

**IMPACTO SOCIAL DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**SERGIO ERNESTO CASAS VELANDIA
JAZMIN ANDREA OSORIO MENDEZ
JENNY MARULANDA ZAPATA
ALEJANDRA JULIET GUISAO**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
MEDELLÍN
2005**

**IMPACTO SOCIAL DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**SERGIO ERNESTO CASAS VELANDIA
JAZMIN ANDREA OSORIO MENDEZ
JENNY MARULANDA ZAPATA
ALEJANDRA JULIET GUISAO**

**Proyecto de grado para optar al título de
Licenciatura en Educación Especial**

**Asesora
LILIANA MARÍA ECHEVERRY
Tecnóloga en Educación Especial**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
MEDELLÍN
2005**

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirnos soñar y darnos la fuerza para perseguir nuestros propósitos.

A nuestras familias por su confianza y apoyo incondicional.

A la Universidad de Antioquia, por la gran contribución que hizo a nuestro proceso de formación.

A la asesora Liliana María Echeverry, por el apoyo pedagógico y humano brindado en el proceso de construcción y realización del proyecto y práctica pedagógica.

A aquellos docentes que desde su conocimiento y buena fe, nos acompañaron en la realización del presente trabajo.

A las entidades e instituciones educativas que abrieron sus puertas, brindándonos su apoyo y colaboración para la realización de nuestro proyecto.

A todas las personas que de manera desinteresada aportaron al desarrollo de este estudio.

CONTENIDO

	pag.
INTRODUCCIÓN	8
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	10
1.1. Antecedentes	12
1.2. Formulación del problema	16
1.3. Justificación	17
1.4. Objetivos	20
1.4.1. General	20
1.4.2. Específicos	20
2. MARCO CONCEPTUAL	21
2.1. Evaluación	21
2.2. Evaluación de programas sociales y educativos	25
2.3. Evaluación de impacto social	26
2.4. Práctica pedagógica	29
3. DISEÑO METODOLÓGICO	36
3.1. Tipo de investigación	36
3.2. Diseño	37
3.2.1. Universo, población y muestra	37
3.2.1.1. Universo	37
3.2.1.2. Población	37
3.2.1.3. Muestra	38
3.3. Instrumentos	39
3.3.1. Entrevista semiestructurada	39
3.3.2. Formato de encuesta	40

3.4. Procedimiento	40
3.5. Análisis de datos	43
3.5.1. Análisis cuantitativo	43
3.5.2. Análisis cualitativo	56
3.5.2.1. Hallazgos- resultados	56
4. CONCLUSIONES	60
5. RECOMENDACIONES	63
6. LOGROS	64
7. LIMITACIONES	64
8. BIBLIOGRAFÍA	66
9. ANEXOS	69

LISTA DE GRAFICOS

	Pág.
<p>Gráfico 1. Número de Licenciados en Instituciones Oficiales y Privadas de Medellín.</p>	43
<p>Gráfico 2: Tiempo de Vinculación de los Licenciados en las Instituciones Educativas.</p>	44
<p>Gráfico 3: Rol del Licenciado en las Instituciones Educativas</p>	45
<p>Gráfico 4: Instituciones Educativas que Atienden Personas en Situación de Discapacidad.</p>	46
<p>Gráfico 5: Conocimiento y grado de Participación de los Licenciados en la Reflexión y Reconstrucción del PEI de las Instituciones</p>	47
<p>Gráfico 6: Respuesta a las Necesidades Educativas de la Comunidad a través del desempeño de los Licenciados.</p>	48
<p>Gráfico 7: Mecanismos de las instituciones para dar respuesta a las Necesidades de la comunidad educativa</p>	49
<p>Gráfico 8: Existencia de otros Profesionales en las Instituciones Educativas Afines a los Licenciados en Ed. Especial</p>	50
<p>Gráfico 9: Universidades en que se Graduaron los Profesionales de Programas Afines</p>	50

Gráfico 9.A: Programas en que se Graduaron los Profesionales Afines	51
Gráfico 10: Desempeño del Licenciado	52
Gráfico 11: Respuesta a las Necesidades de la Institución Educativa a partir de la Formación del Licenciado.	53
Gráfico 12: Valoración del Desempeño del Licenciado.	54
Gráfico 13: Actividades de Extensión con la comunidad que realiza el Licenciado.	54
Gráfico 14: Contribución del Licenciado para generar cambios partiendo la reconfiguración y recontextualización del PEI.	55

INTRODUCCIÓN

En un mundo donde los procesos de globalización, modernización y tecnificación cobran cada vez mayor fuerza, y la sociedad se expone permanentemente a entornos cambiantes y dinámicos, se hace necesario preguntarse por los cambios que están generando las reformas educativas de la última década, en relación a los agentes que lo constituyen.

Estas reformas, se han introducido para ofrecer servicios según las necesidades económicas, culturales y sociales de las regiones y comunidades, en la perspectiva del mejoramiento de la equidad, la accesibilidad, la calidad de la enseñanza, los procesos de aprendizaje, la capacidad de gestión de las instituciones, la calidad de los procesos de formación de los profesionales, entre otras muchas pretensiones. Sin embargo, los esfuerzos que se han realizado no han dado los resultados esperados para garantizar un desarrollo sostenible en el ámbito educativo, además, como resultado de un proceso de modificación del papel de la educación en el desarrollo y sostenimiento del país.

Desde esta perspectiva, y como una de las muchas acciones que atenúe las dificultades evidenciadas en el sistema, se vienen planteando alternativas que impacten de manera positiva las propuestas relacionadas con la política pública en educación y desde allí enfrentar los cambios y transformaciones sociales y educativas que requiere el nuevo siglo.

Una de estas alternativas se sitúa en cómo mejorar el desempeño de los docentes, aspecto que en palabras de D.Vaillant (2004), lo plantea como la principal problemática con que se enfrentan las políticas públicas en educación actualmente.

Esta afirmación, conduce no solamente, a la revisión de las propuestas de formación de docentes y su perfil, en relación a las necesidades y demandas del contexto, sino que, apunta al mejoramiento de las comunidades educativas en la medida en que se identifiquen de manera sistemática los cambios que se generan en los diferentes contextos a partir de dicha formación.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1. ANTECEDENTES

El establecimiento de un Sistema Nacional de Acreditación, creado por la Ley 30 de 1992, norma que rige la Educación Superior en Colombia, inició su implementación con la Acreditación de programas académicos como repuesta a la necesidad de fortalecer la calidad de la educación superior. Este proceso que se viene consolidando con el compromiso de las instituciones, se apoya en la participación decidida de las comunidades académicas que la conforman, además de ser un instrumento para la promoción y reconocimiento de la dinámica del mejoramiento de la calidad la cual sigue las orientaciones del Consejo Nacional de Acreditación. Con la puesta en marcha de este sistema, se garantiza a la sociedad que los programas académicos y las instituciones de educación superior que pertenecen a él, cumplen con los más altos requisitos de calidad así como con los propósitos y objetivos que han declarado tener.

La Acreditación de programas se ha revelado como un importante motor de la calidad, no sólo de los programas, sino también de las instituciones. Sin embargo, cabe resaltar que éstas han estado comprometidas de diversas maneras con la evaluación de sus proyectos, aún antes de la acreditación. Pese a ello, quienes han pasado por la experiencia de la acreditación, reconocen que el carácter sistemático de la autoevaluación orientada por ésta (la Acreditación) lleva a un mejoramiento cualitativo no solo de los programas sino de la institución como un todo.¹

La Universidad de Antioquia con base en los planteamientos de la ley 30 de 1992, se acoge al proceso de acreditación en 1998, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación, aspecto contemplado en el Artículo 16 del Estatuto General de marzo de 1994, "La autoevaluación, la actualización científica y pedagógica, el mejoramiento continuo de la calidad y la pertinencia social de los programas

¹ Lincamientos para la Acreditación Institucional, CNA, Bogotá Colombia, junio de 2001, página 7.

universitarios, son tareas permanentes de la Universidad y parten del proceso de acreditación. La Institución acoge y participa en el Sistema Nacional de Acreditación". Desde esta perspectiva se inscriben 14 programas de pregrado al proceso de autoevaluación, entre los que se encuentra el programa de Licenciatura en Educación Especial.

Unido a las exigencias emanadas de la Ley antes mencionada, la universidad y específicamente la Facultad de Educación, en 1998 con la implementación del decreto 272 que establece la acreditación previa, conduce a esta unidad académica, a una nueva reflexión sobre su objeto, asumir la pedagogía como el saber fundante requiere también potenciar el trabajo investigativo e interdisciplinario de tal manera que se pueda generar conocimiento propio y transformar la práctica pedagógica, para asegurar que los programas formadores de educadores presten sus servicios, sólo si cumplen una serie de requisitos.² Es a partir de este decreto, y de los lineamientos emitidos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los que se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación superior.

La acreditación previa del programa a partir del año 2000, se ha configurado en la actual propuesta de formación de maestros de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este replanteamiento del programa, ha implicado un proceso de autorreflexión y autoevaluación, con la finalidad de promover una mayor cualificación de la propuesta en correspondencia a la evolución conceptual teórica y procedimental en torno a la educación y a la formación de maestros en el campo específico. Así mismo, se han tenido en cuenta los aspectos relacionados con las personas en situación de discapacidad, además de los planteamientos en torno a la diversidad, como un hecho social y educativo sumado a las transformaciones en política educativa en nuestro país.³

² Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación CNA, junio de 1998.

³ Informe proceso de Autoevaluación. Programa Licenciatura en Educación Especial. Comité de carrera. 2004.

La evidencia de las continuas reflexiones que frente al aspecto de calidad en la formación de docentes ha realizado el programa Licenciatura en Educación Especial, se observa en los cambios que a través de su existencia ha realizado al plan de estudios permeando las diferentes propuestas de formación con el propósito de actualizarlas y contextualizarlas para atender a las demandas reales de la sociedad.

Este, proceso de reflexión al interior del programa, contribuye entonces, con la formación de un *"nuevo maestro"* y la consolidación de comunidades académicas participativas y autogestoras con una estructura organizativa orientada no sólo por la acumulación de conocimientos sobre la educación y las personas en situación de discapacidad, sino, por la formulación de propuestas innovadoras y prácticas pedagógicas contextualizadas y ajustadas a la diversidad de la población, de esta manera se pretende dar respuesta a las preguntas que surgen en torno a las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de las personas sujetos de estudio, así como de su inserción en las dinámicas sociales.

En este sentido, el proceso de autoevaluación pone en evidencia el estado actual del programa y su correspondencia con el objeto, naturaleza y con los paradigmas disciplinares, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta de formación de maestros en el ámbito de la Educación Especial. Además, se ha posibilitado la reorientación del proceso de formación de maestros en el campo de la educación especial, a partir de una concepción integral y para la integralidad del ser humano, de manera que comprenda las necesidades educativas especiales desde la perspectiva de la atención a la diversidad, como un profesional de la pedagogía conocedor de un saber por enseñar y con dominio del saber específico que le permita proponer, desarrollar y evaluar a partir de la articulación entre docencia, proyección social e investigación. Así pues, se incluye el planteamiento y desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas innovadoras que respondan a las demandas, necesidades y características de los diferentes grupos poblacionales objeto de su

formación, como también del contexto y las orientaciones pedagógicas, científicas y sociales del ámbito regional, nacional e internacional.⁴

Teniendo presente los cambios internos que se han presentado desde la constitución del programa atendiendo a las necesidades del contexto y a los requerimientos normativos vigentes en cada época, se inicia a partir del año 2000, un proceso con miras a lograr la cualificación permanente y acreditación de calidad. Desde esta perspectiva, se realiza en Diciembre de 2003 la primera valoración del estado del programa por los pares colaborativos; la Doctora Lady Meléndez del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y la Doctora Patricia Ramírez Otálvaro, Decana de la Facultad de Educación y Sociales del Tecnológico de Antioquia. Esta evaluación plantea detectar las principales debilidades del programa y realizar las recomendaciones pertinentes, las cuales se registran en el informe ejecutivo de par académico externo. El análisis de la información entregada por los pares, trajo consigo la implementación de un plan de mejoramiento en el cual se formularon acciones y estrategias tendientes a cumplir con los objetivos y metas trazadas, un trabajo que se realiza directamente desde el programa de manera rigurosa y sistemática.

Con base en los resultados obtenidos en el trabajo realizado por las Pares colaborativas, se pudo evidenciar la necesidad de retomar como elementos de análisis para este proyecto de investigación, los factores referidos a "procesos académicos en su característica 29 de extensión o proyección social" y el factor 7 referido a los egresados y su impacto en el medio", en lo que respecta a las características: 37 en donde se contemplan elementos sobre de influencia del programa en el medio, la 38 de seguimiento de los egresados y finalmente la 39 "sobre impacto de los egresados en el medio social y académico"; de los cuales, a través de diferentes audiencias se pudo evidenciar que es necesaria elaborar un registro sistemático que de cuenta de aspectos relacionados con los egresados en cuanto a la ubicación, el número, la historia laboral, la formación post-graduada, y

⁴ Ibid.

que además, permita dar cuenta tanto de la imagen y valoración social del programa, como sobre temáticas específicas de la educación especial y la educación regular.

Es así, como a la luz de las diferentes leyes, decretos y resoluciones que actualmente establecen los parámetros para la educación de personas con necesidades educativas especiales que reorientan el accionar del docente, de los resultados arrojados por el proceso de autoevaluación surgen una serie de interrogantes alrededor de la pertinencia de una formación en el área específica de la educación especial.

Inicialmente, las preguntas giraron en torno a dos elementos que se correlacionan y de los cuales se intentaba identificar aquel que realmente brinde aportes significativos al programa. Estos elementos eran, por una parte, las propuestas relacionadas con la formación, dentro de las cuales se enmarcaban interrogantes como: ¿A nivel curricular qué componentes son realmente necesarios para la formación del futuro docente en educación especial?, ¿El plan de estudios del programa responde a las cambiantes exigencias del medio, de tal manera, que nos haga competitivos en éste?. Por otra parte, se ponía en consideración la pertinencia social del programa con interrogantes como: ¿La formación de maestros en educación especial responde de manera efectiva a las expectativas reales del entorno?, ¿se están generando cambios en las dinámicas educativas con la presencia de educadores especiales? ¿Qué aportes además del trabajo en el aula está brindando un educador especial al medio?

El análisis de los anteriores interrogantes, hace evidente la importancia de abordar en este ejercicio de investigación, la pertinencia social del programa enfocada a la evaluación del impacto que éste ha generado en el medio a través de sus egresados. Todo esto, con la finalidad de realizar un proceso de reflexión y análisis de los efectos que se dan en la relación programa-contexto, y la identificación de

cuáles son los aportes y posibles necesidades que requieren ser atendidas, con miras a lograr un mejoramiento continuo de los procesos de formación.

Es importante resaltar, que muchas investigaciones han realizado una evaluación del impacto social de programas, sin embargo, no existe una sistematización que haya tenido como objeto de análisis las propuestas de formación de maestros en educación especial. Es decir, las investigaciones están centradas en su mayoría en el área de la salud, los servicios sociales y programas ambientales, culturales, demográficos, económicos, entre muchos otros.

De la misma manera, algunos programas de formación han tratado de conjugar tanto los avances teóricos como su aplicación en la práctica dentro de sus acciones de mejoramiento, lo cual se ha orientado a través del tiempo hacia una línea de evaluación de la estructura y funcionamiento interno de los mismos. Sin embargo, se ha concluido que dichos procesos también requieren del análisis que surge del reconocimiento de los efectos, que por medio de la actividad de extensión generan en las comunidades a las cuales van dirigidos. Dicho ejercicio permite, entonces, el fortalecimiento de los programas, garantizando de esta manera, una coherencia entre las necesidades del medio y la razón de ser de las instituciones formadoras.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Con base en los antecedentes expuestos y como una de las acciones de mejoramiento del programa, y además, con miras a dar respuesta al problema planteado, el presente proyecto pedagógico de investigación se centrará en el análisis del impacto de la licenciatura a partir de la vinculación de sus egresados en las instituciones educativas del municipio, para lo cual se plantea como una alternativa explorar:

Qué efectos ha generado en las instituciones educativas oficiales y privadas de carácter formal del municipio de Medellín, el Programa de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a partir de la vinculación de sus egresados, en relación con los cambios en las prácticas pedagógicas y su desempeño profesional.

1.3. JUSTIFICACIÓN

A partir de la oferta de programas de pregrado y postgrado, la Universidad de Antioquia como institución pública de Educación Superior, con criterios de excelencia académica, ética y de responsabilidad social, busca mediante el desarrollo de la investigación, la docencia y la extensión difundir el conocimiento en los campos de las humanidades, la ciencia, las artes, la filosofía, la técnica y la tecnología, con una alta calidad, para de este modo, influir en los sectores sociales y culturales, buscando la satisfacción de las necesidades y el mejoramiento de la calidad de vida de diferentes grupos o personas. Por esta razón, busca preparar profesionales que en su ejercicio cotidiano como egresados contribuyan a las transformaciones que requiere la sociedad.

En este sentido, y desde su compromiso con la sociedad, los lineamientos de la universidad plantean que: La extensión expresa la relación permanente y directa que la universidad tiene con la sociedad, opera en el doble sentido de proyección de la institución en la sociedad y de ésta en aquella. "Así la Institución cumple una de sus funciones principales; para ello, sus egresados, como expresión viva y actuante de la universidad en la sociedad, juegan un papel central. La institución asimila las diversas producciones culturales y hace de las necesidades sociales objeto de la cátedra y de la investigación; la sociedad, a su vez participa en la producción universitaria y se beneficia de ella" ⁵

Ciertamente, una educación con calidad repercute de manera directa en el medio, pues atraviesa todos los estamentos de la sociedad, establece relaciones, genera pertenencia a grupos, y además, permite elaborar discursos sobre la realidad y frente a la realidad. En consecuencia a lo largo del tiempo, los efectos de una educación bajo estos parámetros pueden reflejarse, en beneficios sociales para ámbitos individuales y colectivos. Por lo cual, es necesario mantener una reflexión

⁵ Estatuto General marzo de 1994. título i, capítulo iii, artículo 15

continua que permita la luz de las transformaciones que presenta la dinámica social evaluar y cualificar el trabajo que se está realizando. Es así como atendiendo a las políticas de calidad previstas en su misión, la universidad manifiesta su compromiso tanto en la revisión y actualización curricular permanentes, como en el énfasis marcado en actividades de investigación. Dicho compromiso se ha hecho evidente a partir de su participación en el sistema nacional de acreditación y la cualificación de sus distintos programas de pregrado.

En consecuencia con estas políticas de la universidad el programa de licenciatura en educación especial durante sus veinte (20) años de funcionamiento, ha manifestando disposición y apertura a las acciones de mejoramiento continuo. De este modo, ha actualizado su currículo, con el fin de fortalecer la oferta de formación para sus estudiantes, y además, dar respuesta a las demandas y retos que presenta la sociedad actual.

Pese al esfuerzo de los administradores del programa desde su constitución, y avalando los cambios en los planes de formación teniendo en cuenta las necesidades del contexto y los requerimientos normativos vigentes en cada época y que en su historia se registran los cambios y movilidad en las propuestas de formación, no se ha realizado de manera continua una evaluación que de cuenta de los efectos que está generando la formación de educadores especiales en la estructura educativa del Departamento y más específicamente en el municipio de Medellín. Por esto, y con base en la aplicación de procedimientos sistemáticos la presente investigación intenta conocer *el impacto social del programa*, a partir de la descripción, análisis y reflexión, frente a la realidad del egresado y su relación con el entorno educativo. Así mismo, este proyecto se centra en aspectos como: el rol y desempeño del licenciado en educación especial y las transformaciones producidas en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas donde se encuentran laborando. El fin último, de este proyecto es, entonces, contribuir al mejoramiento de la actual propuesta de formación a partir de la formulación de alternativas que

repercutan directamente en la cualificación de los futuros egresados y abran la posibilidad de formación posgraduada a los que ya se encuentran en ejercicio.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis enfatizará en el impacto social del programa, en los alumnos graduados, a los cuales se reconoce no solo como personas que han culminado sus estudios y han recibido un título; sino como la prolongación social del programa. Es decir, este proyecto se focaliza en aquellos que han dejado de ser el centro de formación, para convertirse en actores del desarrollo integral de la comunidad en la que participan. Dado que cualquier estudio relacionado con el rol y desempeño de los egresados de una propuesta de formación se inscribe en el contexto de la evaluación de la calidad de los programas y procesos educativos que los formaron, De igual manera, esta investigación puede ser utilizada como un referente valioso para el proceso continuo de reflexión y de replanteamiento que realiza el programa.

Si bien las reflexiones y reformas en torno al sistema educativo pretenden lograr diversos propósitos, éstas nos sitúan por consiguiente, en las propuestas que se desarrollan para la formación de maestros. En este sentido, la cualificación y proyección de los programas de formación dependerá de los aportes obtenidos de investigaciones realizadas en los contextos en que se desenvuelve el profesional de la educación, que para este caso, sería, el licenciado en educación especial.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Evaluar el Impacto Social del Programa de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en términos del rol y desempeño de sus egresados y de los cambios en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, oficiales y privadas de carácter formal del municipio de Medellín.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el rol del Licenciado en Educación Especial vinculado a las instituciones educativas oficiales y privadas de carácter formal de Medellín.
- Comparar el desempeño profesional del Licenciado en Educación Especial ubicado en las instituciones educativas de carácter formal en correspondencia con la propuesta de formación de la Facultad de Educación.
- Evidenciar transformaciones en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, producto de la vinculación de egresados del programa de licenciatura en educación especial de la Facultad de Educación de la universidad de Antioquia.

2. MARCO CONCEPTUAL

Para situar el planteamiento del problema, se realizó una revisión de la literatura relacionada con los elementos que lo conforman, y recuperar algunos referentes teóricos y conceptuales que posibilitaran los aportes más relevantes para el desarrollo de este estudio, además, para el análisis de los resultados.

Dentro de estos referentes se encuentran: concepción general de evaluación, evaluación de programas sociales y educativos, evaluación del impacto social, perfil profesional y finalmente elementos relacionados con las prácticas pedagógicas.

2.1. EVALUACIÓN

Si revisamos la literatura en torno a evaluación, se puede apreciar que se han formulado tantas definiciones y teorías como estudiosos se han preocupado por ello. Algunas son coincidentes, otras presentan matices diferenciales importantes y otras son eclécticas o aglutinadoras. Dichas diferencias, obedecen a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas, que en el devenir han predominado en un momento u en otro. Para efectos del presente proyecto se asumirán aquellas definiciones que por sus características particulares brindan soporte para el ejercicio de la investigación.

En primera instancia, se hace alusión a la definición propuesta por el diccionario de la Real Academia de la lengua Española, que señala: "evaluar es estimar, apreciar, calcular, el valor de una cosa"⁶. En esta definición está implícita una concepción valorativa de la acción de evaluar. No obstante, muchos teóricos han ahondado más en la definición del concepto, brindando una visión amplia y clasificadora.

⁶ Real Academia Española 1983: 592

Así pues, desde la visión de Weiss (1992) el término de evaluación se plantea como: "una palabra elástica que se extiende para abarcar muchas clases de juicios. La gente habla de evaluación de la ejecución de la tarea por parte de un trabajador, de evaluación de un guión cinematográfico [...]. Lo que tienen en común todos los ejemplos del término es la noción de juzgar el valor o mérito de alguna cosa. Alguien está examinando o sopesando un fenómeno, valiéndose de algún patrón explícito o implícito"⁷.

Para Pichardo (1997) "evaluar es una forma que permite entender la dinámica, quehacer y actuación de los diversos factores sociales, que conforman las instituciones de la sociedad pública y las organizaciones de la sociedad civil, así como su quehacer propio. Para tal efecto se relacionan los errores cometidos, valorando los avances y se aprende del pasado con el fin de introducir las medidas preventivas y correctivas necesarias"⁸.

Cuando se trata de determinar el éxito o fracaso relativo de un programa de acción social, en los últimos años, [...] se han observado cambios sorprendentes en las actitudes con respecto a las actividades evaluativas y al tipo y calidad de las pruebas que se deben considerar como válidas. Como resultado en la actualidad, se supone que todo programa relacionado con la acción social ha de ir acompañado de un proceso de evaluación (Charles R. Citado por Aguilar y Ander-Egg 1994).⁹

Solo con escuchar algunas verbalizaciones de la gente común, se identifica el uso frecuente del término evaluación. Con lo cual es posible pensar que muchas de las prácticas cotidianas de esas mismas personas, se encuentran permeadas por dicho término. Se podría, entonces, afirmar que nos encontramos inmersos en una cultura

⁷ WEISS, Carol H. Investigación Evaluativa", Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. 2ª Ed. México, trillas, 1990.

⁸ PICHARDO, Arlette. Evaluación del Impacto Social. Lumen. Buenos Aires. 1997.

⁹ AGUILAR, María J., ANDER-EGG. Evaluación de servicios y programas sociales. Lumen. Buenos Aires. 1994.

de la evaluación, debido a los anhelos de valorar lo que hacemos y mejorar día a día.

Aunque se hable de evaluación en todos los contextos, esto no quiere decir que se haga con la misma rigurosidad en unos y otros. Es decir, cuando evaluamos nuestras acciones de la vida cotidiana no efectuamos un proceso sistemático y riguroso. "En esta forma de evaluar se advierte que la ponderación de las acciones y decisiones que se toman [...], no se basan necesariamente en una información suficiente y adecuada, ni pretende medir con objetividad y con la mayor precisión posible lo que se está juzgando. Se trata, por tanto, de formas de evaluación informal".¹⁰ Lo anterior, no es, entonces, aplicable al caso de los programas que prestan un servicio a las comunidades, dado que por sus estructuras y compromisos sociales requieren de un seguimiento continuo, que determine fortalezas y debilidades. Este proceso de evaluación difiere, en gran medida, del que realizamos con nuestras actividades cotidianas, en tanto debe ser más riguroso. Al respecto opinan Aguilar y Ander-Egg (1994): "Por cuanto queremos evaluar servicios o actividades profesionales no basta la evaluación informal". Se debe recurrir - refieren los autores- a formas de evaluación sistemática, que suelen ser las utilizadas con mayor frecuencia.

Pese a estas especificaciones, resulta concluir todos los posibles tipos de evaluación, dado que "existen más de treinta, muchos de los cuales son sólo diferentes en la utilización de distintas etiquetas o nombres. Así, la evaluación de la efectividad es lo mismo que la evaluación de la eficacia, y ambas coinciden con la evaluación de resultados; la evaluación del proceso realmente cae dentro de la evaluación de la instrumentación (o aplicación) y del funcionamiento, y así sucesivamente"¹¹.

¹⁰ Ibid.

¹¹ ALVIRA; Francisco. Metodología de la Evaluación de Programas: un enfoque práctico. 1997.

El proceso de investigación por su parte, requiere más tiempo y dinero que las evaluaciones que se confían a la simple intuición. Permite alcanzar un rigor importante, ofreciendo, de esta manera, mayor confiabilidad para la toma de decisiones que garanticen el mejoramiento de los programas evaluados. Esto se hace posible, gracias al análisis minucioso de los modelos bajo los cuales está orientado el programa, de los intereses y objetivos que a través del estudio de las necesidades del medio se han planteado.

La evaluación entendida como forma de comprobación de los objetivos propuestos, es bastante generalizada en el campo de lo educativo. Pese a ello, en el ámbito de la acción social se consideraría esta acepción demasiado limitada, debido a que se reduce sólo a la valoración de la estructura interna de un programa, dejando de lado los efectos que gracias a la formación de un ser humano se puede generar a nivel social.¹²

Es precisamente, este último aspecto, el elemento relevante para el desarrollo de esta investigación, que además, de la inquietud constante de los programas dirigidos a mejorar la calidad de vida de un colectivo determinado, a través de la evaluación de metas cuantitativas y cualitativas y su efecto en los beneficiarios directos, se convierte en una prioridad. Así, además, de analizar si los objetivos propuestos por el programa son alcanzados por los estudiantes, este proyecto busca, ir más allá y comprobar cuáles son los efectos que se están generando en el entorno, a partir de la presencia y participación de sus egresados. Por tanto, el concepto de evaluación se debe enmarcar en una investigación de tipo cualitativo, en la que se tengan en cuenta una serie de elementos enfocados en la medición del impacto en programas que implican una intervención de tipo social.

¹² AGUILAR, María J., ANDER-EGG. Evaluación de servicios y programas sociales. Lumen. Buenos Aires. 1994.

2.2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES Y EDUCATIVOS

En el proceso de construcción de una definición de evaluación que resulte suficientemente comprensiva desde el ámbito educativo, es posible enumerar una serie de características que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación. En primer lugar, se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y, en este sentido, siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria sino, que genera conocimiento de carácter retro-alimentador. Es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva, la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos. Posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos que intervienen, entre otros aspectos.

La evaluación es una forma de investigación social, aplicada, sistemática, planificada y dirigida. Esta encaminada a identificar, obtener y proporcionar, de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante. Permite apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos. Comprueba la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de tal forma, que sirvan de base o guía para una toma de decisiones racionales e inteligentes entre cursos de acción, así como para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados.¹³

¹² AGUILAR, María J., ANDER-EGG. Evaluación de servicios y programas sociales. Lumen. Buenos Aires. 1994.

La evaluación de resultados tiene, entonces, una importancia y centralidad indiscutible. Y lo es a tal punto, que todos los demás aspectos pueden ser interesantes y útiles para una investigación evaluativa, pero siempre lo son en función última de los resultados. ¿De qué vale o sirve que funcione la institución responsable del programa si no se logran resultados? ¿De que vale o sirve una adecuada implementación, si luego no se alcanzan los resultados previstos? ¿De que vale o sirve alcanzar la cobertura prevista, si no se obtiene el efecto deseado? ¿Cómo se cualifica un programa si no tiene en cuenta los efectos que va teniendo su accionar en los diferentes destinatarios?¹⁴ Es así, como la evaluación analiza la relación programa / necesidad social, midiendo el grado, y si es posible, la profundidad en que sus fines son logrados, y por lo tanto, las necesidades cubiertas, o los problemas solucionados. (Weiss, citado por Aguilar y Ander-Egg 1994).¹⁵ Por ello, este tipo de evaluación suele llamarse evaluación de impacto o evaluación post-decisión. En definitiva, se trata de evaluar los resultados que proveen información sobre la ejecución, funcionamiento y resultados o efectos de un programa.

2.3. EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL

Algunos autores proponen la evaluación del impacto como una modalidad de evaluación que analiza los efectos o el impacto de una determinada política o programa, sobre el grupo de personas al que se dirige. Permite reconocer si se han dado los efectos esperados y además si existen otros efectos no previstos. Su trabajo se concentra en observar los cambios que a lo largo del tiempo se han dado en las condiciones de vida de las poblaciones beneficiarias. Todo ello, con el fin de determinar si estos son o no efectos atribuibles a las políticas o programas.

La evaluación de impacto implica indagar sobre aspectos como la efectividad, la eficacia y la sostenibilidad de las políticas o programas. De este modo, dentro de las

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

preguntas que puede responder una evaluación de impacto, estos aspectos se pueden incluir:

Efectividad:

- ¿Alcanza el programa el objetivo previsto?
- ¿Pueden ser explicados los cambios en la población por las intervenciones del programa, o son el resultado de otros factores que han ocurrido de forma simultánea?
- ¿Qué efectos o acontecimientos han influido en los resultados del programa?
- ¿Existe algunos efectos no previstos por el programa, bien sean positivos o negativos?

Eficiencia:

- ¿Existen otros enfoques o programas afines que logren un mayor o mejor impacto?
- ¿Cuan efectivo es el programa en comparación con otras intervenciones actuales o anteriores?
- ¿Es necesaria la existencia del programa por los servicios que presta?

Sostenibilidad:

- ¿Son los efectos del programa duraderos después de terminada la intervención?
- ¿Puede garantizar el programa la gestión de los recursos para mantener a largo plazo sus resultados?

Dar respuesta a los anteriores interrogantes, favorece el desarrollo de los programas y el empoderamiento de la comunidad. Genera además, un entorno más sostenible y equitativo. Como resultado, la evaluación de impacto adquiere un carácter social.

Con todo y lo anterior, se hace referencia a evaluación de impacto social, entendiéndola como "la valoración de los cambios o variaciones deseados en los destinatarios de los programas o proyectos en una institución y de sus dinámicas sociales. El impacto entonces, es social porque impacta a la sociedad genéricamente hablando, es decir, involucra a los grupos humanos".¹⁶

Este término comprende también el análisis, seguimiento y gestión de las consecuencias sociales del desarrollo de programas, sean voluntarias o involuntarias, tanto positivas como negativas, de las interacciones planeadas (políticas, planes o proyectos) o todos los procesos de cambios sociales producidos por dichas intervenciones.¹⁷

Desde esta perspectiva, la evaluación de impacto social, es mucho más que un ejercicio de simple predicción en el marco de otro tipo de evaluaciones, dado que puede llevarse a cabo en diferentes contextos y con diferentes propósitos, y por ello, se dificulta su definición o realización. Es decir, una evaluación de impacto social efectuada por una organización de desarrollo empeñada en garantizar la mayor asistencia para el progreso de su país, puede ser muy diferente a la ejecutada por el personal o estudiantes de una Universidad en nombre de la comunidad.

En síntesis, cada una de las anteriores aplicaciones es válida y ninguna puede pretender instaurarse como enunciado definitivo. Este tipo de evaluación debe tener presente el propósito para el cual se realiza, ya que concibe como cambios en uno o más de los siguientes ámbitos: la forma de vida de las personas, su comunidad, salud y bienestar, derechos y aspiraciones. En tal sentido, lo que se busca con la evaluación del impacto social es:

- a) Satisfacer necesidades básicas o no básicas.
- b) Promover o procurar condiciones para el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo.

¹⁶ PICHARDO, Arlette. Evaluación del Impacto Social. Lumen. Buenos Aires.1997.

- c) Generar, fortalecer o consolidar niveles e instancias organizativas, formas de expresión, asociación y participación organizada.

- d) Proporcionar cambios de actitudes, condicionantes, aptitudes, comportamientos y mentalidades que modifiquen las concepciones y actuaciones de los actores sociales, de los cuales los individuos y grupos hacen parte.

Del mismo modo, desde el impacto social se conciben cuatro niveles básicos: los destinatarios de las acciones evaluadas, el medio institucional en el cual se gestan, el contexto en el cual se inscribe la acción evaluada y los actores sociales que la respaldan.

Al ser conjugados estos niveles y teniendo en cuenta la finalidad de la evaluación de impacto, lo que se busca es maximizar la utilidad de lo social y el potencial de desarrollo, asegurando al mismo tiempo que dicho desarrollo sea ampliamente aceptable para la comunidad. Del mismo modo, este tipo de evaluación debe incidir sobre la reconstrucción de los medios de vida. En este sentido, el mejoramiento del bienestar social de la comunidad, en general debe reconocerse de manera explícita como un objetivo de las intervenciones planeadas y, como tal, debe ser un indicador considerado por cualquier forma de evaluación.

2.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

A lo largo de la historia de la educación, la práctica pedagógica ha sido definida desde diferentes perspectivas. Así, existen numerosos conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Incluso se encuentran diferentes calificativos para la práctica, tales como, pedagógica, docente,

¹⁷ VANCLAY, Frank. Principios internacionales de la evaluación de impacto social. Asociación Internacional de Evaluación de Impacto (IAIA). Serie publicaciones especiales N° 2 mayo de 2003.

educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros profesionales.

Desde una definición general, el concepto puede ser explicado como el conjunto de actividades que permite planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza, mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación y que la práctica pedagógica pretende satisfacer.

La práctica pedagógica, vinculada, siempre y necesariamente, a una teoría pedagógica, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. Estas situaciones no son accidentales o casuales. Están planificadas y representan lo que se denominan "ambientes de aprendizaje" (Wilson,. 1996). Por tanto, si entendemos de esta manera el concepto de práctica pedagógica, podemos evidenciar como éste incluye todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje.

Vista así, la práctica profesional del docente, dentro de las actuales tendencias de formación en el ámbito mundial, es enunciada como un conjunto de procesos de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, que le permiten al maestro aprender al enseñar y enseñar para aprender a hacer intervenciones.¹⁸ Es un espacio de reflexión continua y contextualizada que hace de la enseñanza una práctica reflexiva en la acción; convirtiéndola en un proceso que se renueva con el pasar de los días. En línea con estos argumentos, Elliot (1994), plantea que la práctica se convierte en el eje de contrastes de principios, hipótesis y teorías en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículo, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida en la práctica, en la cual participan un sinnúmero de implicados, de acuerdo con las características de las comunidades educativas.

¹⁸ ISAZA, Luz Estella, HENAO. Berta, GÓMEZ. María, "Práctica pedagógica" , Horizonte intelectual y espacio cultural. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, 2005.

La Práctica pedagógica se concibe, entonces, en "Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en los procesos - Maestros, Alumnos, Autoridades Administrativas, y Padres de familia - como los aspectos políticos institucionales, Administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro" (Fierro, 1999).

En consecuencia, la práctica debe enmarcarse en un proceso de investigación educativa, desde un espacio donde se reconozca en el docente la capacidad de interrogarse a sí mismo y cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes. La situación de enseñanza en su multidimensionalidad se convierte en el objeto de conocimiento. El docente, entonces, mantiene un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y los haceres, siendo el verdadero protagonista y constructor del cambio (Moreno Elsa 2002)¹⁹. En este mismo sentido, Restrepo (1983) señala que la práctica pedagógica, debe ser asumida desde un enfoque investigativo, de modo que el maestro revitalice su quehacer, lo resignifique y lo aleje de la rutina.

Por lo anterior, "es significativa la necesidad de comprometer a los maestros en la investigación articulada a la práctica, como uno de los componentes básicos de los procesos de formación y de cualificación profesional en contextos innovadores".²⁰ Esto se logra, gracias a la consideración de la reestructuración de las propuestas de formación y práctica pedagógica a nivel del pregrado, haciendo énfasis en procesos de comprensión, de fortalecimiento de una actitud crítica y propositiva, como también de resignificación teórica y transformación de las distintas realidades educativas con las que tendrá que enfrentarse el docente en formación durante el ejercicio de su práctica formativa y que, posteriormente, se convertirán en el espacio donde deberá

¹⁹ MORENO, Elsa. Concepciones de prácticas pedagógicas, Tomado de la revista FOLIOS, segunda época. Segundo semestre de 2002. N^o 16, Bogotá: UPN, pag 105-129

²⁰ ISAZA, Luz Estella, HENAO. Berta, GÓMEZ. María, "Práctica pedagógica" , Horizonte intelectual y espacio cultural. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, 2005.

hacer uso de las herramientas adquiridas en el desempeño autónomo de su profesión.

En este sentido, "hacer alusión a la formación pedagógica entraña trascender la concepción de enseñanza limitada a la docencia como simple capacidad de transmisión de contenidos y manejo instrumental de técnicas y métodos. Por tanto, la formación pedagógica del maestro, en tanto le da identidad, reflexiona sobre los fines, las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje, la selección de contenidos, los sistemas de evaluación, las relaciones institucionales y de aula; en esencia, se pregunta acerca de la práctica pedagógica".²¹ Estas reflexiones otorgan al docente una identidad de agente transformador en tanto actúa como constructor del conocimiento y lo posiciona como un intelectual de la pedagogía.

En este punto, es importante reconocer "que en el orden tanto nacional como institucional, existen desde hace más de una década lineamientos que marcan rutas sobre los principios formativos para la formación de maestros, y en consecuencia para las prácticas pedagógicas. Uno de los aspectos que prevalece en las discusiones es la necesidad de involucrar la investigación como parte de los currículos, sin dejar de lado su aporte hacia una reflexión sobre la práctica pedagógica del maestro".²²

De acuerdo con esta visión, aquellos programas encargados de la formación de maestros piensan la práctica pedagógica como un lugar de problematización y constante reconceptualización, por medio de lo cual pretenden transformar realmente la escuela y los contextos educativos que sean objeto de atención de los docentes. Siendo éstos los principales espacios para el aprendizaje de la enseñanza, el docente en formación debe entonces, enfrentarse, con la verdad para construir su propia verdad. De este modo, se le permite alejarse cada vez más de las estructuras rígidas e incursionar en una práctica flexible, crítica, a partir de la cual

²¹ Ibid.

se ratifica como un ser pensante, analítico y sobre todo, innovador en su ejercicio de aprendizaje y de enseñanza.

Es precisamente en ese proceso, donde se deben brindar a los docentes en formación elementos y herramientas que puedan ser utilizadas en su ejercicio profesional. Igualmente, se debe trascender la adquisición exclusiva de teorías, a partir de experiencias prácticas que permitan una consolidación del saber del maestro que se forma. Es decir, el docente podrá confrontar la teoría, y asumir la práctica como un espacio para el aprendizaje real de la enseñanza y la oportunidad de asistir a una replica de lo que será su vida profesional.

Dicho proceso requiere de una toma de conciencia frente a lo que es la educación y lo que debería ser a la luz de la innovación y el mejoramiento continuo. Reconocer la realidad no implica que sea necesario perpetuarla; por el contrario, será un llamado a reconocer los aspectos positivos, así como los que no lo son, para comenzar a impactar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de alejarlos de una concepción del ser docente como una figura precisa, totalizante y acabada.

Cabe entonces anotar, que el reconocimiento de las experiencias de práctica en los procesos de formación de docentes, son muchas las denominaciones que se le dan a dicho proceso y que esto quizá se debe a "una confusión acerca de la naturaleza de la práctica, así como a un desconocimiento de sus formas de funcionamiento".²³

La nominación de Práctica Pedagógica, se convierte en una noción que permite al maestro hacer decible y pensable su experiencia; con posibilidades de superar los modelos de formación profesional, y contribuir a la consolidación de un maestro crítico, capaz de establecer relaciones con la pedagogía, la ciencia, la cultura, la política y la comunidad.

²² Ib id.

²³ RODRÍGUEZ, Hilda M. ECHEVERRI, Jesús A. Practica y Diario Pedagógico, EN: Alternativas- Serie: Espacio Pedagógico. Año 9 (35- 36): 67-74. 2004.

Un maestro orientado bajo esta perspectiva estará, entonces, en la posibilidad de ser un ser multicultural e interdisciplinario, con capacidad de reconocer el entorno, construir propuestas a partir de la experiencia y retomar lo que siempre ha sido suyo desde la construcción histórica de su oficio, como lo es la Enseñanza. Es a partir de este proceso que el docente recobra su identidad con el saber y la pone en juego a través de su acción.

Por ejemplo, en el caso del Departamento de Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, según consta en los archivos, fueron elaborados tres manuales de práctica propios para las licenciaturas adscritas a esa dependencia [...]. Es importante, entonces, destacar las precisiones que en ellos se hace con respecto a la posibilidad de que la práctica no se restrinja exclusivamente al ejercicio de la docencia.

Así, por ejemplo, en uno de estos manuales, el de 1992 -como lo expresan Isaza y otros (2005:69)- se hace alusión explícita a que el maestro debe demostrar capacidad de indagación; es decir, habilidad para explorar, comprender e interpretar información en distintas fuentes, para resolver interrogantes surgidos de sus propias experiencias o buscar explicaciones a situaciones concretas relacionadas con los avances de la ciencia, la tecnología o el arte. Debe además, apropiarse de los principios básicos que rigen la investigación científica, la investigación acción-participativa y la investigación etnográfica, las cuales, le posibilitan la realización de investigaciones básicas o aplicadas sobre el saber y el quehacer pedagógico.

Es así como "la práctica se constituye en un espacio de confrontación que enfrenta al sujeto que se "prepara" a la puesta en escena, donde su situación de aprendiz le plantea un escenario en el que confluyen los actores que integran la comunidad educativa, situación que le demanda conocimientos, actitudes, habilidades y

competencias propias del oficio o de la profesión de la enseñanza, según el discurso en el que se soporte."²⁴

Para el caso del programa de licenciatura en educación especial adscrito a la Facultad de Educación de la universidad de Antioquia, se ha hecho evidente su deseo de cualificación permanente, por lo cual ha reformulado en varias ocasiones sus propuestas de formación respondiendo a las necesidades del entorno inmediato pero también a un mundo cada vez más globalizado. Este programa no ha sido ajeno a las múltiples transformaciones de las prácticas pedagógicas y por ende a la gran variedad de nominaciones que en el transcurrir de los tiempos han sustituido dicho término. "Sin embargo, no puede desconocerse que, dependiendo del paradigma y los enfoques desde los cuales se orienten los procesos de formación de maestros, la práctica cobra distintos niveles de representatividad y responde a determinadas concepciones."²⁵

²⁴ ISAZA, Luz Estella, HENAO. Berta, GÓMEZ. María, "Práctica pedagógica" , Horizonte intelectual y espacio cultural. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, 2005.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Apoyados en Weiss (1992) nos ocupamos de un método concreto de evaluación, más preciso y objetivo: la Investigación Evaluativa. En su forma de investigación, ésta, establece criterios claros y específicos para el éxito. Además, se centra en la recolección sistemática de datos y pruebas de una muestra representativa, que es objeto de estudio.

Específicamente, y de acuerdo al problema y objetivos planteados, el presente estudio se inscribe dentro de una propuesta de **Investigación Evaluativa**, en la cual se utilizará un modelo mixto (cualitativo-cuantitativo) que se basará en un estudio de tipo descriptivo - analítico.

Se plantea que ésta será una Investigación Evaluativa ya que los fines de este tipo de estudio pretenden identificar los efectos de un programa -en este caso el de licenciatura en educación especial- por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones frente al programa, con la intención de mejorar sus ofertas a futuro, lo cual se convierte en la finalidad social de la evaluación.

Esta investigación es también descriptiva ya que durante su proceso busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de la relación que se da entre el programa de licenciatura en educación especial y la sociedad o comunidad inmediata, a partir de la presencia de los egresados en las instituciones educativas a las que se ha pretendido impactar.

Pero este estudio no se queda únicamente en describir cual es la situación o fenómeno que resulte del rastreo de información relacionada con las categorías de

²⁵ Ibid.

análisis, ni con la simple presentación de un diagnóstico; intentará además de esto analizar los elementos que por algún motivo determinan los diferentes hallazgos, con el fin de identificar los puntos fuertes y débiles que se han presentado en la extensión que el programa ha realizado durante su funcionamiento.

Para el logro de los objetivos planteados por la investigación se asume un modelo mixto que permita conjugar las características tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo donde ambos se combinan durante todo el proceso. Esto se hace evidente en la determinación del instrumento para la recolección de la información (formulario de encuesta para una muestra representativa) y la interpretación y análisis pensados para cuando se obtengan los datos.

3.2. DISEÑO

3.2.1. UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1.1. UNIVERSO:

Instituciones Educativas oficiales y privadas de carácter formal del municipio de Medellín; equivalentes a un total de 841. Información que fue obtenida de una base de datos suministrada por la Secretaría de Educación Municipal, en la que se encontraron **351** instituciones educativas oficiales y **490** privadas.

3.2.1.2 POBLACIÓN:

Trescientas cincuenta y cinco (355) Instituciones Educativas oficiales y privadas de carácter formal del Municipio de Medellín que cumplen con los siguientes criterios de selección:

S Instituciones Oficiales: Instituciones "Madre": ofrecen propuestas educativas desde el grado cero hasta la formación básica, con procesos de fusión

atendiendo a requerimientos normativos, es decir, se integran en una sola institución varias sesiones. Para un total de 184 Instituciones.

- S Instituciones Privadas: Instituciones que ofrecen en su nivel de formación desde el grado cero hasta la formación básica. Para un total de 171 Instituciones.
- S Vinculación de licenciados en educación especial de la universidad de Antioquia.

3.2.1.3. MUESTRA:

Muestra no probabilística de instituciones educativas de carácter formal oficiales y privadas del Municipio de Medellín y que tienen vinculados egresados del programa de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia: Para la estimación de la muestra se partió del supuesto que, de acuerdo con la base de datos de la Secretaría de Educación de Medellín de las 841 instituciones educativas del Municipio, 355 cumplen con los criterios especificados en la definición de la población (i.e., 184 instituciones oficiales y 171 privadas). Al incluir el criterio de la vinculación de egresados del programa, se identificaron cincuenta y cinco (55) instituciones que fueron evaluadas en su totalidad. No obstante, antes de conocer este dato y con el fin de comprobar la confiabilidad de la muestra, se aplicó la fórmula "de determinación de tamaño de muestras para una proporción de tipo finito".²⁶ Fórmula seleccionada, ya que permite que en la tabulación de la información recogida haya un mayor control de las variables a analizar, haciendo posible profundizar más en el proceso de reflexión.

La fórmula aplicada es la siguiente:

$$n_o = \frac{Z^2 PS (1- PS)}{e^2} \quad a \quad n = \frac{n_o X N}{n_o + (N - 1)}$$

Al despejar n_o , se obtiene el tamaño de la muestra requerido para desarrollar un intervalo de confianza estimado para una proporción de 355 instituciones educativas

²⁶ BERENSON. Mark L, LEVINE, David m, y KREHBIEL, Timothy Estadística para Administración. Prectice may. México, 2001

de carácter formal de Medellín. Para determinar el tamaño de la muestra que permitió estimar la proporción, para ello se definieron tres incógnitas.

1. El nivel de confianza deseado: 92%
2. El error de muestreo aceptable: $e = 10\%$
3. La proporción verdadera de "éxito": $P = 50\%$

Sumado a esta fórmula estadística, y de acuerdo al resultado obtenido en ella: 64 Instituciones Educativas de carácter formal oficiales y privadas como muestra representativa, se aplicó el factor de corrección debido a que el resultado fue mayor del 10% del tamaño de la población, este es:

$$\tilde{n} = \frac{n}{1 + \frac{n}{N}} \Leftrightarrow \frac{63.4}{1 + \frac{63.4}{355}} = 54 \text{ Instituciones}$$

3.3. INSTRUMENTOS

La recolección de la información necesaria para llevar a cabo ésta investigación contó con la implementación de entrevistas semiestructuradas y encuestas realizadas a diferentes audiencias, teniendo en cuenta la finalidad del estudio y las categorías de análisis planteadas para el mismo.

3.3.1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La utilización de este instrumento de recolección de información se dio a lo largo del estudio en diferentes momentos: inicialmente para acceder a los datos generales de las instituciones e identificar posibles investigaciones en torno al impacto social de programas educativos, posteriormente se solicitan los directorios de las instituciones con el fin de obtener direcciones y nombres de los rectores, así como para solicitar aprobación para la realización del estudio y por ultimo se indagó con los rectores por

la presencia de licenciados en educación especial de la Universidad de Antioquia vinculados en sus instituciones.

3.3.2. FORMATO DE ENCUESTA

La encuesta consta en la primera parte, de aspectos relacionados con la identificación general de la institución y la persona que la responde, además, de 11 ítems o preguntas cerradas en su gran mayoría. El tiempo promedio de respuesta del formulario se calculó entre 20 minutos y 30 minutos.

El formulario de encuesta fue antes de su implementación, objeto de revisión por parte de expertos y se realizó una prueba piloto que consistió en dar a conocer el instrumento a tres de las instituciones que integran la población objeto de análisis en este estudio, tanto a la estructura administrativa como a la docente, con el fin de realizar posibles precisiones. Dicha prueba piloto permitió identificar que el instrumento era claro y que no requería de ajustes.(ver anexo A)

3.4. PROCEDIMIENTO

Al clarificar la propuesta de investigación y establecer los objetivos que direccionarían el estudio, se prosiguió a determinar el universo a partir del cual se pudiese obtener la mayor cantidad de información para dar respuesta a la pregunta planteada. Dicho universo se orientó hacia las instituciones educativas del municipio de Medellín, de las cuales fue necesario identificar aspectos como: el número de establecimientos, la ubicación, datos generales y estructuras administrativas. Esta información fue obtenida gracias a una base de datos otorgada por la Secretaría de Educación municipal a petición de los investigadores.

Posteriormente y teniendo ubicadas las instituciones, se realiza la zonificación que consistió en distribuir, con la ayuda de un mapa de la ciudad, las instituciones según la comuna a la que pertenecían. Con este dato y reconociendo que a nivel

administrativo existe un conducto regular fue necesario realizar una visita a los núcleos educativos, en la cual se efectuó la presentación del proyecto, se pidió aprobación para la realización del estudio y se obtuvo el directorio correspondiente a las instituciones que tenían a cargo, con nombres de los rectores y distribución administrativa.

Con el fin de viabilizar la propuesta, siendo coherentes con la pregunta de investigación y reconociendo la magnitud del universo, fue necesario aplicar una serie de criterios de selección que permitieran determinar la población específica. Para esto se asumieron: en el sector oficial las Instituciones "Madre" para un total de 184 Instituciones y del sector Privado las Instituciones que ofrecen en su nivel de formación desde el grado cero hasta la formación básica con un total de 171 Instituciones.

Para la determinación de la muestra fue preciso realizar una visita inicial a las instituciones educativas que comprendían la población estipulada, a la cual se realizó la presentación del proyecto, además de una entrevista semiestructurada con el fin de indagar sobre la presencia de al menos un licenciado en educación especial egresado de la universidad de Antioquia. Con esta información se determina el tamaño de la muestra y se concreta una cita en la cual se aplica el formato de encuesta a dos grandes audiencias conformadas por el grupo de administradores de las instituciones y los docentes.

En la elaboración del formato de encuesta se tomaron las categorías de análisis propuestas para el desarrollo del proyecto, a partir de las cuales se elaboraron los ítems correspondientes al rol, desempeño y transformaciones en las prácticas pedagógicas, además de datos generales, lo que permitió dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación. Este formato fue sometido a la revisión de expertos en investigación y prácticas pedagógicas y a una prueba piloto en tres instituciones.

La aplicación de las encuestas presento algunas características que responden directamente a las dinámicas específicas de las instituciones educativas, es decir, en la mayoría de los casos se realizó de manera personal en compañía del encuestador, en otros se dejó el formato en las instituciones para una posterior devolución e incluso se hizo llegar por medio del correo electrónico.

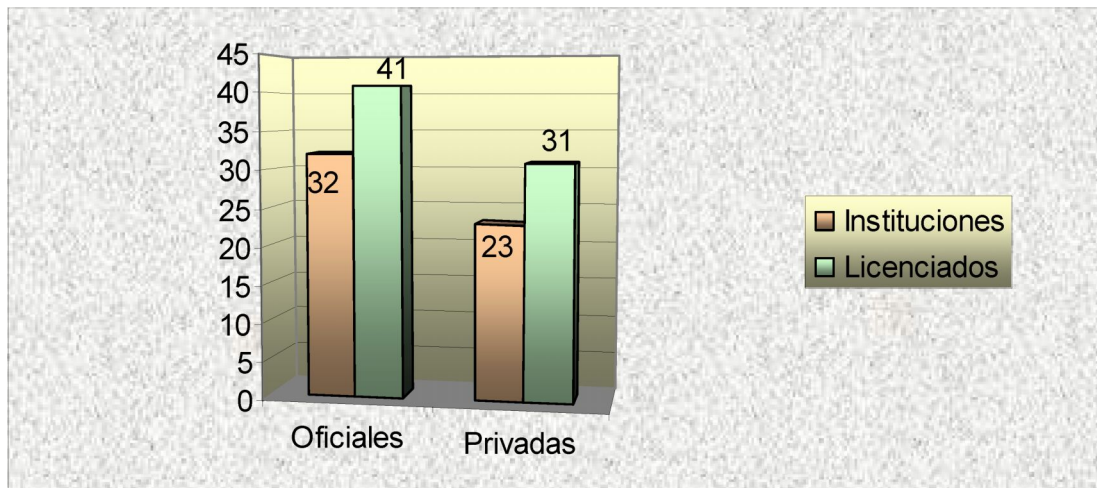
Para el caso de las encuestas realizadas en compañía del encuestador fue posible entablar un diálogo con las audiencias, lo que permitió recolectar otro tipo de información frente a la percepción que éstas tenían del licenciado en educación especial posibilitando así ampliar y fundamentar el análisis.

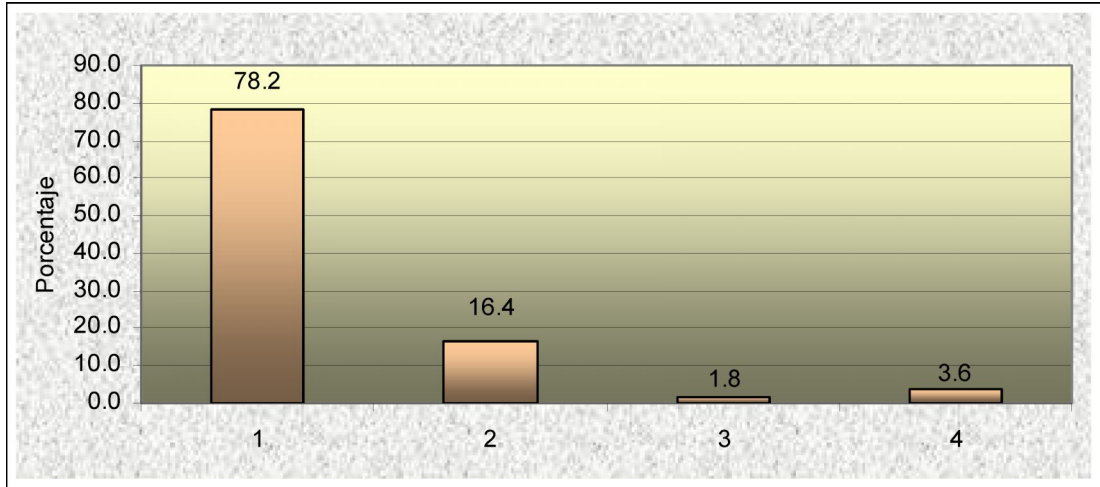
3.5. ANÁLISIS DE DATOS

3.5.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para la realización del análisis cuantitativo se diseñó una base de datos en la que se tomaron como variables de análisis cada una de las preguntas que formaban parte de la encuesta. Posteriormente, a cada una de las variables se aplicaron pruebas de análisis de frecuencias y porcentajes utilizando el programa estadístico PHSTAT STATISTICAL ADD - IN - FOR Microsoft Excel (PHstat). Los resultados encontrados a partir de estos análisis se presentan a continuación en gráficos de barra y tortas que dan cuenta de las tendencias y frecuencias generales de las variables:

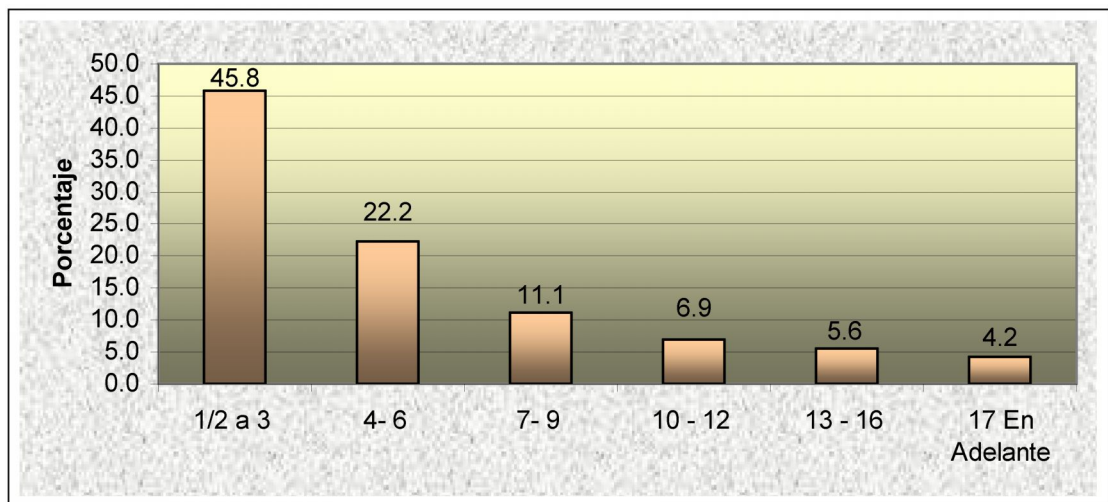
GRÁFICO 1: Número de Licenciados en Instituciones Oficiales y Privadas de Medellín.





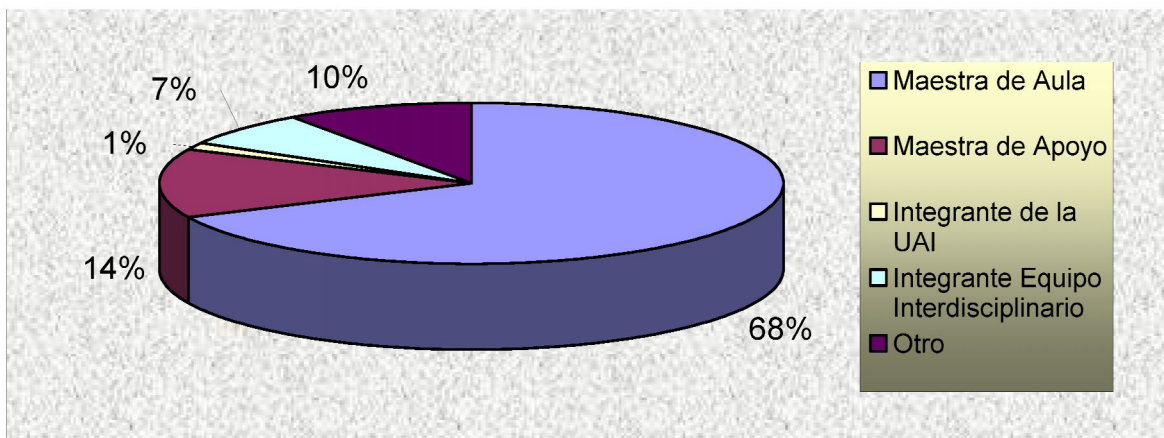
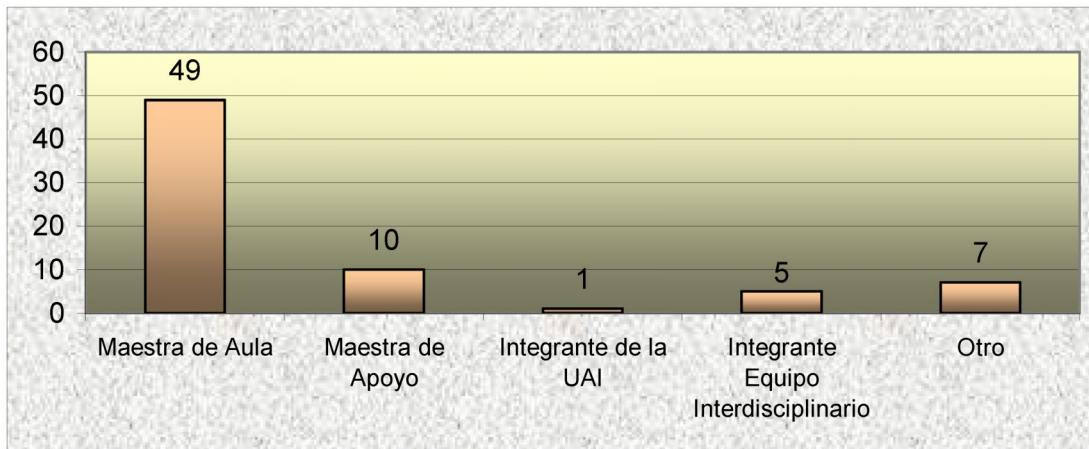
Se evidencia una tendencia un poco más alta entre las instituciones de carácter oficial, en relación a la vinculación de al menos un licenciado en Educación Especial, con el equivalente al 78%, sin exista una diferencia significativa con respecto a las instituciones privadas de Medellín.

GRÁFICO 2: Tiempo de Vinculación de los Licenciados en las Instituciones Educativas.



En las instituciones educativas se encontró que el mayor número de Licenciados en tiempo de vinculación, se ubican entre 6 meses y 3 años, con una proporción del 45.8%; y en menor porcentaje los Licenciados vinculados hace más de 10 años, es decir, que a mayor tiempo de vinculación, menor número de Licenciados ubicados en las Instituciones educativas.

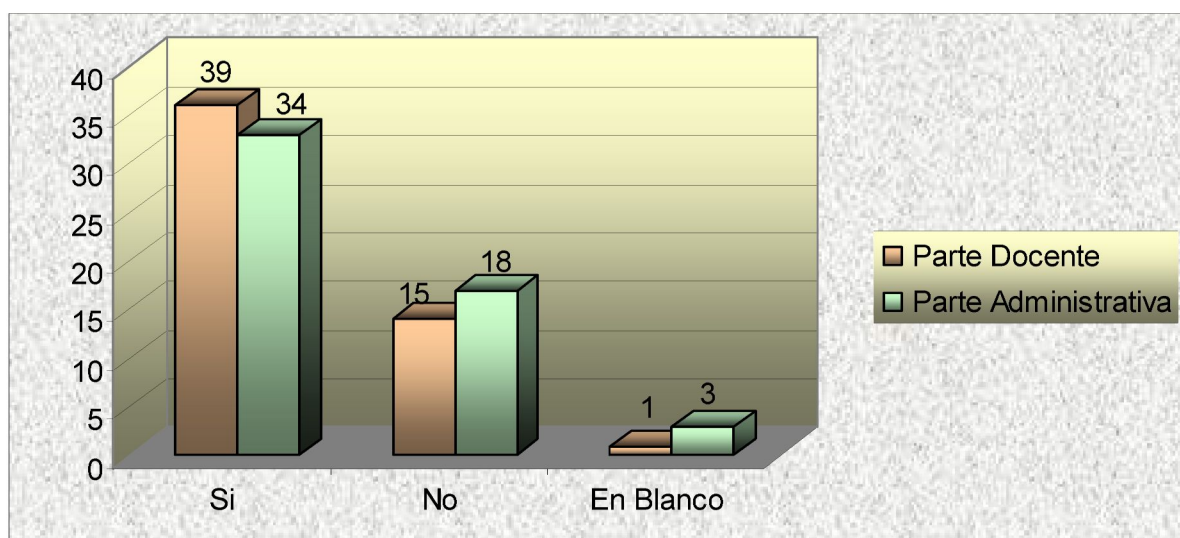
GRÁFICO 3: Rol del Licenciado en las Instituciones Educativa.



De los 72 Licenciados en educación especial encontrados en las instituciones, 49 de ellos se desempeñan como maestros de aula o grado, lo que equivale al 68%, 10

ejercen como maestras de apoyo, es decir, el 14%, y 5 son integrantes de un equipo interdisciplinario, y en menor proporción solo 1 (uno) es integrante de una UAI, con el 7%, el resto de los licenciados se encuentran ejerciendo actividades de carácter administrativo, o como docentes de áreas o programas específicos.

GRÁFICO 4: Instituciones Educativas que Atienden Personas en Situación De Discapacidad.

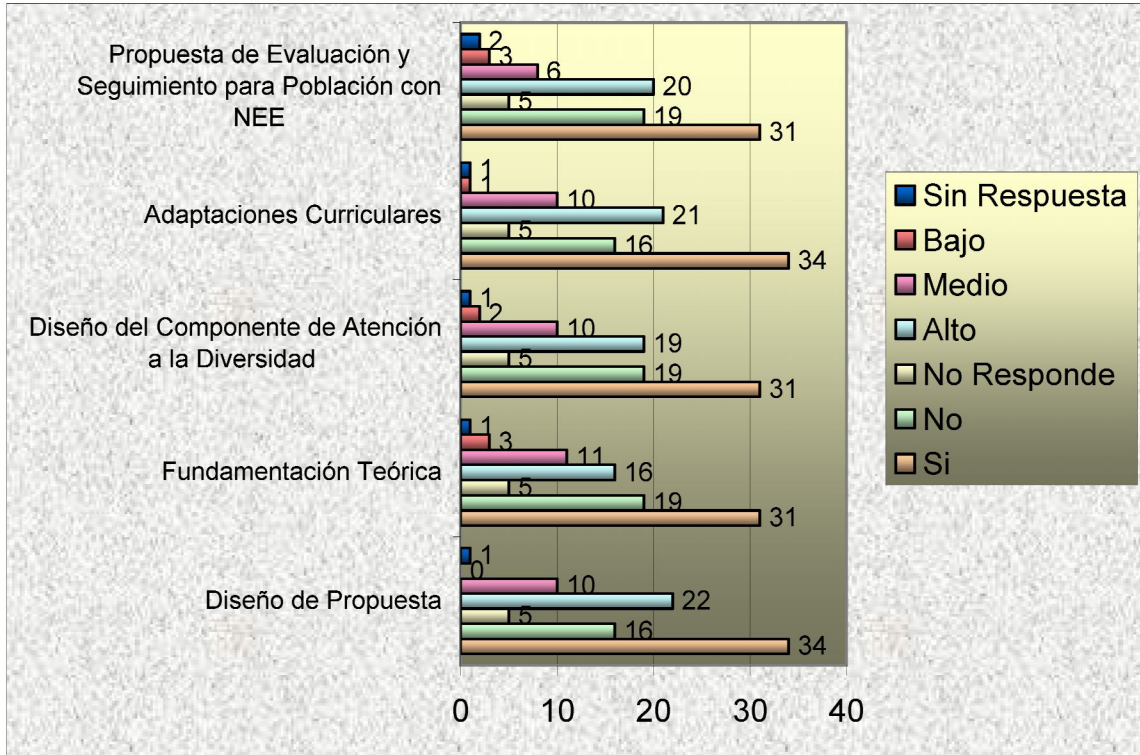


El 69% de las Instituciones Educativas consultadas responde de manera afirmativa en cuanto a que el PEI contempla la atención a la población en situación de discapacidad, mientras que el 29% responden no contemplar esta propuesta y en menor proporción las instituciones que no responden. Algunos hechos que enmarcan estas respuestas están relacionados con:

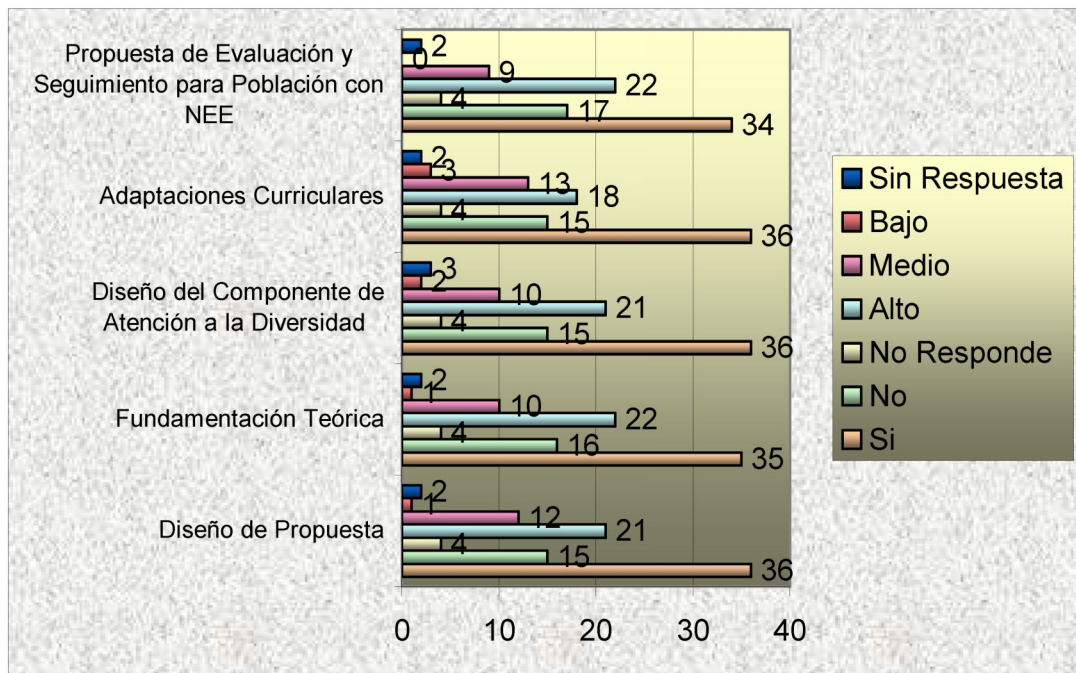
En las instituciones se desarrollan propuestas educativas personalizadas, el no recibir o tener población con dificultades, la realización de remisiones a otras instituciones, en especial en las Instituciones de carácter privado.

GRÁFICO 5: Conocimiento y Grado de Participación de los Licenciados en la Reflexión y Reconstrucción del PEI de las Instituciones

Audiencia Docente



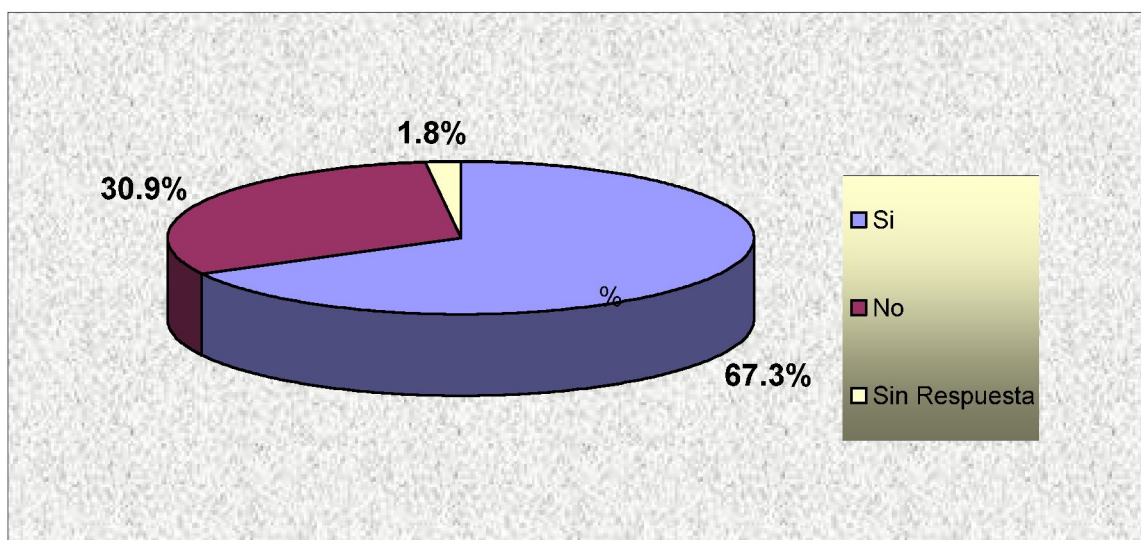
Parte Administrativa



La respuesta de los docentes con relación al conocimiento que tienen los licenciados en las cinco (5) categorías sobre el PEI, es afirmativa, y equivalente a un promedio entre 31 y 34 y con respecto al grado de participación lo consideran en grado alto entre 16 y 22 instituciones, en grado medio entre 9 y 13 y en un grado bajo entre 2 y 3 instituciones. Entre 16 y 19 instituciones responden no frente al conocimiento que tienen los licenciados en las cinco (5) categorías sobre el PEI y no responden 5 instituciones.

Los administradores de las instituciones responden de manera afirmativa entre 34 y 36 con relación al conocimiento que tienen los licenciados frente a las cinco (5) categorías que constituyen el PEI, y los resultados sobre la valoración de éstos elementos se encontró un grado alto de participación entre 18 y 22 instituciones, uno medio entre 9 y 13 y en un grado bajo entre 1 a 3 instituciones. Entre 15 y 17 instituciones la respuesta es negativa frente al conocimiento que tienen los licenciados en las cinco (5) categorías sobre el PEI, no responden 4 instituciones.

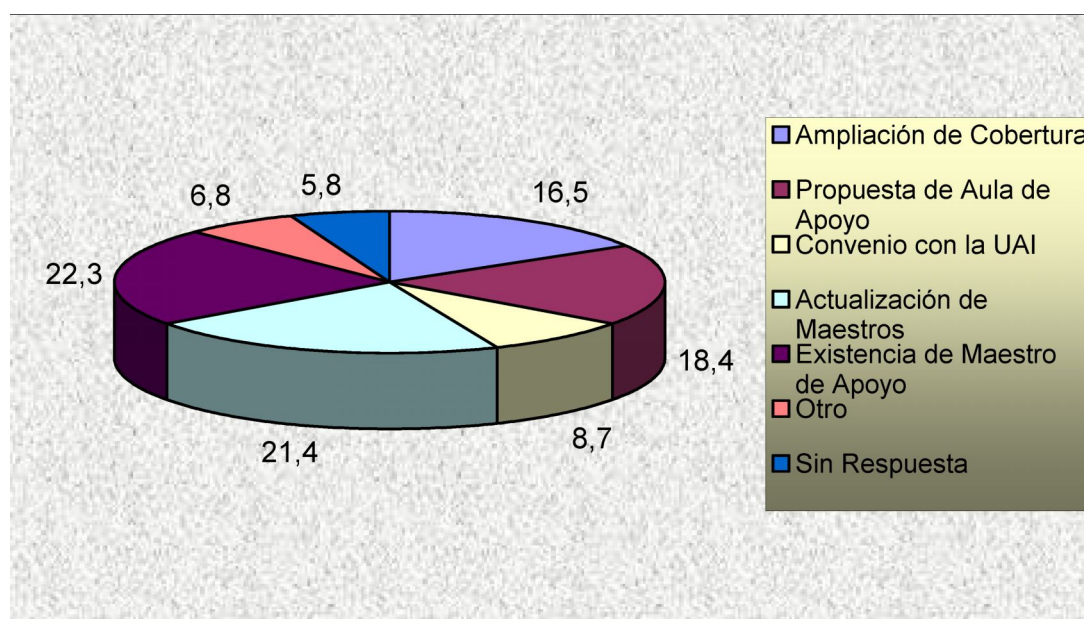
GRÁFICO 6: Respuesta a las Necesidades Educativas de la Comunidad a Través del Licenciado.



Para el 67.3% de las instituciones, las intervenciones que realiza el licenciado dan respuesta a las necesidades de la comunidad, mientras que para un 30.9% de éstas,

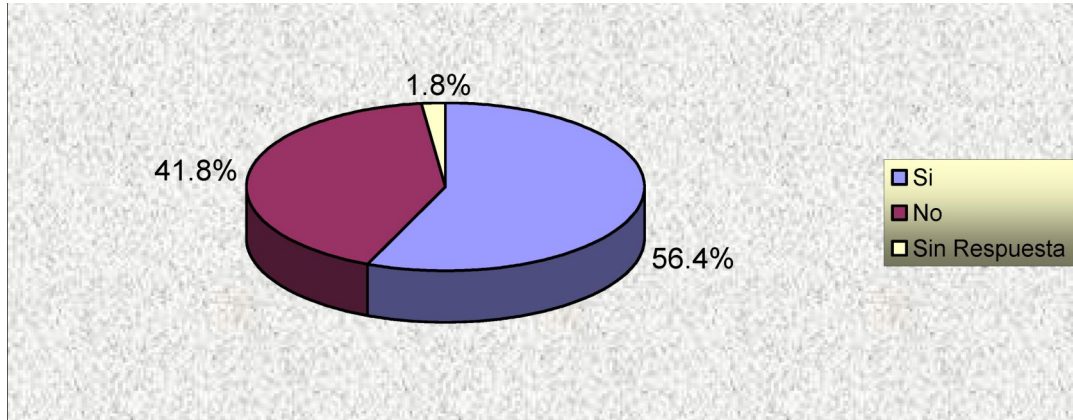
los licenciados no cumplen con esta expectativa. Situación comprensible en la medida en que hay una correspondencia en esa misma proporción, con las instituciones que respondieron no contemplar propuestas pedagógicas para la atención a la población en situación de discapacidad.

GRÁFICO 7: Mecanismos de las instituciones para dar respuesta a las Necesidades de la comunidad



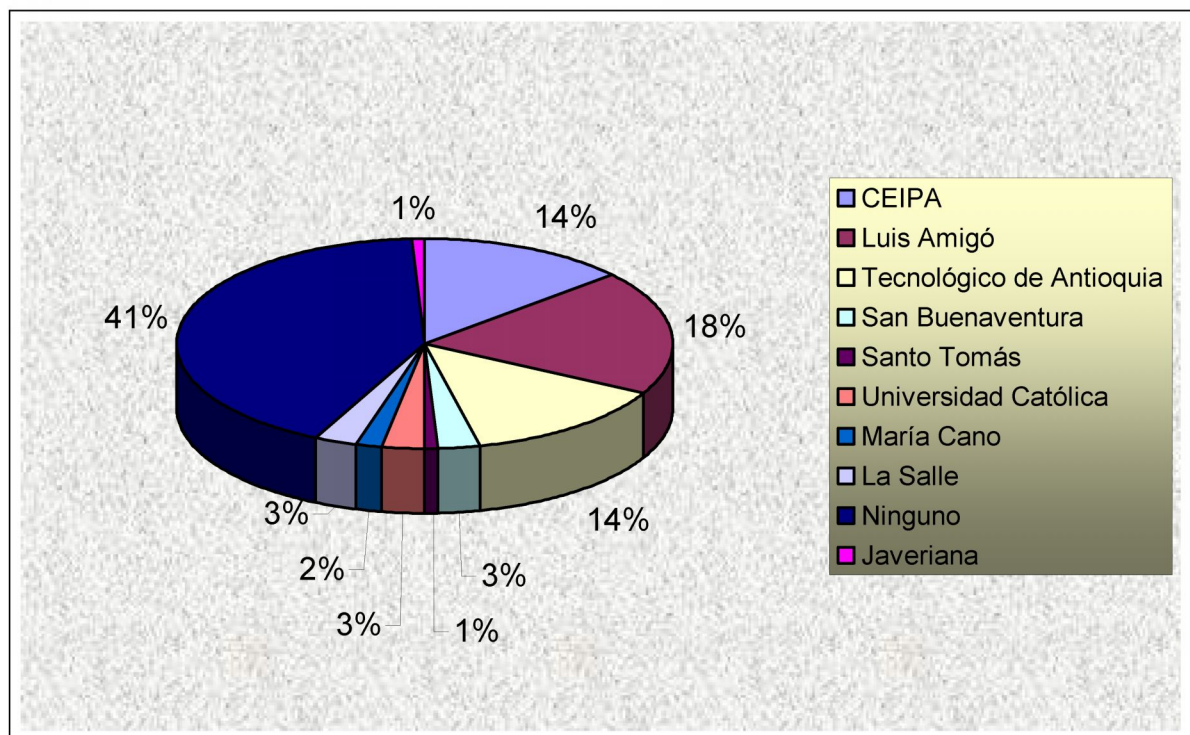
Sobre los mecanismos utilizados por las instituciones para dar respuesta a las necesidades educativas se encuentran: los maestros de apoyo en un 22.3%, seguido de la actualización a Maestros con un 21.4%, la existencia de maestros de apoyo un 18,4%, un 16.5% en Ampliación de cobertura, y en un porcentaje menor el 8.7% lo realizan a través de convenios con las UAI, 6.8% para otros y un 5.8% que no responden.

GRÁFICO 8: Existencia de otros Profesionales en las Instituciones Educativas Afines a los Licenciados en Ed. Especial



El 56.4% de las instituciones Educativas tienen en su planta de cargos docentes profesionales afines a la formación del educador especial, mientras que el 41.8%, responden no tener profesionales afines con esta área.

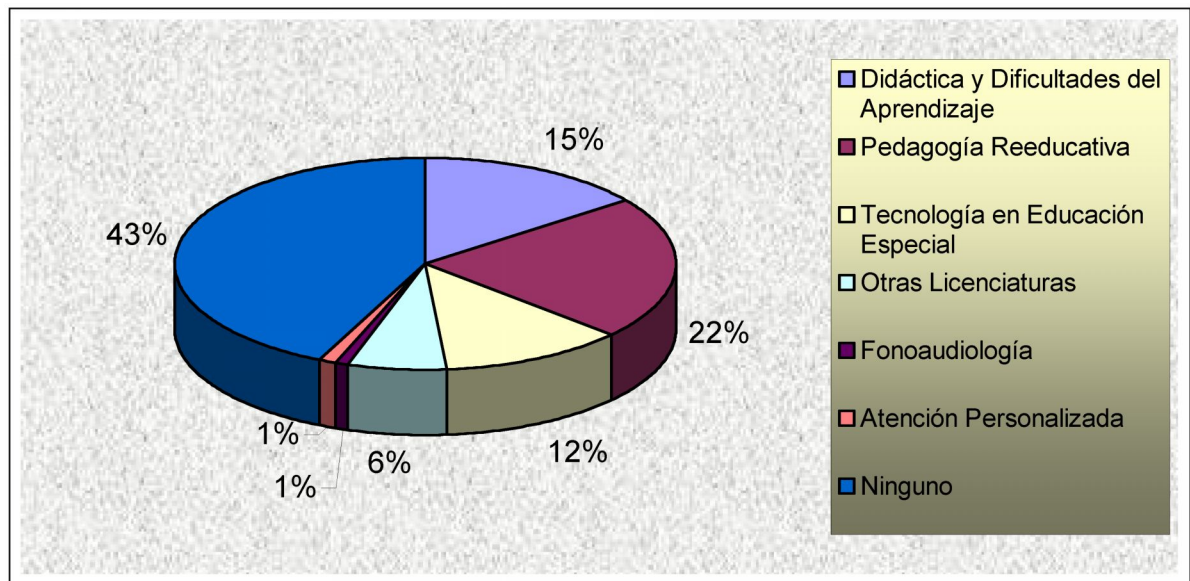
GRÁFICO 9: Universidades en que se Graduaron los Profesionales de Programas Afines



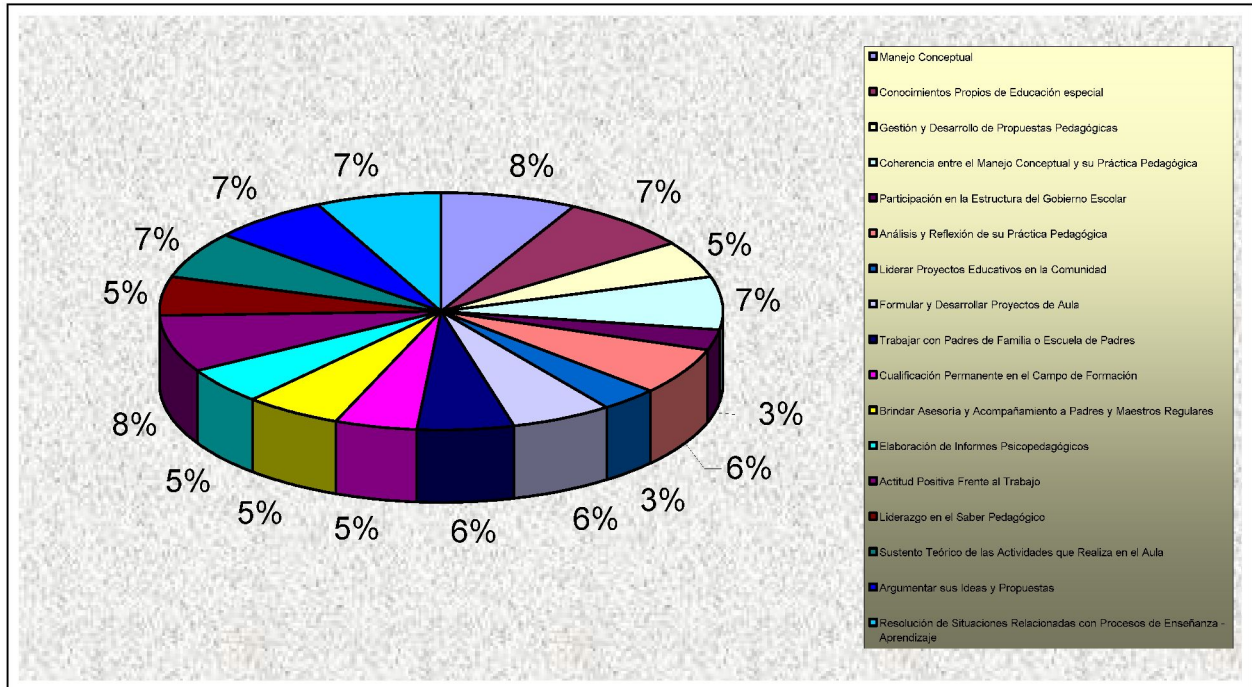
El 41% de las instituciones educativas desconocen las instituciones de educación superior en que sus profesionales se graduaron y que tienen relación con la licenciatura en educación especial. La Universidad Luis Amigó con el 18%. se presenta como la institución superior de donde han egresado más profesionales y que tiene afinidad con el programa específico.

El 14% de los egresados con carreras afines se ubican en: el CEIPA y el Tecnológico de Antioquia y en menor porcentaje, se encuentran la Universidad San Buenaventura, Santo Tomás, la Universidad Católica del Oriente y la Salle.

GRÁFICO 9.1: Programas en que se Graduaron los Profesionales Afines



En el 43% de las instituciones no se obtuvo respuesta acerca de los programas afines a la Licenciatura en Educación Especial en los que se graduaron otros profesionales. En el porcentaje restante se ubica la especialización en Pedagogía Reeducativa como el programa en el que se graduaron la mayoría de los profesionales con una carrera afín a esta licenciatura, seguido por Didáctica y Dificultades del Aprendizaje con el 15%, la Tecnología en Educación Especial con 12% y en menor Proporción otras Licenciaturas con el 6%.

GRÁFICO 10: Desempeño del Licenciado

El Licenciado en Educación Especial egresado en su mayor parte se caracteriza por el manejo conceptual propios de la profesión docente y la actitud positiva frente al trabajo, tendencia evidenciada con una representatividad del 8% en la gráfica, en segundo lugar con un 7% por cada ítem están: el conocimiento propio de la educación especial, la coherencia entre el manejo conceptual y la práctica pedagógica, el sustento teórico de las actividades que realiza en el aula, la argumentación de sus ideas y propuestas y la resolución de situaciones relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje.

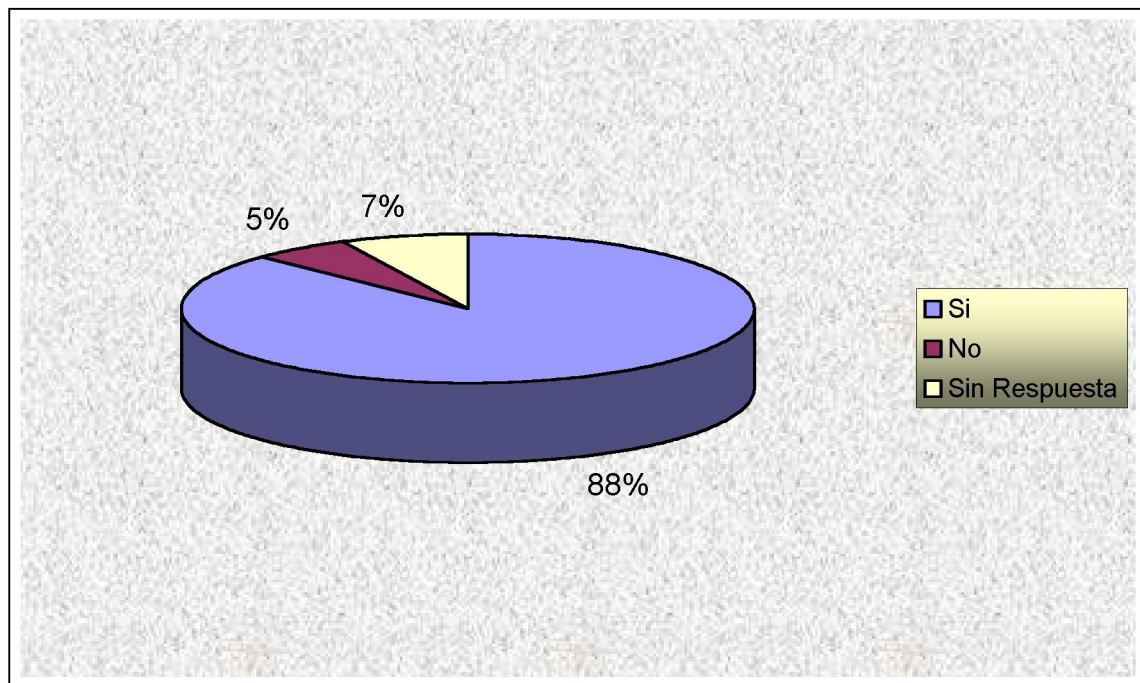
La tercera tendencia representada con un 6% en cada ítem consta de: el análisis y reflexión de la práctica pedagógica e institucional, el formular y desarrollar proyectos de aula y el trabajo con familia o escuela de padres.

Luego con un distribución porcentual del 5% por ítem están la gestión y desarrollo de propuestas pedagógicas institucionales, la cualificación permanente en el campo de formación y la elaboración de informes psicopedagógicos. Finalmente se establece

en menor proporción (3% en cada ítem) el desempeño del licenciado como líder de proyectos educativos en la comunidad, y en la participación de la estructura del gobierno escolar.

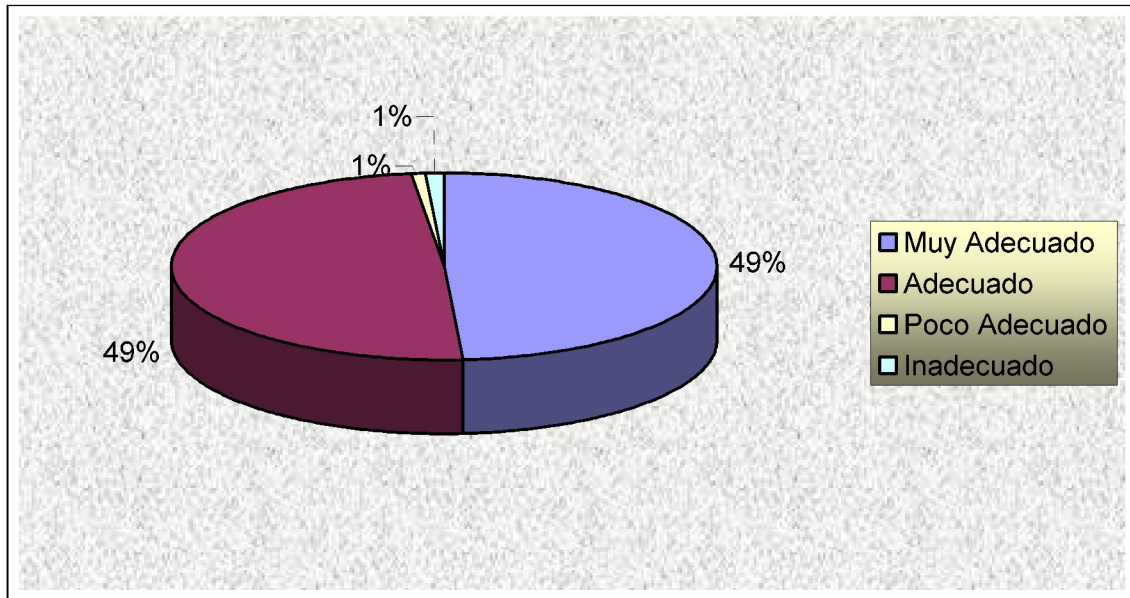
Cabe anotar, que en su generalidad la distribución porcentual de las actividades a realizar por los Licenciados en Educación Especial es muy equitativa.

GRÁFICO 11: Respuesta a las Necesidades de la Institución por Medio de la Formación del Licenciado.



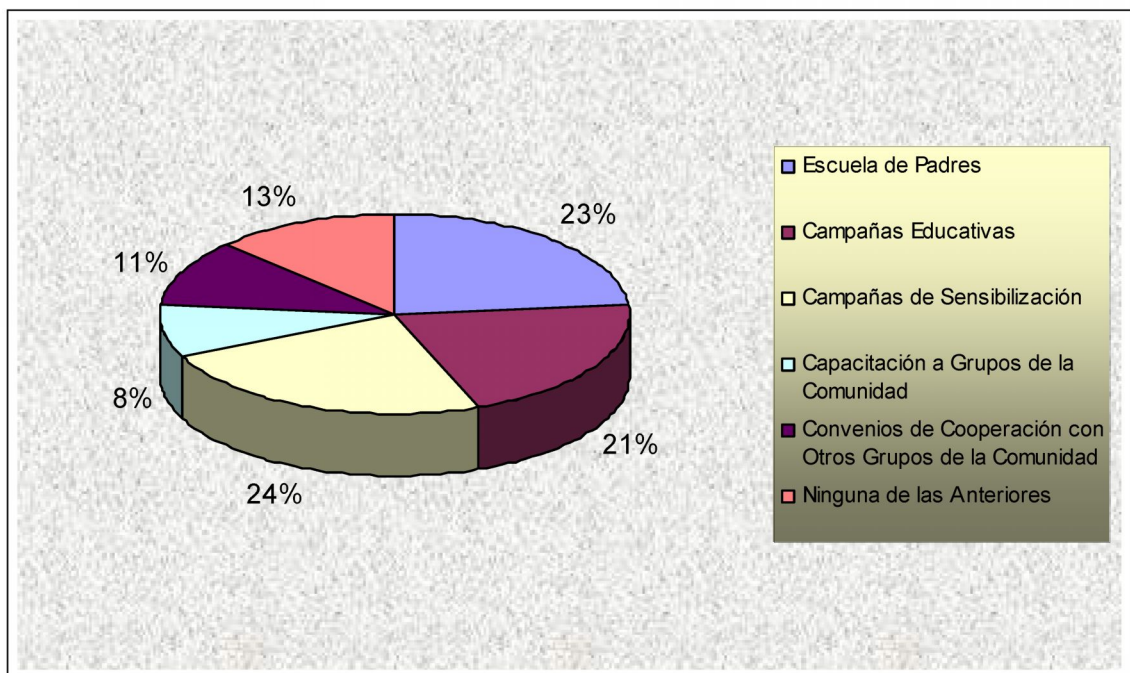
El 88% de las instituciones responde afirmativamente a las necesidades de la institución por medio de la formación del Licenciado en Educación Especial egresado de la Universidad de Antioquia. Sin embargo, se observa que en 7% de las encuestas no hubo respuesta a esta pregunta y el 5% de los encuestados considera que la formación de este Licenciado no responde a las necesidades de la institución.

GRÁFICO 12: Valoración del Desempeño del Licenciado.



La valoración que hacen las instituciones frente al desempeño del educador especial se encuentra distribuido entre las categorías de **muy adecuado** y **adecuado** con un porcentaje del 49% respectivamente, y con un 1% para la de poco **adecuado** e **inadecuado**.

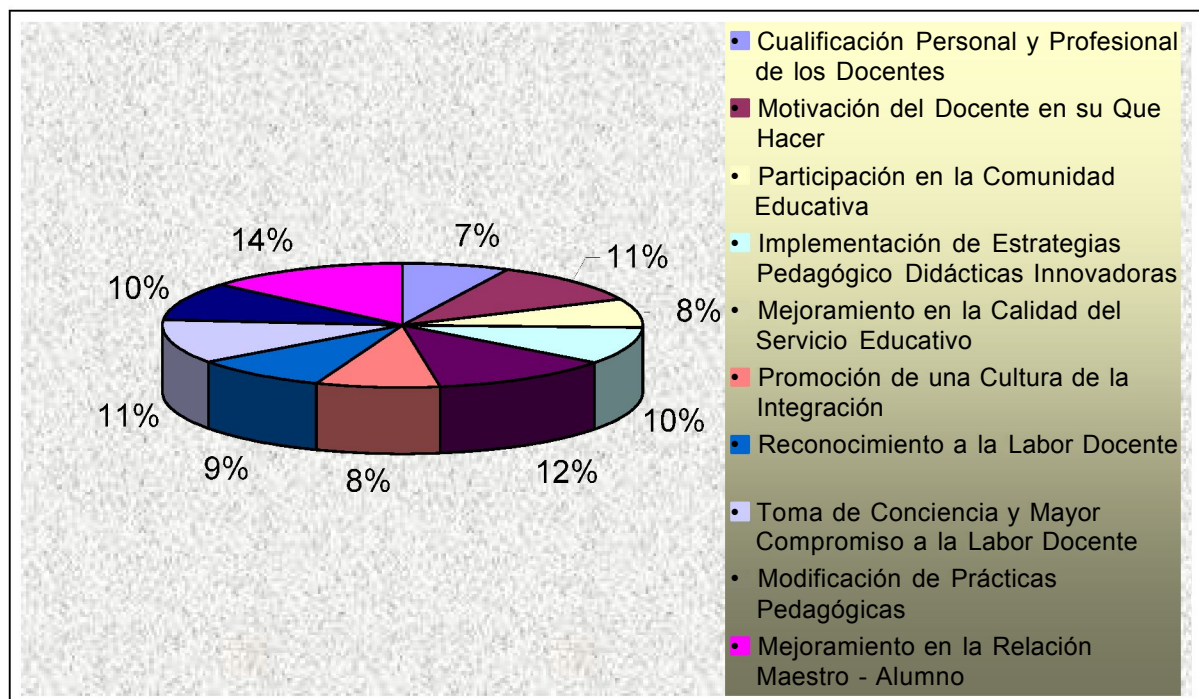
GRÁFICO 13: Actividades de Extensión con la comunidad que realiza el Licenciado.



En cuanto al trabajo de extensión a la comunidad que realiza el licenciado desde su práctica pedagógica, se encuentra que es en campañas de sensibilización, con un 24%, donde posee una mayor participación, a esto le sigue el trabajo con escuelas de padres con un 23% de las respuestas y el desarrollo de campañas educativas para un 21%.

En cuanto a la categoría de convenios de cooperación con grupos de la comunidad se evidencia una participación del 11%, con lo cual queda un 8% para la capacitación a otros grupos de la comunidad y un 13% para aquellos encuestados que exponen la no participación del educador especial en las anteriores actividades de extensión.

GRÁFICO 14: Contribución del Licenciado para generar cambios partiendo de la Reconfiguración y Recontextualización del PEI.



La contribución que realiza el licenciado en educación especial para generar cambios a partir de la reconstrucción del PEI está orientada en un mayor porcentaje hacia el mejoramiento de la relación maestro alumno con una tendencia del 14%. En

forma descendente y con un porcentaje del 12% se ubica el aporte frente al mejoramiento del servicio educativo. Por su parte la motivación del docente en su quehacer hacia la toma de conciencia y el mayor compromiso frente a la labor docente presentan un porcentaje para cada aspecto del 11%.

Las categorías referidas a la implementación de estrategias pedagógicas y modificación de prácticas comparten la misma tendencia lo cual las ubica en un porcentaje del 10% respectivamente. En forma descendente y con un porcentaje de respuestas del 9% se encuentra la contribución del licenciado en cuanto al reconocimiento de la labor docente.

Para la promoción de la cultura de la integración y la participación en la comunidad educativa se obtiene a través de las respuestas un 8% para cada una de las categorías dejando en ultimo lugar con una tendencia del 7% a la cualificación personal y profesional de los docentes.

3.5.2. ANALISIS CUALITATIVO

Para el análisis cualitativo se identificaron los gráficos que daban respuesta a los objetivos planteados en el estudio, no se aplicaron procedimientos estadísticos de tipo correlacional, no obstante, se realizaron comparaciones de los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de las preguntas que apuntaban a cada objetivo.

3.5.2.1. HALLAZGOS - RESULTADOS

En las instituciones educativas visitadas inicialmente, se hizo manifiesta la necesidad de contar con un egresado del programa que desde su especificidad realice aportes para el mejoramiento de la atención educativa en el contexto escolar, considerando por tanto a los maestros de apoyo como una alternativa para dar respuesta a las demandas de dicha comunidad, además, tomando en cuenta los cambios asumidos a nivel legislativo, desde el Decreto 2082, que alude a la integración escolar para personas en situación de discapacidad y la Ley 361 del

1997 desde la cual se promulga la integración social como un componente de la accesibilidad para personas en situación de discapacidad, dando directrices claras para educación, salud y trabajo, las instituciones ya han iniciado el proceso para la atención a la población especial en el marco de la integración escolar, lo cual confirma el requerimiento del licenciado en ellas.

Partiendo de esto y de acuerdo a los resultados de las encuestas aplicadas en las instituciones educativas del municipio de Medellín, el Licenciado en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, genera un efecto positivo a partir del rol, desempeño profesional y práctica pedagógica que realiza en éstas, lo cual se evidencia en la respuesta que los egresados dan a las necesidades de la comunidad educativa, con base en las actividades que desarrollan, entre las que se encuentran: la actualización de maestros, propuesta de aula de apoyo, ampliación de cobertura, convenio con la UAI, y el trabajo de extensión con la comunidad encaminado al desarrollo de campañas educativas y de sensibilización, así como al acompañamiento y orientación a escuelas de padres.

Dicha respuesta está fundamentada en la formación brindada por el programa, partiendo de la cualificación permanente y los cambios que ha realizado al plan de estudios con el fin de actualizar y contextualizar la propuesta. Pretendido formar licenciados íntegros al brindar espacios de participación, construcción y reflexión que llevan al egresado a observar, analizar y hacer propuestas en busca de la respuesta a las necesidades de la comunidad educativa.

En esta medida el perfil está encaminado a fortalecer aspectos como la docencia, investigación y extensión, generando aptitudes a nivel metodológico y didáctico en el egresado, que se reflejan en el desempeño que éste tiene en las instituciones al demostrar en su que hacer pedagógico manejo conceptual, conocimientos propios de la educación especial, gestión y desarrollo de propuestas pedagógicas institucionales, coherencia entre el manejo conceptual y su práctica pedagógica, liderar proyectos educativos en la comunidad, entre otros.

Además, retomando la definición de práctica profesional dada por Luz Stella Isaza en la que se plantea que ésta es un conjunto de procesos de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, que le permiten al maestro aprender al enseñar y enseñar para aprender a hacer intervenciones, en contraste con las opiniones dadas por las personas encuestadas se encontró que el egresado es un docente que reflexiona sobre el entorno que le rodea, sus prácticas pedagógicas, es recursivo, flexible, receptivo, abierto a la atención a las necesidades educativas de sus estudiantes y el respeto de sus ritmos de Aprendizaje; en pro de ello tiene un alto grado de participación en la reconstrucción y reflexión del PEI, en cuanto al diseño de propuesta, adaptaciones curriculares, fundamentación teórica, diseño del componente de atención a la diversidad, y propuesta de evaluación y seguimiento para población con NEE.

Cabe mencionar que dichas prácticas a su vez están en gran medida determinadas por el tipo de vinculación que ofrecen las instituciones. En tanto estas cualifican al licenciado de acuerdo al rol que ellos están ejerciendo, como maestros de grado, por las tareas que el ejercicio docente implica; más no como educadores especiales.

La tendencia a ejercer como maestro de grado se da especialmente en las instituciones educativas de carácter oficial, debido a los cambios normativos antes mencionados (decreto 2082 y ley 361), aunque la diferencia no es muy significativa en el sector privado. También, se encontró que el mayor número de licenciados vinculados en las instituciones se ubican entre los seis meses y tres años. Sin querer decir que este tiempo de vinculación, está determinado por el tiempo de egreso de los licenciados, porque aunque la mayor cantidad de Licenciados vinculados en las instituciones han egresado a partir de la década del noventa, se halló que egresados de las primeras promociones se encuentran vinculados hace poco tiempo en las instituciones al momento de realizar el estudio, información que fue corroborada con la base de datos elaborada en el mismo.

Además dicha base de datos también permitió evidenciar que si bien los licenciados se encuentran desempeñando el papel de docentes de grado, prestando un servicio educativo de calidad, en su mayoría plantean la necesidad de tener una formación postgraduada, ya sea en cuanto a la atención a población con NEE o a las diferentes áreas del currículo, aludiendo a la ausencia de propuestas por parte del programa, la falta de tiempo debido a las dinámicas institucionales y al factor económico. No obstante, existen algunos profesionales del área de la educación especial que han fortalecido su proceso de formación con otro tipo de estudios que les ha permitido desempeñarse en cargos administrativos, los cuales se encuentran en una posición privilegiada a la hora de participar en el seguimiento y cualificación de las instituciones educativas.

Por último, los egresados valoran positivamente el interés del programa por hacerlos partícipes de la cualificación de la propuesta de formación a partir del proyecto de investigación llevado a cabo, el cual permitió establecer una línea de comunicación entre ambos, donde se posibilitó conocer su realidad, sus necesidades en el contexto educativo y requerimiento de formación postgraduada.

4. CONCLUSIONES

Es evidente que el tipo de vinculación de los licenciados en educación especial se encuentra delimitando el rol que estos ejercen en las instituciones educativas, en tanto, están siendo ubicados como docentes de grado, atendiendo así a las demandas que las instituciones presentan. Esta situación hace reconocer en el licenciado de educación especial, a parte de su formación en un saber específico, otro tipo de elementos propios de la actividad docente, lo cual al conjugarse determina el desarrollo de unas prácticas pedagógicas que garantizan la cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento de las comunidades educativas.

En esta perspectiva se puede justificar que el ejercicio de los licenciados en educación especial se esté orientando al trabajo como docentes de aula, ya que se puede afirmar en comparación con la propuesta de formación que el egresado posee las habilidades que le permiten insertarse a las dinámicas del sistema educativo actual, adaptándose a los diferentes cambios y haciendo replanteamientos y aportes a los conocimientos adquiridos en la academia, no obstante los licenciados demandan la necesidad de complementar su formación con los contenidos propios de algunas de las áreas del currículo, con el fin de adquirir más competencias para el desarrollo de su práctica pedagógica.

Cabe anotar que el programa en su iniciativa por el mejoramiento continuo de la oferta de formación ha nutrido la propuesta con algunos espacios de conceptualización orientados por un lado al área de las ciencias sociales y por el otro al de las ciencias naturales, así como a la enseñanza de la lectura y la escritura y el desarrollo del pensamiento lógico matemático, respondiendo en gran medida a una realidad contextual y a la formación desde la integralidad. Así, los cambios realizados al plan de estudios durante la existencia del programa han obedecido a dinámicas sociales de diferentes momentos históricos, con lo cual se ha pretendido propiciar en los egresados la apertura y reflexión frente a su quehacer desde el

saber hacer, saber ser y el saber, elementos que han permitido a dicho grupo poblacional obtener una valoración positiva frente a su desempeño, en tanto se ha garantizado una influencia significativa en la transformación de las prácticas pedagógicas no solo a nivel de su ejercicio al interior del aula, sino también en la participación activa de las dinámicas de los contextos en los que opera, ya sea en calidad de docente o en la dirección y coordinación de las instituciones.

Es indudable que dichas dinámicas han sido impactadas gracias a la presencia del profesional de la educación especial, no solo porque las audiencias así lo afirmen, sino también porque las características de la formación de licenciados en educación especial los convierte en garantes de la calidad de la educación en la medida en que son formados como profesionales de la pedagogía con un gran valor agregado como lo son los conocimientos teóricos y prácticos propios de la educación especial, esto otorga al docente una serie de conocimientos sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje del niño o joven, lo cual se transfiere al campo de las necesidades educativas, a fin de entender los ritmos y procesos de aprendizaje de los estudiantes en general.

Para los directivos y compañeros docentes donde laboran los egresados de la licenciatura, el hecho de tenerlos dentro de su grupo de docentes, independientemente de que se desempeñe como maestro de grado o de apoyo tiene un impacto muy positivo, ya que se distinguen especialmente en lo académico, lo pedagógico, lo formativo y lo disciplinario; igualmente impacta su quehacer pedagógico por su calidad, su creatividad en la implementación de estrategias innovadoras y su actitud positiva frente al trabajo.

Como integrante de la comunidad educativa y dada su formación, el licenciado de la educación especial gracias a su capacidad de adaptación, reconocimiento de los cambios que exige una educación con calidad y con miras a la atención de la diversidad, es reconocido por sus pares como un gestor líder en la consolidación de propuestas de atención educativa a partir de su participación en la reconstrucción y

reflexión de los Proyectos Educativos institucionales desde el diseño, la ejecución, la sistematización y la cualificación de los procesos.

Consideramos de gran relevancia los esfuerzos realizados por el programa hasta el momento por la cualificación del mismo y por tanto de sus estudiantes; en esa medida es importante que se continúe fortaleciendo dicho proceso, tanto a nivel curricular, como de la formación postgraduada orientada a, seminarios de actualización docente, congresos, conferencias, talleres de formación en las nuevas tendencias pedagógicas e investigativas. Reconociendo igualmente que la formación de los licenciados egresados hasta el momento los ha habilitado para contribuir al mejoramiento del servicio educativo impactando positivamente los contextos en los que se desempeñan.

5. RECOMENDACIONES

- Dar continuidad a la investigación en el área de educación no formal e informal, incluso asumiendo aquella población que no se tuvo en cuenta por efectos de los criterios de selección en el ámbito formal.
- Ampliar la cobertura de investigación al Valle de Aburrá o el Departamento, dado que existe información de presencia significativa de licenciados en educación especial en dichos contextos.
- Profundizar en estudios relacionados con los cambios en las prácticas pedagógicas utilizando otras técnicas y/o instrumentos que permitan recolectar mayor cantidad de información según las características de la educación no formal e informal.
- Cubrir las demandas planteadas por las instituciones educativas en cuanto a la necesidad de contar con profesionales de la educación especial a través de la ampliación de los centros de práctica del programa.
- Generar espacios de reflexión en los diferentes cursos y seminarios de práctica pedagógica frente al rol y desempeño de los licenciados en el área, a la luz de los cambios en la estructura del sistema educativo colombiano.
- Fortalecer al interior de la propuesta de formación los espacios de conceptualización relacionados con las diferentes áreas del currículo.
- Desarrollar programas que vinculen a las instituciones donde laboran los egresados con la universidad y específicamente con el programa, con el fin de conservar vínculos que permitan proyectar y mantener actualizado el perfil de los docentes.

- Fortalecer la base de datos de los egresados, con acceso de actualización a través de Internet, además de programar eventos que vinculen al egresado con la facultad.
- Utilizar la información consignada en la base de datos, a fin de considerar las necesidades e intereses de los egresados para su formación postgraduada.

6. LOGROS

- Diseño de una base de datos actualizada de los Licenciados egresados del programa que se encuentran vinculados en las instituciones educativas de Medellín.
- Identificación de dos líneas de interés para la formación postgraduada de los egresados: Áreas curriculares y Manejo de poblaciones.
- Identificación de necesidades de formación de los egresados del programa ubicados en las instituciones.
- Reconocimiento de la labor del Educador Especial en el contexto institucional.

7. LIMITACIONES

- Poca disponibilidad y accesibilidad en algunas Instituciones Educativas a la información relacionada con la formación de los maestros.
- Las incongruencias en algunas de las respuestas dadas por las audiencias consultadas, lo que implicó la verificación constante de la información.
- La no realización de análisis comparativos entre los dos tipos de institución.

- La falta de financiación para el desarrollo del proyecto.
- El no acceso a todas las instituciones educativas del Municipio, no permitió realizar una evaluación de impacto, entendida en la relación número de egresados vs. Egresados vinculados laboralmente.
- Acceso directo a recursos tecnológicos para la sistematización de la información.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M. J., La participación comunitaria en Atención Primaria de Salud. Evaluación de la experiencia castellano-manchega, Tesis doctoral, 1993.
- ALVIRA, Francisco. Metodología de la evaluación de programas: un enfoque práctico. Buenos aires, Lumen, 1997.
- ANDER-EGG, E. Técnicas de investigación social, Buenos Aires, Lumen, 1995.
- COOK. T. D. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación Evaluativa. Madrid. Morata, 1986.
- DE ALVARADO, E. L, PINEDA E. B. Metodología de la Investigación. Manual para el Desarrollo del personal de Salud. 1994.
- Educación Superior, Calidad y Acreditación. Tomo III, Consejo Nacional de Acreditación, MEN, Colombia, Marzo de 2003.
- Evaluación de Proyectos Sociales. Construcción de Indicadores. Fundación FES, 1995.
- IGLESIAS M. María J. "La Comunicación Científica, Cómo Escribir y Presentar un Artículo Científico. 1994.
- ISAZA. Luz Estella, HENAO. Berta, GÓMEZ. María, "Práctica pedagógica" , Horizonte intelectual y espacio cultural. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, 2005.

- Lineamientos para la Acreditación de CNA, Tercera edición. Santafé de Bogotá, DC, Febrero de 1998.
- MELÉNDEZ R, Lady. Informe ejecutivo del par Académico Externo, Evaluación de la carrera: Lic. En educación especial de la Universidad de Antioquia. Colombia. Diciembre de 2003.
- MORATO H, Cesar y LONDOÑO, Guillermo. La Educación a distancia en Colombia, de la teoría a la realidad. Medellín, Julio de 1986.
- PICHARDO M, Arlette. El valor de lo Humano ante la Crisis y el Ajuste. Evaluación del impacto social. Argentina, Lumen ,1997.
- PICHARDO, Arlette. Evaluación del impacto social. Buenos Aires. Lumen.1997.
- POSADA GONZÁLEZ, Nancy. Intervención profesional y proyección social. Revista UNIMAR, Universidad Mariana comprometida con el proyecto cultural para la paz. N° 36, segundo semestre de 2003.
- Proyecto Educativo Bonaventuriano. Funciones Sustantivas. Cali. Universidad San Buenaventura, Colombia. Departamento de Publicaciones USB, 1998.
- RAMÍREZ OTÁLVARO, Patricia. Valoración como par colaborativo, proceso de Autoevaluación del programa: Lic. En educación especial, Universidad de Antioquia. Colombia. Diciembre de 2003.
- Requerimientos de la Acreditación Previa para los programas de formación de maestros "Licenciatura en educación especial". Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Infantil. Profesoras de la

comisión de reestructuración del programa de educación especial, Medellín, Julio de 1999.

- SABINO. Carlos A. El Proceso de Investigar. 1996.
- SERNA, Héctor David. "presentación de Informes. 2003.
- VIVALDI Gonzalo, Martín. Género Periodístico, Reportaje, Crónica, Artículo, Análisis Diferencial. Paraninfo, 1993.
- WEISS, Carol H. "Investigación Evaluativa", Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. 2^a ed. México, trillas, 1990.

ANEXO A

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION ESPECIAL
MEDELLÍN 2005**

Apreciado (a) Profesor (a):

Dentro de las acciones de mejoramiento del programa de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se adelanta un proceso de investigación formativa con el proyecto de investigación *"Impacto Social del programa"*.

En este proceso, las instituciones empleadoras de nuestros egresados se convierten en informantes claves para indagar sobre este impacto. Por ello le solicitamos diligenciar el cuestionario de manera completa y con la máxima objetividad que nos permita avanzar en la Cualificación del programa.

DESCRIPCION GENERAL

Nombre Institución Educativa:

Nombre de quien responde el cuestionario:

Cargo que desempeña:

Carácter de la institución: Oficial Privada Otra Cuál

Núcleo educativo al que pertenece _____Comuna_

1. ¿Su institución cuenta actualmente con Licenciados en Ed. Especial de la U de A vinculados laboralmente?

Si No Cuántos Desde hace cuántos años

2. ¿Cual ha sido el rol del Licenciado en Ed. Especial en la Institución Educativa?

Maestro de apoyo _____ Maestro Integrador o regular _____ Integrante de un equipo interdisciplinario _____ Como Integrante de la UAI _____ Otro _____Cuál?

3. ¿El Proyecto Educativo Institucional tiene contemplado en la filosofía institucional la atención educativa a la población en situación de discapacidad?

Si No

4. El licenciado en Educación Especial vinculado a la institución ha participado en la reconstrucción y reflexión del Proyecto Educativo Institucional

ASPECTOS	CONOCIMIENTO		GRADO DE PARTICIPACION		
	SI	NO	ALTO	MEDIO	BAJO
Diseño de propuesta					
Fundamentación Teórica					
Diseño del componente de atención a la diversidad					
Adaptaciones curriculares					
Propuesta de evaluación y seguimiento para la población con N.E.E					

5. ¿El Proyecto Educativo Institucional responde a las necesidades educativas propias de la comunidad y del contexto?

Si _____ No _____ Evidenciadas en:

Ampliación de cobertura _____, propuesta de aula de apoyo _____, convenio con la UAI _____, actualización de maestros _____, existencia de maestro de apoyo.
Otros _____

6. ¿Existe en su institución licenciados en Educación Especial o programas afines egresados de otras universidades?

Si _____ No _____ De cuales? _____ Qué programa?

De acuerdo con sus conocimientos y experiencia, señale la o las opciones que considere más pertinentes en cuanto a la siguiente pregunta.

7. ¿El licenciado en Educación Especial egresado de la Facultad de Educación de la U de A que labora en su Institución se caracteriza en su desempeño por:

Manejo Conceptual propios de la profesión docente_
 Conocimientos propios de educación especial_
 La gestión y desarrollo de propuestas pedagógicas institucionales_
 La coherencia entre el manejo conceptual y su práctica pedagógica_
 La participación en la estructura del gobierno escolar_
 Análisis y reflexión de su práctica pedagógica e institucional_
 Liderar proyectos educativos en la comunidad_
 Formular y desarrollar proyectos de aula_
 Trabajar con padres de familia o escuela de padres_
 Cualificación permanente en el campo de formación_
 Brindar asesoría y acompañamiento a padres y maestros regulares_
 Elaboración de informes psicopedagógicos_

Actitud positiva frente al trabajo_
 Liderazgo en el saber pedagógico_
 El sustento teórico de las actividades que realiza en el aula_
 Argumentar sus ideas y propuestas_
 La resolución de situaciones relacionadas con los procesos
 de enseñanza y aprendizaje_

8. ¿La formación del Licenciado en Educación Especial de la Facultad de Educación de la U de A responde a las necesidades de la institución?

Si_____No_____Por que

9. Valore el desempeño del licenciado en Educación Especial de la Facultad de Educación de la U de A, en relación a las necesidades institucionales y del contexto.

Muy adecuado_____Adecuado_____Poco adecuado_____Inadecuado.

10. La Institución Educativa realiza actividades de extensión con la comunidad educativa

Escuela de padres_
 Campañas educativas_
 Campañas de sensibilización_
 Capacitación a grupos de la comunidad_
 Convenios de cooperación con otros grupos de la comunidad_
 Ninguna de las anteriores_

11. En el ámbito institucional a partir de la reconfiguración y contextualización del PEI en lo que corresponde a la atención a población con necesidades educativas especiales se han presentado cambios en:

La cualificación personal y profesional de los docentes_
 Motivación del docente en su que hacer_
 La participación de la comunidad educativa_
 Implementación de estrategias pedagógico didácticas innovadoras_
 Mejoramiento en la calidad del servicio educativo_
 La promoción de una cultura de la integración_
 Reconocimiento a la labor docente_
 Toma de conciencia y mayor compromiso a la labor docente_
 Modificación de prácticas pedagógicas_
 Mejoramiento en relación maestro - alumno_

MUCHAS GRACIAS, POR SU COLABORACION

ANEXO B

FORMATO PARA LA BASE DE DATOS DE LOS EGRESADOS

I. Institución Educativa

Comuna _____ Núcleo _____

Nombre _____ C.c. _____

Apellidos _____ Tel. _____

Dirección _____

Correo Electrónico _____

Año en el que egreso de la U de A _____

Tiempo de vinculación en la institución _____

II. Formación Postgraduada

Especialización _____ Si _____ No _____

Título _____ Año _____

Maestría _____ Si _____ No _____

Título _____ Año _____

III. Interés en continuar formación postgraduada Si _____ No _____

Áreas _____