteristics in the field of language for the second grade according to *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (2010)* and the investigations considered for this field of knowledge from the constructivist and communicative approaches. It is expected that this teaching strategy reveals a different perspective in teaching these skills and contributes to the reading and writing processes of children, as opposed to practices focused only on the structure of language instead of understanding its practical use.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contextualización

1.1.1. Institución

El desarrollo del presente trabajo de investigación titulado “Las rondas, estrategia didáctica para fortalecer lectura y escritura”, estuvo enfocado en el uso de textos provenientes de la tradición cultural como lo son las rondas infantiles; así mismo esta investigación se realizó en el colegio Villemar el Carmen sede B con el curso 201 de la jornada mañana en abril de 2019 con una duración de tres semestres. Específicamente, la institución está ubicada al noroccidente de Bogotá en la localidad número diez, Engativá (calle 25 B # 83-14) más concretamente en el barrio Santa Cecilia.

El colegio es una institución pública conformada por tres sedes, de las cuales A y C están situadas en Fontibón y B en Santa Cecilia, Modelia. Todas las sedes cuentan con dos jornadas: mañana y tarde. La sede A oferta todos los niveles desde preescolar hasta bachillerato mientras las ubicaciones B y C únicamente ofrecen los niveles de preescolar y primaria.

El lugar en donde se llevó a cabo este proyecto fue la sede B, la cual se fusionó a la institución desde el año 2002. Esta sede ubicada en una zona con una estratificación que oscila entre 3 y 4, tiene una estructura física conformada por dos plantas en las que se encuentran: salones, una sala de informática, un aula múltiple, una sala de profesores, una oficina para la atención de población especial, una cafetería, dos canchas, tres baños y dos

oficinas destinadas a labores administrativas. Cabe resaltar, que esta sede no tiene biblioteca, ya que solo hay una en la sede A, ni zona verde, aunque a su alrededor se encuentra un parque.

El colegio Villemar el Carmen dispone en su manual su interés en la promoción de líderes en comunicación, convivencia y participación que contribuya en la construcción del proyecto de vida y la transformación del entorno por parte de los estudiantes de aula normal y aquellos con necesidades educativas especiales. Así, el colegio espera posicionarse como una institución educativa de calidad por medio de la formación de estudiantes con valores humanos y comprometidos consigo mismos, con su familia, su comunidad, su entorno y su país (Villemar el Carmen I. E. D, 2018).

Dentro de los proyectos que adelanta la institución para mejorar las competencias en el área de español se encuentra el programa *PILEO* que consiste en una franja diaria destinada a fomentar el hábito de la lectura, la escritura y la oralidad.

Esta institución tiene un modelo pedagógico significativo, es decir que la enseñanza se adapta al conocimiento previo de los estudiantes y la búsqueda de soluciones desde los conceptos y procedimientos aprendidos. Además, la institución establece una propuesta metodológica basada en el trabajo colaborativo, las experiencias del estudiante en el aula y las construcciones del propio sujeto (Villemar el Carmen I. E. D, 2018).

Por todo esto, el presente trabajo de investigación y/o monografía se encontró en línea con los planteamientos y el modelo pedagógico de la institución dado que, posibilita el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes de aula normal y aquellos con necesidades educativas especiales a través del uso de las rondas infantiles. Habría que decir también que este tipo de textos permiten la construcción del propio sujeto considerando las

relaciones que puede llegar a establecer entre su cotidianidad y las tradiciones culturales que se presentan allí.

1.1.2. Caracterización de los estudiantes

Con el propósito de indagar acerca de las características lingüísticas, socioculturales y cognitivas de los estudiantes del grado 201 del ciclo primero, se aplicaron dos instrumentos de recolección de información: *observaciones* registradas en diarios de campo (Véase Anexo 5) elaborados entre los meses comprendidos de abril a junio de 2019 con el fin de identificar las dinámicas en la clase de español y la aplicación de una *encuesta* (Véase Anexo 2) que tuvo como propósito indagar por información de orden personal, familiar, gustos, entre otros.

De los datos obtenidos de la observación (Véase Anexo 5), cabe notar en cuanto a la lectura que existe una franja programada en el horario denominada *PILEO* que consiste en la lectura en voz alta por parte de la maestra del libro *La Isla de las Palabras*, acompañada también con procesos de escritura los cuales radican en la transcripción del tablero al cuaderno de preguntas de orden literal que deben ser resueltas en un tiempo no mayor a quince minutos. Con respecto a estas actividades se observó que un grupo considerable de estudiantes desatendió la lectura aun cuando cada uno tenía su propio libro, lo que conllevó a que varios no dieran respuesta a los interrogantes propuestos.

Es importante mencionar que de las estrategias de atención manejadas por la maestra se identificó el conteo de uno a tres, los golpecitos con el marcador o el borrador en el tablero, el llamado de atención por nombres y como última opción sacar a los estudiantes del salón o llevarlos a preescolar. (Véase Anexo 5). Se debe agregar que

durante los exámenes el uso de los libros como mecanismo para evitar la copia fue recurrente.

De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta (Véase Anexo 4) se evidenció que el grado segundo estuvo conformado por 28 estudiantes, 13 mujeres y 15 hombres con edades entre los 6 y 8 años, de los cuales el 75% perteneció a la edad de 7. Del total del curso, el 92.9% respondió que vive en barrios cercanos a la institución y el 7.1% en otras localidades de Bogotá. Cabe resaltar, que en el grupo se detectó (Véase Anexo 5) tres niños con necesidades educativas especiales (*NEE*), cuyo proceso de aprendizaje fue diferente al nivel promedio del curso, presentando dificultades en la lectura o la escritura o en algunos casos en ambas habilidades. Vale la pena aclarar que, uno de los niños era autista, aunque no mostró problemas al transcribir del tablero al cuaderno sino dificultades para escribir enunciados. Por otra parte, los otros dos niños presentaron problemas cognitivos que fueron evidentes en su comportamiento, el cual no fue acorde a su edad. Con respecto al proceso de escritura, los estudiantes tuvieron problemas en los trazos y la identificación de las diferentes grafías. Por consiguiente, no hubo un dominio del código escrito lo que dificultó sus procesos de lectura en las clases.

Un niño nuevo mostró un comportamiento violento con los demás, razón por la cual no compartió mesa con otros estudiantes. Por otro lado, una niña no se integró en las actividades con otros y en su lugar jugó y habló consigo misma durante la observación.

En relación con lo familiar, el 75% de los estudiantes tuvieron entre uno y tres hermanos mientras que el 25% fueron hijos únicos, encontrando que de las familias el 42.1% fueron nucleares (padre y madre), el 31.5% monoparentales (padre o madre) y los demás extendida (otros familiares). En cuanto al apoyo en las actividades escolares por parte de un adulto en casa, el 53.8% indicó que la madre es quien asiste este proceso y el

30.7% el padre. Entre los dispositivos con los que cuentan en casa se encontró que el 22% tv, el 20.9% libros, el 19.7% Internet y el 18.7% computador y celular. Respecto a las actividades de ocio, el 15.2% respondió jugar; el 14.2% ver tv, practicar algún deporte y dibujar; el 13.3% leer; el 10.5% escribir y el 7.9% usar Internet.

En cuanto a lo académico el 63.3% prefirió trabajar en grupo, aunque en la observación se evidenció discusiones entre ellos al momento de delegar funciones (Véase Anexo 5). Se notó en la prueba diagnóstica una predilección hacia actividades como dibujar y colorear durante la clase de español. Así mismo, los estudiantes manifestaron interés por las lúdicas y las rondas infantiles (Véase Anexo 3).

Los hallazgos anteriores sugieren que existe una tendencia predominante de los estudiantes hacia el trabajo colectivo, el juego y aquellas prácticas que les permiten expresarse por medio del dibujo.

1.1.3. Prueba diagnóstica

Para dar cuenta del nivel y las necesidades en la lengua propia de los estudiantes de grado segundo se consideraron los datos obtenidos de la prueba diagnóstica, la encuesta y los diarios de campo.

Con respecto a la prueba (Véase Anexo 3) se indagó por el nivel de lectura y escritura, teniendo en cuenta algunos de los enunciados identificadores de los factores de *Producción Textual, Comprensión e Interpretación Textual y Literatura* de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje de Primero a Tercero (2006)* y los aspectos por mejorar observados en la clase de español. La prueba se estructuró en dos partes: una relacionada con el componente de lectura, del cual se formularon cinco preguntas abiertas y una cerrada con respecto a la lectura *el Libro Anónimo*, de María

Josefina Bravo¹. En este se evaluaron cuatro indicadores: *comprende las instrucciones que se dan por escrito, realiza inferencias a partir de un texto propuesto, identifica elementos mencionados en el texto y establece relaciones entre el texto y sus experiencias de vida.*

Otra relacionada con el componente de escritura, en la cual los estudiantes debían realizar la descripción de su objeto más valioso o su mascota. De esta se evaluaron cuatro indicadores: *expresa ideas claras sobre los interrogantes propuestos, usa el código escrito para expresar su opinión frente al texto, hace propuestas a partir de una situación dada y evidencia un nivel de apropiación del código escrito*². Además, se establecieron tres niveles de evaluación: alto (responde en su totalidad de manera acertada), medio (responde parcialmente a lo solicitado) y bajo (lo respondido no tiene correspondencia con lo solicitado).

De acuerdo con los resultados (Véase Anexo 6), en el nivel de lectura se evidenció que en el primer indicador el 91% se ubicó en un nivel medio puesto que siguieron las instrucciones que se les dio y en cuanto a los demás indicadores se halló que el 45.5% clasificaron en un nivel alto puesto que realizaron inferencias, identificaron elementos literales y establecieron relaciones entre el texto y su contexto.

En cuanto al nivel de escritura, el primer indicador se localizó con el 63.3% en un nivel alto debido a que expresaron sus ideas de manera clara y con respecto a los demás

¹ Este cuento se seleccionó teniendo en cuenta los subprocesos que un estudiante de grado segundo debe dominar en el factor de *Comprensión e Interpretación Textual* de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* y a su vez, como parte de una estrategia didáctica para generar un aprendizaje significativo frente al entendimiento que tiene el estudiante con respecto al libro.

² Esta apropiación del código se establece según los niveles de escritura inicial propuestos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

indicadores los estudiantes se situaron en un nivel medio puesto que el 60% usó el código escrito para expresar su opinión, el 63.3% generó propuestas a partir de una situación y el 81.9% se ubicó en un nivel silábico-alfabético.

Sobre la encuesta, se indagó por el proceso que más se les dificultaba entre escribir y leer, el 40% señaló escribir, el 34.4% ambos procesos, el 13.3% ninguno y el 12.3% leer. Hay que resaltar que, a pesar de los problemas manifestados en estas habilidades, 14 estudiantes indicaron que les gusta leer y 11 escribir.

En el caso de la lectura, entre los textos predilectos de los estudiantes: el 29.4% respondieron cuentos, el 21.5% libros con dibujos, el 19.6% adivinanzas, el 15.5% historietas y el 7.8% cartilla. Con respecto a esta habilidad el 63% manifestó su gusto por la lectura individual. Vale la pena mencionar que de la totalidad del curso solo el 35.8% va a la biblioteca. Acerca de la preferencia de las materias: el 22% señaló educación física, el 14.9% artes, el 13.7% música, el 12.6% inglés, el 9.2% naturales, el 9.2% matemáticas y el 8% español.

Por lo que se refiere a las observaciones (Véase Anexo 5), se evidenció que la enseñanza de la lectura y la escritura se dan desde un enfoque centrado en la preocupación de entender la lengua como un objeto formal, de ahí que las actividades realizadas en clase consistan en la lectura en voz alta por parte de la maestra titular del libro “La Isla de las Palabras” de Sandra Leal, el trabajo individual de transcribir y responder preguntas de orden literal como una estrategia de control de lectura, revisión de dicho ejercicio, elaboración de páginas del texto guía, prácticas relacionadas con la identificación de aspectos gramaticales de la lengua y evaluación por periodos de los aprendizajes alcanzados.

Se hace necesario resaltar que la prueba diagnóstica mostró un desempeño medio con respecto a la lectura y ubicó al 81.9% de los estudiantes en un nivel silábico-alfabético con respecto a la escritura. Lo anterior evidenció el nivel de los estudiantes con respecto a estas habilidades y colocó en manifiesto la necesidad de fortalecer dichos procesos.

Según Pérez y Roa (2010) afirman que los estudiantes de ciclo primero deben “producir textos escritos, situados en prácticas comunicativas, desde las hipótesis de exploración del sistema escrito” (p. 35). No obstante, con la enseñanza de la lengua como un objeto formal, prevalece el entendimiento de la escritura con un fin académico que se condiciona a prácticas educativas tradicionales, dejando de lado el alcance que tiene este proceso para comunicarlos con el otro en la sociedad.

1.2. Delimitación del problema

Una de las preocupaciones en el quehacer maestro está relacionada con los bajos niveles de lectura y escritura que presentan los jóvenes en la actualidad según diferentes exámenes. Un ejemplo de eso es la prueba internacional PISA, la cual está diseñada con el objetivo de evaluar el nivel de formación de los estudiantes al culminar su etapa educativa.

Con respecto a la competencia lectora, la OECD (2006) afirma que esta es “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p. 11). Sin embargo, según el Ministerio de Educación (2015), Colombia se ubicó en estas pruebas en el puesto 57 en el 2015. Hay

que tener en cuenta que participaron 70 países y se tuvo un desempeño de 425 en la competencia lectora, cuando la media fue de 493.

Esto conlleva a revisar las prácticas de lectura y por consiguiente de escritura en los grados iniciales, las cuales enfocan su enseñanza en los aspectos formales de la lengua que responden a una serie de indicadores establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales, los estudiantes deben alcanzar. No obstante, esta perspectiva puede ser determinante con respecto al éxito o fracaso escolar del estudiante. Ferreiro (2001) afirma:

Hay prácticas que llevan al sujeto (el niño en este caso) quede ‘fuera’ del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca una respuesta a los ‘por qué’ y a los ‘para qué’ que ya ni siquiera se atreve a formular en voz alta (p. 22).

Asimismo, se está interrumpiendo el proceso de aprendizaje que el niño lleva de su experiencia con el medio antes de ingresar a un ambiente educativo para instruirlo en la enseñanza formal de la escuela. Según Sulzby y Barnhart (1992) “cuando examinamos las conductas de lectura y escritura de los niños tenemos que mirar, bajo la superficie de la conducta, los conceptos y comprensiones de los niños” (p. 152). Lo anterior no es posible cuando se trabaja en función de la lengua dejando de lado las experiencias lingüísticas.

Además, todos los niños no crecen en un entorno en donde la exposición a la alfabetización se da en una riqueza variada en tipologías textuales, sino por el contrario son los anuncios, las tradiciones orales, los juegos y otras dinámicas las que van dando un cimiento inicial a la construcción que el estudiante realiza del contexto en el que se encuentra inmerso. De ahí que “el desarrollo de la alfabetización este parcialmente

determinado por la forma en que la alfabetización se inserta en la cultura de la sociedad en la que vive el niño” (Sulzby y Barnhart, 1992, p. 152).

Considerando el acercamiento que se tuvo con los estudiantes de grado 201 del Colegio Villemar El Carmen por medio de las observaciones, la encuesta y la prueba realizada, se encontró que estos procesos se enseñan dando prioridad a la gramática, la decodificación y la transcripción del código escrito, dejando de lado las experiencias y conceptualizaciones que traen los niños a la escuela sobre la escritura y el uso de la lengua como un objeto social inherente a la tradición cultural que define parte de la identidad del sujeto y que puede contribuir en el desarrollo de estas habilidades.

Así, la falta de interés por algunos estudiantes con respecto a estos procesos se debe al uso recurrente del mismo libro, estrategia, lugar y franja para alcanzar los logros correspondientes a dicho grado escolar. Por lo tanto, la lectura se entiende como un ejercicio para dar cuenta de manera escrita e individual de unas preguntas específicas de la lectura y el desarrollo de ejercicios del texto guía. Además, la transcripción del tablero al cuaderno genera frustración en aquellos que aún no han interiorizado parte de los componentes de la palabra puesto que se encuentran en un nivel silábico-alfabético de la escritura (Véase Anexo 6) y esto no permite que vayan al ritmo de la clase.

Si se sigue con las mismas prácticas, el estudiante asumiría la concepción de la lectura y la escritura desde lo que le suscita un texto y unas actividades específicas; lo que tendría efecto a lo largo de su experiencia académica en la medida en que el texto sería entendido como algo ajeno a su realidad, ligándolo únicamente a las dinámicas de la escuela.

De este modo, en el aula de clase debería predominar la comunicación y el uso del lenguaje, considerando su experiencia lingüística y la edad, la cual en este caso osciló

entre 6 y 8. Según Piaget en este rango de edad la etapa de desarrollo que corresponde es la *Preoperacional*, la cual emplea “palabras, números, gestos e imágenes para representar objetos” (Meece, 2001, p. 139).

Por todo esto, el cuestionamiento que se originó fue cómo el uso de las rondas como estrategia didáctica incide en el fortalecimiento de los estudiantes del grado segundo en los procesos de lectura con respecto a “participar en diversos tipos de prácticas de lectura, según diversos propósitos y modalidades” (Pérez y Roa, 2010, p. 42) y escritura en relación con “construir hipótesis sobre el funcionamiento del sistema escrito: verbalizarlas, reflexionar sobre ellas, contrastarlas con las de los demás, ajustarlas” (Pérez y Roa, 2010, p. 35), si se conoce que parte de la tradición cultural que recogen este tipo de composiciones están ligadas a las actividades propias de los niños como lo es el canto y las lúdicas. Brunner (como se citó en Paredes 2003) indica que “como actividad de socialización, el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño y a través de él llega a conocerse a sí mismo y a los demás” (p. 93). Asimismo, las rondas rompen con el ciclo vicioso de los espacios de clase puesto que requieren una organización diferente y permite el uso de un tipo de texto alternativo para generar experiencia de lectura y escritura desde el contexto cultural de los niños.

1.2.1. Pregunta problema

Considerando las observaciones realizadas y los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados en el grado segundo, se estableció el siguiente interrogante con base a las necesidades identificadas en los estudiantes *¿Cómo el uso de las rondas como estrategia didáctica incide en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 201 del Colegio Villemar El Carmen?*

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la incidencia de las rondas como estrategia didáctica en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 201 del Colegio Villemar El Carmen.

1.3.2. Objetivos específicos

- Establecer el nivel de escritura y lectura de los estudiantes del grado 201 del Colegio Villemar El Carmen.
- Implementar una propuesta pedagógica que haga uso de las rondas como estrategia didáctica y responda a las necesidades de los estudiantes.
- Analizar la incidencia del uso de las rondas como estrategia didáctica en los estudiantes del grado 201.

1.4. Justificación

Ante los bajos niveles de lectura y escritura que presentan los jóvenes colombianos en pruebas internacionales como PISA, resulta de interés conocer las prácticas sobre estas habilidades que se dan desde los grados iniciales, contexto en el que se determina la percepción que establece el estudiante frente a estos procesos. Según el Ministerio de Educación Nacional (2006)

En los estándares del lenguaje se espera que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas comunicativas, así como la capacidad de reflexionar crítica y éticamente sobre los contenidos y estructuras de diferentes acciones de comunicación (leer, hablar, escuchar, escribir y comprender), tanto en el lenguaje verbal, como en el no verbal.

No obstante, la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela ha girado en torno a la función de la lengua, las prácticas tradicionales y el cumplimiento de contenidos que responden a unas pruebas. Así, las clases se limitan al uso de un texto guía y la transcripción del tablero al cuaderno que deja de lado que el niño comunique su forma de ver el mundo.

De donde resulta que, este trabajo se encuentre adscrito en la línea de investigación del español como lengua materna y tenga como propósito fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del curso 201, considerando la viabilidad de trabajar estos procesos con textos diferentes a los convencionales que permitan explorar otros de orden cultural que podrían arrojar hallazgos significativos que enriquezcan el proceso de aprendizaje del niño.

Por lo cual, la propuesta propone el uso de la ronda como estrategia didáctica, teniendo en cuenta que además de ser un objeto cultural familiar al niño permite establecer otras dinámicas pertinentes a la edad, las etapas de desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. Pérez y Roa (2010) afirman que “no basta con lograr que aprendan la escritura y la lectura convencionales, se necesita propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales” (p. 16).

De ahí que, las rondas como estrategia propicien un escenario diferente en el campo de la educación, a lo que Jiménez (1999) aclara que “dentro de la actividad pedagógica, existe la posibilidad de aplicar simultáneamente los elementos de juego, ritmo y melodía a través de la ronda, modalidad lúdica que por sus amplias posibilidades merece atención especial” (p. 18).

A nivel institucional sería oportuno el uso de estas composiciones porque daría una mirada más amplia a los docentes y su labor en relación con los procesos que podrían llevarse a cabo en los grados iniciales. A saber, se han dado innumerables transformaciones con el paso del tiempo en diferentes ámbitos de la vida, las cuales nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de modificar ciertas prácticas educativas “considerando la lectura y escritura, cada vez más, como algo emergente dentro del niño, en menor o mayor grado, dependiendo de la exposición a la alfabetización que el niño haya tenido antes de ir a la escuela, y del ambiente y la enseñanza dentro de esta” (Sulzby y Barnhart, 1992, p. 154) lo que podría ser decisivo en el futuro académico del sujeto.

Por otra parte, los enfoques constructivista y comunicativo al que pertenecen los autores que fundamentan teóricamente esta investigación, establecen desde las teorías de desarrollo de Piaget y Vygotsky, que el niño debe construir su propio conocimiento y los adultos apoyar este proceso. Según Vygotsky (como se citó en Meece 2001) indica

Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales (p. 127).

Vale la pena resaltar, que el juego y el ritmo inherente a la ronda no excluye y al contrario reúne y promueve el trabajo en equipo. Esto beneficiaría los procesos de lectura y escritura de los niños al posibilitar el trabajo cooperativo y brindar herramientas en el uso de la escritura para expresar y producir desde la experiencia, dejando de lado un poco la transcripción y codificación propias de la escuela. Pérez y Roa (2010) indican que “el niño aprende a escribir reflexionando sobre el sistema escrito, a partir de sus propias escrituras y de las de otros” (p. 33).

Por lo tanto, esta estrategia resulta innovadora en la medida que contempla las producciones realizadas por los estudiantes a partir de la relación que establecen entre los aspectos culturales presentes en las rondas y su propio contexto. Así pues, se deja de lado las prácticas cotidianas de la clase para permitir al estudiante expresar por medio de sus propias escrituras lo que la experiencia con su medio le produce. Lo anterior resulta esencial en la construcción del pensamiento reflexivo y crítico del sujeto.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico, según Hernández, Fernández y Baptista (2006) se define como “un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio” (p. 104).

Por consiguiente, se presentan algunos antecedentes investigativos, con la finalidad de comprender que avances se han realizado en cuanto a mejorar la lectura y la escritura en los niños, considerando que el diagnóstico dio como resultado la necesidad de fortalecer dichos procesos con los estudiantes del grado 201.

Así, esta investigación se centra en aquellas pesquisas que usaron estrategias didácticas pertinentes con la población trabajada, como lo son: las rondas infantiles, las canciones y los juegos didácticos.

2.1. Antecedentes

Con el propósito de indagar lo que se ha investigado con respecto a los procesos de lectura y escritura en los grados iniciales se realizó una revisión de diez investigaciones de las cuales por su pertinencia con el proyecto se seleccionaron seis, tres nacionales: Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Universitaria los Libertadores y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y tres internacionales: Universidad Andrés Bello, la Universidad Rafael Landívar y Universidad Valladolid.

Acorde con la revisión, las propuestas se llevaron a cabo con estudiantes de preescolar y primaria. Dichas investigaciones de corte cualitativo emplearon métodos:

mixto, exploratorio descriptivo, investigación interactiva e investigación-acción.

Asimismo, los problemas que se plantearon las investigaciones estuvieron relacionados con: la adquisición de aprendizaje, los modos de iniciación en lectoescritura, seguimiento de instrucciones y dificultades en: la comprensión lectora, la producción escrita y la falta de atención en las clases. Dichos problemas se identificaron en las observaciones y los resultados se obtuvieron de una prueba inicial en la mayoría de los casos.

Con respecto al primer grupo se tiene las investigaciones que emplearon las rondas infantiles como una forma de responder a la pregunta del problema, Lucas (2014), en su estudio propuso la elaboración de un libro de tradiciones el cual pretendió recoger la mayor cantidad de estos objetos culturales orales durante la aplicación de la propuesta, ya que “la importancia de la lectura y escritura radica en que se trata de un agente imprescindible en la trasmisión cultural entre generaciones y personas en general, siendo el vehículo que permite adquirir información, cultura y aprendizajes de manera universal” (Lucas, 2014, p. 6).

Girardello (2015), por su parte, en su estudio, mencionó que se deben utilizar otro tipo de recursos que contribuyan en el proceso de aprendizaje. Por esto dividió la clase en dos: un grupo de control y otro experimental. Con el primer grupo empleó los procedimientos tradicionales como las guías y el uso de material específico (texto guía) para enseñar las nociones de espacio en el aula de clase. Por otra parte, el grupo experimental realizó las sesiones en el patio con rondas para dar cuenta de los mismos conceptos. Según Vygotsky citado por Girardello “*el juego es un impulsor del desarrollo mental del niño* y es por esto, que debe utilizarse dentro de las salas de clases como una herramienta favorecedora para el aprendizaje” (2015, p. 94).

De otro lado, Buitrago & Daza (2016), utilizaron tres momentos para mejorar la atención de los niños: sensibilización, ejecución de rondas infantiles y socialización a padres de familia. En la primera parte se presentó una canción que daba varias instrucciones que se debían seguir, esto con el fin de concientizar a los niños de su falta de atención. En la siguiente fase se trabajaron diferentes rondas infantiles para mejorar la atención y la adquisición a nivel cognitivo y corporal. Es necesario recalcar que al final de cada sesión los estudiantes se organizaban en un círculo y expresaban su opinión frente a las actividades realizadas. Finalmente se socializó con los padres de familia la importancia de este objeto cultural en el proceso de aprendizaje de los niños y aclarando que “el método lúdico no significa solamente jugar por recreación, sino por el contrario, desarrolla actividades muy profundas dignas de su aprehensión por parte del alumno” (Buitrago & Daza, 2016, p. 33).

En cambio, Melo (2016) realizó un proyecto conformado por cuatro fases: reconocimiento del sonido de la palabra por medio de las rondas, elaboración de un escrito a partir de una situación dada, uso de imágenes para reconstruir una ronda y por último recurrir a las experiencias significativas de los niños para promover la escritura.

En cuanto al segundo grupo, se encontró una investigación que usó las canciones como una forma de responder a la pregunta del problema, Bohórquez (2016), en su estudio, empleó dos canciones para trabajar en tres momentos: negociación y planeación, realización y ejecución y por último la evaluación de lo visto. En la primera parte se presentó la propuesta a los estudiantes de usar las canciones para desarrollar la comprensión lectora, con el fin de establecer acuerdos con respecto a las tareas y los criterios de evaluación. En la fase siguiente se analizó las diferentes partes de la canción y su significado para luego aplicarlo en un taller que dio cuenta de estos procesos. En la

última fase se evaluó lo aprendido mediante un ejercicio práctico. Esta investigación manejó un componente fundamental en la comprensión de textos desde un enfoque sociocultural. Según Bohórquez (2016), “la lectura más que una actividad mental, es una práctica socialmente definida, que además varía a lo largo de la historia, la geografía y las actividades humanas” (p. 32).

Finalmente, se encontró una investigación que empleó los juegos didácticos como una forma de responder a la pregunta problema, Ronquillo (2017), realizó un proyecto que consistió en la capacitación de 50 docentes con respecto al tema que ellos mismos seleccionaron: iniciación a la lectoescritura a través del juego didáctico. Según Ruiz citado por Ronquillo

La lectoescritura es un proceso y una estrategia de aprendizaje, como proceso se utiliza para acercarnos a la comprensión de cualquier texto. Como estrategia se ve a raíz de los procesos de enseñanza aprendizaje, enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura utilizándola como un sistema de comunicación y metacognición de forma integral aplicada desde los primeros años de escolaridad en la que los conocimientos se adquieren de acuerdo con las habilidades de cada niño (2017, p. 27).

Para esto se les facilitó material y diferentes actividades para realizar con los estudiantes. Vale la pena aclarar que los maestros en formación contaron con el acompañamiento de personal capacitado para esta finalidad. Este proyecto se evaluó en tres momentos para medir el impacto de la propuesta. Adicional se realizó visitas a las diferentes instituciones para ver la implementación de estas actividades en las clases de los grados iniciales.

Como resultado estas investigaciones concluyeron que el uso de rondas, canciones y juegos como estrategia tuvieron una incidencia positiva en el aprendizaje. De este modo, se evidenció que los estudiantes mejoraron sus procesos, puesto que este tipo de actividades estimularon su creatividad, permitieron la comprensión de las normas, fomentaron la participación, les dieron una nueva significación a los procesos de lectura y escritura como una necesidad humana y no como una obligación con la escuela y brindaron herramientas y materiales útiles para el ejercicio de los docentes.

Los aportes de estas investigaciones en la presente propuesta se encuentran en: reafirmar la importancia del uso de otro tipo de estrategias para enseñar los procesos de lectura y escritura en los grados iniciales; comprender que existen diferentes niveles en la escritura por lo que no se deben establecer juicios de valor frente a las producciones de los niños; reconocer el alcance que tienen los objetos culturales en el proceso de aprendizaje puesto que son propios del contexto del estudiante; enfatizar la importancia de ver la lectura y la escritura como una necesidad de comunicarnos con el otro y conocer sobre autores e investigaciones que se han trabajado con respecto a estos procesos.

2.2. Marco conceptual

La investigación se dividió en tres ejes, los cuales fueron soportados desde autores adscritos a enfoques constructivista y/o comunicativo que permiten orientar teóricamente la investigación, puesto que definen cada uno de los ejes y establecen las diferentes clasificaciones que se pueden encontrar.

Primero, se presentó *la habilidad de escritura*, entendida desde autores como Mauricio Pérez Abril & Catalina Roa Casas (2010), Emilia Ferreiro & Ana Teberosky (2007), Ana María Kaufman y Elizabeth Sulzby & June Barnhart (2007).

Segundo, *la habilidad de lectura* comprendida desde Mauricio Pérez Abril & Catalina Roa Casas (2010), Ana María Kaufman, Celina von Wuthenau, Marcela Marguery, Andrea Zaidenband & Javier Maidana (2007) y Elizabeth Sulzby & June Barnhart (1992).

Y finalmente se define *la ronda* como eje metodológico para fortalecer estos dos procesos desde la perspectiva de autores como Olga Lucia Jiménez (1999), Jesús Paredes Ortiz (2003), quien cita a Jean Piaget & Lev Vygotsky, Judith Meece (2000) y Gretel García, Eduardo Torrijos & Blanca Cecilia (2003).

2.2.1. Escritura

La enseñanza de la escritura en la escuela tradicionalmente se ha centrado en los procesos de codificación y decodificación de tal manera que en los primeros ciclos el estudiante debe aprender a identificar la correspondencia entre grafema-fonema, lo que a largo plazo permitirá la adquisición de las reglas que rigen el sistema para alcanzar el dominio del código escrito. Sin embargo, según Pérez & Roa “la prioridad del sistema escrito en el primer ciclo, además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos” (2010, p. 34). Es decir, la importancia no está en el dominio del código escrito sino en comprender las relaciones que se establecen en el sistema.

Al respecto, Ferreiro (2001) concibe la escritura como “una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (p. 13). En la primera concepción, se establece una diferenciación entre los elementos y las relaciones que se establecen en la escritura, mientras que en el segundo caso únicamente se registra sin que exista una comprensión de la naturaleza del sistema de representación. Lo

anterior, indica que el proceso inicial de escritura es complejo para los niños debido a que no cuentan con ningún referente, sino que lo deben construir desde su experiencia con el entorno. Por lo tanto, conocer los niveles de la escritura inicial permite entender que estos procesos son evolutivos y el niño realiza avances, aunque no estén en algunos casos en conformidad con los indicadores del grado escolar.

Por otra parte, Kaufman (2007) entiende “a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos” (p. 19). Por lo tanto, la prioridad en el aula de clases debería ser la comprensión del sistema, dado que las dinámicas en grupo contribuyen el entendimiento del otro.

De este modo, “la lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social” (Ferreiro & Teberosky, 2007, p. 25) de ahí que esta no debe ser enseñada de manera que se considere solo como una actividad propia del mundo académico, puesto que es en su uso que el sujeto puede comunicarse con el otro y representar lo que lo rodea. Desafortunadamente, “la escritura como proceso en algunas aulas se ha convertido casi en una fórmula para llevar a los niños a través de etapas específicas del proceso de la escritura con actividades también específicas para inducir esas etapas” (Sulzby & Barnhart, 1992, p. 162).

Finalmente, la escritura es un proceso que está relacionado con la memoria. Es por esta razón que Manso & Ballesteros (2003) exponen un modelo que “considera la memoria de trabajo como el sistema cognitivo encargado de manipular y almacenar temporalmente la información necesaria para realizar tareas mentales complejas, como la comprensión del lenguaje o el razonamiento” (p. 388). Este prototipo planteado

inicialmente por Baddeley (como se citó en Manso & Ballesteros, 2003) se constituyó por tres elementos: el ejecutivo central, el bucle fonológico y la agenda visoespacial.

El primer componente encargado de aspectos atencionales y estratégicos cuya finalidad consiste en controlar, coordinar y supervisar las actividades realizadas por el sistema cognitivo. El segundo componente denominado el bucle fonológico, se vinculaba con el proceso de repetición articulatoria y se ocupaba de la conservación temporal del material que se codificaba verbalmente. Además, este componente se considera el responsable de los errores ortográficos. Finalmente, la agenda visoespacial consiste en un sistema auxiliar de la memoria de trabajo, la cual es responsable del manejo de las imágenes visoespaciales y de la información verbal codificada en forma icónica” (Baddeley citado por Manso & Ballesteros, 2003, p. 388).

Por consiguiente, este eje conceptual se relaciona con la investigación puesto que aporta una comprensión de la escritura desde la correspondencia entre grafía y fonema hasta establecer las relaciones que se dan al interior del sistema. No obstante, esto va más allá de la codificación y decodificación características en el contexto escolar para señalar la importancia de la escritura en el uso social, la cual se refleja en la cotidianidad. Esto resulta pertinente para la investigación, ya que una de las finalidades consiste en resignificar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con relación a este proceso.

2.2.1.1. Niveles de escritura

Según Teberosky (2003), los niños presentan unas regularidades en los procesos de lectura y escritura que consisten en construir hipótesis, resolver problemas y realizar conceptualizaciones sobre la escritura cuando hay un acercamiento con los textos y los miembros involucrados en el aprendizaje (p. 43). Vale la pena aclarar, la reconstrucción

de las hipótesis iniciales a través de la superación de los errores permite adquirir y construir el conocimiento.

Por consiguiente, resulta primordial conocer acerca de los niveles de escritura que permitan comprender los textos realizados por los niños desde un enfoque constructivista. Según Ferreiro & Teberosky (2007) existen principalmente cuatro niveles de escritura. Uno, el nivel *escritura presilábica* el cual se caracteriza por la ausencia de correspondencia entre letras y sonidos. Los niños y niñas de esta etapa escriben una serie de letras y después las leen sin hacer ningún tipo de análisis. Este proceso se evidencia del siguiente modo: los *grafismos primitivos* tales como trazos continuos que imitan la escritura cursiva o trazos separados. Luego, se presenta la unigrafía en la cual se imita la escritura de una letra. Seguidamente, se da la secuencia de letras, aunque sin un control de cantidad de estas. Posteriormente, el niño construye escrituras fijas con un mínimo de tres letras y un máximo de diez. Finalmente, en esta fase el niño empieza a emplear escrituras diferentes para escribir distintas palabras.

Dos, *escritura silábica* se da cuando el niño o la niña descubre que las partes de lo escrito, sus letras se pueden controlar por medio de las sílabas de la palabra. Las letras que utiliza pueden ser no pertinentes desde el punto de vista del valor sonoro; sin embargo, siempre hay una correspondencia cuantitativa entre cantidad de sílabas y cantidad de letras.

Tres, *escritura silábico-alfabética* consiste en la mezcla de principios silábicos. El sujeto llega a escrituras que contienen una o más letras para cada sílaba de la palabra. En esta etapa se pueden evidenciar dos tipos de escritura: sin predominio de valores sonoros convencionales y aquella con predominancia de valor sonoro convencional.

Según Ferreiro (2001) “este período marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser construidos” (p. 21).

Aquí, el niño comprende que la sílaba está comprendida por unidades menores y encuentra problemas relacionados con la cantidad de letras que puede encontrar en una sílaba y los problemas ortográficos, en los cuales los sonidos no garantizan la correspondencia con las letras. No obstante, en esta etapa el niño establece hipótesis de las palabras y las confirma al compararlas con la escritura correcta.

En el caso del grupo 201, el 81.9% de los estudiantes se ubicó en este nivel y en la etapa más avanzada puesto que reconocieron más letras y por lo tanto se evidenció el valor sonoro convencional en sus escrituras.

Último nivel, *escritura alfabética* caracterizado por la correspondencia sistemática y exhaustiva entre letras y fonemas, aunque muchas veces la ortografía no sea convencional. Aquí no hay una separación entre las palabras ni una diferenciación ortográfica, no obstante, se cumplen ampliamente las condiciones características del sistema de escritura.

2.2.2. Lectura

En recientes investigaciones, se ha encontrado que el niño adquiere conocimientos del código antes de entrar a un ambiente académico y se le ha denominado alfabetización emergente. Sulzby & Barnhart (1992) definen esta como “las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ella” (p. 151). De ahí, el contexto en el que crece el niño resulta valioso para establecer un acercamiento preliminar a estos procesos.

Desde autores como Pérez & Roa (2010) la lectura se entiende como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (p. 37). Así pues, hablar de lectura no hace referencia únicamente a la comprensión de textos, sino que es algo que va más allá y se materializa en la construcción de un punto de vista propio.

Para Kaufman et al. (2007) señalan que “leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos contexto” (p. 18). De igual modo, Ferreiro (2001) expone que la lectura es “un proceso de coordinación de información de diversa procedencia, cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente” (p. 85). Como se mencionó anteriormente, el niño trae una experiencia de su contexto frente a los procesos de lectura y escritura, de los cuales el maestro debe tener conocimiento para comprender las construcciones a las que llega el estudiante.

En algunos casos la lectura de cuentos resulta ser un ritual de gran importancia en los primeros años del niño, ya que “habitualmente, los niños prestan atención a estos libros; a veces hacen coro a la lectura de sus padres o terminan las oraciones o frases ellos mismos” (Sulzby y Barnhart, 1992, p. 165). Estos pequeños elementos van enriqueciendo las experiencias lectoras antes de que el niño inicie su educación formal en el aula.

Por tanto, este eje conceptual se vincula con la investigación dado que aporta una comprensión de la lectura no sólo desde la construcción de significado, sino que también considera la relación que establece el lector con su propio contexto. Esto resulta oportuno para la investigación, ya que uno de los propósitos consiste en valorar aquellos

conocimientos adquiridos fuera del aula por el niño, que le permite realizar una lectura propia.

2.2.2.1. Tipos de lectura

La lectura se puede realizar a través de la voz del otro o de la lectura propia. De acuerdo con Kaufman et al. (2007), existen dos tipos de lectura. En primer lugar, *lectura a través del maestro* la cual se realiza en voz alta, especialmente cuando el niño aún no tiene dominio completo del sistema de escritura. Este tipo de lectura posibilita el acercamiento al lenguaje escrito y la construcción del significado por parte del niño. Además, según Pérez & Roa (2010) la lectura en voz alta permite “que el niño ingrese al mundo de los libros, de los textos, antes de leer convencionalmente” (p. 40).

En segundo lugar, *lectura por sí mismo* es una modalidad de lectura que pueden realizarse como una *lectura silenciosa* o como una *lectura en voz alta*. En la primera, la relación se da exclusivamente entre el texto y el lector y por lo tanto es una lectura privada que le permite al sujeto construir sus propias reflexiones. Por su parte, Pérez & Roa (2010) indican que “desde muy pequeños, a ellos les gusta explorar los libros, pasar las páginas, detenerse en las imágenes, etcétera. Se trata de una actividad individual que debe tener lugar en las aulas” (p. 41).

En el otro caso, se realiza una lectura pública que tiene en cuenta la sonoridad y las pausas que se emplean para tener la atención de la audiencia. Todavía cabe señalar, que esta lectura puede ser interrumpida por alguno de la audiencia para hacer aclaraciones con respecto a situaciones o conceptos que no se entiendan o dar una opinión.

En definitiva, conocer los diferentes tipos de lectura contribuye en esta investigación porque posibilita establecer diferentes dinámicas con esta habilidad en el

aula, tanto para aquellos que dominan el código escrito como para aquellos que, apenas tienen un acercamiento con este.

2.2.3. Rondas

Los niños objeto de este proyecto indican que el juego es importante en su diario vivir. Según Piaget (como se citó en Paredes 2003) el juego es un espacio simbólico en donde las reglas, los roles, la imaginación y la realidad le permiten comprender su mundo y equilibrar su parte afectiva e intelectual (p. 90).

Por esta razón, la *ronda* se selecciona como categoría ya que los estudiantes manifestaron estar familiarizados con las dinámicas que estas proponen. Además, estas reconocen la experiencia del niño con el medio y contempla el juego, el movimiento y el uso de diferentes estímulos para activar la memoria, componentes claves para promover la producción de los niños a través de la experiencia.

Según Pérez (2014) la ronda es “una actividad social que desarrolla la creatividad, la imaginación y contribuye a la solución de problemas (adaptación, ubicación, respeto al compañero y manejo de espacio)”. De manera que, la ronda permite que tanto los estudiantes de aula normal como aquellos con necesidades educativas especiales se integren y aprendan a relacionarse.

Jiménez (1999) indica que la ronda como actividad lúdica contempla el juego, el ritmo y la melodía. (p. 18). Al momento de realizar la elección de las rondas se debe considerar el espacio, la edad, el número de integrantes y los objetivos. Según García, Torrijos y Macedo (2003) estas se pueden clasificar en: *rondas de persecución, rondas de imitación, rondas con movimientos rítmicos, rondas en las que alguien pasa al centro, sin persecución y rondas sólo cantadas.*

Vale la pena mencionar que las rondas se van a emplear en esta investigación para incentivar la lectura desde textos que se han transmitido de generación en generación y que rompen con la tradición de la cartilla y los textos escolares propios del área.

Considerando las rondas como textos culturales, Giménez (s.f.) establece que “los significados culturales se objetivan en forma de artefactos o comportamientos observables, llamados también ‘formas culturales’ ejemplificadas en obras de arte, ritos, danzas... y por otra parte se interiorizan en forma de ‘habitus’, de esquemas cognitivos o de representaciones sociales” (p. 3). En el caso de la estrategia didáctica a emplear, estos textos ofrecen cantos y movimientos que han pasado de una generación a otra por medio de la oralidad.

Se debe agregar que la cultura o civilización entendida desde la etnografía por Burnett (1993) incluye “conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (p. 64). Estos aspectos se encuentran relacionados con los componentes y dinámicas propias de las rondas.

Según Radford (2000) “la ubicación del sujeto frente al objeto cultural o conglomerado de entes culturales es distinta según actualice sobre un ente cultural dado cada uno de los momentos” (p. 1437). De este modo, las rondas a pesar de perdurar en el tiempo han variado su contenido dependiendo el lugar, puesto que el sujeto actualiza de cierto modo el ente cultural.

Con respecto al uso del juego, las rondas permiten el desarrollo motriz, cognitivo y social del sujeto como lo indica Martínez Criado, quien es citado por Paredes (2003, p. 53). Lo anterior resulta favorable con respecto a la finalidad de la investigación, dado que

el juego hace parte inherente de los niños y transfiere desde sus dinámicas comportamientos que resultan ser útiles en la vida en sociedad.

Según Brunner (como citó Paredes 2003), “como actividad de socialización, el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño y a través de él llega a conocerse a sí mismo y a los demás” (p. 93). De ahí que los trabajos en grupo permitan que los niños establezcan sus criterios y los relacionen con otros ajenos al propio.

Teberosky (2003) define la perspectiva constructivista como aquella que “aporta la dimensión evolutiva e histórica y considera la alfabetización en su dimensión cognitiva y social” (p. 36). Desde este enfoque se emplearán las teorías de desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget y Vygotsky (como citó Paredes 2003), puesto que en estas se establece que es el niño es quien debe construir su propio mundo con la guía del adulto. Con respecto a Piaget, la etapa preoperacional a la que pertenece la población con la que se va a trabajar, se caracteriza por emplear palabras, números, gestos e imágenes para representar los objetos de su entorno. También comienza a formular teorías intuitivas para explicar los fenómenos del ambiente que pueden ejercer una larga influencia en el aprendizaje. Las principales limitaciones son el egocentrismo, la centralización y la rigidez del pensamiento (Meece, 2001, p. 139).

En cuanto a Vygotsky, el aspecto fundamental se encuentra en las interacciones sociales, características de la estrategia didáctica que se propone. “El conocimiento no se construye de modo individual, sino que se construye entre dos personas. El recuerdo, la solución de problemas, la planeación y el pensamiento abstracto tienen todo un origen social” (Meece, 2001, p. 139).

Por todo esto, las rondas como estrategia didáctica posibilitan la lectura a través del maestro y por parte de los estudiantes, lo que permite el uso de diferentes estrategias

que favorecen la participación en el aula, sin importar el nivel de lectura que se tenga. En cuanto a la escritura, las rondas establecen una organización diferente, generando nuevas dinámicas con respecto a las tradicionales, lo que conlleva a que el estudiante adquiera otro tipo de experiencias que promueven el uso del código escrito para expresar. De este modo, esta investigación comprende estos ejes como la base para el desarrollo e implementación de las actividades, con el fin del alcanzar el objetivo propuesto.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma investigación-acción

El tipo de investigación empleado en el proyecto es de corte cualitativo, el cual se refiere al estudio del “quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños. En este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace; sus patrones culturales; el proceso y significado de sus relaciones interpersonales y con el medio” (Lerma, 2009, p. 40). En este caso se buscó explorar el contexto del aula del grado 201 para describir las diferentes dinámicas que se establecieron entre los estudiantes y la maestra.

Esta perspectiva sigue una lógica inductiva, ya que inició desde la descripción detallada de las experiencias individuales de los estudiantes en su contexto natural, lo particular hasta llegar al desarrollo de una propuesta e interpretación de los resultados, lo general. A diferencia de la investigación cuantitativa esta investigación no usó ninguna medición numérica ni métodos de recolección estandarizados, por consiguiente, la perspectiva es totalmente interpretativa.

Asimismo, se empleó un paradigma socio – crítico cuyo objetivo es “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado y García, 2008, p. 190). Por todo esto se partió de las necesidades identificadas

en el grado 201, las cuales permitieron el desarrollo de un conjunto de intervenciones en las que los estudiantes tomaron conciencia de su rol en cada una de las actividades lo que les permitió la construcción y reflexión de un conocimiento alrededor de la ronda.

Por otra parte, el enfoque metodológico usado fue la investigación-acción. Lerma (2009) afirma que esta sirve para “producir conocimiento y sistematizar las experiencias con el propósito de cambiar una situación social sentida como necesidad, mediante un proceso investigativo donde se involucra tanto el investigador como la comunidad” (p. 72). Así, el trabajo de investigación y/o monografía que se elaboró pretendió fortalecer los procesos de lectura y escritura a partir de los intereses manifestados por los niños. Kemmis (como se citó en Lerma 2009, p. 33) indica que las fases que componen el *Espiral de Ciclos de la Investigación-Acción* son: observar, planificar, actuar y reflexionar.

En primer lugar, la fase *observar* implica recolectar evidencia que pueda ser evaluada. En particular, se usó diarios de campo para elaborar el registro natural detallado de las clases de *español* y la franja de *PILEO* con el objetivo de identificar las necesidades de los estudiantes y las relaciones establecidas entre los miembros (maestra y estudiantes).

En segundo lugar, la fase de *planeación* consiste en el desarrollo de un plan el cual pretende mejorar una práctica actual. En este caso, se elaboró una propuesta de intervención pedagógica con la cual se buscó fortalecer los procesos de lectura y escritura por medio del uso de las rondas como estrategia didáctica durante tres semestres comprendidos entre el 2019-1 hasta 2020-1.

La tercera fase, *actuar* en la cual se implementó el plan y se llevó un registro controlado de los resultados. Con la propuesta se establecieron ciertas acciones a desarrollar teniendo en cuenta los enfoques constructivista y comunicativo a los que se adscriben los autores que fundamentan la propuesta. De este modo, se registró las clases y actividades en torno a las rondas que se desarrollaron con los niños para mejorar sus procesos y responder a sus necesidades en la línea del español como lengua materna.

Finalmente, en la etapa *reflexionar* se analizó los registros y se tomó en cuenta el juicio de valor de los miembros participantes de la investigación. En este punto se revisan los resultados obtenidos y se realizan mejoras con respecto a lo propuesto. Vale la pena aclarar que este tipo de investigación es cíclica y termina cuando el problema se resuelve y se genera un cambio con respecto a la situación inicial.

3.2. Unidad de análisis y matriz categorial

Los ejes centrales del proceso investigativo fueron tres. Primero, la escritura según las concepciones de Mauricio Pérez Abril & Catalina Roa Casas (2010), Emilia Ferreiro & Ana Teberosky (2007), Ana María Kaufman (2007) y Elizabeth Sulzby & June Barnhart (1992). Por lo tanto, se relacionó a este eje cuatro categorías: *nivel presilábico*, *nivel silábico*, *nivel silábico-alfabético* y *nivel alfabético*.

Segundo, la lectura comprendida desde Mauricio Pérez Abril & Catalina Roa Casas (2010), Ana María Kaufman, Celina von Wuthenau, Marcela Marguery, Andrea Zaidenband & Javier Maidana (2007) y Elizabeth Sulzby & June Barnhart (1992). En consecuencia, se tomó dos categorías: *lectura a través del maestro* y *lectura por sí mismos*.

Finalmente, la ronda como eje metodológico desde la perspectiva de autores como Olga Lucia Jiménez (1999), Jesús Paredes Ortiz (2003) quien cita a los postulados de Jean Piaget y Lev Vygotsky, Judith Meece (2000) y Gretel García, Eduardo Torrijos & Blanca Macedo (2003). De este modo, se propone la categoría *tipo de rondas*.

La presente matriz categorial tiene como finalidad presentar los elementos necesarios para el análisis de los resultados que permitan responder la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos.

Tabla 1. *Matriz Categorial*

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	AUTOR	INDICADORES DE LOGRO
ESCRITURA	Niveles de escritura	Nivel presilábico: no hay relación entre letras y sonidos	-Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas. -Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. -Ana María Kaufman -Elizabeth Sulzby y June Barnhart.	-Reconozco la correspondencia entre grafías y fonemas (conciencia fonológica). -Identifico las partes que componen una palabra. -Identifico palabras por medio de la unión de letras. -Construyo enunciados con la ayuda de imágenes y la relación que establezco con estas y mi contexto. -Indico aspectos a mejorar a mis compañeros con respecto a sus producciones.
		Nivel silábico: cada letra representa un valor sonoro silábico.		
		Nivel silábico-alfabético: existe una o más letras para cada sílaba de la palabra.		
		Nivel alfabético: hay una letra para cada fonema		
LECTURA	Tipos de lectura	A través del maestro: no se domina el sistema de escritura en su totalidad y se emplea la voz del otro para acercarse al lenguaje escrito.	-Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casa. -Ana María Kaufman, Celina von Wuthenau, Marcela Marguery, Andrea Zaidenband y Javier Maidana. -Elizabeth Sulzby y June Barnhart.	-Identifico elementos característicos de las rondas. -Relaciono el tema de la ronda con mis preferencias. -Uso la estructura de un texto procedimental para escribir la preparación de mi plato favorito. -Reconozco la importancia del ritmo y la melodía en una ronda para componer líneas adicionales. -Selecciono las mejores líneas propuestas por mis compañeros.
		Por sí mismos Lectura silenciosa: es para uno. Es una comunicación entre el lector y el texto. Lectura en voz alta: es para otros, dando importancia a la sonoridad del lenguaje, las pausas del texto y la		

		posibilidad de ser interrumpido por alguien más.		-Describo mi lugar favorito en el mundo. -Aprecio las sugerencias de mis compañeros para enriquecer mis escritos.
RONDAS	Tipos de rondas	-Infantiles -Folclóricas -De imitación -Con movimientos rítmicos -Sólo cantadas.	-Olga Lucia Jiménez. -Jesús Paredes Ortiz. -Judith Meece. -Gretel García, Eduardo Torrijos & Blanca Macedo.	-Escribo una ronda de mi experiencia en grado segundo. -Valoro las producciones de mis compañeros. - Reconozco los elementos que componen una historia. -Escribo una historia que refleje mi experiencia en grado segundo.

Nota: Elaboración propia.

3.3. Población

La población con la que se trabajó en esta investigación fue el grado 201 de la jornada mañana del colegio Villemar el Carmen I. E. D, conformado por 28 alumnos, 15 niños y 13 niñas, entre 6 y 8 años, de estrato 3 y 4, que residen en barrios aledaños a la institución.

Habría que decir también que la población inicial varió debido a que un estudiante fue retirado y a lo largo del año llegaron dos nuevos. La población con la que se realizó las intervenciones corresponde a 26 estudiantes de aula normal y 3 estudiantes con necesidades especiales.

Con respecto al salón de clase, los niños fueron ubicados en un salón de la primera planta. El aula es un espacio iluminado, puesto que cuenta con un ventanal que abarca toda una pared. Allí se encontró 13 mesas de trabajo en las cuales se distribuyó a los 28 estudiantes. Además, hay dos tableros, un video beam, un computador de escritorio y dos muebles que se emplean para guardar materiales de trabajo (Véase Anexo 5). Vale la pena resaltar, que en cada mesa se ubicaron cuatro estudiantes a excepción de una mesa en la

que se ubicó únicamente uno. A pesar de ser un grupo pequeño, la disciplina es uno de los mayores problemas, puesto que los niños la mayor parte del tiempo dan quejas y se les dificulta permanecer en silencio.

3.4. Instrumentos y técnicas de recolección

3.4.1. Observación no participante

Es una técnica de recolección de datos la cual representa un grado alto de objetividad. En este caso, se realizó la observación directa a los estudiantes de grado segundo, limitándose la labor a tomar notas durante las clases de español. Para observar es importante “identificar la unidad de observación y los aspectos que se van a observar; puesto que un solo hecho comprende diversos aspectos y múltiples detalles, imposible de captarlos todos en un determinado momento” (Lerma, 2009, p. 94).

3.4.2. Diarios de campo

Instrumento usado por el observador para registrar la información pertinente sobre el objeto de investigación. Éste permite describir de manera detallada las dinámicas que se dan entre los estudiantes y la maestra en un contexto natural. Se realizó un registro natural, en el cual “el investigador anota todo, privilegiando la textualidad del lenguaje y sus entonaciones. De todas maneras, también se incluyen las conductas no verbales” (Tezanos, 2002, p. 96).

3.4.3. Prueba diagnóstica

Es una técnica con un objetivo específico, que permite obtener información acerca de las fortalezas y los aspectos por mejorar de un estudiante sobre un tema en particular. Ésta permite evaluar la condición inicial de los estudiantes para reflexionar y establecer

un plan de acción con respecto al problema evidenciado para esto se utilizó como instrumento un cuestionario.

3.4.4. Encuesta

Es una técnica que consiste según Sierra (como se citó en Corral 2010) en “aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (p. 156). Ésta permite clasificar y establecer aspectos en común de un grupo por medio del cuestionario, el cual es un instrumento con respuestas cerradas, semicerradas, abiertas o mixtas. Para esta investigación en particular se usó un cuestionario cerrado.

3.4.5. Talleres y rejilla de evaluación

Para el desarrollo de las intervenciones se emplearon de una a dos guías por sesión, en las cuales los estudiantes trabajaron la escritura desde la formación de palabras hasta la elaboración de escritos como historias y reflexiones. Para la evaluación de éstas se estableció una rúbrica (Véase Anexo 6) en la cual, se tuvo en cuenta los procesos de lectura y escritura. Además, cada uno de los estudiantes realizó un proceso de autoevaluación por cada sesión de clase.

3.5. Consideraciones éticas

Para la recolección de la información se contó con el permiso del Colegio Villemar El Carmen y los padres de familia de los estudiantes de grado segundo para el desarrollo de una propuesta de intervención pedagógica desde la línea de español como lengua materna. Para esto los acudientes firmaron un consentimiento (Véase Anexo 1), el cual permitió usar los datos obtenidos con fines académicos, garantizando la

confidencialidad y el tratamiento adecuado de los mismos. Adicional, los participantes estuvieron en la libertad de no contribuir en el proyecto sino no lo deseaban.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La propuesta de intervención en esta investigación se realizó desde el entendimiento de un proyecto de aula comprendido como “una secuencia de actividades propias del quehacer de una asignatura, en la cual el docente y los alumnos invierten un tiempo determinado y recursos para cumplir los objetivos conceptuales, pedagógicos, cognitivos y procedimentales a que se dé lugar” (González, s.f., p. 7).

En efecto, la investigación integró un diagnóstico que posibilitó la planificación y ejecución de diferentes actividades que se desarrollaron a lo largo de la intervención, lo que dio como resultado un ejercicio de reflexión acerca del proceso educativo que se realizó teniendo en cuenta la percepción del estudiante.

4.1. Enfoque pedagógico

El presente proyecto se desarrolló desde los enfoques constructivista y comunicativo, los cuales “aportan a la dimensión evolutiva e histórica y considera la alfabetización en su dimensión cognitiva y social” (Teberosky, 2003, p. 36). Por lo tanto, los autores utilizados para fundamentar los ejes de escritura, lectura y rondas de la presente investigación se adscriben a estas perspectivas.

4.2. Fases desarrolladoras con relación a la propuesta de intervención

Con miras a dar cumplimiento al objetivo planteado, se presentó la propuesta de intervención pedagógica, la cual respondió a las fases de observación, planificación, actuación y reflexión de la *investigación acción* a lo largo del desarrollo e

implementación. Asimismo, esta participación se dividió en tres etapas que buscaron vincular las rondas infantiles como texto cultural con los procesos de escritura y lectura: *conociendo la ronda, mis procesos con la ronda y construyendo mi ronda*. Es necesario recalcar que, en todas las sesiones se buscó que el estudiante cantará y se apropiará de algunas rondas pertenecientes a su contexto cultural, y además valorará su proceso al final de cada una de las intervenciones.

4.2.1.1. Primera etapa: conociendo la ronda

Esta etapa de intervención consistió en tres sesiones cuyo objetivo fue identificar diferentes elementos del lenguaje en las rondas. De modo que, las actividades tuvieron en cuenta el nivel *silábico-alfabético* desde la correspondencia entre fonemas y grafías, pasando luego por la formación de palabras hasta llegar a la construcción de enunciados. Esto tuvo como finalidad fortalecer las debilidades de los estudiantes con respecto a esta etapa, puesto que el diagnóstico arrojó que un porcentaje considerable se ubicó en este nivel de escritura, en su etapa más avanzada.

De forma semejante, se trabajó la lectura de las rondas y las actividades propuestas a partir del maestro, y por sí mismo, es decir por parte de los estudiantes durante la socialización de las palabras e historias construidas. De este modo, se empleó esta dinámica considerando que todos los estudiantes no poseyeron el mismo nivel de dominio de esta habilidad. Así, se posibilitó un acercamiento con el código escrito.

4.2.1.1.1. Sesión 1: formando palabras

Para esta sesión se establecieron dos indicadores de logro: *reconozco la correspondencia entre grafías y fonemas (conciencia fonológica), e identifico las partes que componen una palabra*. Los recursos empleados para el desarrollo de la intervención

fueron el cartel de la ronda (Véase Anexo 7) y las guías de trabajo individual y grupal (Véase 14). La sesión se dividió en tres partes. Primero, se presentó la ronda denominada *El Pajarito* por medio de un cartel y se leyó con la ayuda de todos en voz alta.

Posteriormente se entregó un esquema con el contorno de un pájaro y un espacio para completar. Allí, los niños debían emplear su propio estilo para decorar la imagen y escribir su nombre. Es necesario recalcar que los estudiantes se ubicaron en un periodo silábico-alfabético avanzado, de ahí la pertinencia de trabajar la escritura de los nombres de los estudiantes para establecer relaciones entre los fonemas y los grafemas.

En consonancia con Jiménez (1999) acerca del juego, el ritmo y la melodía que contemplan estas composiciones; se les enseñó a los niños estos elementos en la ronda trabajada. Así, por ejemplo, ellos cantaron acompañando la melodía con las palmas y participando de la dinámica propuesta de mencionar su nombre y pegar en el cartel la creación que habían elaborado. Segundo, se realizó un trabajo individual que consistió en completar una guía en la que debían hacer un dibujo de ellos mismos y formar nuevas palabras con las letras de su nombre. Para esto se les dieron varios ejemplos con la palabra pajarito como paja, rito, pato, entre otras.

Prosiguiendo con el desarrollo de la sesión, se compartieron las palabras obtenidas y algunos les aportaron otras adicionales. Finalmente, se realizó una actividad grupal en la cual los estudiantes se organizaron en seis equipos para continuar con la misma dinámica, usando las palabras trabalenguas y reglamento. Aquellos que obtuvieron mayor número de aciertos se les asignó un punto que fue otorgado por consenso general. Para concluir, se regresó a la guía en la que cada niño asignó una autoevaluación a su desempeño.

Esta ronda se escogió porque sus características favorecieron la dinámica de una primera clase, al permitir la presentación de cada uno de los integrantes del grupo.

Además, al tener una letra sencilla y repetitiva favoreció la memorización de esta por parte de los niños.

4.2.1.1.2. Sesión 2: vamos a escribir

Para esta parte se establecieron dos indicadores de logro: *identifico palabras por medio de la unión de letras y construyo enunciados con la ayuda de imágenes y la relación que establezco con estas y mi contexto*. Los recursos empleados para el desarrollo de la intervención fueron el cartel de la ronda (Véase Anexo 8) y las guías de trabajo individual (Véase Anexo 15). La sesión se dividió en dos partes.

Primero, se entregó una guía en la que los niños debían completar las palabras que representaban las imágenes, para lo cual se les dio dos letras de ayuda por cada palabra. Posteriormente, se les cuestionó si relacionaban las palabras de la actividad con alguna ronda infantil, lo que dio lugar a la presentación de *El Puente Está Quebrado* por medio de un cartel.

En primera instancia, la ronda fue leída en voz alta por la maestra de práctica y luego por los estudiantes. A continuación, ellos cantaron y comentaron conocer esta en su gran mayoría. Finalmente, Sulzby y Barnhart afirman que, “cuando examinamos las conductas de lectura y escritura de los niños tenemos que mirar, bajo la superficie de la conducta, los conceptos y comprensiones de los niños” (1992, p. 152).

De este modo, se elaboró una actividad de escritura que consistió en emplear las palabras de la actividad anterior para producir una historia. Para esto, se les entregó un esquema de inicio, nudo y desenlace con el fin de ilustrar la historia antes de elaborar la composición. Luego, se dio lugar para plasmar el relato por escrito. Todos los estudiantes compartieron el título de su producción y se leyeron aquellas que fueron más llamativas.

Al finalizar, cada uno realizó su autoevaluación con respecto a su desempeño durante la sesión.

Esta ronda se seleccionó puesto que establece un conjunto de actividades que fomenta la interacción y el trabajo colectivo, favoreciendo el desarrollo social del sujeto. Además, al ser un recurso educativo constituido por una historia que posee unos personajes contribuyó al propósito de producir enunciados.

4.2.1.1.3. Sesión 3: revisar y comparar

Para esta sesión se establecieron dos indicadores de logro: *indico aspectos a mejorar a mis compañeros con respecto a sus producciones e identifíco elementos característicos de las rondas*. Los recursos empleados en la intervención fueron el cartel de la ronda (Véase Anexo 9), una grabación con la melodía y las guías de trabajo grupal e individual (Véase Anexo 16). La sesión se dividió en dos partes.

Inicialmente, se presentó en un cartel la ronda infantil denominada *Chocolate*, la cual fue leída en voz alta por la maestra en formación y posteriormente por los estudiantes. Luego, se enseñaron los movimientos y se empleó un audio con la melodía para cantar la ronda.

De este modo, los niños recibieron una guía en la que debían escribir tres oraciones que se dictaron. Según Vygotsky citado por Meece (2001), las interacciones sociales permiten la construcción del conocimiento al permitir establecer dinámicas y acuerdos con el otro. Razón por la cual, cuando se finalizó la actividad se propuso intercambiar las hojas para revisar el trabajo de los otros y escribir un comentario al respecto teniendo en cuenta las observaciones del tablero.

Volviendo al tema de la ronda, se solicitó realizar un dibujo que mostrará la comida de su preferencia cuyo requisito fue que ésta tuviera chocolate como uno de los ingredientes.

Esta ronda se consideró pertinente, al ser un texto corto y sencillo que permitió la activación de conocimiento previo en torno a la temática de la ronda. Además, al ser una dinámica acompañada de movimientos posibilitó el seguimiento de instrucciones y la participación de todos.

A continuación, se mostraron y cantaron las rondas trabajadas hasta el momento: *El Pajarito*, *El Puente Está Quebrado* y *Chocolate*, con el fin de identificar características en común entre estas y colocarlas en el cuadro dado. Para concluir, los niños realizaron la autoevaluación de su proceso. (Véase Anexo 7, 8 y 9)

4.2.1.2. Segunda etapa: mis procesos con la ronda

Esta etapa de intervención consistió en tres sesiones cuyo objetivo fue escribir diferentes tipos de texto tomando en consideración los temas tratados en las rondas anteriores. Así, las actividades propuestas tuvieron en cuenta el *nivel alfabético* considerando que el estudiante paso de reconocer la correspondencia entre fonemas (sonidos) y grafemas (letras) hasta combinar las letras para obtener palabras. De este modo, se elaboró un texto instructivo, líneas adicionales para una ronda y una descripción. Al mismo tiempo, se realizó la lectura de las rondas y las actividades por parte de la maestra en formación y por sí mismo, en el momento en que los estudiantes presentaron sus trabajos.

Se debe aclarar, que en esta etapa aún se presentaron problemas con respecto al nivel anterior. No obstante, esta situación no fue un limitante en la construcción de nuevas

hipótesis que surgieron en la elaboración de las diferentes tipologías textuales establecidas en las actividades. Con respecto al eje de la escritura, se realizó un acercamiento desde un modo diferente al trabajado en las sesiones anteriores, puesto que el estudiante compuso líneas adicionales para la ronda *Mi Compadre Mate Mate*.

4.2.1.2.1. Sesión 1: preparando mi comida favorita

Aquí se establecieron dos indicadores de logro: *relaciono el tema de la ronda con mis preferencias y uso la estructura de un texto procedimental para escribir la preparación de mi plato favorito*. Los recursos empleados para el desarrollo de la intervención fueron el cartel de la ronda (Véase Anexo 10) y las guías de trabajo individual (Véase Anexo 17). La sesión se dividió en tres partes.

Primero, se presentó en un cartel la ronda denominada *Los Pollos De Mi Cazuela* y se leyó en voz alta en consideración con Kaufman et al. (2007) que indica que este tipo de ejercicios posibilita el acercamiento al lenguaje escrito por parte de aquellos niños que aún no tienen dominio del código. A continuación, se cantó la ronda y se dialogó acerca de algunas preguntas relacionadas con comida.

Segundo, se les entregó una guía en la que debían dibujar su comida favorita, indicar los ingredientes para su preparación y escribir el procedimiento.

Para este último punto, se dibujaron los pasos de la elaboración antes de realizar la escritura de las instrucciones. Vale la pena aclarar que previo a esta actividad se ejemplificó la preparación de la pasta con pollo. Para el cierre de la clase, los niños leyeron en voz alta sus recetas y se encontró que varios coincidieron en la misma elección de comida. Como es habitual, se dio un espacio al final de la sesión para que los estudiantes realizaran su autoevaluación y respondieran algunas preguntas.

Conviene subrayar que *los Pollos de mi Cazuela* recoge un conocimiento gastronómico que da cuenta de las tradiciones de un grupo particular. Por lo tanto, el tema de la ronda fue conveniente en cuanto a la intención de producir un texto procedimental.

4.2.1.2.2. Sesión 2: yo también puedo escribir rondas

Para esta parte se establecieron dos indicadores de logro: *reconozco la importancia del ritmo y la melodía en una ronda para componer líneas adicionales y selecciono las mejores líneas propuestas por mis compañeros*. Los recursos empleados para desarrollar la intervención fueron el cartel de la ronda (Véase Anexo 11) y la guía de trabajo individual (Véase Anexo 18). La sesión se dividió en tres partes.

Primero, se presentó en un cartel la ronda infantil denominada *Mi Compadre Mate Mate*, se leyó en voz alta por la maestra en formación y luego por los estudiantes. A continuación, se cantó y surgió un interés por el significado de la palabra pataleta. Segundo, se les entregó una guía en la que debían ilustrar la ronda y proponer unas líneas adicionales teniendo en cuenta que los niños deben descubrirse como productores de textos como lo afirman Pérez & Roa (2010). Para este último punto, se sugirió trabajar en grupos, no obstante, algunos prefirieron hacer sus composiciones de manera individual.

Por otra parte, se explicó la importancia de los sonidos finales en cada una de las líneas de la ronda para lograr que rimen. Para concluir, los niños cantaron y presentaron sus composiciones, escogiendo al final las dos mejores. Luego, se dio un espacio para la autoevaluación y la reflexión acerca de la experiencia de composición.

Esta ronda debido al uso de la palabra pataleta generó la activación de términos que rimaron con esta. Por consiguiente, su elección resultó pertinente con respecto a la escritura de líneas adicionales.

4.2.1.2.3. Sesión 3: los detalles hacen la descripción

Para esta sesión se establecieron dos indicadores de logro: *describo mi lugar favorito en el mundo y aprecio las sugerencias de mis compañeros para enriquecer mis escritos*. Los recursos empleados para el desarrollo de la intervención fueron el cartel de la ronda (Véase Anexo 12) y la guía de trabajo individual (Véase Anexo 19). La sesión se dividió en tres partes.

Primero, se presentó en un cartel la ronda infantil denominada *Walfí Walfó* la cual fue leída en voz alta por la maestra en formación y luego por los estudiantes. A continuación, se cantó y se identificó diferentes tipos de palabras como sustantivos, verbos y adjetivos. Segundo, se les entregó una guía en la que debían mencionar su lugar favorito y describirlo detalladamente.

Considerando que el niño es quien debe construir su propio mundo con la guía del adulto como lo afirman Piaget y Vygotsky citados por Meece (2001), se dieron varios ejemplos, describiendo el salón y luego a varios estudiantes con el objetivo que adivinaran qué o quién era. Seguidamente, se realizó la guía y luego se leyeron los escritos para que los otros descifrarán el lugar, no obstante, se presentaron casos en los cuales la descripción no fue detallada y se tuvo que mostrar el dibujo. Para cerrar la sesión los estudiantes realizaron su autoevaluación.

Esta ronda fue pertinente puesto que su tema relacionó diversos lugares en un lenguaje sencillo y divertido para los estudiantes, quienes lograron plasmar la sencillez de este modelo en sus producciones.

4.2.1.3. Tercera etapa: construyendo mi ronda

Esta parte de la intervención consistió en dos sesiones cuyo objetivo fue el uso del código escrito para expresar las experiencias suscitadas por las sesiones de rondas. Así, el estudiante dio cuenta de su paso por los diferentes niveles de escritura, elaborando una ronda y una historia que evidenciaron su acercamiento con el objeto cultural trabajado durante el desarrollo de la investigación. Al mismo tiempo, se trabajó la lectura de las rondas y las actividades por parte de la maestra en formación, y por sí mismo en el momento que los niños compartieron sus producciones.

Es necesario recalcar que esta investigación cuyo objetivo consistió en fortalecer los procesos de escritura y lectura de los estudiantes, logró resignificar el modo en que los niños habían entendido la asimilación de dichas habilidades. En otras palabras, la importancia estuvo en expresar lo que motivo su experiencia con las rondas, en lugar de prevalecer procesos como la codificación y decodificación.

4.2.1.3.1. Sesión 1: componiendo mi ronda

Para esta sesión se establecieron dos indicadores de logro: *escribo una ronda de mi experiencia en grado segundo y valoro las producciones de mis compañeros*. Los recursos empleados para desarrollar la intervención fueron el cartel de la ronda (Véase Anexo 13) y la guía de trabajo individual (Véase Anexo 20). La sesión se organizó en dos partes.

Primero, se presentó en un cartel la ronda denominada *El Florón* la cual fue leída en voz alta por la maestra en formación y luego por los estudiantes. A continuación, se cantó la ronda varias veces, se explicó la importancia de pasar nuestras experiencias a otros y el alcance del juego en el desarrollo motriz, cognitivo y social como indica Martínez Criado, quien es citado por Paredes (2003).

En la segunda parte, se retiró el cartel del tablero para que los estudiantes completarán la guía con el título y el número de líneas que componían el texto cultural trabajado. Luego, se realizó la creación de una ronda vinculada con la experiencia de cada uno en el grado segundo. Como cierre de la sesión los niños realizaron su autoevaluación, la cual estuvo acompañada de una pregunta abierta.

En particular, esta ronda proviene de la tradición de una región del Pacífico, en donde las personas para despedir a sus muertos entonan este cántico. Si bien, su origen se remonta a un ritual, con el paso de una generación a otra esta ronda ha establecido otro conjunto de dinámicas. La pertinencia del *Florón* estuvo en la finalidad de plasmar por escrito la experiencia de las sesiones para transmitirla a otros, la cual en la ronda se simbolizó con el paso de un objeto entre los participantes.

4.2.1.3.2. Sesión 2: mi historia en la clase

Para esta sesión se establecieron dos indicadores de logro: *reconozco los elementos que componen una historia y escribo una historia que refleje mi experiencia en grado segundo*. Los recursos empleados para desarrollar la intervención fueron el tablero y las guías de trabajo individual (Véase Anexo 21 y 22). La sesión se organizó en dos partes.

Primero, se hizo una revisión de los elementos que componen una historia como lo son el título, sus partes (inicio, nudo y desenlace) y la importancia de los personajes al interior de un relato. A continuación, se dio la instrucción para que los estudiantes elaboraran e ilustraran su propia historia, considerando que en este punto ellos han establecido algunas relaciones entre los elementos del lenguaje como lo afirma Kaufman (2007, p. 19)

En la segunda parte, se entregó una guía en la cual ellos plasmaron sus escritos y realizaron un dibujo sobre sus historias. Como cierre de la sesión, no se realizó una autoevaluación, sino que se les entregó una antología con todas las rondas trabajadas hasta el momento (Véase Anexo 23).

Las rondas enseñadas durante las intervenciones fueron *el pajarito, el puente está quebrado, chocolate, los pollos de mi cazuela, mi compadre Mate-Mate, Walfi Walfó y el florón*. Para la selección de las rondas se consideró las situaciones comunicativas que se esperaban alcanzar en cada una de las fases propuestas. Conviene subrayar que los componentes culturales que se hacen explícitos en las rondas se relacionan con las creencias, las conductas y los valores. De este modo, estas permiten la interacción entre los sujetos con el objeto, que ha permitido que pasen de una generación a otra, presentando algunas modificaciones según el lugar.

4.3. Cronograma

Con la finalidad de dar cumplimiento a las fases de la investigación-acción: *observación, planificación, acción y reflexión*, se estableció el siguiente cronograma para desarrollarse en un periodo de tres semestres, comenzando en el mes de abril de 2019 y finalizando en el mismo mes del año 2020.

Cabe resaltar que, la fase III correspondiente a la acción se dividió en tres etapas, las cuales se relacionaron con los procesos que los estudiantes consolidaron con este objeto cultural (conocer la ronda, mis procesos con la ronda y construyendo mi ronda). Por lo tanto, esta fase fue la que más tiempo demandó porque permitió recolectar la información para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tabla 2. *Cronograma según las fases de la investigación acción*

ACTIVIDAD	2019					2020							
	04	05	06	07	08	09	10	11	02	03	04	05	06
FASE I: Observación	■	■	■										
FASE II: Planificación		■	■										
FASE III: Acción					■								
• Conociendo la Ronda					■	■	■						
• Mis Procesos con la Ronda							■	■	■				
• Construyendo mi Ronda									■	■	■		
FASE IV: Reflexión	■												

Nota: Elaboración propia.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se exponen los resultados de la implementación que se realizó en la fase de *acción* de la *investigación-acción* en el curso 201 del Colegio Villemar El Carmen. Las intervenciones aplicadas se organizaron en tres etapas: *conociendo la ronda, mis procesos con la ronda y construyendo mi ronda*. Conviene subrayar, que los resultados se presentaron de acuerdo con las categorías que se establecieron en la matriz categorial: *niveles de escritura, tipos de lectura y tipos de rondas*, y las subcategorías: *nivel presilábico, nivel silábico, nivel silábico-alfabético y nivel alfabético*; *lectura a través del maestro y por sí mismos*; y las rondas *infantiles, folclóricas, de imitación, con movimientos rítmicos y solo cantadas*.

Para esto, se triangularon los datos recolectados, entendiendo por esto “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituyen el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Se incluyeron las actividades y autoevaluaciones de los estudiantes, y los diarios de campo registrados. Además, se consideró los resultados de la prueba inicial y los productos finales obtenidos en las últimas sesiones de la investigación, con el fin de determinar el impacto del proceso. En particular se tuvo en cuenta la lectura y la escritura como las unidades de análisis.

Por otra parte, a lo largo de este desarrollo se reflexionó sobre los indicadores establecidos para cada etapa de la estrategia didáctica, con base a lo decretado por el Ministerio de Educación (2006) en los *Estándares Básicos de Aprendizaje*.

5.1. Resultados de la primera etapa: conociendo la ronda

Tabla 3. *Rejilla de la primera etapa*

OBJETIVO DE LA ETAPA: identificar diferentes elementos del lenguaje en las rondas trabajadas.		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
Niveles de Escritura	<ul style="list-style-type: none"> Nivel silábico-alfabético 	-Reconozco la correspondencia entre grafías y fonemas (conciencia fonológica) -Identifico las partes que componen una palabra -Identifico palabras por medio de la unión de letras -Construyo enunciados con la ayuda de imágenes y la relación que establezco con estas y mi contexto. -Indico aspectos a mejorar a mis compañeros con respecto a sus producciones -Identifico elementos característicos de las rondas
Tipos de Lectura	<ul style="list-style-type: none"> A través del maestro Por sí mismos 	
Tipos de Ronda	<ul style="list-style-type: none"> Infantiles De imitación Con movimientos rítmicos Sólo cantadas 	Rondas trabajadas: - <i>El pajarito</i> - <i>El Puente Está Quebrado</i> - <i>Chocolate</i>

Nota: Elaboración propia.

El objetivo de esta etapa consistió en identificar diferentes elementos del lenguaje en las rondas propuestas. Por lo tanto, se tuvo en cuenta las tres unidades de análisis establecidas para esta investigación: *escritura, lectura y rondas*.

Así, se incluyeron actividades que consideraron el nivel *silábico-alfabético* en su etapa más avanzada, en la cual se encontró que los estudiantes asociaron la correspondencia de la gran mayoría de letras con su valor sonoro convencional. Todavía

cabe señalar que, las dificultades en esta etapa se presentaron en aquellas palabras cuyas sílabas combinaban hasta tres letras.

Definitivamente, las actividades aplicadas no pretendieron que los estudiantes superaran esta etapa, puesto que esto es un proceso evolutivo que demanda un tiempo importante y que se da de manera diferente en cada sujeto según su propio contexto.

Sin embargo, lo que se realizó fue un conjunto actividades que permitieron fortalecer nociones abarcadas en esta etapa de la escritura. Allí, los niños contrastaron sus hipótesis con respecto a la escritura de algunas palabras.

Por otra parte, la lectura se hizo *a través del maestro* y por parte de los estudiantes de forma *silenciosa* y en *voz alta*, permitiendo la participación del grupo sin que el nivel de apropiación del código escrito fuera motivo de exclusión.

Finalmente, las rondas planteadas posibilitaron que los niños hicieran relaciones entre el texto y su contexto, mejorando sus procesos de escritura con respecto a dejar la transcripción del tablero al cuaderno para escribir reflexionando a partir de sus propios escritos y los comentarios de otros.

5.1.1.1. Resultado sesión 1: formando palabras

Cómo resultado de las actividades individuales y grupales que se hicieron en la intervención, la autoevaluación de los estudiantes y el registro de los diarios de campo se evidenció que tanto los niños de aula normal como aquellos con necesidades educativas especiales participaron cantando la ronda, decorando de diversas maneras su creación y escribiendo correctamente su nombre.

En el trabajo individual relacionado con la búsqueda de nuevas palabras que debían formar a partir de las letras del nombre de cada uno, se obtuvo que la mayoría

escribió hasta nueve palabras. No obstante, de los tres niños con necesidades educativas especiales sólo uno de ellos logró la escritura de tres palabras. Vale la pena mencionar que, un estudiante repitente no logró escribir ninguna palabra y comentó que se le dificultó entender cómo hacer esto.

Con respecto al trabajo en grupo, se formaron seis equipos (halcones dorados, los campeones, las guerreras, los halcones de oro, los halcones dorados 2 y las águilas doradas) para formar nuevas palabras a partir de las dadas en el tablero. Así, de la palabra *trabalenguas* el grupo que obtuvo más correspondió a un número de cinco (agua, lengua, osa, otra y goma) y de reglamento el grupo que formó más correspondió a un número de ocho (regla, regalo, tome, lamento, gato, lote, reto y meta). Lo anterior se relaciona directamente con aquello que Meece (2001) menciona acerca del planteamiento de Vygotsky sobre la importancia de las interacciones sociales para la construcción del conocimiento.

En la autoevaluación realizada por los 29 niños que participaron en la sesión, la gran mayoría se asignó una carita feliz y escribieron comentarios como: *“a mí me gusto encontrar las letras de mi nombre y también dibujarme, me gusto la canción, me encanta esta actividad es muy educativa, la clase estuvo muy divertida”*.

Con respecto a la escritura gran parte del grupo cometió errores relacionados con el uso del código, como por ejemplo la omisión de letras, la asociación incorrecta de fonemas y grafemas e incumplimiento a las reglas y excepciones del código escrito. Lo anterior es comprensible considerando la escritura como un proceso evolutivo.

Después de todo el análisis, al contrastar los resultados con los indicadores de logro establecidos: *reconozco la correspondencia entre grafías y fonemas (conciencia fonológica)*, e *identifico las partes que componen una palabra*, se puede afirmar que los

niños del grado 201 reconocieron la mayoría de sonidos-fonemas y su correspondiente grafía, aunque presentaron dificultades para escribir algunas palabras que requerían el uso de las letras b, v, c, s, z, h, y, i, r, rr entre otras.

Con respecto al segundo indicador, un número considerable de los estudiantes lograron establecer estrategias para encontrar palabras ocultas y de manera implícita comprender que una palabra está conformada por sílabas y a su vez por letras. Esta actividad facilitó el aprendizaje cooperativo porque cuando un niño encontraba una palabra que podía servir a otro la mencionaba.

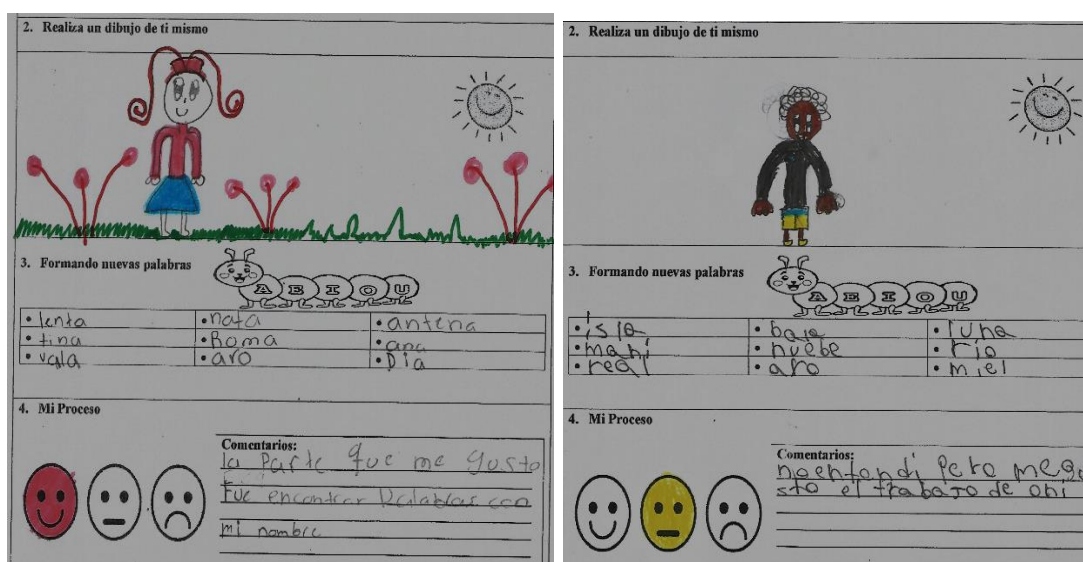


Figura 1. Formando palabras.

5.1.1.2. Resultado sesión 2: vamos a escribir

Como resultado de las actividades individuales, la autoevaluación de los estudiantes y el registro de los diarios de campo se encontró que, en la primera parte de la intervención en la que debían completar las palabras que representaban seis imágenes (puente, cáscaras, huevo, burro, rey e hijos) con la ayuda de dos letras que se les daba, la

mayoría contestaron adecuadamente, aunque se presentaron varias situaciones que vale la pena mencionar.

Primero, en la sesión participaron dos de los niños con necesidades educativas especiales, uno de ellos completó todo el ejercicio correctamente mientras el otro niño, aunque completó todos los espacios, únicamente obtuvo una palabra bien.

Segundo, de los niños de aula normal se encontró que algunos de ellos escribieron “*cáscarar, cázcaras, hijus y durro*”, lo que permitió establecer que algunos tuvieron inconvenientes para diferenciar la grafías entre las letras d y b y el uso de s y z. Lo anterior pudo deberse a que los estudiantes aún tienen dificultad para asociar aquellos fonemas que son iguales y que varían en sus grafemas (escritura). Otra posible causa pudo estar relacionada con un trastorno de disortografía, puesto que son errores de la escritura de la palabra y no de los trazos, pero es algo que se sale de los alcances de esta investigación.

Otro aspecto para resaltar estuvo relacionado con tres estudiantes que colocaron *cascarón* en lugar de *cáscaras*, a pesar de que se había marcado el acento en la segunda ‘a’. Lo anterior demostró que algunos niños al estar expuestos a espacios provechosos de alfabetización propusieron diferentes palabras según su propia experiencia. No obstante, esta no fue la única causa, ya que también pudo deberse a una activación léxica específica.

En la segunda parte, los niños ilustraron y escribieron una historia. Entre los títulos más interesantes se encontraron: *el burro que tenía miedo, el rey y sus guerreros, el puente desastroso, el puente embrujado y el burro volador*. Además, en muchas de las historias el uso de expresiones comunes de los cuentos como *había una vez, érase una vez, vivieron felices por siempre*, entre otros, estuvo presente. Lo que permitió establecer

que existía un conocimiento de la estructura de los cuentos tradicionales, lo que posibilitó la creación de los personajes y el desarrollo de un hilo conductor dentro de las producciones elaboradas. De este modo como señala Pérez y Roa (2010) los niños se descubren productores de sus propios textos.

Por otra parte, se identificó que los estudiantes con necesidades educativas especiales se les dificultó la construcción de enunciados, puesto que algunos desconocían el código y necesitaban de un apoyo permanente para dictarles letra por letra o escribirles en una hoja para que ellos transcribieran. Cabe aclarar que, en las intervenciones ellos se unieron a diferentes grupos en los cuales se les apoyó según su nivel.

Con relación a los estudiantes de aula normal, se encontró que cuatro estudiantes no manejaron adecuadamente el espacio al momento de escribir, lo que dificultó la lectura de sus producciones.

En cuanto a la autoevaluación realizada a 27 niños, se observó que de cinco estrellas 24 estudiantes asignaron 5 a su proceso, mientras una niña solo asignó dos estrellas y media indicando que no le gustaba escribir cuentos.

De los comentarios escritos por los niños en la autoevaluación, vale la pena mencionar los siguientes *“ya sabía desde el principio que esa iba a ser la ronda, me gusto la clase por el cuento, yo ya conocía la ronda y me encanto porque fue muy divertida y creativa y espero que haya más actividades así, me gusto la clase porque cantamos una canción”*.

Al contrastar los resultados con los indicadores de logro establecidos para esta intervención: *identifico palabras por medio de la unión de letras y construyo enunciados con la ayuda de imágenes y la relación que establezco con estas y mi contexto*, se puede

indicar que los niños de grado 201 no tuvieron problemas para identificar palabras cuando se les dio algunas letras de apoyo y la imagen que representaba a ésta.

Con respecto al segundo indicador, la mayoría de los niños construyeron historias variadas, empleando las palabras dadas al inicio de la sesión y haciendo uso de expresiones características de los cuentos, lo que permite afirmar que los niños han establecido antes una relación con esta tipología textual.

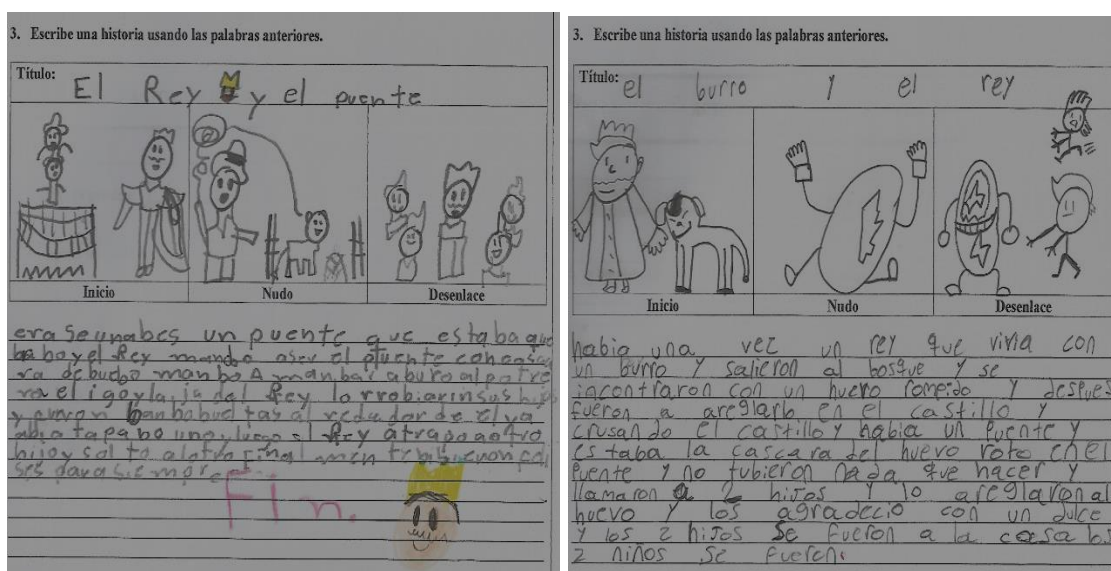


Figura II. Vamos a escribir.

5.1.1.3. Resultado sesión 3: revisar y comparar

Como resultado del desarrollo y retroalimentación de las actividades individuales, la autoevaluación de los estudiantes y el registro de los diarios de campo se evidenció en el dictado de tres frases (el chocolate es el ingrediente para alegrar el alma, las cosas claras y el chocolate espeso e invierno buen tiempo para el herrero y el chocolatero) que los estudiantes tuvieron la posibilidad de cambiar de rol al revisar el trabajo de sus compañeros. Es de interés el uso predominante del color rojo por parte de ellos para resaltar los errores encontrados.

De este ejercicio se obtuvo comentarios como los siguientes: *“tienes que mejorar la letra, te comiste las letras, ten cuidado con las mayúsculas, préstale más atención a la profe, te recomiendo que separes las cosas, mejora tu ortografía, haga planas como yo y estudie para aprender”*. Además, se presentó que varios de los niños al recibir de nuevo su hoja se acercaron al estudiante que realizó las observaciones para pedir una explicación. Esta actividad fue productiva para ellos porque en la socialización lograron llegar a acuerdos y entendimientos con respecto a lo realizado en la clase.

En la segunda parte de la sesión, los niños participaron activamente cantando todas las rondas vistas hasta el momento. En cuanto a la identificación de las características de una ronda con respecto a lo visto, se llegó a las siguientes conclusiones: *“las rondas tienen un título, movimientos, se tienen que cantar, son cortas, son divertidas, se representan con dibujos, son infantiles, son alegres, se pueden bailar y se pueden leer”*. Cabe resaltar que sin la necesidad de explicarles de manera formal los elementos, ellos llegaron a dichas conclusiones.

En lo que concierne a la autoevaluación, se aplicó a 28 niños que participaron en la sesión. A diferencia de las anteriores se realizó tres preguntas *¿Cómo me sentí cuándo mi compañero revisó mi trabajo? ¿Me gustó la ronda chocolate? y ¿Por qué?*

Con respecto a la primera pregunta más de la mitad del curso manifestó sentirse bien con este proceso. Sin embargo, aquellos con una percepción diferente indicaron: *“me sentí nervioso, más o menos, mal muy mal porque Karen es odiosa, angustiada, me dio mucho miedo”*.

En la segunda y tercera pregunta, respondieron que les gustó mucho la ronda porque *“me encantó el ritmo y el juego, tiene movimientos, es divertida, hable de chocolate mi comida favorita y me gustó porque mi amigo me revisó”*. En efecto, el

trabajo con las rondas tuvo aceptación por parte de la población quien expresó la diversión como uno de los factores que más les gustó. No obstante, la disciplina resultó ser un limitante en más de una ocasión.

Al contrastar los resultados con los indicadores de logro establecidos para esta intervención: *indico aspectos a mejorar a mis compañeros con respecto a sus producciones e identifico elementos característicos de las rondas*, se puede concluir que los niños del grado 201 cumplieron con lo propuesto, dejando de lado su realidad para colocarse en los zapatos del maestro al momento de valorar el trabajo de otros. Igualmente, con los ejercicios se evidenció que no sólo se ha cantado y disfrutado de las rondas, sino que además se ha llegado a deducir aspectos característicos de este tipo de texto cultural. Hay que mencionar que las actividades propuestas tuvieron en cuenta los diferentes tipos de memoria como Manso y Ballesteros (2003) exponen, en un modelo en el cual los diferentes estímulos permiten considerar distintos procesos de aprendizaje. En el caso de la escritura, al presentar las palabras empleando diferentes recursos se evidenció que los estudiantes recurrieron a estas en el desarrollo de sus producciones.


2. Escribe las oraciones que vas a escuchar.	
1.	EL CHOCOLATE ES EL INGREDIENTE
2.	QUE
3.	LAS COMIDAS Y EL CHOCOLATE ES
4.	
5.	INBIERNO BUEN TIPO PDR ZERERO Y
3. Intercambia tu hoja con un compañero	
	
hojala que mejores tus a no convierta	
letras y que puedas escribir bien	

Figura III. Revisar y comparar.

5.2. Resultados de la segunda etapa: mis procesos con la ronda

Tabla 4. *Rejilla de la Segunda Etapa*

OBJETIVO DE LA ETAPA: escribir diferentes tipos de texto tomando en consideración los temas tratados en las rondas trabajadas		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
Niveles de Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel alfabético 	-Relaciono el tema de la ronda con mis preferencias. -Uso la estructura de un texto procedimental para escribir la preparación de mi plato favorito. -Reconozco la importancia del ritmo y la melodía en una ronda para componer líneas adicionales para esta. -Selecciono las mejores líneas de la ronda propuestas por mis compañeros. -Describo mi lugar favorito en el mundo -Aprecio las sugerencias de mis compañeros para enriquecer mis escritos
Tipos de Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • A través del maestro • Por sí mismos 	
Tipos de Ronda	<ul style="list-style-type: none"> • Infantiles • De imitación • Con movimientos rítmicos • Sólo cantadas 	Rondas trabajadas: - <i>Los Pollos De Mi Cazuela</i> - <i>Mi Compadre Mate Mate</i> - <i>Walfi Walfó</i>

Nota: Elaboración propia.

En la segunda etapa, el objetivo planteado consistió en escribir diferentes tipos de texto tomando en consideración los temas tratados. De este modo, las actividades se encaminaron a trabajar sobre las tres unidades de análisis propuestas en este trabajo de investigación. Específicamente, la tendencia de lo realizado fue enfocarse en el *nivel alfabético* de escritura. Igualmente, se llevaron lecturas por parte del maestro y los estudiantes que les permitieron interpretar las partes que componen algunas tipologías textuales. Finalmente, se trabajó en paralelo diferentes rondas con el fin de compartir percepciones suscitadas sobre intereses personales.

5.2.1.1. Resultado sesión 1: preparando mi comida favorita

Como resultado del desarrollo y la socialización de las actividades individuales, la autoevaluación de los estudiantes y el registro de los diarios de campo se evidenció que, con relación a la comida seleccionada 10 estudiantes escogieron pizza, 6 pasta, 2 perro caliente y los demás platos variados como sopa de tomate, fríjoles, huevos con salchicha, auyama frita, jugo de limón, huevo tibio con salsa de tomate y sándwich.

Para este ejercicio, los niños dibujaron su comida favorita, los ingredientes y el proceso de preparación. Sin embargo, al momento de escribir, la gran mayoría tuvo dificultades para organizar los pasos y tres estudiantes no siguieron las instrucciones, por lo tanto, no colocaron la solución en los espacios destinados para dicho fin.

Los escritos elaborados tuvieron errores relacionados con el uso correcto del código escrito, por ejemplo, el uso de ‘y’ en lugar de ‘ll’ en la palabra olla, el uso de ‘b’ en lugar de ‘v’ en la palabra servir, la omisión de letras en sílabas complejas como ‘sachica’ en lugar de salchicha, la omisión de letras como en ‘lis’ en vez de listo y la escritura desmedida sin el uso de signos de puntuación o enumeración de los pasos de la preparación.

Por su puesto que se evidenció en algunos casos el uso de estrategias como: enumerar los pasos, usar algunos conectores (primero, luego y después), agregar expresiones para enriquecieron el texto (ya, listo, buen provecho y así quedo), establecer cantidad de ingredientes y tiempo de preparación. De los 26 estudiantes que participaron, los tres niños con necesidades educativas especiales omitieron el punto de escribir el procedimiento, al igual que un niño de aula normal.

Por lo que refiere a la autoevaluación, en su mayoría valoraron su proceso con 5 estrellas. También se les realizó tres preguntas ¿Qué pasos seguiste para escribir la

Como resultado de la actividad individual, el canto de las líneas adicionales que los niños propusieron, la autoevaluación y el registro de los diarios de campo se evidenció que, con relación al proceso de ilustrar la ronda todos los niños sin excepción alguna realizaron dibujos en los que plasmaron su creatividad.

Por otra parte, en la composición de líneas adicionales se pretendió afianzar la conciencia fonológica de los estudiantes por medio de la identificación de palabras que riman con otras. Al principio a algunos les dio pena cantar, pero al ver que los compañeros los apoyaban y también participaban, la actividad tuvo aceptación por parte de todos.

Las dos mejores rondas fueron seleccionadas por el grupo. Una de las composiciones ganadora la elaboró una estudiante que se caracteriza por la indisciplina, no obstante, con este ejercicio recibió elogios por montón. Vale la pena resaltar que, hubo un entendimiento de la estructura de la ronda reflejada en las líneas cortas que compusieron las cuales rimaban al final. Como menciona Ferreiro y Teberosky (2007) la lengua escrita es un objeto de uso social y por ende no se limita exclusivamente al mundo académico, sino que le permite al sujeto compartir su percepción con respecto a su lectura del contexto.

Por lo que refiere a la autoevaluación, se aplicó a 29 niños quienes en su mayoría colorearon 5 estrellas, a excepción de una niña quien tuvo una discusión con la maestra titular antes de la sesión y por esta razón, aunque realizó los ejercicios propuestos, entregó su guía arrugada y se la paso aislada la mayor parte de la intervención. Con respecto a la pregunta *¿Qué fue lo más difícil de escribir más líneas para la ronda?* los niños escribieron: *“no encontrar la rima, no sabía que escribir, pero luego si pude, inventar, para mí no fue difícil”*.

Al contrastar los resultados con los indicadores de logro establecidos para esta intervención: *reconozco la importancia del ritmo y la melodía en una ronda para componer líneas adicionales y selecciono las mejores líneas de la ronda propuestas por mis compañeros*, se puede afirmar que los indicadores propuestos se alcanzaron en su totalidad, puesto que se evidenció una disposición para realizar las actividades.

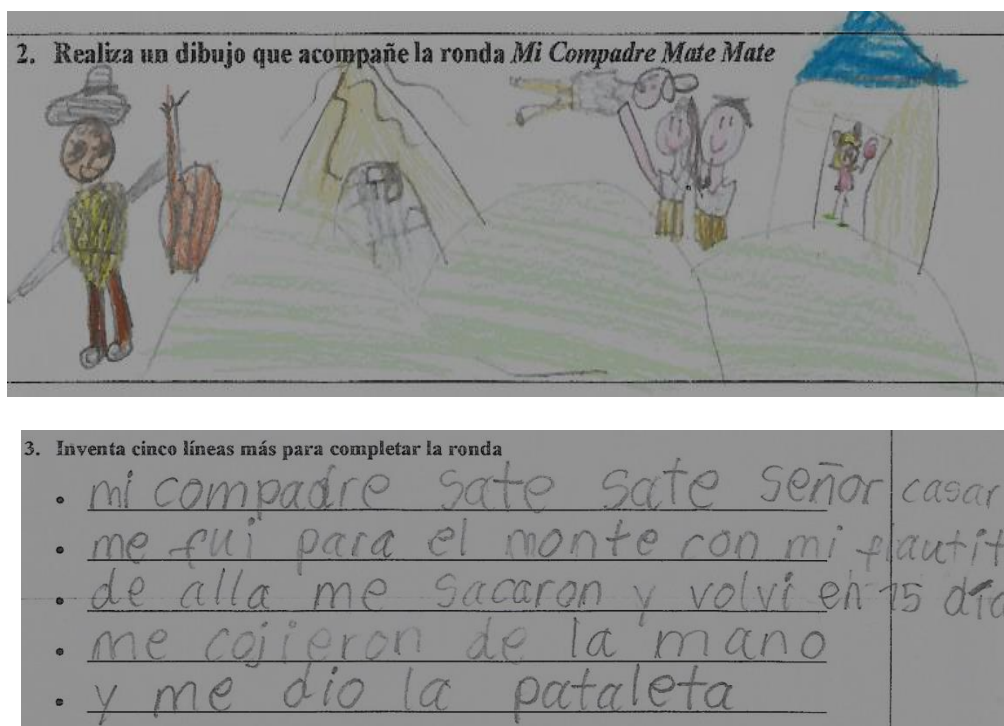


Figura V. Yo también puedo construir rondas.

5.2.1.3. Resultado sesión 3: los detalles hacen la descripción

Cómo resultado de la actividad individual y la socialización realizada sobre esta, la autoevaluación de los estudiantes y el registro de los diarios de campo se halló que, con relación a la descripción de su lugar favorito en el mundo los niños hicieron referencia a municipios, parques y restaurantes de Colombia, también algunos mencionaron otros países como Francia y Brasil.

En la escritura se evidenció que los niños omiten muchos detalles y por esta razón en algunos casos los compañeros no pudieron adivinar el sitio a pesar de que leían varias veces su descripción. Entre los aspectos a destacar se debe mencionar que se hizo uso de varios adjetivos, aludieron a objetos que se podían encontrar allí y realizaron dibujos para representar su lugar. No obstante, se presentó el uso desmedido de la conjunción y, razón por la que algunos escritos no tuvieron linealidad.

Por lo que refiere a la autoevaluación, se aplicó a 27 estudiantes, de los cuales 25 colorearon las 5 estrellas mientras los otros no completaron esta parte. Al finalizar se les indagó sobre lo que entendían por descripción de lo que se obtuvo: “*es una característica, se puede describir lugares y personas, decir como es alguien, la descripción sirve para decir como es algo*”.

Al contrastar los resultados con los indicadores de logro establecidos para esta intervención: *describo mi lugar favorito en el mundo y aprecio las sugerencias de mis compañeros para enriquecer mis escritos*, se pudo concluir que el ejercicio sirvió para reforzar conceptos que ellos habían trabajado con la maestra titular y aunque todos no alcanzaron los indicadores propuestos, se observó participación por parte de ellos.

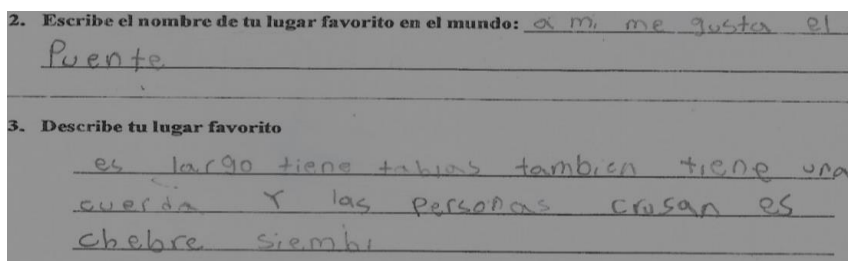


Figura VI. Los detalles hacen la descripción.

5.3. Resultados de la tercera etapa: construyendo mi ronda

Tabla 5. *Rejilla de la tercera etapa*

OBJETIVO DE LA ETAPA: uso del código escrito para expresar sus experiencias en las sesiones de rondas.		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
Niveles de Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel silábico-alfabético • Nivel alfabético 	-Escribo una ronda de mi experiencia en grado segundo.
Tipos de Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • A través del maestro • Por sí mismos 	-Valoro las producciones de mis compañeros - Reconozco los elementos que componen una historia -Escribo una historia que refleje mi experiencia en grado segundo
Tipos de Ronda	<ul style="list-style-type: none"> • Infantiles • De imitación • Con movimientos rítmicos • Sólo cantadas 	Rondas trabajadas: - <i>El Florón</i> - <i>El pajarito</i> - <i>El puente está quebrado</i> - <i>Chocolate</i> - <i>Los pollos de mi cazuela</i> - <i>Mi compadre Mate-Mate</i> - <i>Walfí Walfó</i>

Nota: Elaboración propia.

En la última etapa de intervención, el objetivo planteado consistió en escribir acerca de las experiencias de los estudiantes en el colegio y específicamente en la clase de rondas. De este modo, las actividades propuestas se encaminaron a trabajar sobre las tres unidades de análisis propuestas en este trabajo de investigación. Específicamente, se realizó una serie de planeaciones que buscaban colocar en práctica todo aquello que se aprendió con este objeto cultural.

5.3.1.1. Resultado sesión 1: escribiendo mi ronda

Como resultado de la actividad individual y el canto de las rondas propuestas, la autoevaluación y el registro de los diarios de campo se evidenció que, con relación a la identificación de algunos de los componentes de la ronda como es el nombre y el número de líneas que la componen, se encontró que de los veintidós estudiantes que participaron

en la sesión, dieciocho escribieron correctamente estos datos. Vale la pena aclarar que, de los cuatro estudiantes que cometieron errores, tres de ellos no escribieron bien el nombre de la ronda y el restante no escribió ni el nombre ni el número de líneas.

Por otra parte, en la escritura de la ronda todos los niños realizaron sus composiciones a excepción de un estudiante con necesidades educativas especiales. Fue recurrente el uso de ritmos de otras de rondas con la modificación de sus letras. Sin embargo, cinco de ellos no siguieron las instrucciones y escribieron éstas con temas diferentes a lo solicitado. Conviene subrayar que el desempeño de los estudiantes no fue el esperado debido a que hubo una celebración del día de los niños y esto disperso la atención. La gran mayoría de las rondas creadas fueron cantadas y se seleccionó como mejor composición una cuyo tema central fue la importancia de la amistad en el colegio.

Por lo que refiere a la autoevaluación, en su mayoría colorearon 5 estrellas, a excepción de cinco estudiantes. Con respecto a la pregunta ¿Qué fue lo más difícil de escribir una ronda? los niños escribieron: “*el ritmo de la canción, todo, inventar una canción*”.

Al contrastar los resultados con los indicadores de logro establecidos para esta intervención: *escribo una ronda de mi experiencia en grado segundo y valoro las producciones de mis compañeros*, se puede afirmar que los indicadores propuestos se alcanzaron, aunque no con el impacto que se esperaba.

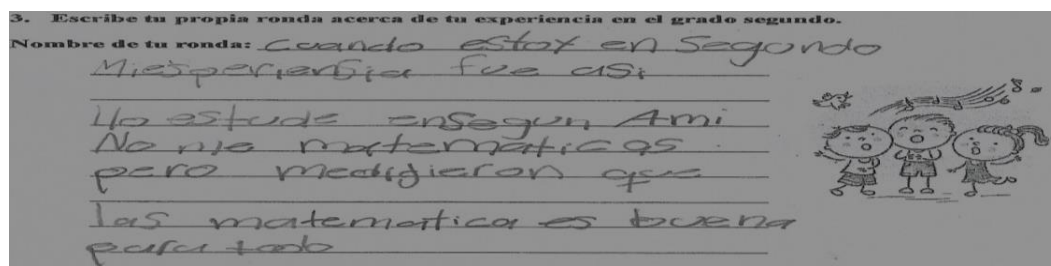


Figura VII. Escribiendo mi ronda.

5.3.1.2. Resultado sesión 2: mi historia en la clase

Como resultado de la lectura de la ronda, el desarrollo de la actividad individual y el registro de los diarios de campo se evidenció que, con relación a la elaboración de una historia relacionada con la clase de español, 14 estudiantes hicieron uso de las rondas vistas para desarrollar sus escritos. No obstante, tres niños no escribieron la historia, sino que únicamente la ilustraron.

En las producciones, se evidenció que los estudiantes establecieron algunas de las reglas del uso del lenguaje, pero se encontraron varias faltas con respecto al código y sus excepciones. Al proponer el presente proyecto de investigación se reflexionó sobre el nivel de escritura y lectura de los estudiantes y en consideración con lo establecido por los autores seleccionados en el marco teórico se determinó que la importancia de la escritura en los niños de grado segundo se encontraba en su capacidad para producir y no en el correcto uso del código. Vale la pena resaltar, según los niveles propuestos por Ferreiro y Teberosky (2007) que los estudiantes obtuvieron unas composiciones que se acercaron al sistema de escritura convencional, no obstante, la importancia del ejercicio radicó en la producción con una finalidad de compartir una experiencia más que reflejar un dominio del código escrito.

De las composiciones elaboradas por los estudiantes se encontraron historias como *“Las clases de español, el chocolate, señor Mate Mate, el chocolate y sus amigos, mi profesora, el niño que no sabe matemáticas”*. En su gran mayoría tuvieron presente la estructura de una historia e incluso algunos señalaron estos componentes en sus escritos. Con respecto a la actividad relacionada con ilustrar la historia, se presentó una mayor participación de todos incluyendo a los niños con necesidades educativas especiales.

Por lo que refiere al cierre de la sesión, fue emotivo ver como los niños cantaban todas las rondas trabajadas e incluso recordaban los movimientos que se les enseñaron. Cabe agregar, que a cada estudiante se le entregó una guía con todas las rondas trabajadas durante la intervención.

Al contrastar los resultados con los indicadores de logro establecidos para esta intervención: *reconozco los elementos que componen una historia y escribo una historia que refleje mi experiencia en grado segundo*, se concluye que los niños escribieron no sólo con el propósito de cumplir con una asignación, sino que también encontraron en la escritura la posibilidad de ser escuchados por otro.

	2. Escribe una historia que muestre tu experiencia con las rondas durante las clases de español
	Nombre de la historia: <u>las clases de español</u>
Inicio	Las clases de españoles son divertidas pero entonces como no sabia español estoy estudiando para poder aprender español y entonces me encontré un pollito.
nudo	Después lo adopté y creció pero entonces yo quise adoptar otro pero después encontré mucho pollitos y los quise adoptar
desenlace	y crecieron.
	Y colofón colorado este cuento se acabó

Figura VIII. Mi historia en la clase.

Cómo conclusión de las tres etapas de intervención que se llevaron a cabo se puede afirmar que, aunque los niños no presentaron dificultades significativas

considerando su nivel de escritura y lectura se logró que, por medio del canto de las rondas infantiles, los estudiantes encontraran en la escritura un medio para expresar a otros su forma de entender el mundo que los rodea. La finalidad de este proyecto no consistió en ubicar a los estudiantes en una etapa viso-fonética, es decir que el niño escribiera de tal manera que respetara el código escrito y sus excepciones, sino por el contrario que a pesar de los errores comprendiera que la escritura es un proceso que no solamente está ligado necesariamente al campo académico sino también a la cotidianidad.

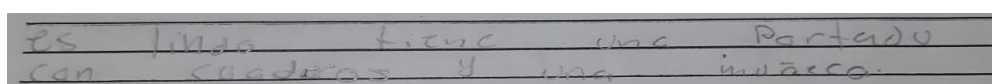


Figura IX. Ejercicio de escritura de la prueba diagnóstico de E1. Véase Anexo 3 (Actividad final).

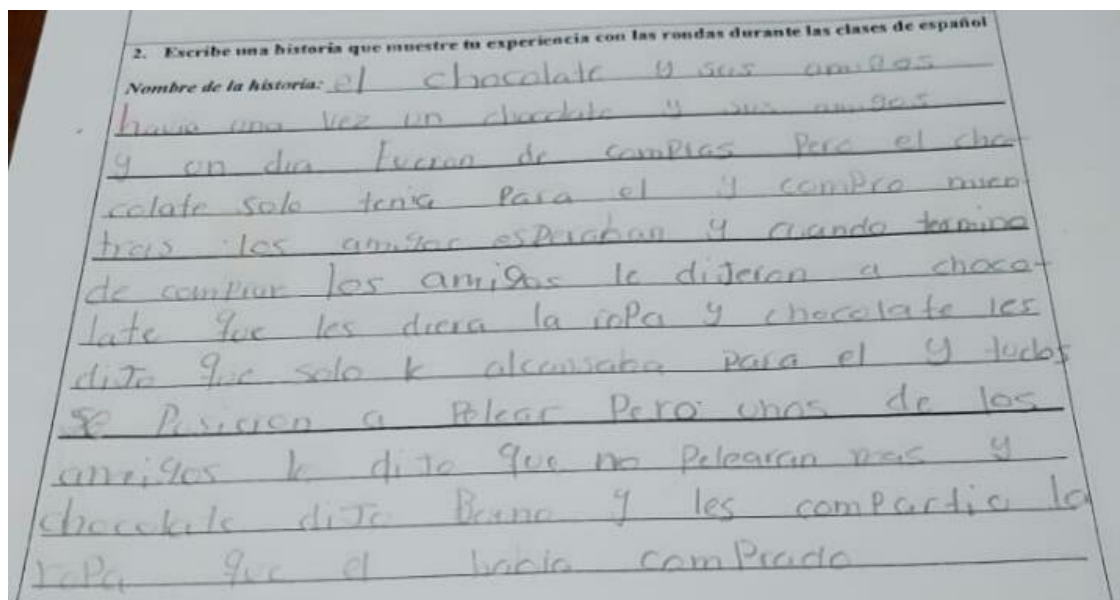


Figura X. Ejercicio final de escritura de E1.



Figura XI. Ejercicio de escritura de la prueba diagnóstico de E2. Véase Anexo 3 (Actividad final).

2. Escribe una historia que muestre tu experiencia con las rondas durante las clases de español

Nombre de la historia: LAS CLASES DE ESPAÑOL

una vez llegaron todos los estudiantes y empezamos la clase y estábamos encontrando palabras en el diccionario pero después empezamos a hacer ruido por el tiempo y había más ruido porque las profes empezaron a cantar la canción y empezamos a cantar una canción choca como la choca choca te te calorín calorín es te acuevito se a acabado zapatito voto maña te cuento caso perosarios -> compañeros y profesores

Figura XII. Ejercicio final de escritura de E2.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es importante tener en cuenta que el objetivo general establecido en la presente investigación consistió en determinar la incidencia de las rondas como estrategia didáctica en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 201 del Colegio Villemar El Carmen. Es por tanto que, una vez se hizo la aplicación y el análisis de resultados, se obtuvo que el uso de las rondas infantiles como estrategia didáctica en el aula de clase contribuyó positivamente en el fortalecimiento de dichas habilidades por medio de prácticas que vincularon el ritmo, la melodía y la lúdica. De este modo, se resignificó las experiencias de lectura y escritura como procesos que no sólo se vinculan exclusivamente al ámbito académico, sino que permiten comunicar al otro a través del código escrito su forma de comprender el mundo.

Sera preciso mostrar que el capítulo denominado *Planteamiento del Problema* contribuyó ofreciendo una perspectiva clara con respecto a las prácticas empleadas en la enseñanza de la lectura y la escritura, la caracterización de la población muestra y la identificación de las necesidades de los estudiantes. De este modo, se evidenció como la enseñanza de estos procesos contemplan la lengua como un objeto formal.

Por otra parte, el conocer acerca de la población permitió comprender la heterogeneidad de los estudiantes con respecto a su nivel y contexto. Por ejemplo, se encontró tres estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes requirieron otras orientaciones para integrarse en las sesiones. Por todo esto, se aplicó un diagnóstico que

dio cuenta de la importancia de fortalecer la escritura con respecto al uso del código escrito, puesto que la mayoría de los estudiantes mostraron dificultades para diferenciar las grafías de algunas palabras y producir escritos. Con respecto a la lectura, la mayoría se ubicó en un nivel medio de desempeño. No obstante, la lectura y la escritura son procesos que no se pueden desligar, de ahí que estos se hayan establecido como ejes de la investigación.

En cuanto al capítulo denominado *Marco Teórico* fundamentó las unidades de análisis seleccionadas. Esto permitió conocer los avances que se han realizado con respecto al uso de las rondas, canciones y juegos en la enseñanza de estos procesos. Así mismo, expuso diferentes conceptualizaciones en cuanto a la escritura, la lectura y las rondas, claves para la elaboración de la propuesta de intervención que tuvo en cuenta los comportamientos inherentes al niño y la escritura como un proceso evolutivo propio de cada sujeto.

Por lo que se refiere al capítulo *Diseño Metodológico*, la pertinencia de la investigación acción vinculó procesos como observar, planear, actuar y reflexionar. No obstante, el tiempo no permitió realizar el proceso cíclico propio de esta.

En relación con el apartado *Propuesta de Intervención Pedagógica*, vale la pena aclarar que las rondas seleccionadas para las intervenciones fueron pertinentes en la medida en que estas se relacionaron según sus características, temas y dinámicas a los indicadores propuestos. Sobre los componentes culturales presentes en las rondas trabajadas se encontraron las creencias, las conductas y los valores, los cuales se transmitieron de generación en generación por medio de la oralidad.

Vale la pena resaltar que estas tuvieron aceptación por parte de los estudiantes, puesto que les permitieron reconocer algunas de su propio contexto y aprender otras que

no conocían. Este tipo de estrategia didáctica promovió la participación del grupo en general no sólo en cuanto a cantar e imitar los movimientos, sino que también se trabajaron en paralelos actividades que incluyeron los procesos de lectura y escritura desde la experiencia con las rondas.

Será preciso mostrar que, el diagnóstico inicial resultó indispensable para formular las etapas denominadas *conociendo la ronda*, *mis procesos con la ronda* y *construyendo mi ronda* que conformaron la estrategia didáctica propuesta. De este modo, se plantearon actividades que relacionaron aspectos de los niveles de escritura silábico-alfabético y alfabético. Es necesario recalcar que, esta investigación no pretendió que los estudiantes superaran diferentes niveles, puesto que este proceso es evolutivo. Sin embargo, si se buscó fortalecer algunas dificultades que se evidenciaron en la fase de observación de la investigación acción. Lo anterior tuvo como resultado las construcciones individuales y grupales a las que se llegaron por medio del canto, el dibujo, la escritura y la lectura con respecto a los indicadores planteados.

Con respecto al capítulo *Análisis de la Información*, la triangulación de datos en esta investigación de corte cualitativo consintió en el cruce de diferentes fuentes de información que colocaron en manifiesto que el uso de las rondas como estrategia didáctica fue pertinente para fortalecer los procesos de estas habilidades en los grados iniciales. Se logró que la mayoría de los estudiantes relacionaran fonemas complejos en sílabas de tres letras, produjeran enunciados, activaran esquemas de tipologías textuales y escribieran a partir de la experiencia. Con respecto a la lectura, se brindó diferentes dinámicas que permitieron que tanto los estudiantes que tuvieron dominio sobre el código escrito como aquellos que no, lograran participar de la experiencia.

Por otra parte, al tener un grupo con un número considerable de estudiantes, se encontró que los niños de aula normal junto con aquellos con necesidades educativas especiales pudieron integrarse en diferentes actividades. No obstante, la población especial requiere de un acompañamiento permanente que no fue posible brindar en todo momento debido al requerimiento de los demás. Es por esto por lo que, aunque la investigación pretendió fortalecer dichos procesos en todo el grupo, no fue posible debido a que los estudiantes con necesidades educativas especiales tuvieron diferentes niveles que nos les permitieron completar las tareas y por esto debieron trabajarse de modo diferente.

Por otro lado, se recomienda que esta estrategia didáctica sea aplicada con un mayor número de intervenciones teniendo en cuenta que la adquisición de estas habilidades no debe comprenderse como una obligación sino como algo necesario para la vida, de ahí que esta experiencia no debería limitarse solo a la aplicación de esta investigación sino integrarse como un componente de las clases de español.

Habría que decir también, que uno de los propósitos de esta investigación era realizar un mural con las historias finales de los estudiantes acerca de sus experiencias con las rondas, pero debido a la pandemia no fue posible realizar esta transmisión de conocimiento de una generación (grado segundo) a la otra (grado primero).

Finalmente, se recomienda el uso de rondas, aunque en algunas ocasiones la disciplina resulta ser un aspecto limitante se debe recordar que las dinámicas que están ligadas a estas hacen parte del comportamiento inherente al niño y, por lo tanto, vale la pena plantearse la posibilidad de usar nuevas estrategias para incentivar el desarrollo de estas habilidades.

7. REFERENCIAS

- Alvarado, L., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio - crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. En *Sapiens*, (2), págs. 187-202.
- Bohórquez, J. (2016). *La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Buitrago, M. d., & Daza, D. (2016). *Las rondas infantiles como estrategia lúdica para mejorar la atención en los niños y niñas de transición de la institución educativa distrital Antonio Villavicencio de la localidad de Engativá*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Burnett, T. (1993). *Cultura primitiva*. Recuperado de <https://naturalezaculturaypoder.files.wordpress.com/2014/01/tylor-1993.pdf>
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2007). *Biblioteca Digital*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.ccb.org.co>
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14 (2), p. 61-71.
- Cogua Moreno, M. (2013). *Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital*. Obtenido de <https://www.catastrobogota.gov.co>
- Colegio Villemar el Carmen I.E.D. (2018). *Manual de Convivencia*. Bogotá.


- Corral, Y. (2010). *Diseño de cuestionarios para recolección de datos*. *Revista Ciencias de la Educación*, 152-168.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- García, G, Torrijos, E. & Macedo, C. (2003). *A pares y nones: rondas infantiles*. México: Quarzo.
- Giménez, G. (s.f.). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Girardello, S., Lira, F., & Montoya, M. J. (2015). *Las rondas como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Chile: Universidad Andrés Bello.
- González, B. (s.f.). *Studylib: Concepto de proyecto pedagógico e investigación en el aula*. Recuperado de <https://studylib.es/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, O. (1999). *Ronda que ronda la ronda: juegos y cantos infantiles de Colombia*. Colombia: Panamericana .
- Kaufman, A. M., Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A., & Maidana, J. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. (s.f.). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Argentina: Aique.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.

- Lucas, V. (2014). *La lectoescritura en la etapa de educación primaria*. España: Universidad de Valladolid.
- Manso, A. & Ballesteros, S. (2003). *Escritura de la agenda visoespacial en la adquisición del vocabulario ortográfico*. En *Psicothema* (Vol 15, No 3 págs. 388-394).
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México, D. F: McGraw-Hill.
- Melo, M. (2016). *Las rondas infantiles como estrategia didáctica para el mejoramiento de la escritura en el curso segundo A del IED San Francisco de Asis*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación. (1991). *Modelos y Proyectos*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2006). *Resultados en cada una de las áreas*. Al tablero. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107411.html>
- Ministerio de Educación. (2015). *Pisa 2015. Resultados Claves*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OECD. (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Paredes Ortiz, J. (2003). *Juego, luego soy: Teoría de la actividad lúdica*. Sevilla: Wanceulen.
- Pérez Abril, M. & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá.
- Pérez, P. (2014). *Las rondas infantiles*. Recuperado de <https://paulaperezuniojeda.blogspot.com/2014/04/las-rondas-infantiles.html>

- Ronquillo, S. B. (2017). *Iniciación a la lectoescritura a través del juego didáctico sistematización de práctica profesional*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- Sulzby, E., & Barnhart, J. (1992). *La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores*. En *Reading/Writing Connections, Learning from Research International Reading Association* (págs. 150-174). Argentina: Aique.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. Barcelona: Vicens Vives.
- Tezanos, A. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Colombia: Antropos.

8. ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 3	

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**


En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de identificación:	Teléfono:	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3	

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:
Nombre(s) y Apellidos: _____ Tipo de Identificación _____ N° _____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.


Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
N° identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____
N° de identificación: _____
Teléfono: _____

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 3 de 3	

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,


Nombre del Investigador responsable: _____

Nº Identificación: _____


Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación


Anexo 2: Encuesta



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN – SEDE B
ENCUESTA PARA EL GRADO 201 – JORNADA MAÑANA





Estimado niño(a) te invito a que leas atentamente las siguientes preguntas y contestes cada una de manera honesta. Tus respuestas son muy importantes debido a que contribuirán al desarrollo de un proyecto en español que se llevara a cabo durante todo el año en tu curso.



¿QUIÉN SOY?

Responde las siguientes preguntas. Recuerda en varias preguntas puedes escoger más de una opción.

1. Soy

 <input type="radio"/> Mujer	 <input type="radio"/> Hombre
---	--

2. Tengo: _____ años.
3. El nombre de mi barrio es: _____
4. Vivo con:

			
<input type="radio"/> Papá	<input type="radio"/> Mamá	<input type="radio"/> Papá y mamá	<input type="radio"/> Abuelos
Trabaja en: _____	Trabaja en: _____	Trabajan en: _____	Trabajan en: _____
Una persona diferente: _____			
Trabaja en: _____			

5. ¿Tengo hermanos o hermanas?

Sí No

6. ¿Cuántos hermanos o hermanas tengo?

Uno Tres o más

Dos Soy hijo único

7. Las personas con quién vivo están conmigo en casa:

Siempre Casi nunca

Algunas veces Nunca

8. ¿Quién te ayuda con tus tareas?


Papá Abuelo o abuela Otra persona

Mamá Hermano o hermana Nadie

9. En mi casa tengo:

Internet Celular Libros

Computador Televisión



¿QUÉ ME GUSTA?

10. En mi tiempo libre me gusta

			
<input type="radio"/> Jugar	<input type="radio"/> Ver televisión, series o películas	<input type="radio"/> Leer	<input type="radio"/> Dibujar

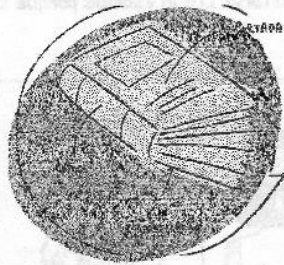
Anexo 3: Prueba diagnóstico

PRUEBA DIAGNÓSTICO

NOMBRE: _____

1. Lee el siguiente texto.

El libro anónimo



Érase una vez un libro pequeño que no tenía portada, ni contraportada, ni lomo, por así decirlo, sin ropa, y se sentía desnudo. Estaba en un estante de la biblioteca en medio de los libros grandes y bien vestidos. Cuando los otros querían molestarlo le preguntaban:
-¡Oye, tú, libraco enano! ¿Qué haces aquí? ¿Cómo te llamas?

-No lo sé.
-¿Cómo lo va a saber si no tiene portada! -respondía un libro de historia.
-¡Ni contraportada! -agregó el libro de música.
-Pero en el lomo debe decir su nombre -volvió a decir el libro de historia.
-¡Qué val Vean. No tiene lomo -dijo el libro de español.
-Es un desconocido! -dijo el libro de ciencias.
Que tristeza tan grande sintió el librito porque nadie lo quería.
Un día un curioso niño comenzó a hojearlo y lo pidió prestado al bibliotecario.
Ya en casa empezó a leer: "Érase una vez una princesa...".
-¡Ah, ya sé! -exclamó emocionado el librito. -¡Soy un libro de cuentos!
Pero fue mayor su alegría cuando escuchó que el niño lo iba a empastar.
El niño devolvió el librito a la biblioteca y le colocaron en el estante de los libros más bonitos

María Josefina Bravo (Adaptación)

2. ¿Por qué consideras que es importante que el libro tenga un "vestido"?



3. ¿Qué fue lo que más te gusto de la lectura?



4. Marca con una X el personaje que más te gusto de la historia. Luego escribe porque lo elegiste.

			
LIBRO DE HISTORIA	LIBRO DE ESPAÑOL	LIBRO DE CUENTOS	EL NIÑO CURIOSO

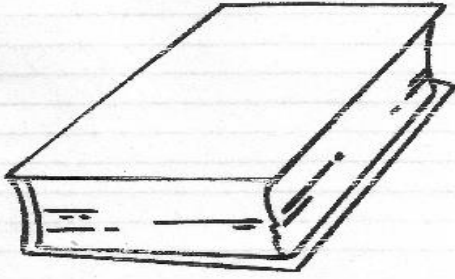
5. ¿Qué te pareció el gesto del niño de arreglar el libro?

- a. Está relacionado con mi manera de pensar.
- b. No está relacionado con mi manera de pensar.

6. ¿Tú qué harías si tuvieras un libro "sin vestido"?



7. Ayúdale al niño a colocarle el "vestido" a este libro que es de *juegos y rondas infantiles*

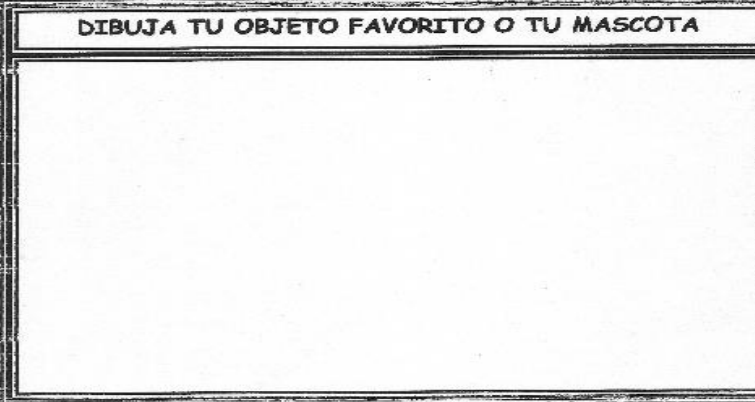
	<p>Lo que más me gusta de los juegos y rondas infantiles es:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	--

TU OBJETO FAVORITO O TU MASCOTA



Piensa en tu objeto favorito o tu mascota. Imagina que se te ha perdido y decides hacer un escrito para encontrarlo.

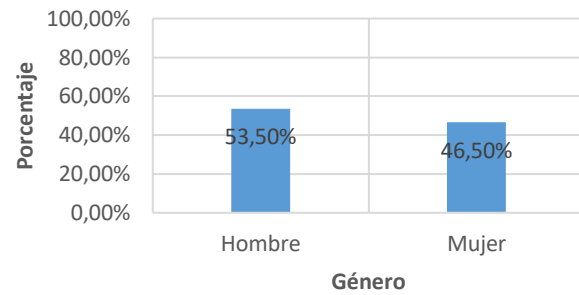
DIBUJA TU OBJETO FAVORITO O TU MASCOTA



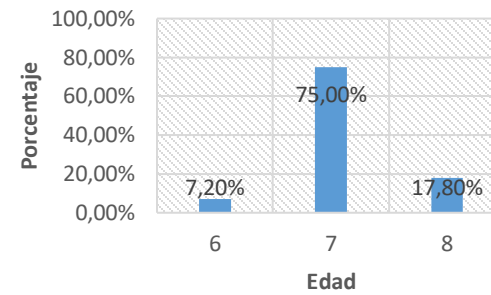
Anexo 4: Sistematización encuesta

A las diferentes preguntas los niños respondieron:

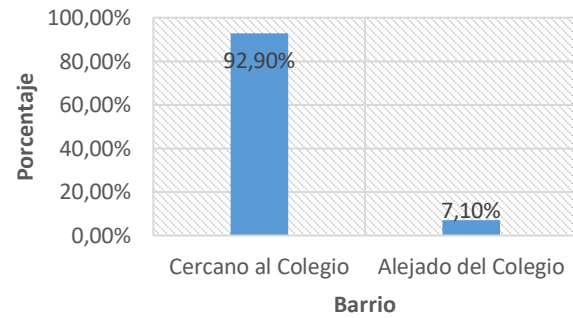
1. Yo soy:



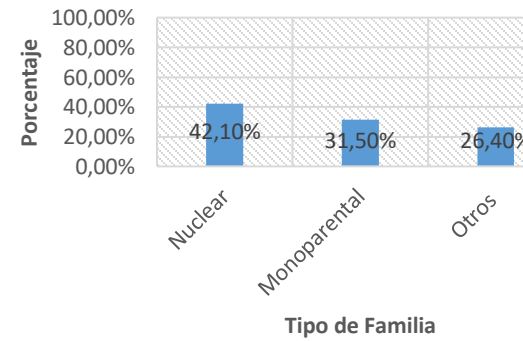
2. Mi edad es:



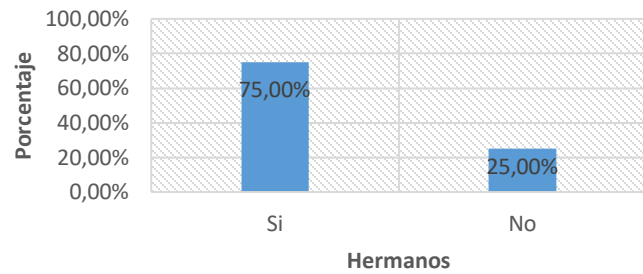
3. El lugar en dónde vivo es:



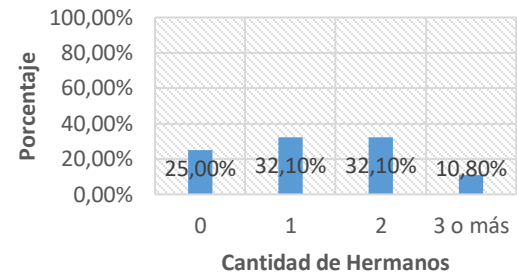
4. Vivo con:



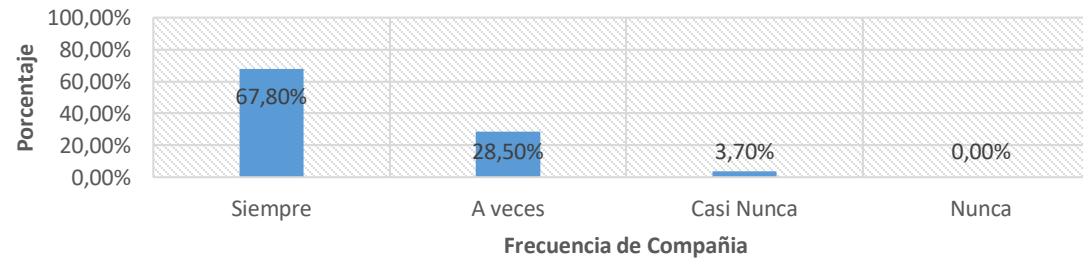
5. Tengo hermanos:



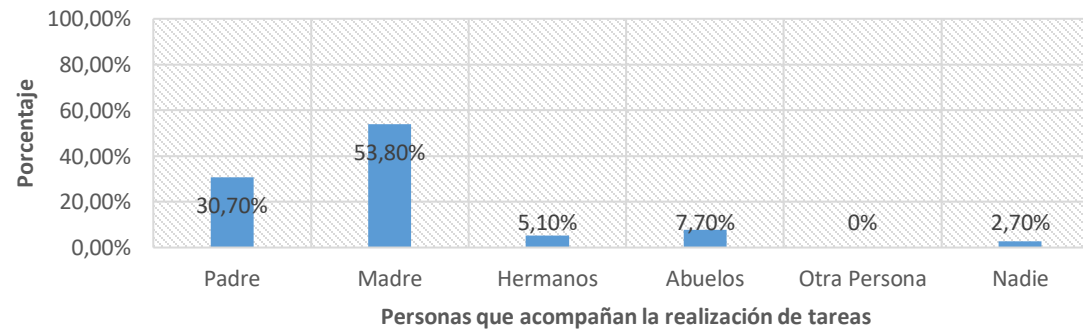
6. La cantidad de hermanos que tengo es:



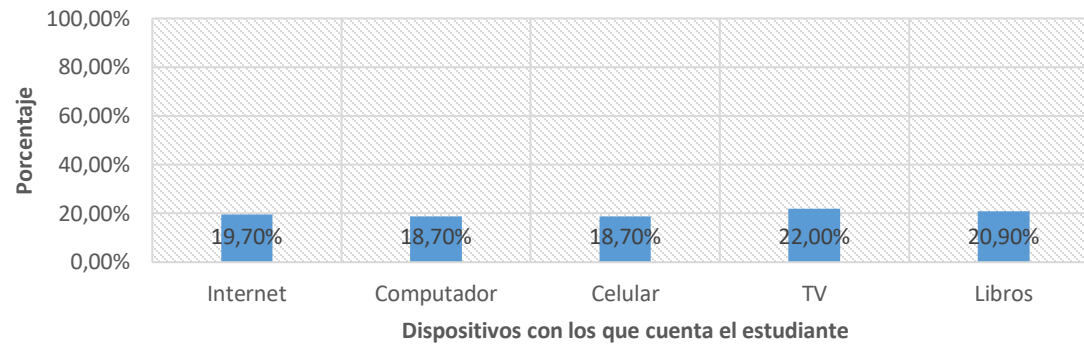
7. Las personas con las que vivo están conmigo:



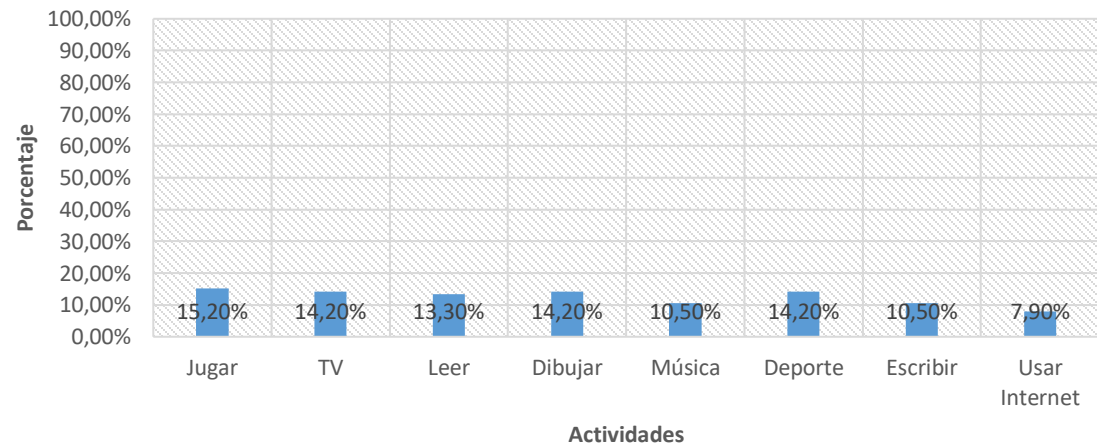
8. La persona que me ayuda hacer mis tareas es:



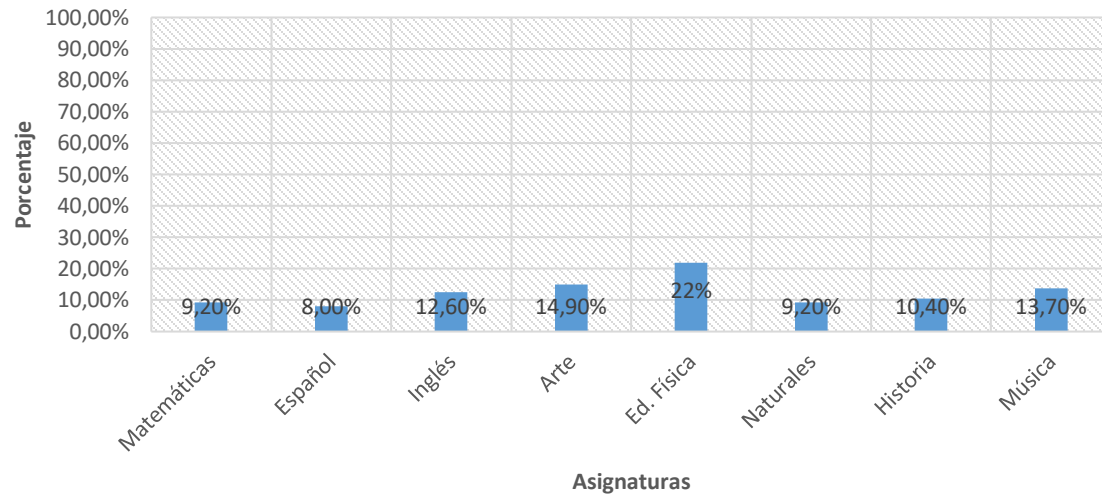
9. En mi casa tengo:



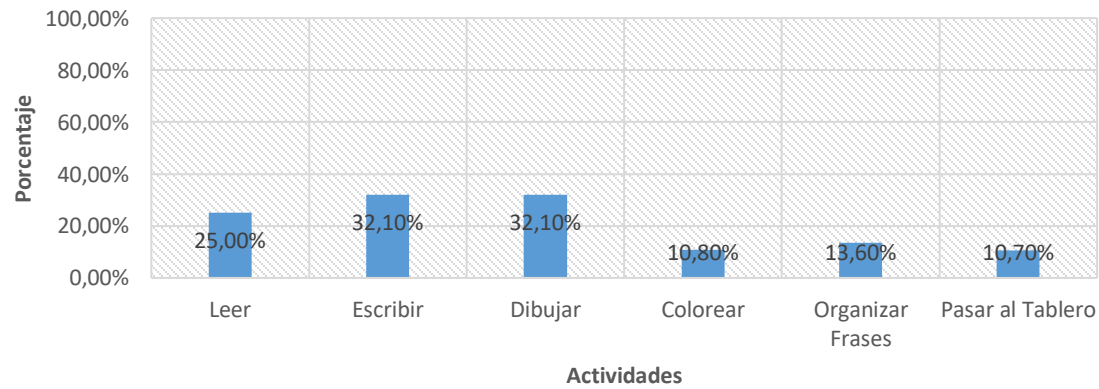
10. En mi tiempo libre me gusta:



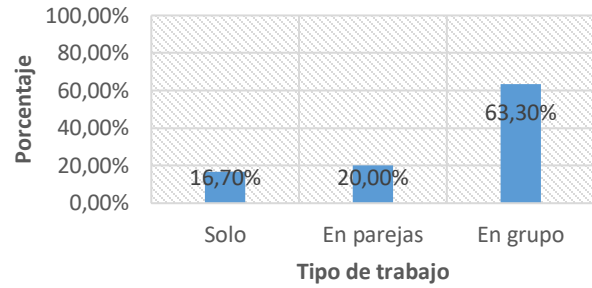
11. Mi materia favorita es:



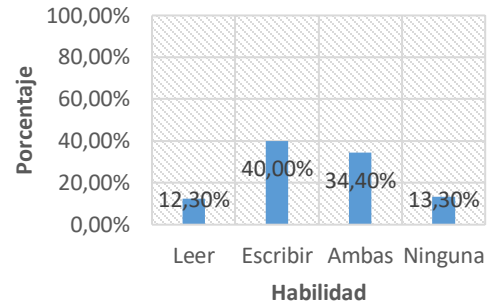
12. Lo que más me gusta hacer en la clase de español es:



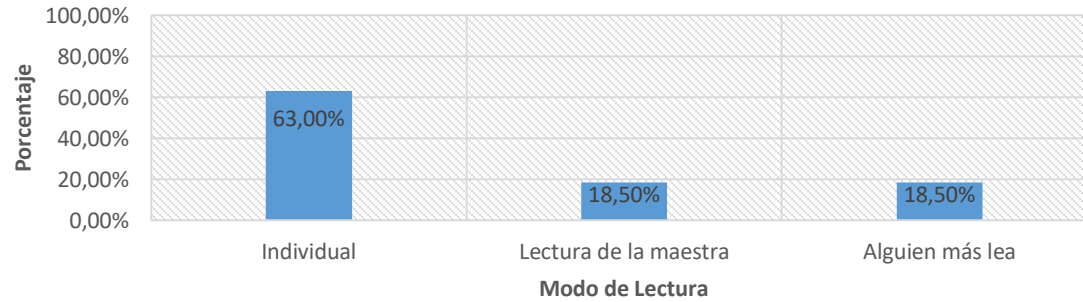
13. Prefiero trabajar en clase:



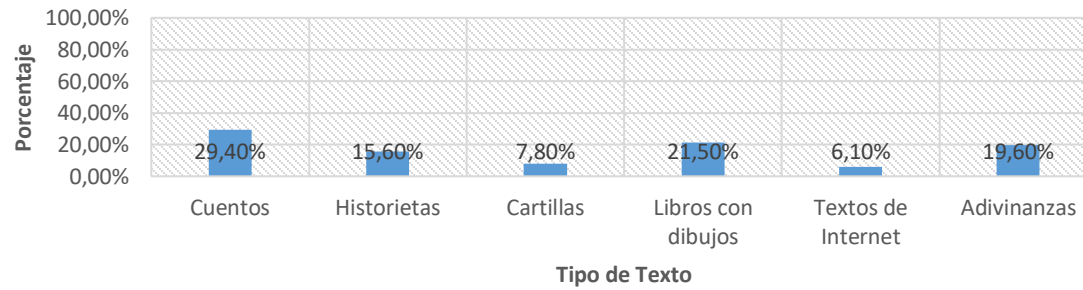
14. Se me hace más difícil:



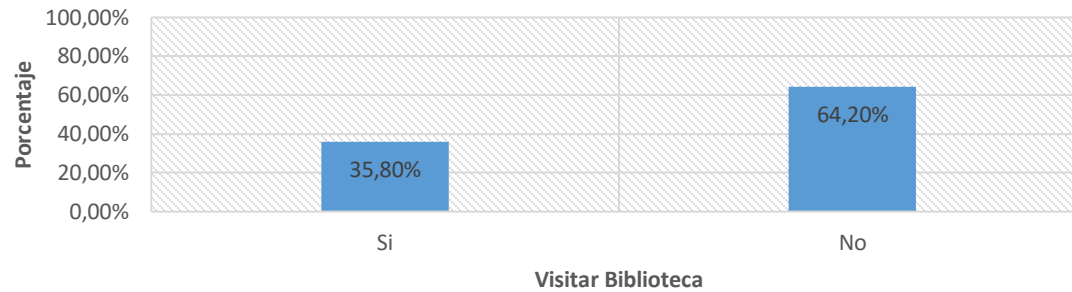
15. Me gusta leer:



16. Lo que me gusta leer:



17. Voy a la biblioteca:



Anexo 5: Diarios de campo

Lugar: Colegio Villemar El Carmen, Sede B. Grado: segundo Salón: 201 Observadora: Marisol Guevara Cubillos		Fecha: 29 de marzo del 2019 Hora de inicio: 6:30 am Hora de término: 9:00 am Estudiantes presentes: 27 Estudiantes ausentes: 1	
Descripción del lugar: el salón de clases está ubicado en el primer nivel del colegio. Allí hay distribuidas 11 mesas de madera para los estudiantes y 29 sillas plásticas. En cada mesa hay mínimo dos estudiantes y máximo cuatro. Además, la maestra tiene una mesa y una silla con las mismas características que las de los estudiantes. El salón tiene dos tableros ubicados uno a cada costado del salón. También hay un grifo de agua en uno de los lados de salón, el cual no está en funcionamiento. Finalmente, en el último lado del salón hay una ventana que ocupa casi toda la pared. El salón tiene cuatro muebles en donde la maestra guarda materiales, libros, etc. En las paredes se observa decoraciones alusivas al buen trato, la misión y visión del colegio, un calendario y 29 sobres con el nombre completo de cada estudiante.			
Convenciones: P: puerta. E: estudiante o estudiantes. M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11 y M12; mesa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 respectivamente. Eh1, Eh2, Eh3, Eh4, Eh5, Eh6, Eh7, Eh8, Eh9, Eh10, Eh11, Eh12, Eh13, Eh14 y Eh15; estudiante hombre 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 respectivamente. O: observadora. Em1, Em2, Em3, Em4, Em5, Em6, Em7, Em8, Em9, Em10, Em11, Em12 y Em13; estudiante mujer 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 respectivamente. Mtra: maestra. Ae: agente externo			
DESCRIPCIÓN		ASPECTOS ENCONTRADOS	
6:30 Mtra: está frente a toda la clase con un libro en la mano /mira hacia Eh11, Eh12, Em11 y Em12 ubicados al lado derecho en la M9/ E: hablan entre ellos.		<ul style="list-style-type: none"> Una estrategia de la maestra para tener la atención de los estudiantes es dar tres golpecitos con el borrador sobre el tablero. También cuenta en algunas ocasiones de 1 a 3. 	

<p>Mtra: coge el borrador del tablero en la mano y cuenta hasta tres /simultáneamente mientras cuenta da tres golpecitos en el tablero/ Seguidamente inicia la lectura de la página 21 del libro <i>La Isla De Las Palabras</i>. “Rey Jacanto estaba preocupado...” /mira a los E de la clase de derecha a izquierda y continúa leyendo/.</p> <p>E: /la mayoría colocan atención, aunque algunos hablan entre ellos y se distraen durante la lectura/</p> <p>Mtra: indica “vamos a copiar la fecha” / copia en el tablero y mira en continuas ocasiones a Eh10 y Em10/ Luego pregunta “si hoy es viernes que día fue ayer”</p> <p>Eh y Em: contestan en coro “jueves”.</p> <p>Mtra: escribe la primera pregunta en el tablero “Según el cuento, responde: ¿Para qué buscaba el Rey Jacanto una palabra nueva?”</p> <p>Eh13: /de la M10/ se acerca con el cuaderno y se lo muestra a Mtra.</p> <p>Mtra: “muy bien porque pudiste identificar el cuaderno de Pileo” /Mtra da dos palmaditas en la espalda a Eh13/ Mtra le dice a Eh13 “Siéntate”. Luego escribe la segunda pregunta “¿Por qué Tataca no era Feliz?” (Eh13 es un estudiante con necesidades especiales)</p> <p>6:40</p> <p>Em8: se acerca con el cuaderno a la M1.</p> <p>Mtra: “cuando terminen de responder las preguntas yo les reviso, siéntate” /mira a Em8 y le señala la M7/. Luego Mtra se sienta en la M1 y llama lista. /Cada vez que menciona el nombre de un Em o Eh levanta la vista y escribe en su carpeta/ Al terminar Mtra saca una carpeta y unos libros del mueble que está junto a M1 y dice “no se paren si no han terminado” /mira a varios Eh que están de pie/</p> <p>6:50</p> <p>Eh y Em: se amontonan alrededor de la M1 donde la Mtra está sentada.</p> <p>Mtra: “hagan una fila”. A continuación, revisa las respuestas y coloca la nota en su planilla.</p> <p>Em6: está de pie y hablando con otros Eh de la M9</p> <p>Mtra: “ya terminaste”.</p> <p>Em6: se desplaza hasta M6.</p> <p>Mtra: dice a Eh3 “trabajas en tu puesto” /lo mira fijamente/ “ya terminaste”</p> <p>Eh3: se sienta en M3 y sigue trabajando. (Eh3 no se comunica verbalmente y cuando hay mucho ruido se tapa los oídos, Mtra indica que es autista)</p> <p>7:00</p> <p>Eh5: pregunta desde la M5 “profe cuando hay dos puntos hay que escribir aparte”</p> <p>Mtra: no lo escucha (lo estudiantes hablan entre ellos y por eso es difícil escucharse entre ellos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra continuamente resalta el buen trabajo de los estudiantes, en especial de aquellos que tienen dificultades. • El libro <i>La Isla De Las Palabras</i>, es un texto con más texto que ilustraciones. • Las preguntas propuestas por la maestra buscan dar cuenta de la comprensión literal del texto. • Durante la sesión se hace un llamado de lista. • La evaluación de la actividad es individual y se hace de manera personalizada. • Existen tres estudiantes con dificultades de aprendizaje (uno de ellos es autista). • Un estudiante es bastante conflictivo y sus compañeros de clase suelen hacerlo a un lado. • La primera parte de la jornada es dedicada a PILEO, el cual es un plan de lectura promovido por la institución. • La maestra habla de la importancia de trabajar en equipo, aunque a la gran mayoría le cuesta este tipo de tareas debido a que no saben delegar funciones entre ellos.
---	--

Eh5: al no ser escuchado sigue trabajando.

Mtra: dice a Eh14 “ya terminaste”.

Eh6: se acerca a la fila que está en la M1.

Em9: /regresa a su puesto después de que Mtra le califica/ dice “me fue mal.”

Mtra: le dice a Em12 “díctale las preguntas a él, no le digas las respuestas, solo las preguntas” /Mtra mira a Eh14 de la M12/ (Eh14 hace un uso de la oralidad sobresaliente, sin embargo, presenta comportamientos violentos frente a otros estudiantes) Ella sigue calificando.

Em1: juega con el cabello de la Mtra y le intenta hacer una trenza. (Mtra está concentrada revisando a varios E y no le dice nada.)

7:10

Mtra: “listos los que faltan, los que ya terminaron vayan sacando el cuaderno de español”

Eh7: (de la M6) “profe yo ya respondí la primera esta súper bien”

Mtra: “entonces no la deje ver para que no se le copien”

Eh13: (de M10) se acerca a M1

Mtra: le revisa a Eh13 (el niño no tiene un desempeño normal como los otros estudiantes, se tarda copiando y le cuesta entender algunas cosas) “muy bien, ve que si puedes copiar las preguntas”

Eh13: se mueve de un lado a otro.

Mtra: “mira te voy a leer y me respondes las preguntas” /Mtra lee, mira a Eh13 y mueve las manos para enfatizar la respuesta/

Eh13: /se masajea las cejas y se coloca las manos en la boca/ responde las preguntas.

Mtra: “muy bien, si ve que esta vez no perdió como la clase pasada”

Eh13: /abraza el cuaderno y se dirige a la M10/

7:20

Mtra: “los que me faltan entregan cuaderno de Pileo”. Llama uno a uno de los que falta y les recibe el cuaderno /cada vez que llama a alguien dirige la mirada a dicho Eh o Em y recibe el cuaderno/.

Eh y Em: hablan entre ellos mientras Mtra termina de calificar.

7:30

Ae: /entra al salón/ “profe no le hace falta una silla”

Mtra: “no, aunque ayer se llevaron una y hoy me faltaron dos E”

Ae: /sale del salón/

Mtra: “silencio” /da dos golpecitos con el borrador del tablero sobre el escritorio/.

Eh4: /borra el tablero y cuando no alcanza coge una silla de la M11 y se sube para terminar de borrar/

Mtra: /termina de calificar y entrega los cuadernos/ “haber, bueno haber silencio”/Da tres golpes sobre el escritorio con el marcador/ Luego continua cuando los E se calman un poco “ayer hicimos un taller, cuando uno trabaja en equipo se colabora, todos tienen que estar concentrados y ayudarse entre los miembros del equipo pero ustedes no saben trabajar en grupo” /mueve las manos para enfatizar lo que dice, luego mira al lado derecho/ “por eso hoy vamos hacer una actividad porque ustedes tienen que aprender a trabajar en equipo, que tal James y Falcao peleando entre ellos cuando pierden o ganan, eso no pasa ...” /Mtra mira a Em6 de la M6 y se apoya en el tablero/ Mtra dice “tu no debiste reaccionar así”

Em6: “él me rapo la hoja”

Mtra: /mira a Eh14 de la M12/ “No le hagas a nadie lo que no quieres que te hagan a ti, que tal que cuando yo me molestará con alguna maestra yo me colocara a pelear, eso no estaría bien”.

Eh14: “ellos me molestaron, ellos nunca trabajan conmigo, ni me pasan las cosas.”

Mtra: /continua la clase y cuenta el número de estudiantes presentes/ “van a armar 4 grupos de 7 personas a la cuenta de tres, uno, dos y tres”

7:40

E: corren, gritan y se ubican.

Mtra: “son 4 grupos de 7 personas y yo veo más” /Señala donde deben ubicarse cada grupo/ “no los quiero sentados, todos deben estar de pie” /Mtra mira a Eh3 de la M3, aplaude/ “¡Hey! ubíquense”. /Mtra ubica las S y las M en cuatro grupos, dos a cada lado/

7:50

Mtra: “este grupo está listo, háganse a este lado” /señala el lado en que debe ubicarse cada grupo/ “ustedes van para allá” /Mtra eleva la voz y aplaude/ “congelados, bueno...presten atención”. /Mtra mira a Eh14/ “qué paso”

Eh14: “no quiero hacerme con esos grupos, no me pueden obligar”.

Mtra: /La Mtra señala la M3/ “hágase allá”. (Eh14 muestra en repetidas ocasiones problemas para trabajar en grupo).

Ae: /entran al salón dos estudiantes de otros grados/ “profe el refrigerio”

Mtra: “déjalo sobre esa mesa” /señala M2/”

8:00

Mtra: “guarden todo, el trabajo consiste en que yo les voy a entregar 7 oraciones por grupo. Yo les entrego las palabras de todas estas oraciones y ustedes las deben organizar, cuando las tengan las van a pegar en las hojas que yo les voy a dar” /Golpea con el marcador el tablero/ “oigan, deben tener estas primero ordenadas antes de pegarlas. Las frases deben tener sentido. Asignen

un monitor por grupo” /Mtra anota en el tablero los números del 1 al 4/ Mtra dice “como se va a llamar este grupo”

E: “Las Pollitas”

Mtra: /luego señalan al del lado/

E: “Los Salchichones”. /Todos los E se ríen y Mtra anota en el tablero/

Mtra: “los de allá”

E: “Los Perros Calientes”

Mtra: “y los que faltan” /señala el grupo del lado de la M1/

E: dicen “Los Fiesteros”

Mtra: “seguros”

E: “si”

8:10

Mtra: /reparte las frases a los grupos e inician el trabajo/ “las pollitas tienen -1 punto, yo les dije que no las pegaran hasta que estuvieran todas organizadas”

E: “si ve yo le dije”

Mtra: /pasa por los grupos y les dice cuales oraciones están bien y cuales deben cambiar/ (Algunos grupos discuten porque no se colocan de acuerdo o alguien no quiere compartir las palabras.)

Eh13: /coge varias palabras y no permite que los demás compañeros las cojan para armar las oraciones/

Eh3: /al ver que los compañeros discuten entre ellos se tapas los oídos/

Mtra: /le habla a Eh13/ “debes dejar que tus compañeros trabajen, coloca las palabras en el centro de la mesa” /al principio no quiere soltarlas, pero luego lo hace y parece molesto/

8:20 (E siguen trabajando)

8:30 (E siguen trabajando)

Mtra: “Las Pollitas terminaron, vamos a revisar entre todos. Recuerden que la clave es que cada frase inicia con mayúsculas...” /Mtra lee todas las oraciones/ “definitivamente son las ganadoras” /revisa junto con todos los E las oraciones de los otros grupos/

Eh4: “profe nosotros habíamos terminado también, nosotros le dijimos, pero usted no vino”

Mtra: /mira a los estudiantes/ “hagamos una oración de desempate entre las pollitas y los fiesteros.”

E: “si...”

Mtra: /hace dos oraciones y las entrega a cada grupo/

E: (se emocionan, pero el grupo de Los Fiesteros no se ayudan entre ellos y terminan primero las pollitas.)

Mtra: “si ven que los fiesteros no trabajaron en equipo porque uno cogió las palabras y no dejo que los demás ayudaran (...) acomoden los puestos, vamos

a tomar el refrigerio” (La Mtra comenta que tiene tres estudiantes con necesidades especiales) 8:40 – 9:00 (Espacio de Refrigerio)	
--	--

Anexo 6: Resultados de la prueba diagnóstica

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
UNIDAD DE ANÁLISIS		INDICADORES	NIVELES		
			BAJO	MEDIO	ALTO
LECTURA	L1	Comprende las instrucciones que se dan por escrito.	4.5%	91%	4.5%
	L2	Realiza inferencias a partir de un texto propuesto.	9%	45.5%	45.5%
	L3	Identifica elementos mencionados en el texto.	22.7%	31.8%	45.5%
	L4	Establece relaciones entre el texto y sus experiencias de vida.	13.5%	41%	45.5%
ESCRITURA	E1	Expresa ideas claras sobre los interrogantes propuestos.	13.7%	22.7%	63.6%
	E2	Usa el código escrito para expresar su opinión frente al texto.	4.5%	59%	36.4%
	E3	Hace propuestas a partir de una situación dada.	0%	63.6%	36.4%
	E4	Evidencia un nivel de apropiación del código escrito.	13.5%	81.9%	4.5%

Anexo 7: Ronda intervención No 1



Anexo 8: Ronda intervención No 2



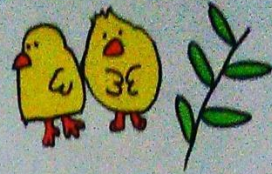
Anexo 9: Ronda intervención No 3



Anexo 10: Ronda intervención No 4

Los Pollos De Mi Cazuela

Los pollos de mi cazuela,
no sirven para comer,
sino para las viuditas,
que los saben componer.



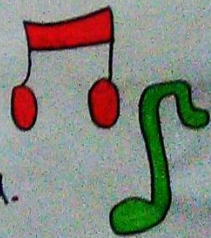
Se les echa agua y cebolla
y hojitas de laurel,
se sacan de la cazuela
cuando se van a comer.



- Compite niña compite,
- que ahí viene tu marinero,
- con ese bonito traje que parece un camisero.



Anoche yo te vi,
bailando el chiquichá,
con la mano en la cintura,
me sacaste a bailar,
chiquichá, chiquichá, chiquicha.



Anexo 11: Ronda intervención No 5

Mi Compadre Mate - Mate



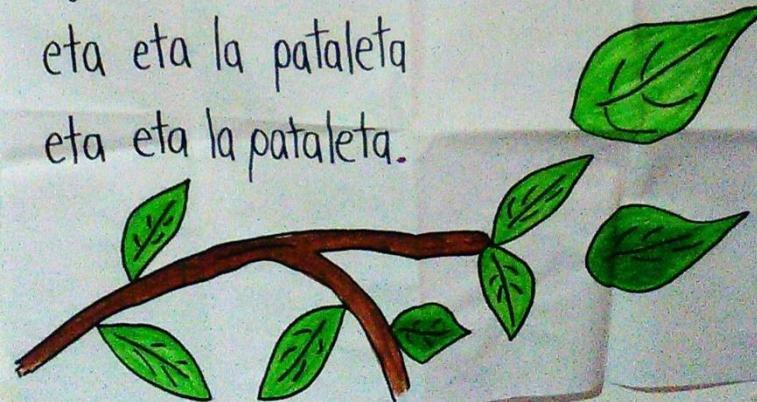
Mi compadre Mate Mate señor Zacarías
se fue para el monte a pasar quince días,
de allá lo sacaron que ya no podía,

¡ay! sujéteme señor que me dio la pataleta

¡ay! sujéteme señor que me dio la pataleta

eta eta la pataleta


eta eta la pataleta.




Anexo 12: Ronda intervención No 6

Walfí Walfó





Walfí Walfí Walfó
de Roma a París venís,
en los tiempos del chicharrón
bajaron a don Simón.



Por aquí pasó un caballo con las patas
al revés y me dijo que contara del
uno hasta el dieciséis.



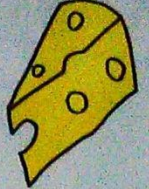



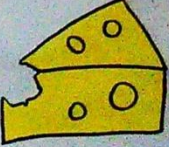
Uno, dos y tres, cuatro, cinco y seis,
siete, ocho, nueve, diez, once y doce,
trece, catorce y quince y uno, dieciséis.

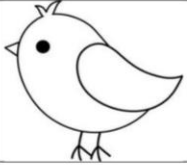
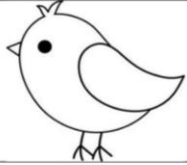
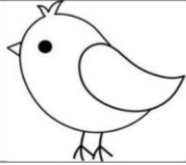
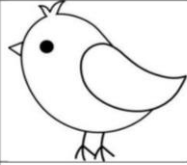
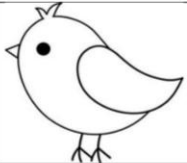
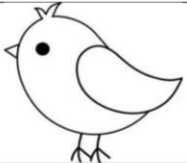
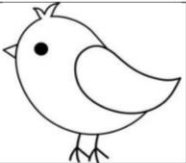
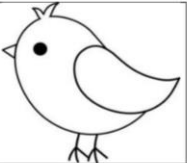
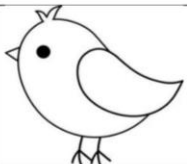
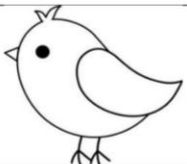
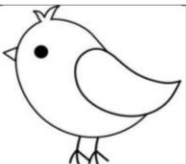
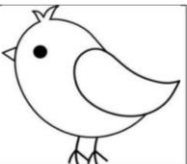
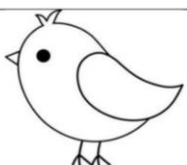
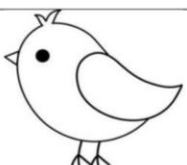
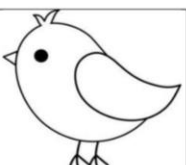
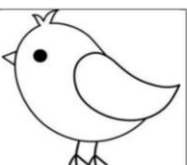
Anexo 13: Ronda intervención No 7

El Florón

El florón está en mi mano
en mi mano está el florón
el señor que andan buscando
tiene cara de ratón.
Que se fue el florón
por el callejón
dando vueltas va
por el callejón.

Anexo 14: Guías intervención No 1


			
			
			
			




ACTIVIDAD No 1: Ronda El Pajarito

1. Escribe tu nombre

2. Realiza un dibujo de ti mismo



3. Formando nuevas palabras



A B T O U

•	•	•
•	•	•
•	•	•

4. Mi Proceso

Comentarios:







TRABAJO EN GRUPO No 1

NOMBRE DEL GRUPO: _____

INTEGRANTES: _____

PALABRA No 1:		
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

PALABRA No 2:		
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

PALABRA No 3:		
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

PALABRA No 4:		
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

PALABRA No 5:		
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

Anexo 16: Guías intervención No 3



ACTIVIDAD No 3: *Chocolate*

1. Escribe tu nombre: _____

2. Escribe las oraciones que vas a escuchar.


1. _____

2. _____

3. _____



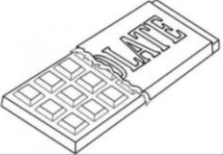
4. _____

5. _____

3. Intercambia tu hoja con un compañero 

4. Mi comida favorita que tiene chocolate es:

5. Encontrando cosas en común

CONOCIENDO LA RONDA		
EL PAJARITO	EL PUENTE ESTÁ QUEBRADO	CHOCOLATE
		
<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ 		

6. Mi Proceso



¿Cómo me sentí cuándo mi compañero revisó mi trabajo?

¿Te gusto la ronda *Chocolate*? ¿Por qué?

Anexo 17: Guías intervención No 4




ACTIVIDAD No 4: Los pollos de mi cazuela

1. Escribe tu nombre: _____

2. Dibuja tu comida favorita y escribe su nombre

3. Escribe y dibuja los ingredientes que necesitas para preparar tu comida favorita

INGREDIENTES



4. Escribe y dibuja los pasos para preparar tu comida favorita.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

5. Mi Proceso



¿Qué pasos seguiste para escribir la preparación de tu comida favorita?

¿Te gusto la ronda Los Pollos De Mi Cazuela? ¿Por qué?

Anexo 18: Guías intervención No 5




ACTIVIDAD No 5: Mi Compadre Mate Mate

1. Escribe tu nombre: _____

2. Realiza un dibujo que acompañe la ronda Mi Compadre Mate Mate

3. Inventa cinco líneas más para completar la ronda

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4. Mi Proceso 

¿Qué fue lo más difícil de escribir más líneas para la ronda?

Anexo 19: Guías intervención No 6




ACTIVIDAD No 6: Walfi Walfó

1. Escribe tu nombre: _____

2. Escribe el nombre de tu lugar favorito en el mundo: _____

3. Describe tu lugar favorito

4. Mi Proceso 





¿Qué entiendes por descripción?

Anexo 22: Guías intervención No 9**ACTIVIDAD No 9: Soy un artista**

1. Escribe tu nombre: _____

2. Dibuja la clase de *Rondas Infantiles* que más te gusto y que te ayude a ilustrar tu historia.

Anexo 23: Guía final

RONDAS INFANTILES TRABAJADAS EN CLASE DE ESPAÑOL		
<p style="text-align: center;">EL PAJARITO</p> <p>¡Ay! yo tengo un pajarito que ya sabe volá ¡Ay! yo tengo un pajarito que ya sabe volá Si lo lleva sabe volá Si lo lleva sabe volá Si lo llevan todos, sabe volá.</p>	<p style="text-align: center;">EL PUENTE ESTÁ QUEBRADO</p> <p>El puente está quebrado ¿Con qué lo curaremos? Con cáscaras de huevo Burritos al potrero Que pase el rey Que ha de pasar Con todos sus hijitos Menos el de atrás</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p style="text-align: center;">CHOCOLATE</p> <p>Choco-choco-la-la Choco-choco-te-te Choco-la Choco-te Chocolate</p> <div style="text-align: center;">  </div>
<p style="text-align: center;">LOS POLLOS DE MI CAZUELA</p> <p>Los pollos de mi cazuela, No sirven para comer, Sino para las viuditas, Que los saben componer. Se les echa agua y cebolla Y hojitas de laurel, Se sacan de la cazuela Cuando se van a comer. Componte niña componte, Que ahí viene tu marinero, Con ese bonito traje que parece un camisero. Anoche yo te vi, Bailando el chiquichá, Con la mano en la cintura, Me sacaste a bailar, Chiquichá, chiquichá, chiquichá.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p style="text-align: center;">MI COMPADRE MATE – MATE</p> <p>Mi compadre Mate Mate señor Zacarías Se fue para el monte a pasar quince días, De allá lo sacaron que ya no podía, ¡ay! sujéteme señor que me dio la pataleta ¡ay! sujéteme señor que me dio la pataleta Eta eta la pataleta Eta eta la pataleta</p> <p style="text-align: center;">WALFÍ – WALFÓ</p> <p>Walfí Walfí Walfó De Roma a Paris venís, En los tiempos del chicharrón Bajaron a don Simón. Por aquí pasó un caballo con las patas Al revés y me dijo que contara del Uno hasta el dieciséis. Uno, dos y tres, cuatro, cinco y seis, Siete, ocho, nueve, diez, once y doce, Trece, catorce y quince y uno, dieciséis.</p>	<p style="text-align: center;">EL FLORÓN</p> <p>El florón está en mi mano En mi mano está el florón El señor que anda buscando Tiene cara de ratón. Que se fue el florón Por el callejón Dando vueltas va por el callejón.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Rondas tomadas de: Jiménez, O. (1999). <i>Ronda que ronda la ronda: juegos y cantos infantiles de Colombia</i>. Colombia: Panamericana.</p> <p>Guía elaborada por: Marisol Guevara Cubillos</p>