
10. Desarrollo de procesos lectores y escritores a través de la conciencia fonológica

*Marcela Mondragón Lovera
Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón*

Introducción

En este capítulo se describe el proceso de evaluación del impacto de un programa de recuperación lectora basado en la conciencia fonológica. Además, cómo, de esta investigación, se interviene la malla curricular del Programa de Formación Complementaria (PFC) y cómo la investigación principal nutre dos propuestas investigativas de docentes en formación en diferentes años. A través de la investigación principal se evidenció que la conciencia fonológica posibilita la recuperación de procesos lectores en niños de Básica Primaria y que esta reinención es posible a través de un programa en el que los maestros son formados acerca de la elaboración, implementación, aplicación, evaluación y validación de los proyectos pedagógicos de aula. Por su parte, las dos investigaciones nacientes demuestran que a partir de la concientización fonológica se potencian las habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes de Preescolar y Primero, sin importar el contexto en el que se trabaje (Bernal, 2017; Romero, 2020).

El fundamento teórico-científico del programa de recuperación lectora tiene en cuenta cuatro aspectos centrales: los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, la conciencia fonológica, los procesos lectores, la recuperación lectora y el diseño de proyectos pedagógicos de aula.

Desarrollo temático

En la búsqueda teórica de los factores que intervienen en la recuperación lectora y en la potencialización de la conciencia fonológica, uno de los hechos preestablecidos es la relación existente entre esta última y el aprendizaje lector. Siendo así, la conciencia fonológica se toma como una capacidad necesaria para el aprendizaje y posterior recuperación de la lectura y sus procesos. Del propósito general de la investigación se desprenden dos factores importantes: la teorización de la conciencia fonológica y los procesos lectores.

En cuanto al primer aspecto, la conciencia fonológica surge desde la psicología cognitiva como:

La habilidad metalingüística, que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y que posibilitan realizar operaciones como alterar, variar, sustituir, omitir o mezclar los fonemas en un lexema. (Calderón et al., 2006, p. 3)

En el mismo sentido, Jiménez y Ortiz (2007) definen la conciencia fonológica como “la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral. Es decir, la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado” (p. 23). Esta habilidad metalingüística posee diversas características y procesos, entre los que se destacan:

1. La conciencia fonológica se compone de diversos procesos en los que son preponderantes la identificación de fonemas y la segmentación. Esta última es la capacidad de dividir las unidades significativas del lenguaje en fonemas (sonidos aislados) y sílabas.
2. La fragmentación del habla en unidades mínimas es esencial para comprender cómo están formadas las palabras, ya que al emparejar y combinar los segmentos fónicos se pueden originar nuevos léxicos.
3. La adquisición de los procesos lectores y escritores se da previo al ingreso a la educación formal. Un rango alto de niños antes de la edad preescolar tiene contacto con elementos del lenguaje escrito al convivir con libros, documentos, signos, símbolos y señales.
4. Las habilidades detalladas de la conciencia fonológica inician con “el reconocimiento de la extensión de las palabras, hasta la alteración

e inversión de sílabas y fonemas en las mismas, al transformar la información gráfica en verbal” (Stahl & Murray, citados por Vargas & Villamil, 2007, p. 165).

5. “El dominio del conocimiento fonológico cuando se ingresa a la educación formal es el determinante más poderoso del éxito o fracaso que los niños pueden tener al aprender a leer” Adams y Stanovich (citados por Vargas & Villamil 2007, p. 165) (Jiménez & Ortiz, 2007, p. 23).

Existen dos derroteros para el tratamiento y la subsiguiente evolución de la conciencia fonológica en los infantes de la Básica Primaria. El primero, supone que la conciencia fonológica está compuesta por unidades de disímil nivel como la sílaba, el onset y la rima, y los fonemas. Por su parte, el segundo contempla que solo el fonema hace parte de la conciencia fonológica. Si se toma el primer derrotero, la conciencia fonológica emerge evolutivamente iniciando con la segmentación silábica, el ataque y la rima para finalizar con el fonema. Por su parte, en el derrotero dos no existe un desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica. Si bien acepta que los niños acceden a diferentes segmentos, no se considera que estos sean un precedente para la toma de conciencia del fonema, “la única vía para percatarse de las unidades mínimas sin significado es el entrenamiento fonológico” (Calderón et al., 2006, p. 5).

Según la estructura del programa de recuperación lectora del que se hizo la evaluación de impacto, es vital considerar la conciencia fonológica de acuerdo con el derrotero uno, así se puede dialogar en concordancia con las tres fases del programa de recuperación lectora (fase de aprendizaje temprano, fase de aprendizaje intermedio y fase de aprendizaje avanzado). De igual manera, considerar la conciencia fonológica en su forma escalonada trae consigo sus tres niveles que manan desde el paradigma jerárquico y evolutivo enunciado por Treiman (como se cita en Bizama et al., 2011), que condensa exactamente tres paralelismos:

El primero es la conciencia silábica o habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra; el segundo, la conciencia intrasilábica, que corresponde a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima, el onset es el inicio de la palabra y la rima es la finalización de la misma; el tercero es la conciencia fonémica que es la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas o unidades mínimas no significativas: los fonemas. (p. 83)

Otro aspecto importante en la investigación tiene relación con los procesos lectores en un contexto intercultural y desde la psicología cognitiva. En el contexto intercultural es necesario describir los procesos lectores que le permiten al niño interactuar con los textos, compartir sus comprensiones de la mano y guía de su profesor. Existen tres procesos fundamentales según esta perspectiva: proceso de decodificación, proceso de comprensión y proceso de metacompreensión.

El proceso de decodificación consiste en traducir símbolos escritos en significados, pronunciando la palabra o accediendo directamente al léxico ideográfico. Se considera que este es el proceso específico de la lectura, pues implica siempre un análisis perceptivo de estímulos visuales. Javal (como se cita en Defior & Ortúzar, 1993) observó que la lectura implicaba siempre un desplazamiento de los ojos siguiendo la línea de izquierda a derecha mediante unos saltos rápidos llamados movimientos oculares sacádicos. “Estos movimientos permiten al lector saltar de un punto a otro del texto, alternados con periodos de fijación o pausa, durante los cuales el lector centra la mirada en determinado punto del texto” (Vierio & Gómez, 2004, p. 24). Según Salvador (1999), “el proceso de comprensión lectora es la construcción del contenido esencial de un texto por parte del lector. En él se identifican distintos tipos de comprensión: literal, interpretativa, crítica o evaluativa y la aplicación de la información para resolver problemas” (p. 15).

La comprensión literal se correlaciona con el contenido de la lectura, con eventos precedentes conservados en la memoria a largo plazo, todo para alcanzar el significado de determinado discurso. La comprensión interpretativa involucra la intervención del lector mediante la deducción de significado no evidente, en forma de generalidades, contemplaciones del juicio del autor, divergencias entre lo primario y lo secundario. La comprensión crítica o evaluativa concurre en la emisión de juicios de valor sobre la fiabilidad y ratificación de la información contenida en el texto. En último lugar, la utilización de la información para solucionar problemas supone disponer de las conclusiones de la interacción lectora para solventar escenarios beligerantes reales.

Seguidamente, los procesos de metacompreensión conjeturan el manejo y el discernimiento de la decodificación y la comprensión. La metacompreensión despliega dos potencialidades básicas: de conocimiento y de autorregulación. Las primeras se refieren a la comprensión de las estrategias mencionadas en los dos procesos descritos anteriormente; las segundas referencian la

evaluación como estrategia en la aplicación de esas destrezas en el acto lector, conmutándolas, si es necesario, para lograr el nivel de comprensión, de acuerdo con los propósitos de aprendizaje.

Por otro lado, si se toma la lectura como un proceso integrado, quiere decir que sus procesos concretos no tienen un orden estricto en el hecho de lectura, sino que se suceden de modo paralelo apoyándose unos en otros para hacer una lectura efectiva. Desde otra vertiente, la lectura tiene un soporte neurológico en el funcionamiento de los hemisferios cerebrales. Según Rourke (citado por Miranda, 1988):

(...) los procesos sensoriales, visuales-auditivos, táctiles o cenestésicos, necesarios en la decodificación lectora, dependen fundamentalmente del hemisferio derecho. El hemisferio derecho también se responsabiliza de agrupar los grafemas y asociarlos a los fonemas. A medida que estos análisis y asociaciones se automatizan, comienza a intervenir el hemisferio izquierdo para la elaboración de conceptos y extracción de significados de las palabras y frases, relacionados con conceptos previamente aprendidos. (p. 22)

Los dos hemisferios interactúan y perfeccionan su funcionamiento. Una mirada desde la psicología cognitiva permite al profesor concientizarse de las capacidades intelectuales que debe desarrollar en el niño para que este sea capaz de decodificar, comprender y contextualizar la información y los conocimientos que le provee la diversidad de textos. Los procesos específicos cognitivos de la lectura son clasificados por Vierio y Gómez (2004) de la siguiente manera:

(...) una primera lectura sobre los patrones básicos del texto, los grafemas, sus agrupaciones formando palabras. Luego, los procesos adyacentes de orden perceptivo que forman una imagen abstracta de los signos gráficos que crean las palabras seguido de los procesos intermedios de tipo lingüístico que, a partir de la incorporación abstracta de los signos gráficos; permiten evocar las unidades léxicas que constituyen un enunciado y formalizar el análisis de su estructura sintáctica, lo que conduce a asignar a cada constituyente gramatical una función sintáctica y efectuar una exégesis del significado de dicho manifiesto. Para terminar, procesos céntricos de significado, uso y función que totalizan la información de cada enunciado a fin de formar una representación generalizada de la acepción del texto. (p. 30)

Es el profesor de Básica Primaria quien tiene la decisión de desarrollar y recuperar procesos lectores en los niños desde dos miradas: una sería leer y escribir en un sistema de escritura alfabético, y la otra la enseñanza de habilidades fonológicas. Sin embargo, con la evaluación de impacto del programa de recuperación lectora, los maestros se percataron y concientizaron de que el mejor camino para que los niños recuperen sus procesos lectores es a

través de la conciencia fonológica. Según esta consideración se puede decir que “existe relación bidireccional entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura” (Wise, 2008, p. 135), pues la primera es un factor básico para que el niño alcance un desarrollo favorable en sus procesos lectores, y a través de estos pueda manipular las unidades habladas y escritas de la lengua.

Metodología

Método

El enfoque de investigación adecuado fue el mixto, puesto que integra los métodos cualitativo y cuantitativo en un solo estudio con la finalidad de obtener una visión más global del fenómeno estudiado. Por la capacidad de selección que brinda el enfoque mixto, la tendencia de la investigación fue la cualitativa y el diseño metodológico de corte evaluativo. La investigación evaluativa debe entenderse como

(...) un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para tomar decisiones acerca del programa educativo; y así aumentar la racionalidad de las decisiones acerca de la puesta en marcha, sobre su desarrollo y evaluación. (Tejedor et al., 1994, p. 9)

Por su parte, las dos investigaciones nacientes de la primera tuvieron un enfoque mixto de tendencia cualitativa y un diseño metodológico enmarcado en la investigación acción que permitió la resolución de un problema escolar cotidiano y, a su vez, el mejoramiento de prácticas concretas como lo es la correcta adquisición de procesos escritores y lectores a través de la potencialización de la conciencia fonológica.

Población

La población de la investigación estuvo integrada por diez profesores de Básica Primaria quienes aún laboran en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca). Tres de ellos trabajan en dos sedes rurales y los demás en la sede central. Ellos recibieron la capacitación a través de varios instrumentos, entre los que se destacan los cuatro módulos de trabajo, para luego diseñar, validar, evaluar y sistematizar los proyectos pedagógicos de aula en el marco de la conciencia fonológica. A través de esta capacitación y la puesta en marcha de la formación adquirida, como lo expresan Ramírez y Gutiérrez (2018):

El maestro conoce la realidad y esa reflexión que hace tiene incidencia en las maneras como enseña para modificarlas, es decir el maestro de la escuela rural está en capacidad de hacer reflexión sobre la educación que hace y sobre lo que se debe modificar en esa institución. (p. 7)

Dieciséis estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, que durante el año 2014 cursaron tercero y cuarto semestres, participaron en el diseño y la validación de los proyectos pedagógicos de aula.



Figura 1. Estudiantes del Programa de Formación Complementaria en clase de Didáctica del Español. Evidencia de la formación relacionada con conciencia fonológica (2013-2014).

Fuente: autora.

Los directos beneficiados con la implementación de los proyectos pedagógicos de aula fueron los estudiantes de Preescolar y de Básica Primaria de la sede central, en los grados Primero, Tercero, Cuarto y Quinto. En una sede rural llamada San Pablo, los estudiantes en aula multigrado de los grados tercero y quinto; y en otra aula multigrado del grado cuarto. En otra sede rural llamada Vasco Núñez de Balboa, los estudiantes en aula multigrado del grado cuarto y quinto.

La población para las dos investigaciones que surgieron de la primera, fueron los niños de Preescolar de la sede central y los niños de Preescolar y Primero de una sede rural.

Instrumentos

Grupo de estudio

Fue usado para percatarse de los discernimientos que tenían los profesores en cuanto a la teorización de metodologías para la adquisición de procesos lectores y cuáles de esos métodos son más aplicados. Así mismo, para detectar ventajas y desventajas de los mismos y para conocer las percepciones de los docentes acerca del tema de la conciencia fonológica. Finalmente, con el grupo de estudio se ejecutó un proceso de concientización y se suscitó el interés en la conciencia fonológica como habilidad lingüística.

Formación a los profesores de Básica Primaria incluidos en la investigación a través de cuatro módulos de trabajo

El primer módulo plasma teóricamente los métodos para la adquisición de procesos lectores. Este sintetiza los métodos mayormente evidenciados en las prácticas docentes de los implicados. El segundo es un módulo de conciencia fonológica según sus tres componentes: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica (los tres forman parte del conocimiento fonológico). Este módulo fue fundamental en la formación de la población afectada por medio de la investigación.

El tercer módulo es de recuperación lectora: este abarca el programa de recuperación lectora cimentado en la conciencia fonológica y diseñado por Meneses et al. (2002). Este módulo fue base para la formación de los profesores de Básica Primaria. Finalmente, el cuarto, es un módulo de diseño de proyectos pedagógicos de aula. En este se esboza el diseño, la redacción y organización del proyecto pedagógico de aula que cada participante estructuró como medio para evaluar el impacto del programa de recuperación lectora. El proyecto pedagógico de aula se considera como el “instrumento de planificación de la enseñanza que se ajusta a los componentes del currículo y a las necesidades e intereses de la institución educativa y de los estudiantes” Moreno (2003, p. 64). Este se diseñó a partir de una perspectiva global con la finalidad de proveer una educación virtuosa. El proyecto pedagógico de aula tiene como función retornar al profesorado el protagonismo que le corresponde y tomar al estudiante como centro de la enseñanza y por consiguiente del aprendizaje.

De igual manera, debe y tiene que ser un proyecto nacido de los principios que singularizan la globalización; es decir, como reto integrador de contenidos de enseñanza, esbozado desde las dimensiones, alcances de los ejes transversales institucionales, derechos básicos de aprendizaje y actitudes a través de las cuales las áreas académicas fundamentan sus planes de estudio.

Validación, evaluación y sistematización de los proyectos pedagógicos de aula

Estos tres momentos se dieron mediante las prácticas pedagógicas investigativas de los estudiantes de cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca), que fueron asesoradas por los docentes participantes en la investigación. Esta validación estuvo soportada con un formato de estimación que tiene como objetivo contrastar la validez o invalidez de las propuestas explicitadas en los proyectos pedagógicos de aula.



Figura 2. Trabajo de estudiante de grado tercero de la ENS María Auxiliadora Sede Rural San Pablo. El estudiante identifica sílabas iguales. **Fuente:** autora.

Entrevistas de pregunta abierta a profesores de Preescolar y Primero, y a padres de familia

Estos instrumentos se utilizaron en las dos investigaciones que surgieron de la primera, cuya finalidad fue detectar los métodos y las estrategias didácticas que los profesores utilizan a la hora de desarrollar los procesos lectores y escritores de los niños de dichos grados, así como configurar la visión de los padres de familia frente a este proceso trascendental en la vida escolar de sus hijos.

Procedimiento

El proceso de investigación evaluativa cubrió cuatro etapas. Inició con el diseño del programa de recuperación lectora según los módulos de trabajo. Luego pasó a la implementación del mismo, seguida de la eficacia del programa y finalmente la institucionalización de los proyectos pedagógicos de aula en el marco de la conciencia fonológica.

El programa de recuperación lectora tuvo, como finalidad, entre otras, formar a los profesores en ejercicio y a los docentes en formación en el tema de conciencia fonológica. El primer paso fue la presentación global del programa de recuperación lectora para sensibilizar a los dos grupos inmersos en la investigación en el conocimiento de la teoría. El segundo, la exposición de los cuatro módulos de trabajo como herramientas para la formación docente. Y en último término, la apropiación teórica y adaptación de esta según el contexto de trabajo y los parámetros necesarios para el diseño de los proyectos pedagógicos de aula.

En segunda instancia se dio el proceso de formación que los profesores integrantes de la investigación recibieron voluntariamente a través de varios instrumentos, entre los que se contemplan los cuatro módulos de trabajo. El primer módulo se elaboró con base en el rastreo bibliográfico acerca del método silábico, el método de palabras normales y el método global. La finalidad del módulo dentro de la formación de los profesores fue distinguir y caracterizar el recorrido de los métodos tradicionales aplicados por los profesores para la adquisición de los procesos lectores en los niños y las niñas que han pasado por sus manos.

El módulo dos tuvo como objetivo principal familiarizar a los profesores participantes en la investigación con los avances teóricos de la conciencia fonológica como factor en la recuperación de los procesos lectores. Presentar a los profesores de Básica Primaria una propuesta teórica actualizada referente a conciencia fonológica les permitió responder a las necesidades de los niños en cuanto a la recuperación de sus procesos lectores. Además, aplicar en las prácticas docentes teorías con fundamento investigativo conduce a la adquisición de una cultura del mutuo aprendizaje y, por ende, de la enseñanza.

El módulo tres presentó el programa de recuperación lectora adaptado por Meneses et al. (2002), quienes tradujeron y apropiaron un programa de recuperación lectora de Clay (1985). El programa de recuperación lectora se estructuró en tres ciclos (etapa de aprendizaje temprano, etapa de aprendizaje intermedio y etapa de aprendizaje avanzado) que, a su vez, y en sí mismos evidencian los componentes de la conciencia fonológica: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

El módulo cuatro, titulado “Proyectos Pedagógicos de Aula”, aclaraba aspectos claves en el diseño de estos; presentaba los lineamientos desde una concepción de la gestión escolar, que se reflejan en la prioridad otorgada a los proyectos. El módulo contenía aspectos concretos sobre el origen, concepto, rasgos generales, objetivos, principios y características de los proyectos pedagógicos de aula. El proceso de capacitación implicó, por parte de la investigadora, un acompañamiento en cuanto al diseño, la redacción y la organización del proyecto pedagógico de aula que cada participante estructuró como medio para evaluar el impacto del programa de recuperación lectora.

La tercera etapa del proceso en la investigación evaluativa tuvo relación con el análisis del proceso de capacitación de los profesores participantes de acuerdo con tres aspectos básicos. Primero, el reconocimiento de la teoría de conciencia fonológica. Segundo, la lectura y apropiación de un programa de recuperación lectora formulado desde la conciencia fonológica como factor para la recuperación de los procesos lectores. Tercero, el acompañamiento y la guía a los profesores participantes en el diseño de los proyectos pedagógicos de aula basados en la conciencia fonológica, que buscaban recuperar procesos lectores en niños de Básica Primaria. Esta tercera etapa del proceso investigativo también se soportó en el impacto del programa de recuperación lectora sobre el contexto de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora en el nivel de la Básica Primaria.

La cuarta y última etapa se materializó en la institucionalización del programa de recuperación lectora y, por ende, de los proyectos pedagógicos de aula. Esta institucionalización se dio a través de la aplicación, evaluación y sistematización de los proyectos pedagógicos de aula. Para lograrlo, en el proceso de validación se aplicó una matriz evaluativa en la que cada profesor verificó aspectos puntuales como pertinencia, relevancia y desempeño en cada actividad planteada en el proyecto pedagógico de aula. Así mismo, los estudiantes de cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora tuvieron como función, dentro de sus prácticas pedagógicas, la validación del proyecto pedagógico de aula. Ellos utilizaron el diario de campo como herramienta para el registro y la reflexión de este proceso. Lo que se buscó en esta etapa fue la asimilación de los cambios que el proyecto pedagógico de aula pretendía provocar en cuanto a la recuperación de procesos lectores a través de la conciencia fonológica.

Por su parte, las dos investigaciones nacientes de la primera utilizaron el mismo procedimiento. Primero, una justificación acertada y coherente del proyecto para solucionar una problemática actual en el desarrollo de los procesos lectores y escritores de los niños de Preescolar y de Básica Primaria. Segundo, la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos. Tercero, el diseño y la estructuración de planes de actividades que ayudaron a los niños a potencializar la conciencia fonológica desde sus tres componentes. Cuarto, la validación de dichos talleres para luego conjugar un mediador pedagógico funcional para cualquier curso de los grados ya mencionados.

Resultados

Cuando inició el proceso de inmersión de los profesores en el programa de recuperación lectora se presentó un ausentismo marcado en la teoría referida a la conciencia fonológica y se detectó que ninguno de los participantes tenía conocimiento sobre los supuestos de esta que se derivan de la psicología cognitiva. En este punto se destacó la importante y viable relación que existe entre la educación y las ciencias que la apoyan:

Con el fin de lograr un cambio didáctico es necesario revisar los aportes de las ciencias del lenguaje que constituyen referentes pertinentes de un proyecto de didáctica en el área. Este marco permitirá un enfoque adecuado en relación con la lengua y sus contextos de producción y recepción, la lengua y sus funciones, la lengua y la reflexión sobre la lengua. (Alisedo et al., 1999, p. 25)

Al encontrar esta relación se vincularon nuevas teorías que mostraron la urgencia de tener en cuenta las necesidades, el contexto, gusto e interés de los niños en la recuperación de sus procesos lectores.

Según el proceso de inducción y de sensibilización, se presentó el programa de recuperación lectora basado en la conciencia fonológica desde cuatro ejes de donde nacen los cuatro módulos de trabajo diseñados. De la misma manera, la validez de la investigación se evidenció a través de la evaluación de los módulos de trabajo, cuyo objetivo fue formar a los profesores participantes en la investigación. Esta evaluación por pares académicos se hizo a través de un instrumento que permitió comprobar la validez de contenido, entendida como “una condición que debe cumplir un elemento de investigación” (Ruiz, 2014, p. 3). Por las razones aquí descritas y por la finalidad propia del programa se diseñaron cuatro módulos de trabajo.

El módulo 1 se elaboró con base en el rastreo bibliográfico acerca del método silábico, el método de palabras normales y el método global. El módulo 2 se familiarizó a los docentes participantes en la investigación con los avances teóricos de la conciencia fonológica como factor en la recuperación de los procesos lectores. En el módulo 3 se presentó el programa de recuperación lectora adaptado por Meneses et al. (2002), quienes, como ya se mencionó, tradujeron y apropiaron el programa de recuperación lectora de Clay (1985), en su trabajo de investigación del año 2002. El módulo 4, titulado “Proyectos Pedagógicos de Aula”, aclaró aspectos claves en el diseño de estos; presentó los lineamientos desde una concepción de la gestión escolar, que se reflejaron en la prioridad otorgada a los proyectos.

En cuanto a la formación de los participantes, se llevaron a cabo de 25 a 30 momentos de aprendizaje con los profesores incluidos en la investigación, contando con el tiempo de trabajo autónomo que cada docente en ejercicio y en formación tomó por su cuenta para el análisis, la apropiación y el subsiguiente bosquejo del proyecto pedagógico de aula. De los tiempos de labor surgieron propósitos específicos como la inducción y sensibilización según prácticas docentes previas (métodos para la adquisición y recuperación de procesos lectores).

A partir de los acuerdos trazados en el grupo de estudio y de las usanzas de los copartícipes fue irrefutable la urgencia de un cambio. Este requerimiento de innovación es valioso desde los primeros grados de la Básica Primaria,

pues se evidencia que, si se desarrollan los procesos lectores, primero no es necesario recuperarlos y segundo el desenvolvimiento en los grados superiores será eficaz y el niño responderá asertivamente a todas las exigencias que el sistema educativo colombiano le propone a través del Proyecto Educativo Institucional y el sistema de evaluación institucional.

Luego de la inmersión teórica y desde los módulos de trabajo y el análisis de la problemática hallada en los cursos de la Básica Primaria, cada equipo de trabajo (profesor en ejercicio y docente en formación) diseñó, redactó y presentó su propio proyecto pedagógico de aula basado en el tema de la conciencia fonológica como elemento de reparación de los procesos lectores. Se dispusieron diez equipos de trabajo. Algunos estaban constituidos por un profesor en ejercicio y dos docentes en formación. Los demás, por un profesor en ejercicio y un docente en formación. Siete proyectos pedagógicos de aula se desarrollaron en la zona urbana del municipio de Villapinzón y los restantes en la zona rural en aulas multigrado teniendo presente los diferentes modelos flexibles allí existentes.

A cada proyecto pedagógico de aula se le asignó un nombre que reflejara su propósito principal. Así mismo, cada grupo de trabajo definió claramente, entre otros, el objetivo general, los objetivos específicos, la pregunta problema. La estrategia de trabajo mancomunado de cada proyecto pedagógico de aula se fundamentó en las tres etapas del programa de recuperación lectora que se encontraban esbozadas en el módulo de trabajo número 3. El fortalecimiento y la estructuración definitiva del proyecto pasó por un protocolo cíclico en el que cada equipo de trabajo debía autovalorar su proyecto para hacer transformaciones y perfeccionar la expresión escrita. Algo similar ocurrió con las variadas revisiones de los proyectos pedagógicos de aula ejecutadas con la finalidad de obtener una estructura similar según el contenido del módulo de trabajo número 4. En algunas sesiones de trabajo se reunieron todos los participantes para que cada equipo de trabajo socializara su proyecto pedagógico de aula y así poder hacer un proceso de coevaluación de la propuesta. El trabajo por proyectos pedagógicos de aula reflejó su contexto como lo es “la investigación en el aula y las pedagogías activas, sobre todo las de tipo constructivista” (Gutiérrez & Zapata, 2011, p. 79).



Figura 3. Estudiante de grado quinto de la ENS María Auxiliadora Sede Rural San Pablo creando frases a partir de imágenes. **Fuente:** autora.

Se tomaron siete jornadas de aplicación y desarrollo de las propuestas presentadas en cada proyecto pedagógico de aula con el fin de validarlas. Cada equipo de trabajo estructuró una ficha de seguimiento del proyecto pedagógico de aula y a la par una de cada jornada de aplicación del proyecto. En dicha ficha se registraba: el plan de actividades, las fotos como prueba de la labor ejecutada y un relación y exhortación a manera de diario de campo con la finalidad de valorar el avance de la aplicación.

Otro alcance en la validación de los proyectos pedagógicos de aula fue el avance de los niños en cada fase del programa de recuperación lectora (fase de aprendizaje temprano, fase de aprendizaje intermedio y fase de aprendizaje avanzado). Por ejemplo, en la fase de aprendizaje temprano, que se caracteriza por “estrategias enmarcadas en actividades de tipo instruccional en las que el docente guía al niño hacia el mejoramiento diario en aspectos específicos como la direccionalidad, la ubicación espacial y la disposición de las letras en determinadas palabras” (Meneses et al., 2002), los niños mejoraron en el manejo del renglón, en su ubicación espacial y en su desempeño en la asignatura de educación física. Aspecto fundamentado en el diálogo que se hizo cuando se aplicó el proceso de coevaluación de los proyectos pedagógicos de aula luego de terminar su aplicación y con los resultados que arrojó la ficha de evaluación de los proyectos al finalizar el proceso.

En la fase dos, que buscaba el progreso de los niños en cuanto al manejo de procesos cognitivos y la implementación de estrategias de aprendizaje que colaboran en el mejoramiento de los procesos lectores, los niños adquirieron habilidades para escuchar y escribir sonidos, ensamblar historias y enlazar secuencias. Aspectos registrados en algunos diarios de campo que se archivaron en la carpeta de seguimiento de los proyectos pedagógicos de aula, organizada por cada grupo de trabajo.

La tercera fase del programa de recuperación lectora dejó ver la producción textual de los niños en cuanto a la construcción de palabras, luego de frases y finalmente la de textos completos que fueron leídos por los mismos niños para que se concientizaran y reconocieran la recuperación de sus procesos lectores.

La valoración del proyecto pedagógico de aula como herramienta pedagógica en la recuperación de los procesos lectores fue alta y similar tanto en el proceso de aplicación como al finalizar la investigación. Por tal razón, el contenido de las actividades propuestas y el desarrollo de estas promovieron un aprendizaje significativo y cada niño beneficiado con esta investigación pudo entender la manera en que sus procesos lectores se pueden recuperar.

La autoevaluación que los maestros participantes elaboraron y que se relacionó con el desarrollo de los procesos lectores en sus estudiantes, se tomó como el engranaje para admitir la utilidad de la conciencia fonológica con el fin de rescatar los procesos lectores de los niños de la Básica Primaria a través del diseño, la aplicación y ejecución de los proyectos pedagógicos de aula. Si bien es cierto que no todos los docentes de la Básica Primaria participaban en esta formación, se vio la necesidad de reproducir el conocimiento tácito en la propuesta de formación, para llegar en algún momento no solo a recuperar los procesos lectores, sino a que los niños los adquieran basados en la conciencia fonológica tomada como teoría oportuna y que tiene en cuenta los haberes y carencias de los estudiantes. Es de este punto donde nacen las propuestas investigativas de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria que buscaban potencializar esta habilidad lingüística.

El segundo rasgo resultante de la institucionalización del programa de recuperación lectora fue la incorporación de algunos profesores que laboran en el contexto rural del municipio. Es vital proporcionar a los docentes rurales actuales teorías que alimenten su labor y que aventajen a los niños que cursan su Básica Primaria en aula multigrado. El programa de recuperación lectora en

este contexto ofreció una doble ganancia. Primero para el profesor, pues en la responsabilidad de dos o tres grados al tiempo, el proyecto pedagógico de aula potenció su labor y disminuyó sus tareas. Segundo, para los niños es un apoyo en el desarrollo de estrategias de aprendizaje encauzadas hacia la autorregulación y el autoaprendizaje.

Conclusiones

El impacto del programa de recuperación lectora se concretó a través de los diez proyectos pedagógicos de aula que los profesores de Básica Primaria diseñaron, desarrollaron y aplicaron con sus estudiantes en el marco de la conciencia fonológica como factor para la recuperación de los procesos lectores.

Los proyectos pedagógicos de aula apuntaron a los grados primero, tercero, cuarto y quinto. Es imprescindible clarificar que se incluyó el grado primero dentro del programa de recuperación lectora porque algunos niños repetían por tercera o cuarta vez este grado. Se dieron casos concretos de niños que, aunque ya habían pasado la fase de adquisición de los procesos, no lo lograron, por lo tanto, se ve la urgencia de repararlos. Por su parte, los estudiantes que ya los poseían, participaron del proceso de refuerzo y fortalecimiento de sus procesos lectores. Esta posición deja ver la aplicación de la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (como se cita en Kohl, 2000), quien la conceptualiza como “la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Así, estaría referida a las funciones que no han madurado completamente en el niño, pero que están en proceso de hacerlo. En pedagogía, este postulado implica la idea de que el papel del profesor es provocar en los estudiantes avances que no suceden espontáneamente” (p. 51). Además, los estudiantes que adquirieron sus procesos lectores fueron ayudantes y compañeros interaccionales de los niños que no los tenían o que los estaban recuperando.

La ratificación, la valoración y la sistematización de los proyectos pedagógicos de aula fundamentados en la conciencia fonológica para recobrar procesos lectores en niños de Básica Primaria en zona rural aportaron las herramientas acertadas para la institucionalización del programa de recuperación lectora y, a su vez, de la teoría de la conciencia fonológica. Se habla de institucionalización desde dos vertientes. Primero, en las prácticas docentes de los profesores de la Básica Primaria, y segundo en el plan de estudios del Programa de Formación Complementaria. Este aspecto responde a uno de los objetivos institucionales

enmarcados en el PEI de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora: “Cualificar al maestro en formación y al maestro en ejercicio en la adquisición y el perfeccionamiento de habilidades comunicativas que faciliten el manejo interdisciplinario de los conocimientos” PEI (2019).

Una ventaja que ofrece la aplicación de un programa de recuperación lectora es que debido a la cercanía que se da entre el niño y su profesor durante las lecciones, este último puede observar al niño y registrar “en forma sistemática, el resultado de su observación, con el fin de aprovechar los descubrimientos que hace el niño, mientras se involucra en la lectura y en la escritura” (Condemarín, 2013, p. 3).

La implementación del programa de recuperación lectora basado en la conciencia fonológica como factor para la recuperación de procesos lectores en niños de Básica Primaria en zona rural no solo favoreció la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, sino que posibilitó descubrir con mayor facilidad cómo los sonidos actúan dentro de las palabras. Además, como lo expresa Pedroza (2005), el programa se caracterizó por la flexibilidad académica, entendida esta como “el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico” (p. 1).

La investigación descrita hasta aquí fue adoptada y adaptada por la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón y es un deber de investigador difundirla en todos los grupos de profesores y niños de la Básica Primaria y, si se es un poco ambicioso, compartirla con instituciones semejantes dentro del grupo de Escuelas Normales de Cundinamarca.

En consecuencia, el aporte de la experiencia investigativa al conocimiento se refleja en la necesidad de mejorar la formación de los docentes en este aspecto, porque son ellos los que enseñan a los niños; nadie puede enseñar lo que no es comprensible y si se atreve a hacerlo, es seguro que faltará a su ética profesional y generará brechas de ignorancia en sus estudiantes que pueden desenfocarlos en sus estudios subsiguientes. Como mirada expectante, la escuela debe coadyuvar para que todos los infantes sientan como propia la lengua hablada y escrita, tomándolas como medio de meditación acerca de sus acciones de aprendizaje y de preparación para la ganancia de otros saberes que necesariamente están ligados a la orientación lingüística.

La ya mencionada adaptación institucional es evidente también en la malla curricular de didáctica del español propuesta para el Programa de Formación Complementaria. La conciencia fonológica, su estructura y aplicación en el desarrollo y mejoramiento de los procesos lectores y escritores de los niños y las niñas de Preescolar y Básica Primaria se estudia teóricamente y se aplica en un elemento diseñado por los docentes en formación a partir del segundo semestre. Este recurso didáctico se llama “cuaderno de estrategias didácticas para el desarrollo de procesos lectores”. Aquí se condensan aspectos teóricos y prácticos que le ayudan al futuro egresado a recopilar materiales provechosos en su venidero trabajo.

Por otro lado, a partir de la investigación que surgió de la primera y que se validó en el contexto del confinamiento del año 2020 es perentorio abrir espacios virtuales que apunten a que los docentes en formación experimenten en otros ámbitos de práctica pedagógica y a través de estos, los niños y las niñas de la zona rural puedan afianzar y mejorar sus procesos lectores y escritores. A partir de los dos momentos mencionados se estructuró un trabajo interdisciplinario entre asignaturas del Programa de Formación Complementaria. Dichas disciplinas alimentaron el proceso investigativo de los estudiantes de cuarto semestre. De modo que didáctica del español, didáctica de la tecnología, investigación y práctica pedagógica investigativa; cada una desde su propia configuración, alimentó el hecho de poder atender a los niños y niñas inmersos en la investigación desde la virtualidad.

No obstante, el contexto del año 2020, la necesidad de formación investigativa y las exigencias de formación actualizada de los niños y las niñas del área rural deben llevar a pensar y a visibilizar espacios académicos diferentes a los ya conocidos. Quienes nos encargamos de la formación de otros, no nos podemos devolver al contexto previo a la pandemia. En ningún momento se pueden desconocer las enseñanzas y los retos que ese momento de orden mundial dejó en las vidas de todos los seres humanos.

Referencias

Alisedo, G., Melgar, S., & Chiocci, C. (1999). *Didáctica de las ciencias del lenguaje, aportes y reflexiones*. Paidós Educador.

Bernal, Y. (2017). *Potencializar la conciencia fonológica en los estudiantes de Preescolar*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Bizama, M., Aranzibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23, 81-103.

Calderón, G., Carrillo, M., & Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite*, 13, 81-100.

Condemarín, M. (2013). *“Recuperación lectora”: un programa de intervención temprana*. Lectura y Vida. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n3/18_03_Condemarin.pdf

Defior Citoler, S. & Ortúzar Sanz, R. (1993). La lectura y la escritura: procesos y dificultades en su adquisición. En R. Bautista (Comp.), *Necesidades educativas especiales* (pp. 113-138). Aljibe.

Escuela Normal Superior María Auxiliadora (2019). *Proyecto Educativo Institucional*.

Gutiérrez, M. & Zapata, M. (2009/2011). *Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Red Alma Máter.

Jiménez, J. & Ortiz M. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.

Kohl, M. (2000). Pensar la educación: contribuciones de Vygotsky. En Piaget-Vygotsky (Comp.), *Contribuciones para replantear el debate* (pp. 45-68). Paidós.

Meneses, A., Contreras, A., & Villamizar, M. (2002). *Evaluación de la efectividad de un programa piloto de capacitación a docentes de básica primaria en recuperación lectora*. Universidad Católica de Colombia.

Miranda Casas, A. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Promolibro.

Moreno, H. (2003). *Proyecto pedagógico de aula*. S.E.M. Ediciones.

Pedroza Flores, R. (2005). Infantería intelectual sobre los maestros rurales. *Convergencia*, 12(39), 273-277.

Ramírez Santacoloma, B. E. & Gutiérrez Ríos, M. Y. (2018). S1102 Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Número extraordinario*. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/15991?show=full>

Romero N. (2020). *Desarrollo y estimulación de la conciencia fonológica en los estudiantes de Preescolar y Primero a través de un objeto virtual de aprendizaje*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Ruiz, C. (s.f.). *Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. Validez*. <http://investigacion.upeu.edu.pe/images/7/74/Validez.pdf>

Salvador Mata, F. (1999). Intervención didáctica en las disfunciones de la lectura. En F. Salvador Mata (Comp.), *Didáctica de la educación especial* (pp. 185-209). Aljibe.

Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A., & Rodríguez, M. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 12(23), 93-128.

Vargas, A. & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-174.

Viero, P. & Gómez, I. (2008). *Psicología de la lectura*. Pearson Prentice Hall.

Wise, J., Pae, H., Wolfe, C., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2008). Phonological Awareness and Rapid Naming Skills of Children with Reading Disabilities and Children with Reading Disabilities who Are at Risk for Mathematics Difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(1), 125-136.



AUTORES

MARTHA STELLA MANOSALVA CORREDOR

Docente de la ENSD María Montessori, en el Programa de Formación Complementaria - PFC- ha tenido a su cargo las Cátedras de Contexto: Ciudad Aula urbana, Familia y Cultura Ciudadana, Ciudad Región y Educación y Globalización, Criterio Moral en el niño, Didáctica de las Ciencias Sociales, Ética del educador. Socióloga, magister en Medio Ambiente y Desarrollo. Miembro del Movimiento de Expedición pedagógica Nacional. Coordinadora de la Línea de Investigación: Ciudad, Ciudadanía y Territorio y del proyecto Viajes, rutas y expediciones pedagógicas como estrategia de formación docente.

mmanosalva@educacionbogota.edu.co
manosamartha@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2439-8845>

MARCELA MONDRAGÓN LOVERA

Docente de planta de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón - Cundinamarca. Profesora de didáctica del inglés, didáctica del español, práctica pedagógica investigativa. Coordinadora del Programa de Formación Complementaria. Coordinadora en la jornada sabatina de la misma institución. Formación básica en lenguas modernas español - inglés de la Universidad distrital Francisco José de Caldas. Especialista en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad La Gran Colombia. Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura. Integrante de la Red Telaraña Normalista.

marcemondragon24@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2232-4415>

CLARYBELL NOVAL PEDRAZA

Docente investigadora de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. Integrante del grupo de investigación CACAENTA en la línea: "Infancias & Comunidades" de la UPTC. Líder de la red de investigación e innovación de maestros de la ciudad de Tunja: INNORED.

cnovalpedraza@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4903-0492>

DAYANA KATHERIN OLIVARES CIFUENTES

Bachiller académico con énfasis en pedagogía, Normalista superior y actualmente estudiante de licenciatura en matemáticas, en la UPTC.

dayana.olivares@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6371-931X>

JOHN ALFONSO DIAZ MEDINA

Docente Secretaria de Educación de Boyacá, para asignaturas de investigación, ética y humanidades. Doctorando en ciencias de la educación. johndiaz@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1133-1713>

GLORIA ISABEL SOLER JIMÉNEZ

Docente Titular de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo. Ha tenido a su cargo estudiantes de Educación Básica Primaria, diseña estrategias que permitan tener una comunicación constante y asertiva logrando que tanto padres de familia como estudiantes se comprometan con el logro de metas comunes del proceso educativo.

isasolerj@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3687-010X?lang=es>

EDWIN OSBALDO VARGAS PATIÑO

Docente de aula en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo, institución en convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Se ha desempeñado como tutor del Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos Aprender PTA propuesta liderada por el Ministerio de Educación Nacional, también se ha desempeñado como par evaluador del ICFES para la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa para ascenso de grado o reubicación salarial, de los educadores oficiales regido por el Decreto 1278 de 2002 contratado por Corpoeducación.

edwinvargas@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0000-0003-0645-484X>

MONICA DEL PILAR TORRES MONSALVE

Docente de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón Tunja, Licenciada en Lengua Castellana UPTC. Licenciada en Teatro Universidad de Antioquia. Especialista en Lúdica y recreación, Magister en Educación UARSIS Universidad de Chile. Profesora creativa que hace uso adecuado de las herramientas y materiales específicos de su profesión, con gran sensibilidad para comunicarse a través de la lectura y práctica artística, con bases para transferir conocimientos y hacer de la labor docente una verdadera experiencia significativa.

ochelito123@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2104-1528>

NANCY ESPERANZA MATEUS CASAS

Licenciada en educación preescolar de la U. San Buenaventura, especialista en lúdica y recreación de la Fundación Universitaria los Libertadores y magíster en educación de la UPN. Maestra titular de la Escuela Normal Superior de Ubaté, acompaña los procesos de Práctica Pedagógica Investigativa enfocada a la educación rural, preescolar y educación inicial en el Programa de Formación Complementaria, se ha desempeñado en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Integrante del grupo de investigación ENSURED de la ENSU. Correo:

nancy.mateus@ensubate.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1567-4900>

LEONARDO ALEXIS PÁEZ GONZÁLEZ

Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia y Magister en Neuropsicología y educación de la Universidad Rioja. Actualmente Coordinador de Práctica Pedagógicas de la Licenciatura en educación Infantil de la Universidad Santo Tomas, Orienta los cursos de Práctica Pedagógica de 0 a 3 años y medios y mediaciones en educación infantil, Integrante de la Red de Prácticas Nacionales y hace parte del grupo de Investigación Investigación Educación, Formación de Educadores e Interdisciplinarietà. leonardopaez@ustadistancia.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7376-2626>

AIDA GRACIELA SASOQUE CORONADO

Aida Graciela Sastoque Coronado. Licenciada en biología de la universidad Pedagógica Nacional, especialista en planeación para la educación ambiental de la universidad Santo Tomas. Actualmente docente titular de la Escuela Normal Superior de Ubaté, en el área de ciencias naturales y educación ambiental en la básica secundaria y orienta didáctica de las ciencias e investigación sociocrítica en el Programa de Formación Complementaria. Integrante del grupo de investigación ENSURED de la ENSU.

aida.sastoque@ensubate.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1828-5900>

HELENA PAOLA MALDONADO CASTAÑEDA

<https://orcid.org/0000-0002-4221-1864>

LUISA FERNANDA JIMÉNEZ CUBILLOS

Docente de investigación de la Escuela Normal Superior de Junín - ENSJ. Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Licenciada en Química. Diplomado en Docencia Universitaria.

Lukasupn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6099-8026>

YEISON ALFONSO MÉNDEZ AGUILERA

Docente de pedagogía de la Escuela Normal Superior de Junín - ENSJ. Magister en Educación. Licenciado en básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Normalista Superior. Diplomado en Docencia Universitaria.

neosiej@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7295-9809>

CLAUDIA YAMILE VILLAMIL MERCHÁN

Docente en propiedad de la Escuela Normal Superior 'Leonor Álvarez Pinzón' de Tunja Profesora, en el área de Educación Artística. Ha desarrollado la educación musical en la básica primaria y actualmente, en secundaria.

claudyamilevilla@enslap.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9578-7568>

MYRIAM CECILIA LEGUIZAMÓN GONZÁLEZ

Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, en el Programa Licenciatura en Informática y Tecnología. Ha tenido a su cargo cursos de didáctica, práctica pedagógica, y de metodología de la investigación en programas de pregrado y posgrado. Investigadora del Grupo CETIN, hace parte de las redes académicas REPETIC y RED ESTRADO, es coordinadora de práctica pedagógica de la misma Universidad.

myriam.leguizamon@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4549-7156>

RUTH NAYIBE CÁRDENAS SOLER

Profesora Titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, en su Escuela Licenciatura en Música. Ha tenido a su cargo cursos de educación musical y metodología de la investigación en programas de pregrado y posgrado. Investigadora del Grupo CACAENTA y coordinadora de la línea de investigación “Educación musical y multidisciplinariedad”.

ruth.cardenas@uptc.edu.co