



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Prácticas docentes que favorecen la permanencia estudiantil en el programa de  
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua  
Castellana de la Universidad de Antioquia**

**Marisela Guapacha Romero  
Sara Marcela Rodríguez Londoño  
María Alexandra Ruiz Mosquera**

**INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS  
MEDELLÍN  
2018**



## **Tabla de contenido**

|  |    |
|--|----|
| Resumen divulgativo.....   | 3  |
| Palabras claves .....  | 5  |
| 1. Marco conceptual.....   | 6  |
| 1.1. Permanencia estudiantil.....                                | 6  |
| 1.2. Cultura académica.....                                      | 10 |
| 1.3. Prácticas docentes .....                                    | 12 |
| 2. Marco metodológico .....                                      | 15 |
| 2.1. Primera fase: Selección de los casos .....                  | 16 |
| 2.2. Segunda fase: Recolección de datos.....                     | 17 |
| 2.3. Tercera fase: Análisis de la información. ....              | 17 |
| 2.4. Cuarta fase: Divulgación de los fenómenos encontrados ..... | 18 |
| 3. Resultados .....  | 18 |
| 3.1. Yamile Eugenia Ríos Sánchez .....                           | 18 |
| 3.2. Pablo Andrés Osorno Osorno.....                             | 23 |
| 3.3. Edisson Cuervo Montoya .....                                | 27 |
| 3.4. Pedro Antonio Agudelo Rendón .....                          | 31 |
| 4. Discusión .....   | 36 |
| 5. Conclusiones .....  | 39 |
| 7. Informe financiero .....                                      | 45 |
| Anexo 1.....   | 46 |
| Anexo 2.....   | 49 |
| Anexo 3.....   | 50 |

### **Resumen divulgativo**

El presente trabajo busca reconocer las prácticas docentes de cuatro maestros de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia que han posibilitado la permanencia de un considerable número de estudiantes en la carrera.

Si bien tales maestros no venían desarrollando sus prácticas con este fin de manera consciente, la cuota de su aporte a los esfuerzos que realiza la Universidad por la permanencia, se ha hecho evidente en el alto valor que comporta el acto de bienvenida que estos le dan a los estudiantes a su nueva cultura académica, haciendo uso de prácticas docentes que exhiben una potente capacidad para generar condiciones que posibilitan la retención y la graduación de los futuros maestros.

Las prácticas docentes de estos cuatro maestros se distinguen y merecen ser reconocidas por favorecer efectivamente la permanencia de los estudiantes mediante la escucha activa, la apuesta por lo humano, la sensibilidad al tejer un correlato entre el conocimiento y la vida, la pasión inspiradora por lo que hacen y las múltiples formas de posibilitar la construcción de saberes en el aula, lo cual ha hecho que la formación de dichos estudiantes sea una experiencia enriquecedora, que deja huella e incluso un ejemplo a seguir.

En términos metodológicos, el acercamiento a dichas prácticas se produjo mediante un estudio múltiple de casos, en el que se concretaron cuatro fases de desarrollo que permitieron seleccionar las prácticas a resaltar dentro de la Licenciatura, hacer una recolección de datos relevantes, analizar la información encontrada y divulgar los hallazgos.

En la primera fase se tuvo en cuenta los resultados de una encuesta realizada a estudiantes y egresados de la Licenciatura, para determinar quiénes serían los docentes cuyas prácticas podrían ser resaltadas dada la implicancia en la permanencia y la significatividad en el proceso formativo de quienes fueron sus alumnos.

En la segunda fase, se hizo la recolección de datos siguiendo las prácticas de cada uno de los cuatro maestros que obtuvieron mayor reconocimiento en la encuesta mediante la observación no participante y la realización de entrevistas a los mismos docentes y a los estudiantes. Al tiempo, se hizo revisión documental acorde con las intencionalidades de la investigación.

La tercera fase se centró en el análisis de los datos recolectados. Para ello se recurrió a la triangulación de información, haciendo un cruce entre los datos obtenidos de cada docente y la teoría seleccionada.

La última fase fue la de divulgación de resultados que se centró en la elaboración del informe técnico y la presentación de hallazgos a la comunidad académica participante, en la que además se hizo reconocimiento aquellos maestros que han contribuido a la permanencia y la culminación exitosa de muchos de sus estudiantes siendo ejemplo y guía en su formación como futuros maestros.

De esta manera, la investigación permitió no solo dar a conocer aquellos docentes que en opinión de los estudiantes merecen ser reconocidos porque sus prácticas les ayudaron a decidirse por la permanencia en el programa, sino también reconocer las características de dichas prácticas, que de manera general pueden entenderse como acciones de acogida en la cultura académica universitaria.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

**Ser Maestro**  
*Nuestra esencia*

### **Palabras claves**

Prácticas docentes, permanencia estudiantil, deserción estudiantil, cultura académica, estudio múltiple de casos.

**Prácticas docentes que favorecen la permanencia estudiantil en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia**

**1. Marco conceptual**

Considerando que es importante un acercamiento a lo que en términos conceptuales implica la permanencia estudiantil favorecida por las prácticas docentes en la cultura académica universitaria, de manera sucinta se presentan a continuación los principales conceptos que se tejen alrededor del tema central de este trabajo.

**1.1. Permanencia estudiantil**

Hablar de permanencia en la educación superior supone el reconocimiento de una de las problemáticas más fuertes que se viven en el contexto universitario: la deserción estudiantil, lo que implica comprender las múltiples causas por las que los estudiantes abandonan sus pregrados. Por esto, este asunto se ha venido erigiendo como uno de los principales focos a intervenir en las universidades del país en conjunto con organismos estatales como el Ministerio de Educación Nacional, poniendo en evidencia la deserción como una problemática que está atravesada por una cuestión más allá de lo económico y que incide notoriamente en la vida del estudiante y de su familia (MEN, 2015).

En los últimos años ha aumentado la cobertura y el ingreso de nuevos estudiantes al sistema educativo superior, pero también el número de quienes no concluyen sus estudios, notándose que hay una más alta tendencia en los primeros semestres. Ordoñez (2016) afirma que “el 44,9% de los colombianos no culmina sus estudios superiores. Lo que



quiere decir, que los recursos docentes, monetarios y físicos invertidos por las universidades –públicas y privadas– se pierden, principalmente en los primeros cuatro semestres” (p. 2).

Estas cifras estadísticas han generado la creación de diversas estrategias por parte del Gobierno y de las instituciones universitarias enfocadas en contrarrestar dicha situación en la que influyen factores económicos, sociales, culturales, ideológicos, entre otros. Así, que la deserción sigue representando un enorme reto para el país respecto de la formación de sus ciudadanos y el progreso.

Pese a que la definición de deserción estudiantil sigue un constante debate, hay un consenso en puntualizarla como un abandono del proceso académico institucional que puede darse por causas muy variables. Montes, Almonacid, Gómez, Zuluaga y Tamayo (2010) reconocen concepciones particulares de este fenómeno en distintos campos.

1. El psicológico: considera la deserción como un reflejo de la disponibilidad o habilidad de un estudiante de completar sus estudios.
2. El sociológico: se compone por factores como la integración del estudiante con sus compañeros y profesores y el aprecio por los valores.
3. El económico: se centra en el análisis por parte del estudiante del costo-beneficio de la formación que recibe.
4. El organizacional: tiene como eje central la institución académica como el factor más influyente sobre los estudiantes a la hora de decidir desertar o no.
5. El interaccionista: incluye todas las variables posibles explicativas sin dar prelación a ninguna, este último es el enfoque utilizado en este estudio. (p. 10)

Por las implicaciones personales, administrativas y académicas que tiene la deserción, los centros de educación superior que como la Universidad de Antioquia se inquietan por este gran interrogante no escatiman esfuerzos en la búsqueda de la permanencia de sus

estudiantes, esto es, en trabajar para que los alumnos matriculados logren concluir satisfactoriamente sus estudios (MEN, 2015).

La permanencia estudiantil universitaria, contraria a la deserción, se entiende como la perseverante y firme duración del estudiante en el tránsito de su carrera hasta la graduación; la cual, gracias a un cambio de perspectiva que no se centra en el problema sino en la prevención, se ha convertido en uno de los principales objetivos del sistema educativo superior; lo que implica ir más allá de la comprensión de cifras estadísticas y causas, y pasar al diseño de estrategias y a la concreción de planes de acción que promueven la continuidad.

Entre 2006 y 2010, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES proporcionó datos que permitieron desmitificar el factor económico como la principal causa de la deserción y ubicar en este lugar la vulnerabilidad académica; razón por la cual, dentro de las líneas de acción propuestas fueron definidas las siguientes:

- Mejorar las competencias de los estudiantes para el ingreso a la educación superior por medio de programas de transición y una mejor articulación entre la educación media y la superior.
- Actualizar las prácticas pedagógicas de los docentes.
- Brindar apoyo académico y socio-afectivo. (MEN, 2015, p. 19)

Reconocer esta realidad es crucial porque da cuenta de que la deserción no solo está ligada a circunstancias externas (laborales, económicas, familiares), sino que también el encuentro del estudiante con la cultura académica propia de la universidad presupone unos riesgos y unos impactos en dicha permanencia, dado que las exigencias y las dinámicas son distintas a las de la educación secundaria.

Vale la pena resaltar que desde 1995 la Universidad mostró interés por el tema de la permanencia, pero entonces solo con un fin investigativo. Una década después, en el Plan de Acción 2005-2012, se incluyó como una estrategia que reclamó espacio en la agenda institucional. En 2007, el plan empezó a tomar impulso cuando la Vicerrectoría de Docencia se sumó a las acciones de Bienestar Universitario. En 2008, al notar que las unidades académicas trabajaban al mismo tiempo por la permanencia, pero de manera desarticulada, se creó el proyecto Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil, BEPES que buscaba unir esos esfuerzos. En el plan de acción 2012-2015 se incorporó el Programa para la Permanencia Estudiantil con Equidad, cuya apuesta por la permanencia se fundamenta, principalmente, en estrategias de regionalización, de formación docente y el Banco de Iniciativas (MEN, 2015).

En regionalización, con el propósito de “fortalecer las competencias académicas y psicosociales de los estudiantes, a fin de prepararlos mejor para la vida universitaria” (p. 127) surgieron el Programa Nivel Cero, con miras al mejoramiento de competencias lógico-matemáticas y de lectoescritura, y el Programa de Inducción para la Vida Universitaria dirigido a los aspirantes y nuevos estudiantes con el propósito de mejorar la calidad académica mediante cursos introductorios en competencias básicas, orientación vocacional y técnicas de estudio.

En la formación docente se destacan iniciativas como el diplomado “Acompañamiento para la permanencia”, que abordó el tema de la atención a la población diversa y con necesidades especiales; además “el programa de formación de profesores de Educación Media en el uso de tecnología y diseño de materiales digitales, cursos y recursos didácticos” (p. 128); y el programa “Jornadas de formación docente en la enseñanza de matemáticas y la comprensión lectora” para los docentes de ciencias exactas.

En cuanto al Banco de Iniciativas, la acción consistió en recoger los proyectos de las unidades académicas dirigidos a atender el problema de la deserción.

De esta manera, se hace evidente que la Universidad de Antioquia no solo ha vinculado instancias institucionales que atienden asuntos de carácter asistencial, sino también académicos, ya que desde este lugar se logra asimismo influir en el proceso de permanencia para que este sea cada vez mayor.

## **1.2. Cultura académica**

El ingreso a la universidad implica el encuentro con una nueva cultura académica, puesto que en este espacio son otras las formas de leer, escribir y relacionarse con el saber. Allí, se entretajan diferentes tradiciones, prácticas pedagógicas y formas de relacionarse con los discursos y el conocimiento, que como lo enuncian Pérez y Rincón (2013) ha sido “idealizado”. En la educación superior se espera “que el profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento privilegiadas” (García, 2001, p. 118). Por lo cual se estima como condición del estudiante “la voluntad de saber, asociada a la noción de ‘disciplina’, entendida como una disposición para asumir las exigencias del trabajo académico” (Pérez y Rincón, 2013, p. 72).

En este sentido, la noción de cultura académica se abre perspectivas y horizontes más amplios para los estudiantes que a ella ingresan, pues para estos implica un cambio de acciones, pensamientos, actitudes, códigos de lectura y escritura, al igual que prácticas que conllevan a nuevos paradigmas y razonamientos que requieren un alto nivel de trabajo y exigencia para adaptarse y responder a los retos que esto conlleva.

Para muchos estudiantes la universidad se vuelve un desafío que pone en riesgo su permanencia y la calidad de su proceso formativo, ya que no son pocos los vacíos que se encuentran en ese paso del colegio al ámbito universitario.

De ahí que su acceso a la nueva cultura académica requiere del apoyo y acompañamiento, que en gran medida debe brindar la comunidad académica que acoge a los estudiantes. Por esto, los docentes universitarios tienen una función importante que cumplir en encuentro que tienen dichos estudiantes con esta cultura, ya que tienen la oportunidad de vincular al estudiante a dinámicas institucionales que hacen parte del contexto universitario, y son quienes tienen la posibilidad de construir puentes sobre esas brechas que distancian el saber previo y el emergente en la cultura universitaria. De ahí que su labor pedagógica sea fundamental para favorecer la permanencia de los mismos y la apropiación de los diversos espacios y saberes que allí se configuran.

Pineda, Pedraza y Moreno (2011) afirman que

(...) la solución al problema de abandono escolar a nivel de educación superior requiere de la constante reflexión de las instituciones sobre sus propios procesos, y esto involucra, entre muchos otros aspectos, el quehacer pedagógico, la manera como el docente se relaciona con el educando y lo vincula en sus prácticas de investigación e innovación y las acciones que emprenda la institución para favorecer el enriquecimiento y modernización de sus prácticas, de manera que permitan al docente reinventarse ante las distintas necesidades históricas y sociales de sus educandos (Pineda, Pedraza & Moreno, 2011, p. 127).

Las diversas prácticas que los docentes realizan para favorecer dichos procesos no se enfocan únicamente en la enseñanza de contenidos específicos para el curso, sino que van más allá, en la medida en que se ponen en escena propuestas pedagógicas, disciplinares e

investigativas que tienen como fin involucrar a los estudiantes en esa apropiación del saber, pero también, que contribuyen a mejorar y a potenciar sus conocimientos y capacidades, generando en ellos ese sentido de pertenencia a una institución y ese compromiso con su carrera y con los requerimientos que la misma conlleva. Desde esta perspectiva el aula, como el lugar que media esas relaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico es “entendida no solo como el salón de clase, sino también como todos aquellos espacios, donde el maestro comparte con sus estudiantes; un espacio transformador, entendido como un lugar de investigación, creación, producción y un compartir significativo de conocimientos y actitudes en pos del desarrollo humano” (Duque, Rodríguez y Vallejo, 2013, p.7).

Por esto, se vuelve indispensable un trabajo colectivo en el que directivos, maestros, estudiantes y demás agentes educativos, preocupados por la permanencia, logren implementar estrategias que posibiliten la reducción de las brechas que se generan entre la cultura estudiantil del colegio y la de la universidad.

### **1.3. Prácticas docentes**

Las prácticas docentes son factores que inciden en la deserción o que favorecen la permanencia. En esta investigación se ha puesto el interés en las segundas, con el ánimo de presentar a la comunidad académica unos hallazgos con los que pueda dialogar sobre las improntas de unas actuaciones docentes con resultados favorables en la permanencia y graduación de un buen número de estudiantes.

Al hablar de “práctica docente”, de la expresión latina *practicus docens-entis*, que significa 'acto de enseñar', nos remitimos a la realización de la enseñanza; al hacer de quien enseña, de quien guía en el aprendizaje; a la acción generadora de posibilidades de transformación humana en la interacción con el saber; o, en términos de Dussel (2016), a “la actualización de la proximidad” (p. 12) en la relación maestro-estudiante, cuya intención es contribuir a

su formación como persona. En el conjunto de estas prácticas aparecen distintas formas de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos intencionados de enseñanza que posibilitan modos particulares de aprender.

Precisamente, Ejea afirma que las practicas docentes son determinantes en la forma como los alumnos aprenden una disciplina en un momento particular (2007, p. 3), porque de ellas depende que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos que se comparten en el aula, logrando incluso ir más allá de los contenidos y objetivos propuestos por el docente.

Por todo lo anterior, se entiende que la esencia de esta praxis social, determinada por la relación del maestro con el conocimiento, por su experiencia, por políticas educativas, entre otros, no está en el hecho de apuntar a la razón ni a la producción técnica, sino más bien al potencial de interacción en el encuentro del maestro con el estudiante, en el que el primero genera oportunidades de diálogo, reflexión y cambio en el acercamiento a distintos saberes, inquietudes, aconteceres, etc., que tienen cabida en un determinado espacio formativo.

En el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, a finales de 2016, en el marco de nuestro estudio múltiple de casos, las prácticas docentes de los maestros Pedro Antonio Agudelo Rendón, Edison Cuervo Montoya, Yamile Eugenia Ríos Sánchez y Pablo Andrés Osorno Osorno fueron reconocidas por estudiantes y egresados como favorecedoras de su permanencia en la carrera.

Dichas prácticas, en términos generales, fueron valoradas por su rigurosidad, manifestación de dominio conceptual y bagaje cultural, compromiso con la propia formación, creatividad, capacidad para despertar el interés, claridad y recursividad en la exposición temática,

puntualidad, disposición para la escucha, calidez humana, sensibilidad frente a la realidad circundante, aptitud para la transversalización con la escuela y otros campos formativos.

Para los estudiantes y egresados de la Licenciatura que fueron entrevistados, estos maestros lograron contribuir notablemente en sus procesos formativos al brindarles un constante acompañamiento en los procesos de lectura, escritura, expresión oral y diversas formas de relacionarse con el saber; al ofrecerles reflexiones a partir de sus propias experiencias; al extenderles una invitación para la construcción del ser en dimensiones múltiples; y al servirles de referente en el camino de su transformación como futuros maestros; con lo cual, lograron darles la más cálida bienvenida a su nueva cultura académica.

En este sentido, se puede decir que los cuatro maestros consiguen una destacada contribución a la permanencia estudiantil al promover la autonomía en los procesos formativos sin someter al estudiante a la sensación de abandono, sin negarle su proximidad en las búsquedas y encuentros con el saber, lo cual generalmente se da en los espacios de asesoría presencial y virtual; asimismo, al exponerse con humildad como ejemplos de sujetos intelectualmente activos y apasionados con los saberes propios de su campo, partícipes de las dinámicas de la academia. Por último, al generar experiencias que trascienden la dimensión cognitiva y se sitúan en las dimensiones ética y estética de ser, que se vinculan a los proyectos de vida de los estudiantes.

En síntesis, la presente investigación permitió visibilizar las prácticas docentes de algunos maestros de la Licenciatura, que son sensibles al tema de la permanencia y cuyo valor, en este sentido, reside en la capacidad de introducir al estudiante en una nueva cultura académica.

## **2. Marco metodológico**

El presente trabajo de investigación, está inscrito en el paradigma de investigación cualitativa, orientado por el enfoque que Stake (2006) ha denominado Estudio Múltiple de Casos, el cual permite indagar acerca de las particularidades y las complejidades de un número de casos (fenómenos, entidades sociales, hechos concretos, etc.) que se consideran excepcionales, a fin de comprender sus características y formular generalizaciones entre ellos.

En este trabajo, cada uno de los casos está conformado por las prácticas docentes de un maestro del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, que fueron reconocidas por estudiantes y egresados como favorecedoras de su permanencia en el pregrado.

Es de notar que bajo esta perspectiva investigativa, la cantidad de casos no supone la representatividad de una población, por lo cual, los cuatro casos que aquí son objeto de estudio no pretenden ser un reflejo de la totalidad de las prácticas formativas de los maestros del Programa. En este sentido, escapa al interés de esta apuesta investigativa el marcar las diferencias que existen entre los casos elegidos y los demás casos; ya que, por el contrario, estos se han tomado con el ánimo de conocerlos a profundidad, de comprender cómo son en sí mismos, y de descubrir similitudes o regularidades en su conjunto.

Por consiguiente, se consideró indispensable que en el estudio de los casos se hiciera una observación paciente, reflexiva y no participante, que procurara no estorbar la actividad cotidiana de cada caso; que se realizaran entrevistas a docentes, estudiantes y egresados directamente implicados; y que se llevara a cabo una interpretación fundamentada,

precavida, alejada de ligerezas al momento de llegar a las conclusiones y cercana a las realidades múltiples, las perspectivas diferentes, las contradicciones en lo que acontece. Por lo cual, la investigación confió principalmente a la observación discreta la recolección de los datos que pasaron por un proceso de categorización y triangulación hermenéutica.

Así, después de reunir, revisar y analizar la información de cada uno de los casos, de hacer cruces entre ellos estableciendo relaciones de comparación y organización categorial, y de establecer interpretaciones, se pudo construir el presente informe de investigación que da cuenta de ciertas comprensiones, diálogos teóricos y generalizaciones mayores, logrados en el desarrollo de un proceso de cuatro fases:

### **2.1. Primera fase: Selección de los casos**

En primer lugar, se determinaron los casos a estudiar, es decir, las prácticas formativas de cuatro maestros que a juicio de quienes han sido sus estudiantes, se consideran significativas para la permanencia en la vida académica de los futuros licenciados en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Esto, mediante una encuesta que permitió al equipo de investigación avizorar los casos posibles.

En segundo lugar, se procedió a verificar la accesibilidad de los casos, en términos de los consentimientos que se requirieron para la observación de las clases bajo toda consideración ética, esto fue, la negociación entre las partes respecto a los límites del estudio, los acuerdos de confidencialidad o reserva de la identidad y el tratamiento imparcial de la información recogida.

Por último, habiendo seleccionado los casos que fueron accesibles a la investigación, se identificaron los escenarios de investigación, y se elaboraron planes flexibles que incluyeron las técnicas de investigación más pertinentes, como la observación no participante, el registro en diarios de campo, las entrevistas a estudiantes, las entrevistas a docentes y el análisis documental.

## **2.2. Segunda fase: Recolección de datos**

En esta fase se hicieron efectivas las condiciones para realizar el estudio de los casos. Por esto, al principio y por el tiempo que duró el periodo académico, se observaron las prácticas de los maestros elegidos en los espacios de encuentro presencial con sus estudiantes, a excepción del profesor Edison Cuervo, quien ya no se encontraba haciendo parte del programa.

Durante la observación no participante se hicieron registros en diarios de campo, entrevistas a algunos de los estudiantes y a los docentes, las cuales se fueron sistematizando. Asimismo, se hizo búsqueda de información que permitiera configurar un marco teórico con el objetivo de centrar la investigación en unas perspectivas epistemológicas, conceptuales, pedagógicas, didácticas, y disciplinares; esto, a través de revisiones documentales.

## **2.3. Tercera fase: Análisis de la información.**

En esta fase se siguieron cuatro pasos que de la categorización fueron hasta la interpretación, tal como lo sugiere Cistena (2005). Primero, se reunieron los datos recogidos en la observación, se seleccionó la información bajo principios de pertinencia y relevancia, y se trianguló la información por cada caso, a fin de obtener una caracterización

de los mismos, mediante un procedimiento inferencial. Segundo, se cruzó la información entre los cuatro casos objeto de estudio estableciendo relaciones de comparación. Tercero, se analizó la información con los datos obtenidos por medio de las otras técnicas de investigación, esto es, entrevistas, análisis documental, con lo cual se obtuvo un corpus coherente. Cuarto, se trianguló la información con el marco teórico, lo que ayudó a establecer patrones que proporcionaron las condiciones para una interpretación desde campos del conocimiento pedagógico, didáctico, disciplinar y epistemológico.

#### **2.4. Cuarta fase: Divulgación de los fenómenos encontrados**

En esta última fase se realizó el informe de investigación, el cual contiene los fenómenos hallados en el estudio de los casos. Con base en este informe, se escribió también un artículo de carácter publicable que se espera entre en diálogo con las discusiones que sobre la temática se viene adelantando en la comunidad académica. Asimismo, se hicieron las debidas devoluciones a los participantes en cada uno de los casos estudiados.

### **3. Resultados**

Forman parte de los hallazgos de esta investigación la caracterización y la categorización de las prácticas docentes de cada uno de los profesores que conformaron los casos objeto de estudio, a quienes se enuncian a continuación.

#### **3.1. Yamile Eugenia Ríos Sánchez**

Desde el año 2012, la profesora Yamile Eugenia Ríos Sánchez es docente de cátedra de la Universidad Antioquia. Al principio, llegó a la Facultad de Educación para trabajar en el

programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana asumiendo el curso de *Introducción a la literatura*; luego, se unió al equipo de Regionalización donde ha orientado cursos de *Ensayo*, *Literatura europea* y *Literatura contemporánea*; además, se incorporó a otras las facultades: Comunicaciones, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Agrarias, y Enfermería.

Esta licenciada en Educación Español y Literatura, magister en Literatura, de la Universidad de Antioquia, que hoy es reconocida por algunos de sus estudiantes como una maestra cuyas prácticas docentes son posibilitadoras de la permanencia estudiantil. Cuenta que se convirtió en maestra cuando, sin orientación vocacional llegó a la Licenciatura con la idea de hacerse escritora, pero, al encontrarse con figuras que le fueron representativas, maestros que se convirtieron en sus modelos y que ahora reconoce como parte de esa motivación inicial, se quedó y además descubrió que le gusta el trabajo en comunidad, con poblaciones tan heterogéneas como las que se encuentran en el salón de clases.

“Y aquí me quedé...”, dice la profesora Yamile Ríos; “para ser una de las profes que se ponen en los zapatos del otro, de las que enseñan para la vida, de las que escuchan, y siguen escuchando aún después de terminada la clase, aún después de terminado el semestre”, afirma una de sus estudiantes.

Es cierto, la escucha activa y empática es una de las cualidades que más se destaca al observar en sus clases a la profesora Yamile Ríos; y no solo porque sus gestos y sus asentimientos dan señales de interés en la palabra del estudiante, sino también porque sus oportunas y respetuosas intervenciones dejan ver su intención de comprenderlo, de leerlo entre líneas por medio del oído. Con este mismo propósito se abre a la posibilidad de que los estudiantes hablen sobre aquello que quizá les incomoda de la clase, pues considera que

eso es “sano”. Además, piensa que una de las razones por las que los estudiantes opinaron que sus prácticas docentes son favorables para la permanencia estudiantil tiene que ver, precisamente, con el hecho de escuchar sus necesidades y estar atenta a sus condiciones en particular, sin perder el norte y la objetividad frente a las diferentes dinámicas de trabajo en los cursos, permitiendo que los estudiantes reconozcan el espacio de clase como una oportunidad para asumir compromisos serios y hacer frente a sus dificultades. Porque es importante que los jóvenes sientan ese respaldo mediado por la exigencia, pero también por el acompañamiento pedagógico y, por qué no, por el afecto que siempre menguará el temor de atravesar momentos críticos (Y. Ríos, entrevista, 24 de agosto de 2017).

Otra de las cualidades máspreciadas de su práctica docente es la capacidad de despertar el interés de sus estudiantes por el conocimiento; y esto, de múltiples maneras. Una de ellas es la exigencia, la cual aparece en escena cuando agradece la presencia activa y la participación despegada del cuaderno; cuando invita a la discusión fundamentada, concreta, serena, dentro del rumbo de lo importante y lo pertinente; cuando insta a la “prosa cuidadosa” en su estructura y contenido, y sugiere tejlarla con los hilos de la intertextualidad; cuando propone la lectura de textos y advierte que “hay que leer el prólogo y huir del inmediatismo”; cuando pide leer sobre los autores, pero también leerlos en sus producciones; y cuando aclara que la falta de sustentación teórica en una exposición no puede esconderse tras una colorida cartelera. En este sentido, la profesora reconoce que sus prácticas docentes nada tienen de *laissez faire* y algunos estudiantes afirman que de esta manera su propuesta formativa se hace retadora.

Una manera más de generar fuerza motivadora en sus estudiantes, tal como reconocieron muchos de ellos, es con el manejo disciplinar, pedagógico y didáctico, que le confiere a sus prácticas docentes un prestigio personal que resulta atrayente. Porque esta maestra, como

dice Vásquez (2012), tiene de donde hacer destilar erudición, hasta el punto de poder ofrecer lo más selecto de lo que conoce, de lo que ha leído y le inspira hablar de ello amorosamente en magistrales composiciones polifónicas. Sus propuestas para la formación y la construcción de conocimientos se ofrecen variadas, “interesantes”, “significativas”, con la capacidad de “despertar la fantasía” (Dörnyei, 2008); por esto, uno de los encuestados recuerda que en un curso de literatura les hizo recorrer mágicamente el continente europeo; “sus palabras eran: hoy no estamos aquí, hoy viajaremos por toda Europa”. Además, las tareas que plantea la docente posibilitan el ejercicio de la libertad creativa “dentro de una propuesta clara y divertida” (E. Moreno, entrevista, 15 de diciembre de 2017). Distintas expresiones del lenguaje son bienvenidas a las clases; el cine, la pintura y la fotografía son algunos de ellas. Y, además, de la exploración de lo estético, entran al aula la pregunta por lo ético y el desarrollo crítico, lo cual coincide con el compromiso misional de la Licenciatura (2017), esto es, “formar maestros críticos y propositivos para los niveles de la básica, la media y otros contextos en los que opera la relación formación y lenguaje en sus dimensiones ética, estética y lógica [...]” (p. 1), como también hace parte de los fines de la profesora Yamile Ríos, quien al respecto afirma:

Busco incentivar a los estudiantes para que reconozcan el desarrollo del pensamiento crítico como una habilidad esencial dentro de las demandas de este nuevo siglo que reclama herramientas generadoras de alcances metacognitivos donde confluyen la confrontación y la retroalimentación. [...] Espero que en cada clase haya una mirada reflexiva en torno al rol del estudiante como maestro en formación. (Y. Ríos, entrevista, 24 de agosto de 2017)

Otro modo de acrecentar la motivación de los estudiantes está en el reconocimiento del saber construido por estos, en la abierta expresión de que sus aprendizajes le importan,

incluso aquellos que nacen de la oposición a su forma de pensamiento; ya que, como diría Sábato (1978), esta es una “maestra de verdad”, que no ve en el estudiante a su enemigo, que se alegra de esa clase de rebelión epistémica que es capaz de demostrar que la tierra no es plana, porque sabe que el conocimiento no está petrificado, sino que se renueva. Por esto, ve la necesidad de “orientar su labor desde lo cognitivo y lo social” (Y. Ríos, entrevista, 24 de agosto de 2017).

Igualmente, sobre esta práctica del reconocimiento del otro como sujeto capaz de construir su aprendizaje es importante señalar la relevancia que esta tiene en la formación del amor propio y el ánimo propositivo; y nadie mejor que una estudiante para hablar de ello: “En una exposición, la profesora Yamile valoró tanto lo que hice que subió mi autoestima y sentí deseos de seguir adelante con la carrera y darme la oportunidad de innovar” (E. Moreno, entrevista, 15 de diciembre de 2017).

Por último, aunque no son pocas las cualidades de las prácticas docentes de esta maestra, en el ejercicio de relacionar solo aquellas que claramente ayudan a la permanencia estudiantil, es necesario mencionar la flexibilidad que se da dentro de los justos límites; porque, si bien todo está debidamente planificado: el curso, las clases, las actividades, las evaluaciones, hay cabida para los acuerdos; por ejemplo, sobre el plazo de entrega de un trabajo que requiere ser afinado, la hora de llegada a clases de una estudiante que por cuestiones de trabajo no alcanza a llegar puntualmente, y eso “permite no cancelar” (N. Berrío, entrevista, 15 de agosto de 2017).

De esta manera, solo resta decir que las prácticas docentes de la profesora Yamile Ríos, aunque no se han llevado a cabo precisamente pensando en la permanencia estudiantil, a ella han contribuido. Por esto, ahora son un motivo más para que esta exprese la

satisfacción que le genera su labor, “porque no es un ejercicio magistral, sino una actividad que propicia la retroalimentación constante, la confrontación, el desarrollo personal y colectivo”. Y así, ser maestra le “recuerda que una vocación no tiene que ser innata sino que también se puede construir, y esta es una construcción donde todos aprendemos y movilizamos el reto de aportarle a una sociedad” (Y. Ríos, entrevista, 24 de agosto de 2017).

### **3.2. Pablo Andrés Osorno Osorno**

El docente Pablo Osorno Osorno es maestro en Arte Dramático, Magíster en Educación, posee un diplomado en Clown y Técnicas Circenses de la Universidad de Antioquia. Se vinculó a dicha Universidad como profesor de cátedra en abril de 2010.

Algunos de los muchos cursos que comparte en la Facultad de Educación en el programa Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana son: *Taller: Memoria, arte y escuela. Taller: Cuerpo, palabra y formación; Dramaturgia y Teatro y Práctica Pedagógica I y II* en la Sede de Cauca.

La profesión docente, como lo enuncia el profesor Pablo Osorno, no lo seducía, pues eran los escenarios los lugares que deseaba ocupar. Sin embargo, al comenzar a dar clases de música en su pueblo Don Matías, desde los 14 años pudo irse acercando a ese proceso de enseñanza y aprendizaje mutuo que se fue expandiendo sin pensarlo.

En los últimos semestres de mi carrera, comencé a trabajar en el municipio de Entreríos con niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, esta experiencia fue definitiva para reconocer que amaba enseñar y acompañar procesos formativos. ¿Y qué fue lo que me marcó tanto? Simplemente el amor, sentía tanto amor por esa gente y ellos por mí, que

llegamos a hacer cosas hermosas que trascendieron el espacio del teatro y deambuló por los laberintos de nuestras vidas. Ahí aprendí que uno no enseña una técnica o un saber, lo que uno hace es aprender a ver con amor y eso es lo que los otros aprenden a ver, lo demás, es pura parafernalia, es una ilusión del sistema, o, de otro modo, es un medio (P. Osorno, entrevista, 14 de agosto de 2017).

Fue así como logró encontrar en la pasión por lo que hace la expresión de su enseñanza y el modo de compartir sus talentos, saberes y conocimientos en un espacio que gracias al amor va más allá de un curso y se expande a la vida misma, donde el sentido de lo académico toma nuevos rumbos.

En este lugar, el encuentro entre la teoría y la práctica no solo propicia el reconocimiento de la polifonía de autoridades y expertos sino también la exploración de la propia voz, desde lo que se tiene para decir y las múltiples maneras que hay para decirlo según la intencionalidad, esto, sin dissociar el cuerpo, que como generador de lenguaje con sus gestos y movimientos también comunica y enseña, y como portador de experiencias hace que sea posible establecer sentidos entre aquello que se enseña y se aprende.

Lo anterior se fundamenta en la apuesta metodológica que este docente plantea como: “una relación entre pensar, sentir y hacer; en otras palabras, una propuesta pedagógica que privilegia la interacción con y desde los cuerpos” (P. Osorno, entrevista, 14 de agosto de 2017).

Sabemos que la Educación separa lo sensible y el pensamiento, que le otorga mayor relevancia a lo intelectual que a lo sensible, privilegia más los aspectos intelectuales y morales en detrimento de la corporalidad, hay una discordia entre sensibilidad y pensamiento. ¿La Educación se preocupa por lo que puede el cuerpo?, por ejemplo ¿lo

que expresa el cuerpo como potencia y ver lo que no está visible, escuchar lo que no es audible, tocar lo que está intacto y por el gusto de las palabras? (Gallo, 2014, p. 199)

Por esto, sus clases están pensadas desde la multidimensionalidad del ser, desde aquel cuerpo que siente, piensa, sueña, aprende, desaprende, interroga, afirma, crea, innova, se mueve, se aquieta, balbucea, teje historias para narrar o guardar en el silencio, entre otras.

Su forma de enseñar, de llevar el conocimiento con pasión y dedicación y apostarle a lo humano ha sido uno de los aspectos que más resaltan sus estudiantes: “logra transmitir por medio de sus conocimientos el esfuerzo, el amor y la dedicación por la labor docente” (L. Bueno, entrevista, 11 de septiembre de 2017).

La experiencia de algunos de sus estudiantes y egresados permiten constatar que aquellas estrategias que el profesor Pablo Osorno expresa tener en cuenta en sus cursos han tenido un gran impacto en su acercamiento a la teoría, la literatura, la experiencia del teatro, el conocimiento de sí mismo y del otro como parte indispensable del existir.

En este reconocimiento de la otredad, la escucha activa, que podemos definirla como “un proceso en el que la persona que escucha se responsabiliza por comprender tanto el contenido como las emociones, y también las necesidades incluidas en lo que se cuenta, confirmando luego su entendimiento con su interlocutor” (Weidmann, C.; Cadoche, L. y Prendes, C., 2016, p. 1) ha sido para este docente una de las principales estrategias que considera ha permitido que sus estudiantes se sientan acogidos en sus cursos y que a su vez puedan descubrir y comprender cuáles son sus miedos, inquietudes, talentos y apuestas formativas. Dicha escucha, según sus estudiantes, no solo se da mediante el oído, sino también de la mirada atenta que lo convierte en “un gran ser humano, comprensivo, respetuoso de sus estudiantes y de su asignatura; que sabe reconocer las diferencias entre las personas y las aprovecha como una fortaleza” (K. Alarcón, 22 de agosto de 2017).

Así, en el seno de sus prácticas docentes,

(...) escuchar implica desdibujar un poco el rol de maestro y de estudiante y permitir que aflore ese ser que tiene una historia, que ha configurado una subjetividad, que está en proceso de conocerse, construirse y de-construirse; escuchar para que haya confianza, porque si no confío en el otro, no puedo arriesgarme a ir a lo desconocido de sí mismo y del mundo, y esto resulta fundamental si entendemos que la educación es una posibilidad para conocer, salir de la sombra de lo que se ignora (P. Osorno, entrevista, 14 de agosto de 2017).

Es así como la educación es vista por este docente como una posibilidad de expandir horizontes, ampliar la mirada y dar luz a nuevos saberes disipando los temores que impiden ver con claridad el propio ser y por ende darse cuenta de la existencia de unos otros.

Las voces de sus estudiantes constatan que gracias a su apuesta formativa han podido creer más en la educación, en esa elección de ser maestro y de ir más allá de los contenidos, pues es la experiencia, el pasar del conocimiento por el cuerpo, la escucha y el reconocimiento del otro, lo que permite tanto aprender como configurar los modos de compartir saberes, talentos y formas de ver el mundo.

Otra particularidad de las prácticas docentes del profesor Pablo Osorno es que enseña mediante el ejemplo; así, cada invitación a palpar y mover el cuerpo, a proyectar la voz y modularla viene acompañada de los ejercicios corporales y vocales del maestro, que se ofrecen no como un acto exhibición que espera el un aplauso del público, sino como parte de un trabajo conjunto en el que él, amorosamente, hace las veces de guía.

Por último, aunque estas palabras se quedan cortas para describir lo que las prácticas de este maestro han hecho por la permanencia de sus estudiantes, merece resaltarse su esfuerzo por dar lugar en sus clases a la interpretación y la reflexión cuando de leer se

trata. No son aceptables -y esto lo hace notar con profundo respeto- las lecturas que no trascienden lo literal, que no se preguntan por lo humano, que no buscan la actualización del texto en la propia experiencia. Entonces estas lecturas se convierten también en una posibilidad de subversión frente a lo legitimado por la academia, que choca con las convicciones más personales y que debe atravesar el cuerpo al final de todo.

### **3.3. Edison Cuervo Montoya**

El docente Edison Cuervo, es Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia, Magíster en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante, España y Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Se vinculó a la Universidad de Antioquia desde el año 2011 con la Facultad de Educación, inicialmente con el programa de Licenciatura en Sociales y posteriormente con los otros programas ofertados en dicha Facultad. También ha trabajado en otras sedes de la Universidad a nivel regional.

Dentro de los muchos cursos que ha compartido se encuentran: *Teorías Curriculares y Contextos, Gestión Curricular, Metodología de la Investigación, Políticas Públicas en Educación*. Asimismo, en el programa de Ciencias Sociales ha asumido *Prácticas tempranas y Prácticas profesionales*.

Antes de vincularse como docente en la Universidad, según cuenta el profesor Edison Cuervo en entrevista, su elección por el camino de la educación tuvo que ver en parte con una tradición familiar, pues fueron alrededor de seis personas cercanas a él las que desde pequeño se volvieron su referente y de alguna manera a través de sus palabras, experiencias y ejemplos pudieron ayudarlo a ir trazando ese sendero que conduce al campo educativo:

“Elegí ser maestro precisamente por esos asuntos, yo diría que de tradición familiar pero también por convencimiento, porque creo que el ejercicio docente es la posibilidad de compartir con otras personas tus reflexiones y por supuesto tus conocimientos, pero tener permanentemente un ejercicio de aprendizaje, el oficio del maestro te devuelve a tu mismo actuar permanente o al menos lo que tú buscas en los estudiantes” (E. Cuervo, entrevista, 17 de julio de 2017).

Como expresa en este apartado, existe para él una apuesta por la enseñanza y el aprendizaje que se da de manera recíproca, en donde se escucha, se opina, se reflexiona y se comparten conocimientos. De ahí que procure que sus clases tengan estos elementos, pues ellos permiten que no sea solo el docente el que esté en el lugar de la palabra, sino que haya una interacción, una construcción colectiva en el aula.

Asimismo, afirma que en su práctica docente trata de desarrollar una “*estrategia del reconocimiento*, en la que se valora al otro desde todas sus dimensiones” (E. Cuervo, entrevista, 17 de julio de 2017); lo que exige reconocerlo en su humanidad y apreciar sus valores, considerar las dificultades que afronta y acompañarlo en la construcción de sus propios caminos de aprendizaje.

También, cree en la clase magistral, pues así fue su formación y el ejemplo que recibió en su época de estudio. Sin embargo, el docente enfatiza que este carácter “magistral” no significa que solo sea su voz la que se escucha, sino que es la que guía la conversación y la discusión con los estudiantes alrededor de un tema:

(...) no es una clase magistral en la cual hay un auditorio vacío, sino que es una clase magistral donde están los otros sujetos y si bien para mí es importante el uso de la palabra, trato desde el punto de vista didáctico abordar mediante preguntas temas

relevantes como problemas sociales, violencia, inseguridad, género, feminismo, postcolonialismo (E. Cuervo, entrevista, 17 de julio de 2017).

Por lo anterior, se puede decir que de manera consciente la subjetividad siempre está presente cuando se desarrolla un contenido en las clases del profesor Edison Cuervo, además porque para este es muy importante potenciar la alteridad que hay en el salón, ya que cada encuentro posibilita reconocerse en el otro y entender sus construcciones propias, sus saberes, sus perspectivas.

Los estudiantes y egresados de la Licenciatura que fueron entrevistados reconocen la importante labor de este maestro en su formación universitaria y destacan su pasión por la educación, su convicción de maestro, su visión de la realidad, su capacidad de movilizar el pensamiento y de despertar interés por el conocimiento mediante su discurso, por sus preguntas y reflexiones en el aula.

Lo humano aparece reiterativamente en las respuestas de estos estudiantes y egresados, pues para ellos es lo que mejor caracteriza las prácticas docentes de este maestro, lo que las hace realmente diferentes de otras. De manera que su calidez, el tacto al relacionarse con el maestro en formación y la imagen que proyecta en el aula se suman a otros elogios que estos hacen de su labor: “Él es un profesor íntegro, maravilloso, sabio y, sobre todo, perfectamente humano” (L. Mesa, entrevista, 11 de julio de 2017). “Él es un docente preparado no solo académicamente, porque lo considero muy sabio en su saber, sino humanamente, porque en sus clases no existe esa brecha honda y oscura entre el profesor y el estudiante” (B. Mesa, entrevista, 23 de junio de 2017). “Considero importante resaltar el trabajo del profesor Edison Cuervo por su cercanía, acogida y humanidad” (Z. Sandoval, entrevista, 15 de junio de 2017).

Entonces se hace evidente que lo humano cobra especial sentido en las prácticas docentes y en la experiencia del educando, pues se convierte en un modo especial de ser y de estar con el otro, un modo definido por una cercanía que no debería ser atípica entre quienes realizan el acto educativo; pues según Faría (2015), como seres sociales

(...) tenemos que contagiarnos de la humanidad de Otros. De ahí que, nos parezca que es mucho más importante el estar en el aula, en una clase rodeado de seres humanos y frente a seres humanos, porque creemos que esa proximidad es lo esencial de la educación. (Faría, 2015, p. 80)

Otro asunto importante a resaltar dentro de la práctica docente del profesor Edison Cuervo es su enfoque investigativo, el cual indican sus estudiantes favorece el aprendizaje de los temas abordados y permite acercarse al conocimiento de otras maneras. Enfrentar problemas reales, resolver preguntas sobre esos currículos presentes en las instituciones, salir a campo a leer esa realidad que se teje en medio de lo político, lo social y lo cultural son algunas de las formas en que la investigación se plantea en el aula y que el mismo docente reconoce utilizar: “privilegio la investigación partiendo de un problema social relevante, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes. Todo ello a través de la observación no participante, el diario de campo, la entrevista, el análisis de la información y unas posibles conclusiones” (E. Cuervo, entrevista, 17 de julio de 2017).

Así, la investigación logra ocupar un lugar importante en las apuestas pedagógicas de este docente, que son fundamentales en el ámbito universitario, específicamente en la Facultad de Educación en donde los maestros que allí se forman tienen que ser maestros investigadores que se preguntan por la educación; por las nuevas metodologías de enseñanza; por esas otras formas de relacionarse con el conocimiento, con el saber específico y con aquellos sujetos que se piensan formar.

Tobar y García (2012) afirman que en la universidad “la docencia debe estar fundamentada en la relación enseñanza-investigación; es decir, que el docente universitario debe proponerse la investigación en el aula” (p. 884). Esto, precisamente, es lo que el profesor Edison Cuervo ha venido haciendo, y ha logrando despertar en sus estudiantes un particular interés por la investigación, por la formulación de hipótesis, la búsqueda de información y su análisis, elementos que enriquecen los procesos de aprendizaje. Indiscutiblemente, el profesor Edison Cuervo asume

(...) un rol de docente diferente, abierto a las diferencias individuales, capacitado no solamente en su área de especialidad sino en sus habilidades de escucha y comunicación, para orientar y guiar al estudiante en su camino de formación, facilitando las herramientas necesarias para que él adquiera mayor autonomía y compromiso frente a su proceso. (MEN, 2015, p. 32)

Finalmente se puede decir que sus propuestas y sus acciones logran contribuir significativamente al propósito de la permanencia en la Universidad. Sus prácticas docentes merecen ser resaltadas por su significativo aporte a la educación, a la formación de maestros capaces de indagar por su realidad y sobre todo de reconocerse y reconocer al otro en su dimensión humana.

### **3.4. Pedro Antonio Agudelo Rendón**

El profesor Pedro Antonio Agudelo Rendón, es artista plástico y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Además, tiene formación en Hermenéutica, Historia del Arte y Estudios Literarios. Actualmente, en la Facultad de Educación, en la licenciatura de la que es graduado, tiene a cargo los cursos de *Literatura comparada* y el *Proyecto de semiótica crítica*.

Su acercamiento a la docencia se dio desde el colegio con la realización de trabajos y proyectos comunitarios que involucraban la interacción con las personas que habitan dichos territorios. Por otro lado, siempre sintió la necesidad no sólo de estudiar el campo literario, sino además compartir experiencias de lectura.

Otra de las vivencias que lo llevó al campo de la enseñanza fue el trabajo en una editorial mientras estaba en el pregrado: “allí tuve mi primera experiencia pedagógica real” (P. A. Agudelo, entrevista, 3 de agosto de 2017). Además, expresa que el haber tenido clases con ciertos profesores de lingüística y literatura fue fundamental, pues fueron un ejemplo a seguir, ya que demostraban “un gran compromiso y capacidad pedagógica para dar las clases” (P. A. Agudelo, entrevista, 3 de agosto de 2017).

En el primer semestre de 2017 fue observado el curso *Proyecto de semiótica crítica*, en el que se destacaron varios elementos desde los cuales es posible pensar la permanencia, en tanto “una perspectiva para abordar el abandono y la deserción estudiantil, es focalizar la atención en las prácticas pedagógicas que permiten reducir las brechas académicas de los estudiantes” (Lorca, 2010, p.3).

Un aspecto a resaltar, que se convalida con las entrevistas tanto de los estudiantes como del maestro, es el de la evaluación, asunto que resulta tan problemático en el aula y que es quizá uno de los elementos que más amenazan la permanencia de los estudiantes. En el caso de las prácticas docentes del profesor Pedro Agudelo el proceso evaluativo se caracteriza por las propuestas variadas y creativas. Un taller para el análisis semiótico, una exposición fotográfica; la construcción de un artefacto para dar cuenta de un concepto, pueden ser algunas de las apuestas evaluativas.

Respecto a esta multiplicidad en los procesos de evaluación, algunos de sus estudiantes consideran que justamente este es el elemento diferenciador de los cursos del maestro, “la innovación de propuestas de productos evaluables, en el caso de presentaciones y trabajos no convencionales: fotografía, ilustración y entregas audiovisuales” (G.A. Arroyave, entrevista, 14 de diciembre de 2017).

En esta línea también emerge el asunto metodológico y pedagógico, puesto que este maestro se asume constructivista, en tanto “el aprendizaje es una construcción propia del sujeto, la cual se va produciendo por interacción entre disposiciones internas y el medio ambiente” (Tobar y García, 2012, p.889); de allí que a lo largo de sus cursos se pueda observar un cruce entre el trabajo conceptual y al mismo tiempo la búsqueda por ponerlo en diálogo con lo práctico. Al respecto, el maestro dice: “algo que vengo desarrollando y trabajando desde hace varios semestres y que me ha dado muy buenos resultados es el trabajo por *proyecto estéticos*, con sus especificidades, si es semiótica o literatura. Esto combina un trabajo conceptual en clase, bajo la modalidad de clase magistral y talleres o discusión, con el trabajo independiente a modo de un ejercicio de investigación” (P. A. Agudelo, entrevista, 3 de agosto de 2017). Es un maestro que da mucha importancia al proceso, que entiende que el hacer sin reflexión es una actividad estéril.

La rigurosidad en la planeación de sus cursos se refleja en los estructurados desarrollos de las clases. El hecho de explicitar por escrito el tema, las lecturas para cada día, las actividades a realizar, los porcentajes y productos esperados de la evaluación, logra dar claridad respecto de cuál es la intencionalidad de sus propuestas; además permite a los estudiantes tomar conciencia de sus compromisos. Esta rigurosidad, de la que ampliamente hablan los estudiantes y que se cumple a cabalidad en el día a día de los cursos, genera en

ellos la impresión de que tienen al frente a un maestro que los respeta y que no deja su trabajo al azar.

En este sentido, un estudiante de la Licenciatura dice “creo que con él se encuentra una seriedad y una rigurosidad con lo que se hace que permite ver y sentir que se está recibiendo una formación de calidad. El mismo orden, la preparación de la clase y los proyectos estéticos que se realizan dan cuenta de ello” (D. J. Rojas, entrevista 14 de diciembre de 2017).

El hecho de que el docente establezca un sentido y significado a lo trabajado en los cursos contribuye efectivamente a la permanencia, en tanto el estudiante se motiva por culminar satisfactoriamente lo que ha emprendido, porque considera que su tiempo está bien invertido en las apuestas formativas que hace un maestro al que se considera una autoridad intelectual.

Es igualmente dicente que en sus cursos el profesor ofrezca la lectura de textos contruidos por él mismo, esto refuerza la idea del maestro como aquel que enseña pero también investiga, siendo así un intelectual de su campo. Este aspecto, evidente en la práctica, es ampliamente exaltado por algunos estudiantes cuando se les pide que destaquen algo de la experiencia en el curso “encontré con un maestro, comprometido con el saber y con la investigación...” (J. A. Mazo, entrevista, 14 de diciembre de 2017). Al mismo tiempo, la planeación del curso, en donde siempre hay una producción autónoma al final del proceso, da cuenta de esa confianza depositada en el estudiante y la capacidad de apropiación de los mismos frente a las temáticas abordadas.

Un maestro apasionado por lo que enseña, por la profesión docente y por la posibilidad de que la investigación y el arte emerjan en el aula, un maestro contemporáneo como lo enuncia Urbina (2015) que es capaz de “aproximar la cualidad inteligente con la cualidad de sentir. A esta unidad indivisible del ser humano se le denomina sentipensamiento, y constituye el eslabón olvidado del maestro que suscita la pasión de sus estudiantes por el conocimiento” (p. 6). Ello se hizo tangible en el proceso de observación cuando más que un profesor que tuviera un amplio manejo de su campo, saltaba a la vista uno que estaba dispuesto a indagar con sus estudiantes, a hacerse nuevas preguntas con ellos, que sentía preocupación por traer material llamativo, como presentaciones de muestras de arte, talleres que no morían en la tinta sino que generaban debate, que suscitaban discusión, que alejaban el aburrimiento. A esto se suma el contagio del entusiasmo que logra en los estudiantes al mostrar pasión por aquello que hace, pues como él mismo reconoce, trata de transmitir: “pasión, más que conocimiento” (P. A. Agudelo, entrevista, 3 de agosto de 2017).

En este espacio la voz del estudiante es importante. La teoría entra en diálogo con lo subjetivo, con el sentir; y en esa medida el maestro incentiva, sin aligerar el peso de la teoría, la importancia de lo propio y le quita ese tinte despersonalizado que a veces es tan común en las clases que tienen una fuerte carga teórica.

Por último, se puede afirmar que las prácticas pedagógicas del docente Pedro Agudelo son destacables por sus contribuciones la búsqueda constante de despertar interés en los estudiantes mediante su apuesta por lo estético; por darle importancia a la voz del estudiante; por hacer que la subjetividad entre en diálogo con la teoría sin perder rigurosidad; por tejer una relación de respeto mutuo, en donde lo sensible, lo artístico, las

miradas, las voces y búsquedas se quedan en la memoria de los estudiantes que pasan por sus cursos.

#### **4. Discusión**

La presente investigación permitió valorar algunos factores determinantes en las prácticas de los docentes y ver cómo ellas favorecen la permanencia de los estudiantes en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Este proceso de indagación, de acuerdo con Stake, Contreras y Arbesú (2011), fue inevitablemente una manera informal de evaluar el desempeño de los docentes, ya que a través de las percepciones y experiencias de los estudiantes y egresados que pasaron por sus aulas fue juzgado lo que cada uno acostumbra hacer en los espacios que dedica a la formación.

Uno de estos factores es la exaltación de lo humano, que se hace presente en las relaciones entre los estudiantes y los docentes con lazos de proximidad que no resisten los acartonamientos y que no desatienden el llamado humanista de la profesión. Esta labor humana permite asentar los conocimientos en la realidad, conocerse a sí mismo y al otro, al igual que contribuir a la formación personal e intelectual de los sujetos que se movilizan en el entorno académico. Asimismo fortalece la confianza, la cual “incrementa la eficiencia en el proceso de formación, lo que genera un ambiente propicio para la discusión y respeto por los diferentes puntos de vista, además de constituir una de las principales formas de motivación para el aprendizaje” (Pineda, Pedraza y Moreno, 2011, p. 125). Esta confianza que los cuatro docentes participantes de esta investigación generan por la proximidad en el aula de clase hace que sus estudiantes se sientan seguros, valorados y capaces de reflexionar, proponer y construir conocimiento.

Cercano a este hay un segundo factor, el lugar que se le otorga a la palabra, la cual no está exclusivamente en poder del docente, quien tradicionalmente se ha reconocido como el sujeto de la enunciación, como aquel que está en el aula para transmitir lo que sabe de manera monológica; por el contrario, lejos de adoptar esta posición, el maestro se asume como un interlocutor en el diálogo en el que la palabra del estudiante tiene un ingente valor en la construcción de los conocimientos y las relaciones humanas. De esta manera se muestra abierto a la posibilidad de conversar con los estudiantes sobre temas relevantes para el curso y de interés común, y de establecer contacto con esa realidad en la que se intercambian ideas, sentires, pensamientos, reflexiones, interrogantes y otras subjetividades. Es así como lo dice Álvarez (2009): “la palabra del profesor debe encontrarse con la palabra del sujeto que aprende aunque la opinión manifestada no siempre sea la misma” (p. 3), dando lugar a la crítica, al debate y a la generación de conocimiento de manera conjunta.

Así, indefectiblemente, la escucha se convierte en protagonista de ese intercambio de palabras; pues mediante la escucha atenta, activa y empática se construye proxemia, se configura lo humano y se otorga la merecida importancia a esas preocupaciones, experiencias y aconteceres de los estudiantes tanto en lo académico como en lo personal, lo cual posibilita, además del intercambio de pensamientos e ideas, la generación de inquietud y apertura ante lo desconocido, el encuentro creativo e innovador con el conocimiento, y la potente oportunidad de reconocerse como sujeto de diálogo.

Un tercer factor presente en las prácticas docentes de los cuatro maestros es la diversidad de estrategias, discursos, intencionalidades y formas de relacionarse con sus estudiantes, pues es a través de ellas que se acercan a esos intereses, a esas preguntas por la educación,

por el currículo, por el arte, la investigación, la literatura y el quehacer docente que traen aquellos sujetos en formación que precisan de un guía, de una persona que amplíe su espectro de posibilidades.

Respecto a este elemento, Fernández (2011) expresa que “si se pone el centro de atención en el alumnado universitario se constata la existencia de diferentes estilos de aprendizaje, de diversidad, de capacidades para comprender (...), de diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, de procedencia étnica y cultural, etc.” (2011, p. 2). Lo cual implica que el docente reconozca esas diferencias, dándole lugar a otras formas de ver el mundo, de relacionarse con el conocimiento y con otras culturas emergentes en ese pequeño espacio llamado aula.

Un cuarto factor a tener en cuenta en estas prácticas es la importancia que se le otorga al diálogo entre la teoría y la vivencia. Para estos docentes que se preocupan por las implicaciones que en la formación de los futuros maestros tiene la relación entre teoría y práctica se hace ineludible la tarea de trazar mediante la palabra y la acción puentes que permiten acercar los cuerpos teóricos propios de la academia con el ejercicio del licenciado en Humanidades, Lengua Castellana en diversos campos de actuación. Es así como los estudiantes ven al docente como un guía en el camino de las posibilidades de construir conocimiento generador de desarrollo profesional.

El último factor que se ve presente en las apuestas formativas de los docentes que hacen parte de esta investigación es la inspiración, entendida como la capacidad que tienen de producir en el estudiante el deseo de hacer las cosas de la mejor manera, reflexionar sobre el quehacer docente, invitar a la creación, expandir horizontes, ponerse en escena, investigar, enseñar, aprender, asumir una postura crítica, buscar la excelencia desde la misma singularidad como futuro maestro.

A su vez, como lo enuncia Rodríguez (2015) “Educar es inspirar y para educar hay que estar inspirado y preparado” (p. 3), lo cual se evidencia en las entrevistadas dadas por los docentes pues mencionan que su decisión de ser maestros fue influenciada por otros maestros en su vida o personas relacionadas con el ámbito educativo. El dominio y la apropiación de los conocimientos por parte de los maestros se refleja en las respuestas de los estudiantes al igual que la importancia que le dan a la trayectoria académica de cada uno de los mismos docentes, lo cual hace que sean maestros inspiradores, que dejan huella y que al final se vuelven un referente en la elección de formarse como maestro.

## **5. Conclusiones**

El ingreso a la cultura académica universitaria puede ser para muchos estudiantes un difícil paso. Por esto, el acto de escucha atenta y comprensiva, el cálido encuentro con un maestro que es humano, la posibilidad de aprender mediante la exploración del propio ser y de la experiencia estética, la invitación a descubrir que existen otras formas de conocer y que hay mucho por conocer, puede hacer la diferencia.

Las prácticas docentes de los profesores Yamile Eugenia Ríos, Edison Cuervo, Pablo Andrés Osorno y Pedro Antonio Agudelo son una muestra del significativo aporte que los maestros hacen a la permanencia estudiantil universitaria, la cual no es muy visible, pero debería empezar a serlo.

Es claro, al observar las prácticas diversas que realizan estos cuatro docentes, que permiten que los estudiantes encuentren en el aula de clase no solo un saber específico sino también un lugar en el que la palabra, el diálogo, la escucha, la subjetividad misma se devela, se

pone en crisis, se pone en reflexión con la teoría sin desligarse una de la otra, logrando que lo que allí se aprende tenga relación con la vida misma, con la sociedad y con la realidad en la escuela.

Asimismo, las metodologías utilizadas por los docentes desde cada curso dado contribuyen favorablemente a la permanencia de los estudiantes pues estos ven en ellos la rigurosidad en la planeación de las clases, la posibilidad otorgada al debate, a la investigación, a la creación, a enfrentar los propios miedos y a construir en conjunto nuevos conocimientos e incluso a ampliar los horizontes.

En esa misma línea de sentido, como estos mismos docentes lo reconocen se fueron adentrando en la teoría sin perder su propia humanidad, ofreciendo calidez, apertura y reconocimiento del otro como sujeto que también está en esa búsqueda, que sufre, que tiene voz, que necesita ser guiado, escuchado y acompañado en esa trasegar por el ámbito educativo.

Finalmente, todo lo que han hecho estos maestros en la cotidianidad del aula ha repercutido en la recordación y gratitud de sus estudiantes, quienes no solo dan cuenta de la manera en que estos contribuyeron a su permanencia en el programa, sino que los declaran maestros inspiradores, referentes y modelos a seguir en esas búsquedas por posibilitar mejores procesos en la educación.

## **6. Referencias bibliográficas**

Álvarez, C. (2009). El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía. *Revista Investigación en la escuela*, 71. Recuperado de [http://investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71\\_5.pdf](http://investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71_5.pdf)

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Tehoria*, 14(1), 61-71.

Duque, P., Rodríguez, J., Vallejo, S. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.

Dussel, E. (2016). *Ética comunitaria*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/330197972/Enrique-Dussel-Etica-Comunitaria-PDF>

Ejea, G. (2007). Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación. Recuperado de <https://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>

Faría, M. (2015). El reconocimiento del otro en la convivencia del hacer facilitador-participante en un ambiente de aprendizaje. Una hermeneusis desde la cotidianidad universitaria. *Revista de Epistemología y Ciencias Humana*, 75. Recuperado de [http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/7%20meibys%20faria\(1\).pdf](http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/7%20meibys%20faria(1).pdf)

Fernández, J. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación inclusiva*, 4. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-10.pdf>

Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1248.pdf>

García, N. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/951/965>

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana (2017). *Misión*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/educacion-basica-humanidades>

Lorca, A. (2013). La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/968/216>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844\\_pdf.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844_pdf.pdf)

Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S., Zuluaga, S., y Tamayo, E. (2010). Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Universidad Eafit.

Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1266/1145>

Ordoñez, C. (2016). “Deserción estudiantil: las universidades pasan al tablero”. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11881/Deserci%C3%B3n%20estudiantil.%20Las%20universidades%20pasan%20al%20tablero.pdf?sequence=1>

Pérez, M. & Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pineda, C., Pedraza, A., y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Revista Educación y Educadores*, 14. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942011000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000100008)

Rodríguez, S. (2015). (8 de noviembre de 2015). El docente como líder inspirador [Entrada en Blog]. Recuperado de <http://www.salvarojeducacion.com/2015/11/el-docente-como-lider-inspirador.html>

Sábato, E. (1978). *Ensayo sobre la educación en América Latina*. El Clarín – Suplemento.

Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford.

Stake, R., Contreras., G., y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia. *Revista Perfiles Educativos*, 33. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500014](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500014)

Tobar, J., y García, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Revista Educação e Pesquisa*, 38. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/07.pdf>

Urbina, J. (2015). Maestros de la pasión por aprender... "cuchillas pero chéveres". Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162015000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000100005)

Vásquez, F. (2012). Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura. *Actualidad pedagógica* 59, pp. 85-98.

Weidmann, C.; Cadoche, L; y Prendes, C. (2016). Estudio e implementación de la Escucha Activa en la comprensión y asimilación de conocimientos. Recuperado de [http://www.fcv.unl.edu.ar/media/investigacion/JornadaFCV2016/fscommand/ED\\_WEIDMANN\\_C\\_ESTUDIO.pdf](http://www.fcv.unl.edu.ar/media/investigacion/JornadaFCV2016/fscommand/ED_WEIDMANN_C_ESTUDIO.pdf)



## 7. Informe financiero

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES

Proyecto: "Prácticas de formación en lectura y escritura de maestros que generan condiciones de posibilidad de permanencia de sus estudiantes en la Universidad de

### INFORME FINANCIERO

| TRABAJO DE CAMPO                  | Comprobante | Presupuesto      | Ejecución CODI   | Ejecución Facultad de Educación |
|-----------------------------------|-------------|------------------|------------------|---------------------------------|
| Sara Marcela Rodríguez            | R.D. 12759  |                  | 600.000          |                                 |
| Sara Marcela Rodríguez            | R.D. 13141  |                  |                  | 600.000                         |
| <b>Total trabajo de campo</b>     |             | <b>1.200.000</b> | <b>600.000</b>   | <b>600.000</b>                  |
| <b>ASISTENCIA A EVENTOS</b>       |             |                  |                  |                                 |
| IV Encuentro regional de lenguaje | R.D. 12758  |                  | 400.000          |                                 |
| <b>Total asistencia a eventos</b> |             | <b>400.000</b>   | <b>400.000</b>   |                                 |
| <b>PUBLICACIONES</b>              |             |                  |                  |                                 |
| <b>Total publicaciones</b>        |             | <b>400.000</b>   | <b>0</b>         |                                 |
| <b>Total</b>                      |             | <b>2.000.000</b> | <b>1.000.000</b> | <b>600.000</b>                  |

*Mónica Janet Vargas Guzmán*

**MÓNICA JANET VARGAS GUZMÁN**  
Coordinadora Proceso Administrativo

**Anexo 1**

**Certificados de participación en eventos académicos**



**CERTIFICA QUE:**

**Sara Marcela Rodríguez Londoño**, con número de identificación 1152700923

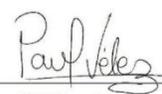
Participó en el **Encuentro de Semilleros de Investigación**

como asistente

los días **4 y 5 de mayo de 2017** en la Sede de Investigación Universitaria



**María Patricia Arbelaez Montoya**  
Vicerrectoría de Investigación



**Paul Vélez Taborda**  
Coordinador RedSIN

Organizan:



Apoya:





 **UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**  
Sede Norte

**Facultad de Educación**  
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades,  
Lengua Castellana

certifica que:

**Sara Rodríguez Londoño**

Participó con la ponencia:

***Prácticas docentes que favorecen la permanencia  
en la Universidad de Antioquia.***

**IV Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje**

Realizado en la Universidad de Antioquia – Sede Norte  
El 25 y 26 de agosto de 2017 – **Con una intensidad de 22 horas.**

  
Diego Leandro Garzón

  
Diela Bibiana Betancur

 **UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**  
Sede Norte

**Facultad de Educación**  
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades,  
Lengua Castellana

certifica que:

**Marisela Guapacha Romero**

Participó con la ponencia:

***Prácticas docentes que favorecen la permanencia  
en la Universidad de Antioquia.***

**IV Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje**

Realizado en la Universidad de Antioquia – Sede Norte  
El 25 y 26 de agosto de 2017 – **Con una intensidad de 22 horas.**

  
Diego Leandro Garzón

  
Diela Bibiana Betancur

 **UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**  
Sede Norte

**Facultad de Educación**  
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades,  
Lengua Castellana

certifica que:

**María Alexandra Ruiz Mosquera**

Participó con la ponencia:

***Prácticas docentes que favorecen la permanencia  
en la Universidad de Antioquia.***

**IV Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje**

Realizado en la Universidad de Antioquia – Sede Norte  
El 25 y 26 de agosto de 2017 – **Con una intensidad de 22 horas.**

  
Diego Leandro Garzón

  
Diela Bibiana Betancur



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**Ser Maestro**  
*Nuestra esencia*

**XV TALLER  
NACIONAL**  
DE LA RED COLOMBIANA PARA  
LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE

CERTIFICA QUE:  
**SARA MARCELA RODRÍGUEZ LONDOÑO**  
C.C. N°: 1.152.700.923

PARTICIPÓ EN EL EVENTO COMO:  
**PONENTE**

*Fabio Jurado*  
**FABIO JURADO**  
COORDINADOR NACIONAL DE LA RED DE LENGUAJE

*Blanca Bojacá*  
**BLANCA BOJACÁ**  
PRESIDENTA NACIONAL DE LA RED D LENGUAJE

*María Eugenia Herazo Pineda*  
**MARÍA EUGENIA HERAZO PINEDA**  
COORDINADORA NODO CARIBE

Invita  
Red colombiana para la transformación  
de la formación docente en lenguaje

Apoya

www.bolivar.gov.co  
Vigilada Mineducación

**Anexo 2**  
**Evidencia fotográfica**



**Ilustración 1:** Socialización de hallazgos en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia



**Ilustración 2:** Entrega de Placas de reconocimiento a dos de los docentes participantes del proyecto de investigación



Anexo 3

Acuso de recibo del artículo derivado de la investigación en la revista Pedagogía y Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional

16/5/2018

[PYS] Envío recibido - marisela.guapacha.romero@gmail.com - Gmail

Gmail

Más

REDACTAR

[PYS] Envío recibido

Recibidos x

Recibidos

Destacados

Importantes

Enviados

Borradores

Papelera

Categorías

[Imap]/Borradores

[Imap]/Enviados

[Imap]/Papelera

Buzón de salida

Curso de Investigación

Entrevistas proyecto p...

mariselax92@hotmail...

Personal

Trabajo final octavos ...

Viaje



Marisela

Nuevos rumbos, h...



María Alexandra F

Tú: apenas puedas m...

Dora Lilia Marín-Díaz <revistasupn@gmail.com>  
para mí

Marisela Guapacha Romero:

Gracias por enviarnos su manuscrito "Prácticas docentes que favorecen la permanencia en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana" a Pedagogía y Saberes. Gracias al sistema de gestión de revistas online que usamos podrá seguir su progreso a través del proceso editorial identificándose en el sitio web de la revista:

URL del manuscrito:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/author/submission/7974>

Nombre de usuario/o: maguro8824

Si tiene cualquier pregunta no dude en contactar con nosotros/as. Gracias por tener en cuenta esta revista para difundir su trabajo.



Haz clic aquí para [Responder](#) o para [Reenviar](#)

13,23 GB (88%) ocupados de 15 GB  
[Administrar](#)

[Condi](#)