



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

### EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

LEYCI YOERLY DUQUE RAMÍREZ

ALEXANDRA GALLO QUINTERO

LAURA LILIANA RESTREPO ARIAS

**Asesor(a)**

BIBIANA MARIA CUERVO MONTOYA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
1803

MEDELLÍN

2017

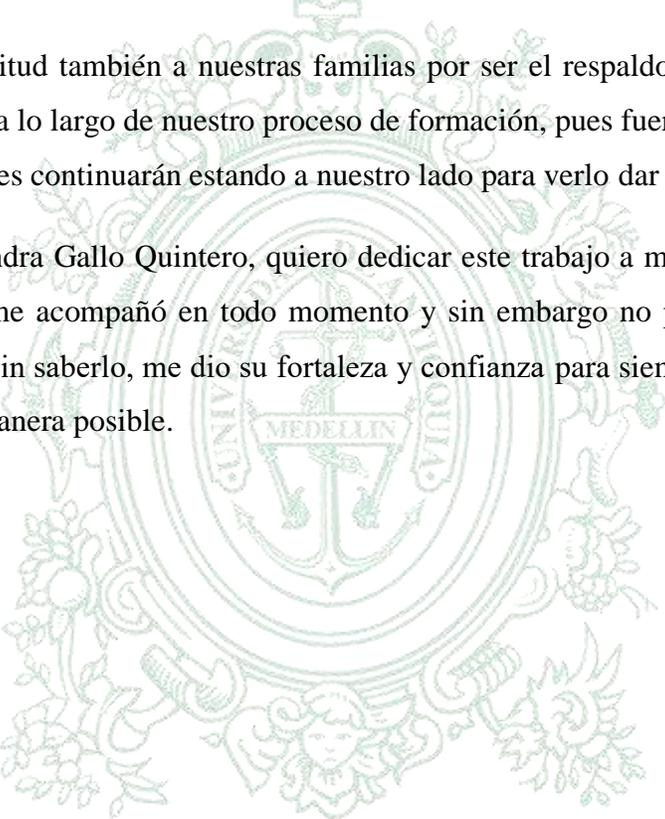


**Facultad de Educación**

Creemos profundamente que fue posible realizar esta investigación gracias a Dios, por habernos permitido ser y estar en todos los momentos y situaciones que nos permitieron llegar hasta donde lo hemos logrado; pretendemos entonces darle un poco de lo mucho que nos ha dado a través de estas palabras.

Nuestra entera gratitud también a nuestras familias por ser el respaldo y el apoyo constante durante toda la vida y a lo largo de nuestro proceso de formación, pues fueron ustedes iniciadores de este mismo y quienes continuarán estando a nuestro lado para verlo dar frutos.

De parte de Alexandra Gallo Quintero, quiero dedicar este trabajo a mi mejor amigo, Carlos Andrés Cano, quien me acompañó en todo momento y sin embargo no pudo estar para ver el resultado... A él que sin saberlo, me dio su fortaleza y confianza para siempre avanzar y hacerlo siempre de la mejor manera posible.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



A nuestra Alma Máter por nutrirnos con tan diversas experiencias y conocimientos que enriquecieron nuestro proceso de formación y muy seguramente lo seguirá haciendo.

A nuestros Maestros de formación por su esfuerzo, empeño, valor y sacrificio para con nosotras, aquellos que nos precedieron y los que nos sucederán.

A nuestras Maestras Asesoras por depositar su confianza, guiarnos durante todo este proceso y por siempre impulsarnos a creer para alcanzar mucho más.

A los Estudiantes en formación, Maestros Asesores y Cooperadores por compartir sus experiencias y con ello permitarnos alcanzar los objetivos de esta investigación que esperamos contribuya con el proceso de fortalecimiento y cualificación de la Licenciatura en Educación Especial y de nuestra Universidad de Antioquia.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Introducción.....	8
Resumen.....	10
1. Planteamiento y justificación del problema .....	11
2. Objetivos .....	16
2.1. Objetivo general .....	16
2.2. Objetivos específicos.....	16
3. Marco teórico .....	17
3.1 Referentes conceptuales .....	17
3.1.1 La práctica pedagógica en la formación de maestros.....	17
3.1.2 Evaluación educativa.....	21
3.1.3 Evaluación de programas.....	25
3.1.4 Evaluación de la práctica.....	26
3.1.5 La formación de maestros.....	29
3.1.6 Formación de maestros de educación especial (versión 02).....	30
3.1.7 Propósitos de formación del educador especial.....	35
3.1.8 Perfil de egreso de educación especial (versión 02).....	36
3.2 Antecedentes.....	37
4. Metodología .....	41
4.1 Enfoque.....	41
4.2 Alcance .....	42
4.3 Modelo.....	43
4.4. Contexto .....	44
4.5 Población y muestra .....	45



4.5.1 Población.....	45
<b>Facultad de Educación</b> .....	<b>45</b>
4.5.2 Muestra.....	45
4.5 Categorías de análisis para la recolección de la información.....	46
4.6 Validación de los instrumentos.....	47
4.7 Instrumentos para la recolección de información.....	50
4.7.1 Revisión documental.....	50
4.7.2 Cuestionario.....	54
4.7.3 Entrevista semi-estructurada.....	59
5. Análisis de datos y resultados.....	65
5.1 Análisis descriptivos cuantitativos.....	65
5.1.1 Análisis descriptivo variable contexto.....	65
5.1.2 Análisis descriptivo variable insumos.....	69
5.1.3 Análisis descriptivo variable procesos.....	73
5.1.4 Análisis descriptivo variable producto.....	79
5.2 Análisis descriptivos cualitativos.....	82
5.2.1 Análisis cualitativo estudiantes.....	83
5.2.2 Análisis cualitativos maestros cooperadores.....	93
5.2.3 Análisis cualitativo coordinadoras.....	102
5.2.4 Análisis cualitativo docentes asesores.....	111
5.3 Triangulación.....	122
6. Conclusiones y Recomendaciones.....	128
7. Implicaciones educativas y limitaciones.....	131
8. Problemas abiertos e investigaciones futuras.....	132
9. Referentes bibliográficos.....	133



Tabla 1. <i>Plan de estudios del Programa de Educación Especial (Versión 02, 2010.)</i> .....	33
Tabla 2. <i>Categorías y subcategorías de análisis.</i> .....	47
Tabla 3. <i>Ejemplo para validación de cuestionario.</i> .....	48
Tabla 4. <i>Resultado índice Kappa</i> .....	49
Tabla 5. <i>Lista de chequeo</i> .....	51
Tabla 6. <i>Cuestionario docente</i> .....	56
Tabla 7. <i>Cuestionario estudiantes</i> .....	57
Tabla 8. <i>Entrevista coordinadores</i> .....	60
Tabla 9. <i>Entrevista maestros cooperadores</i> .....	61
Tabla 10. <i>Entrevista docentes</i> .....	62
Tabla 11. <i>Entrevista estudiantes</i> .....	63
Tabla 12. <i>Matriz de análisis estudiantes</i> .....	83
Tabla 13. <i>Matriz de análisis maestros cooperadores</i> .....	93
Tabla 14. <i>Matriz de análisis coordinadoras</i> .....	102
Tabla 15. <i>Matriz de análisis maestros asesores</i> .....	111



**Facultad de Educación**

*Gráfica 1.* Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de contexto de docentes..... 66

*Gráfica 2.* Representación en barra de la media, de la variable de contexto de docentes ..... 66

*Gráfica 3.* Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de contexto de estudiantes..... 67

*Gráfica 4.* Representación en barra de la media, de la variable de contexto de estudiantes.... 67

*Gráfica 5.* Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de insumos de docentes..... 69

*Gráfica 6.* Representación en barra de la media, de la variable de insumos de docentes. .... 70

*Gráfica 7.* Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de insumos de estudiantes..... 71

*Gráfica 8.* Representación en barra de la media, de la variable de insumos de estudiantes. ... 71

*Gráfica 9.* Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de procesos de docentes..... 74

*Gráfica 10.* Representación en barra de la media, de la variable de procesos de docentes. .... 74

*Gráfica 11.* Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de procesos de estudiantes..... 76

*Gráfica 12.* Representación en barra de la media, de la variable de procesos de estudiantes. 76

*Gráfica 13.* Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de producto de docentes..... 79

*Gráfica 14.* Representación en barra de la media, de la variable de producto de docentes. .... 80

*Gráfica 15.* Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de producto de estudiantes..... 81

*Gráfica 16.* Representación en barra de la media, de la variable de producto de estudiantes. 81

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) están llamadas a desempeñar un papel fundamental y preponderante en el desarrollo de la vida social, académica, económica, cultural, política, de generación de nuevo conocimiento para el desarrollo y transformación de los países. De este modo, la universidad debe cumplir sus funciones educativas y principalmente su misión de formar profesionales-ciudadanos responsables y comprometidos socialmente, utilizando recursos de la más alta calidad, y siempre teniendo en cuenta las demandas sociales que se presentan tanto en el ámbito nacional, regional, como mundial, para así ofrecer “programas y currículos sólidos, flexibles y pertinentes” (Abad, 2007, p. 26).

No cabe duda, entonces, que el debate actual sobre el papel de la Educación Superior en el desarrollo y transformación de la sociedad, la productividad, competitividad y la generación de nuevo conocimiento en nuestro país, han estado vinculados a las tesis sobre la calidad de las propuestas de formación de nuevos profesionales.

En concordancia con lo anterior, la Universidad de Antioquia, como Institución de Educación Superior, en ejercicio de su autonomía, responsabilidad social y en atención a las políticas educativas para el mejoramiento de los programas que oferta, se acoge al proceso de Acreditación de su oferta de pregrados y posgrados propuesto por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) (Universidad de Antioquia, 2008, p. 1-12).

Bajo estos lineamientos el programa de Licenciatura en Educación Especial ha adelantado procesos de Autoevaluación y Reacreditación (2000, acreditación previa, 2005 acreditación de Alta Calidad, y 2011, Reacreditación de Alta Calidad) los cuales han exigido un flujo constante de información en aspectos puntuales de la propuesta formativa y de estos, se ha generado en la última década, una serie de cambios o modificaciones paulatinas con el firme propósito de su mejoramiento continuo.

Si bien estas modificaciones han surgido de un proceso sistemático de implementación y evaluación, tal como lo señala Ávalos 2006, (como se citó en Vaillant, 2007), el proceso de



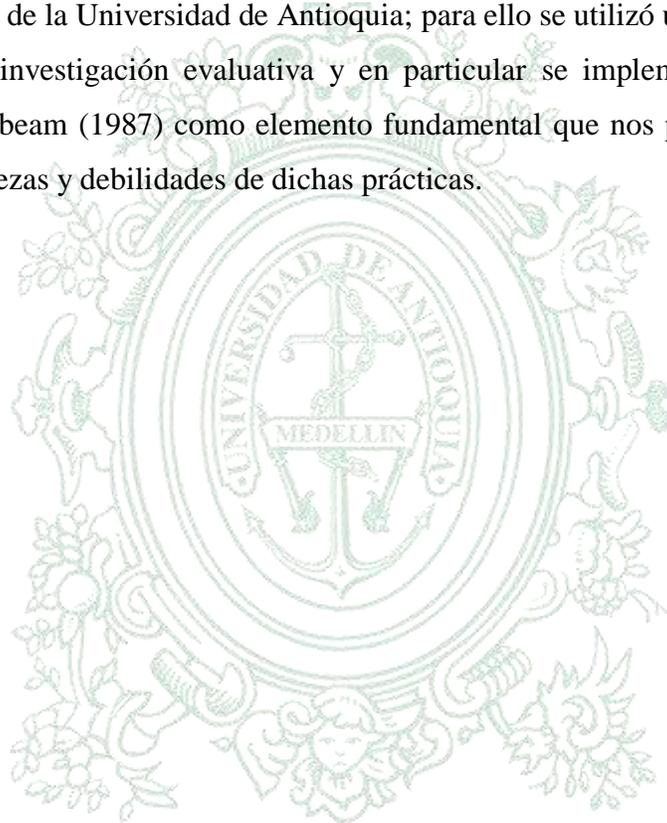
En este sentido, es importante resaltar que desde el programa, se han adelantado acciones permanentes que han permitido visualizar y mantener las fortalezas, así como identificar y potenciar las debilidades de algunos de los componentes de la propuesta curricular. En particular, para los propósitos de esta investigación, se toma el componente formativo de la práctica pedagógica, como un eje transversal del currículo para generar una base de conocimiento con evidencia empírica sobre la relación de este elemento en la formación de maestros en el campo de la educación especial con los propósitos de formación y el perfil de egreso.

Así, pensar la evaluación de la práctica pedagógica como un mecanismo privilegiado de acción para el mejoramiento de la calidad del programa, conlleva algunas preguntas problematizadoras que ayudan a configurar este planteamiento, como por ejemplo:

¿Cómo contribuir a la toma de decisiones para el mejoramiento y transformación de la propuesta de formación de maestros en Educación Especial a partir de la evaluación del componente de práctica pedagógica en su versión 02?



El propósito de esta investigación, fue evaluar la propuesta de Práctica Pedagógica, con miras a aportar a la transformación curricular del programa de Licenciatura en Educación Especial de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia; para ello se utilizó una metodología mixta; bajo un enfoque de investigación evaluativa y en particular se implementó el modelo CIPP propuesto por Stufflebeam (1987) como elemento fundamental que nos permitiera identificar y comprender las fortalezas y debilidades de dichas prácticas.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **1. Planteamiento y justificación del problema**

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) están llamadas a desempeñar un papel fundamental y preponderante en el desarrollo de la vida social, académica, económica, cultural, política, de generación de nuevo conocimiento para el desarrollo y transformación de los países. De este modo, la universidad debe cumplir sus funciones educativas y principalmente su misión de formar profesionales-ciudadanos responsables y comprometidos socialmente, utilizando recursos de la más alta calidad, y siempre teniendo en cuenta las demandas sociales que se presentan tanto en el ámbito nacional, regional, como mundial, para así ofrecer “programas y currículos sólidos, flexibles y pertinentes” (Abad, 2007, p. 26).

Tal situación, se confirma en los compromisos suscritos por los países<sup>1</sup> participantes en el marco de la Declaración de la Conferencia Regional en Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRESALC, 2008) y en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 2009) cuando se declara:

Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento (...) las instituciones de educación superior, y en particular las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones. (2008, p.7)

Desde la perspectiva de estas declaraciones, se reitera la necesidad de nuevos modelos de Educación Superior, según los cuales, deben estar centrados en el estudiante y en particular, en su aprendizaje activo. Se reconoce además, el protagonismo de docentes y estudiantes en la gestión de la Educación Superior. Así, se sugieren políticas claras sobre la formación de los actores educativos, con el propósito de actualizar y mejorar sus competencias, incentivando la innovación permanente, el cambio en los planes de estudio, y la innovación en los métodos de enseñanza y aprendizaje. (Tünnermann, 2008).

---

<sup>1</sup> Convocatoria realizada por la UNESCO desde la década de los años 90, y que a partir de una serie de reuniones, las naciones adoptaron la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” y “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio, Desarrollo de la Educación Superior” (1998). Esta reunión tomó en cuenta los informes elaborados en diferentes regiones del mundo con base en las conferencias regionales desarrolladas en los años 1996 y 1997 en África, América Latina y el Caribe, Asia y el Pacífico, los Estados Árabes y Europa.



Bajo estos preceptos, las universidades en el contexto Colombiano, cuentan con plena autonomía para construir y delimitar sus currículos y planes de estudio, en consideración a las normas vigentes, la rendición de cuentas a la sociedad con un constante compromiso en los procesos de “autoevaluación que contribuyan a elevar la calidad de los programas y al mejoramiento continuo de la institución en todos los niveles” (Abad, 2007, p. 26).

No cabe duda, entonces, que el debate actual sobre el papel de la Educación Superior en el desarrollo y transformación de la sociedad, la productividad, competitividad y la generación de nuevo conocimiento en nuestro país, han estado vinculados a las tesis sobre la calidad de las propuestas de formación de nuevos profesionales.

En línea con estos argumentos, el Ministerio de Educación ha elaborado un plan de desarrollo en el que, desde el año 2014 hasta 2018, promueve la creación de programas para el acceso a la Educación Superior con el objetivo de “cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales para lograr la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (MEN, 2015, p.2).

En concordancia con lo anterior, la Universidad de Antioquia, como Institución de Educación Superior, en ejercicio de su autonomía, responsabilidad social y en atención a las políticas educativas para el mejoramiento de los programas que oferta, se acoge al proceso de Acreditación de su oferta de pregrados y posgrados propuesto por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) (Universidad de Antioquia, 2008, p. 1-12).

En particular, y bajo esta perspectiva, la Universidad en su Estatuto General (Acuerdo Superior, 1 del 5 de marzo de 1994, actualizado 2011, Artículo 16) asume la autoevaluación, como una tarea permanente y un proceso de actualización científica y pedagógica para el mejoramiento continuo de la calidad y la pertinencia social de los programas universitarios.

Al respecto de la evaluación en su sentido más general, la UNESCO (1998, como se citó en Aquino, Izquierdo y Echalarz, 2013, p. 3) la define como: “el proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados” (p.6).

De acuerdo con Jorner y Leyva (2008) y Muñoz y Biel (2009), la tendencia actual sobre la evaluación, coinciden en identificar este proceso con un carácter investigativo y de bases teóricas; con una diversidad metodológica, además de la implicación de todos los actores involucrados.

Estos autores, señalan también, la instalación de un enfoque de la evaluación para mejorar la calidad y para la toma de decisiones.

Bajo estos lineamientos el programa de Licenciatura en Educación Especial ha adelantado procesos de Autoevaluación y Reacreditación (2000, acreditación previa, 2005 acreditación de Alta Calidad, y 2011, Reacreditación de Alta Calidad) los cuales han exigido un flujo constante de información en aspectos puntuales de la propuesta formativa y de estos, se ha generado en la última década, una serie de cambios o modificaciones paulatinas con el firme propósito de su mejoramiento continuo.

Si bien estas modificaciones han surgido de un proceso sistemático de implementación y evaluación, tal como lo señala Ávalos (como se citó en Vaillant, 2007) el proceso de acreditación de las instituciones es una condición necesaria para velar por la calidad de la formación de profesores.

Al respecto de la evaluación de los programas de formación de maestros, Vaillant y Rossel (2006) refieren un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares y la insuficiente articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. En este sentido, señalan, los importantes desafíos por resolver en cuanto al desarrollo y la planificación curricular, a la supervisión de las prácticas docentes y a la preparación de los formadores de formadores.

Así mismo, Vaillant y Marcelo (2015) en su texto “el A B C y D de la Formación docente” resaltan las prácticas profesionales<sup>2</sup>, como el componente estrella de la formación inicial docente. Destacan las experiencias prácticas, como un espacio privilegiado para investigar el proceso de aprender a enseñar, aunque refieren, que si bien existe en la literatura científica abundantes investigaciones, no se puede afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen.

Esta situación, la ratifican con las ideas que Zabalza (como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015) refiere al hecho de que “las prácticas acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no deja de ser una simulación de la práctica” (p.55). De este modo, las prácticas profesionales, presentan algunas limitaciones en la formación docente: suele ocurrir que los estudiantes perciben que tanto los conocimientos y normas institucionales, tienen poco que

---

<sup>2</sup> Se refieren a las experiencias de práctica tal como la define Zeichner (1992), “todas la variedades de observación y de experiencia docente en un programa de formación inicial docente: experiencias de campo que preceden al trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas incluidas en los cursos académicos, y las prácticas de enseñanza y los programas de iniciación” (p.54).

ver con las prácticas profesionales, si bien hay una inmersión en las prácticas profesionales en diferentes niveles de profundidad y poseen sentido de realidad a un mundo que plantea los problemas de la profesión, no dejan de ser una simulación de la práctica. Por otra parte, otras posibles dificultades que las experiencias prácticas tienen “se relaciona con la falta de supervisión de los profesores tutores, así como la discrepancia entre la función del maestro como práctica reflexivo y como técnico” (p, 56).

De acuerdo con Vaillant (2002), “Los formadores deberían planificar adecuadamente las prácticas para que estas se conviertan en una ocasión para aprender y para que sean un componente fundamental de la formación profesional” (p.20).

Desde una mirada más específica, Márquez (2009) sugiere que una propuesta de formación inicial de docentes, implica tener en cuenta, tres elementos básicos:

Una formación general que incluya aspectos psicopedagógicos, una formación especializada relacionada con el área o la etapa en la que el docente va a desempeñar su labor y una formación práctica que conecte con la realidad de los centros educativos. (p.72)

Así, la evaluación de la práctica pedagógica, necesariamente, implicará contemplar su relación con la propuesta curricular, que permita comprender las complejas situaciones que implica este componente formativo.

Tal como lo propone Brovelli (2001), respecto de la evaluación del currículo, existen dos modos de configurarla. Por un lado, la evaluación intrínseca, que evalúa la congruencia interna del diseño curricular, entre la estructura interna y superficial con los distintos elementos que componen su diseño. Y de otro, evaluar la propuesta curricular, y lo que realmente ocurre en su implementación y los resultados producidos.

Esta autora, en un intento por determinar los posibles aspectos a evaluar, señala los siguientes: el modelo curricular que fundamenta la práctica, los programas de los profesores a nivel del aula, los modelos de enseñanza que desarrollan en la práctica los profesores, la transferencia del diseño curricular a la práctica, los resultados de los aprendizajes académicos, la vivencia del currículo y su influencia en la formación del profesorado, la integración de los diferentes componentes curriculares, entre otros asuntos.

Con referencia a todo lo anterior, cabe agregar, que una propuesta curricular supone una multiplicidad de factores (políticos, sociales y educativos, de formación, globales y locales) que complejizan inicialmente su consolidación, así como su evaluación, por lo que se hace necesario

proyectar rutas que permitan indagar su consistencia en relación con los componentes que la conforman.

**Facultad de Educación**

En este sentido, es importante resaltar que desde el programa, se han adelantado acciones permanentes que han permitido visualizar y mantener las fortalezas, así como identificar y potenciar las debilidades de algunos de los componentes de la propuesta curricular. En particular, para los propósitos de esta investigación, se toma el componente formativo de la práctica pedagógica, como un eje transversal del currículo para generar una base de conocimiento con evidencia empírica sobre la relación de este elemento en la formación de maestros en el campo de la educación especial con los objetivos de formación y el perfil de egreso.

Así, pensar la evaluación de la práctica pedagógica como un mecanismo privilegiado de acción para el mejoramiento de la calidad del programa, conlleva algunas preguntas problematizadoras que ayudan a configurar este planteamiento:

¿Cómo contribuir a la toma de decisiones para el mejoramiento y transformación de la propuesta de formación de maestros en Educación Especial a partir de la evaluación del componente de práctica pedagógica en su versión 02?

¿Qué tipo de conocimientos de la propuesta de formación se ponen en escena al momento de realizar el proceso de práctica pedagógica?

¿Cómo contribuye la propuesta de práctica pedagógica del programa al perfil de formación del Licenciado en Educación Especial?

¿Cómo se desarrollan los seminarios de práctica pedagógica en contraste con los espacios de formación teórica?

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Evaluar la propuesta de Práctica Pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia en relación con los objetivos de formación y el perfil de egreso para contribuir a su mejoramiento en el marco de la transformación curricular.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Caracterizar las prácticas pedagógicas del programa desde los ciclos de formación en relación con los objetivos y el perfil de formación.
- Identificar las fortalezas, debilidades y potencialidades de la propuesta de Práctica Pedagógica del programa para su resignificación en una propuesta de mejoramiento en el marco de la transformación curricular.
- Evidenciar las concepciones que sobre la práctica pedagógica tienen los docentes y estudiantes del programa.
- Analizar las relaciones que se establecen entre la propuesta de práctica pedagógica del programa y los propósitos de formación y el perfil de egreso contemplados en la propuesta curricular.

### **3. Marco teórico**

El marco teórico que se desarrolla a continuación tiene como objetivo exponer los principales referentes conceptuales sobre la evaluación de la práctica pedagógica, algunas de las teorías que sustentan dichos referentes y algunas investigaciones relacionadas con el objeto de investigación del presente trabajo.

En un primer momento se exponen los referentes teóricos y conceptuales que se consideran más relevantes para el desarrollo de la investigación; allí se toma en consideración algunos autores que se han acercado a las categorías establecidas, posteriormente, se hace mención de los principales conceptos que retoma la investigación, y por último se registran algunas investigaciones relacionadas con la evaluación de la práctica pedagógica en programas de Educación Superior.

#### **3.1 Referentes conceptuales**

En este apartado se tendrá un acercamiento a algunos referentes teóricos y conceptuales sobre los cuales se fundamenta esta investigación, relacionados con orientaciones y lineamientos concernientes a la práctica pedagógica en la formación de maestros y la evaluación de la práctica; y estas, en relación con los propósitos de formación y el perfil de egreso del educador especial de la versión 02 (2010).

##### **3.1.1 La práctica pedagógica en la formación de maestros.**

###### **3.1.1.1 Prácticas pedagógicas.**

La Práctica Pedagógica se ha convertido en un concepto abordado y definido desde múltiples perspectivas y enfoques propios del ámbito educativo y de otras áreas de conocimiento. El carácter histórico del concepto permite encontrar referentes conceptuales y prácticos que han influenciado la tradición académica y formativa de los diferentes programas profesionales.

Entre las diversas definiciones se encuentra que, es posible definir la Práctica Pedagógica como un proceso que implica la participación activa de los agentes involucrados, especialmente la de los docentes u orientadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se encuentran inscritos en un espacio determinado ya sea una institución o ambiente educativo, promoviendo la construcción de conocimiento de acuerdo a principios u orientaciones curriculares y filosóficas, entre otros. (Valencia, como se citó en Arias, 2014, p. 121).

La Práctica Pedagógica asume entonces las relaciones que se establecen entre sus tres componentes fundamentales: los Sujetos (Enseñantes/Aprendices), el Espacio/Contexto (Escuela) y el Saber (Pedagogía).

En concordancia con este concepto Huberman (como se citó en Rodríguez de Moreno, 2002) plantea que además dicho proceso posee unas características fundamentales, debiendo ser:

Consciente, deliberado, participativo y que al mismo tiempo se desarrolla de forma que sea posible (...) mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (p.6)

Se incorpora entonces, otro importante componente, y es el carácter social de la Práctica Pedagógica, que reconoce la influencia del que hacer pedagógico en la cotidianidad y la realidad no solo de las instituciones, sino también en lo social.

Por otra parte, a través del rastreo de documentos como archivos de prácticas de los programas de la Universidad, se encontró que existen aproximadamente 11 nominaciones y sus respectivas definiciones dadas a la Práctica Pedagógica, desarrolladas a partir de las concepciones propias del momento histórico académico de las diferentes facultades, pero en especial de la Facultad de Educación.

Al retomar algunas de estas nominaciones se encuentra que para Rocwel y Mercado (como se citó en Isaza, et al., 2001)

La Práctica Docente está construida de acuerdo a momentos históricos particulares; refleja un proceso de construcción y apropiación entre la experiencia personal y la historia de las prácticas sociales y educativas. Los aspectos relacionados con la práctica se gestan a partir de la relación entre aspectos laborales, personales, las disposiciones del sistema, el sistema escolar y el contexto social. (p.34)

Además, según consideraciones de los mismos autores describen que:

La Práctica Docente implica la apropiación de contenidos y teorías propiamente pedagógicos, como también de otros saberes prácticos, es decir, actitudes y aptitudes correspondientes al ejercicio de enseñanza, como por ejemplo: organizar actividades escolares, trabajar con grupos de alumnos, construir estrategias para solucionar problemáticas, entre otros. (p.34)

Por su parte, Betancur, Gómez y García (como se citó en Isaza, et al., 2001), integrantes para la época de la sub-comisión del núcleo didáctico de la Facultad de Educación, consideran que “la Práctica consiste en el ejercicio o co-ejercicio del papel del docente, de investigador o de agente de extensión institucional, según la opción elegida, la cual deberá acompañarse de la debida planeación, dirección y evaluación” (p. 34).

Para el año de 1996, el Consejo de la Facultad de Educación a través de la Resolución N° 24, realiza algunas modificaciones a los planes de estudio de los programas académicos, y de acuerdo a ello, se decide homologar el concepto a Práctica Profesional.

Al adaptarse la Práctica Pedagógica como Práctica Profesional implica que deberá asumirse entonces al estudiante en formación como un futuro profesional de la educación, y que ello implicaría concebirse a sí mismo como un intelectual transformador, para el cual el espacio de Práctica se constituye también como el punto de encuentro entre el mundo profesional y el universitario, que le permitirá la construcción de competencias y la integración de saberes.

De acuerdo con esta premisa y en concordancia con la Ley 115 de 1994, en su artículo 109, se establece que una de las finalidades de la formación de educadores es desarrollar la Práctica Pedagógica como parte fundamental del saber del educador, es decir, como parte de su formación profesional, y que además debe convertirse en un proceso de autorreflexión que contribuya al enriquecimiento del saber y el conocimiento pedagógico.

Para que todo este proceso pueda desarrollarse, además de la formación universitaria con calidad, es necesario dar un papel relevante a la participación de los maestros formadores en ejercicio, que con su experiencia inherentemente son quienes orientan de forma significativa el proceso de formación de sus estudiantes (maestros en formación) para convertirse en una experiencia modeladora, que los guía hacia la experimentación de nuevas estrategias en la construcción de una identidad propia entre el gremio al que pertenece.

Llegados a este punto, se considera necesario aclarar que en la búsqueda de referentes teóricos sobre la Práctica Pedagógica, se encontró que para algunos autores el término es homologable de acuerdo a la que fuera considerada la terminología adecuada, sin embargo se identifican también, algunas acepciones que se presentan a continuación con la finalidad de establecer algunas semejanzas y contrastes significativos para una claridad conceptual.

### **3.1.1.2. Práctica Docente.**

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como: “la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan” (p.3).

Se entiende entonces que existe una delimitación a las acciones desarrolladas en el contexto propiamente áulico, que configuran el quehacer del docente y de los estudiantes, de acuerdo a unos propósitos u objetivos que influyen el proceso de aprendizaje de estos últimos.

García, Loredo y Carranza (2008), “plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa” (p.3).

### **3.1.1.3. Práctica Educativa**

De acuerdo con García, Loredo y Carranza (2008) la Práctica Educativa enmarca un contexto más global, es decir, recoge aquellas situaciones que surgen en el proceso de enseñanza aprendizaje antes tomadas como variables alejadas pero que ahora se configuran como factores contextuales que influyen en la dinámica Institucional.

Al respecto, Zavala (2002) señala:

Que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (p.4)

De acuerdo con lo anterior, la distinción entre ambas categorías se hace notoria en cuanto al espacio en que se desarrolla y a las situaciones tenidas en cuenta. Según Doyle (como se citó en García et al., 2008, p.5), la Práctica Docente es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que se dan en ella; la enseñanza se caracteriza por la inmediatez de los sucesos y que en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar, y de dirigir.

Al respecto, el mismo autor señala que la práctica docente, también tiene un carácter imprevisible, ya que “ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones” (p.5).

Las distinciones realizadas entre la Práctica Educativa y la Práctica Docente evidencian simultáneamente una mutua influencia, un ejemplo de ello, como lo menciona Schoenfeld (como se citó en García et al., 2008):

Los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates.(p.5)

Se podría entonces concluir que la Práctica Docente es la categoría más específica, dicha práctica se desarrolla en un espacio y contexto determinado y permite o propicia la transformación continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

En la Práctica Pedagógica entonces se conjugan todos estos elementos y se hacen evidentes en la Práctica Profesional del estudiante en formación, lo que a su vez está enmarcado dentro de la Práctica Educativa.

### **3.1.2 Evaluación educativa.**

Al respecto de este concepto, encontramos que autores como Noelia Alcaraz Salarirche (2015) y Tomás Escudero Escorza (2003) coinciden en que si bien la evaluación ha tenido un amplio desarrollo histórico, en el ámbito educativo específicamente se han dado como un fenómeno contemporáneo.

Durante el siglo XVIII y XIX se empiezan a establecer sistemas nacionales de educación en el contexto Estadounidense y con ello la implementación de pruebas de aptitud para satisfacer las



necesidades de una sociedad postindustrial, jerárquica y burocratizada. Se propone entonces una especie de evaluación educativa impulsada desde una perspectiva de control y vigilancia, debido a la creciente demanda y acceso a la educación, propias de la época.

Aparece igualmente el interés por la medición científica de las distintas conductas y actividades humanas; así la educación y su evaluación recibe la influencia de la corriente positivista y se ven condicionadas por la exigencia del rigor científico, y con ello la potencialización de pruebas escritas que le acreditaran.

Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX se empieza a desarrollar el “Testing” o test de rendimiento y su posterior utilización como “...sinónimo de evaluación educativa, elaborados para establecer discriminaciones individuales, dejando de lado en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos y demás actores y factores involucrados en el acto educativo, enfocándose en la medición de destrezas escolares e inteligencia”; además se generan diferentes tipos de test para ser empleados en colectivos estudiantiles.

Estas aplicaciones estandarizadas se acogen muy bien en los ámbitos educativos y McCall (citado en Escorza, 2003, p.4) propone que los profesores construyan sus propias pruebas objetivas, para no tener que confiar exclusivamente en las propuestas por especialistas externos

Autores como Guba (citado en Escorza, 2003, p.4) y Lincoln mencionan que “la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los test informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado.” Así mismo, se refieren a esta evaluación como a la primera generación, que puede legítimamente ser denominada como la generación de la medida. El papel del evaluador era técnico, como proveedor de instrumentos de medición.

Hasta este punto, se asume la evaluación como un concepto intercambiable con el concepto de medición, Según expone Vivian Durar (citada en Salarirche, 2015, p.14) en el blog “RED Maestros de Maestros”.

Paralelamente durante los años 1920 y 1930 surge en Francia una corriente conocida como *docimología* concebida como una disciplina que estudiaba los métodos de evaluación del

rendimiento escolar y las pruebas de verificación, ello “supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa”

Sin embargo se considera tradicionalmente a Tyler (Joint Committee, 1981) (citado en Escorza, 2003, p.14), como el padre de la evaluación educativa y el primero en acuñar el término, ya que proporciona:

Una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica. Entre 1932 y 1940, en su famoso Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association, plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación.

Es con la aparición de Ralph Tyler, según Salarirche (2015), cuando evaluación pasó a un primer plano y la medición a un segundo, aunque eso sí, siempre ligados entre sí; su propuesta está basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos, se extiende ampliamente por EE.UU.

Además, Escorza (2003) propone que el modelo Tyleriano incluye un avance con respecto a la anterior época en tanto en cuanto:

El objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores; es también un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesor. (p.15)

Se denomina esta etapa como la segunda generación de la evaluación hasta más o menos el año 1957, tiempo durante el cual si bien se mantuvo el enfoque propuesto por Tyler, los avances alcanzados se mantienen más en el plano escrito que en el práctico. Guba y Lincoln (1982, 1989) (citados en Escorza, 2003, p.15).

En adelante y hasta el año 1972 aproximadamente, tuvieron lugar acontecimientos de tipo bélicos, armamentísticos y científicos, que sin lugar a dudas generaron efectos negativos en el contexto educativo, una especie de desencanto, que hizo notorias debilidades entre los diferentes sistemas educativos en relación con los resultados y las producciones científicas esperadas.

De ahí que se produzca un aumento en la presión por la rendición de cuentas, el reconocimiento de la responsabilidad de los docentes en cuanto al logro de los objetivos educativos establecidos e igualmente se empieza juzgar o dar juicios sobre la eficacia del sistema educativo en general.

Stobart (2010) (citado en Salarirche, 2015, p.15) “plantea que uno de los máximos ejemplos de la rendición de cuentas, muy presente en la actualidad con la proliferación de pruebas externas (PISA, PIRLS, entre otros).”

Esta tercera generación se caracteriza según Guba y Lincoln (citado en Escorza, 2003, p.19) por “introducir la valoración, el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios”. En medio de este contexto se genera un periodo de reflexión, en el que se empieza a reconocer el carácter multidimensional del proceso evaluativo, enriqueciendo sus ámbitos conceptual y metodológico.

Se destacan autores como Cronbach (1963) y Scriven (1967) por sus propuestas y planteamientos; el primero de ellos resalta algunas de las funcionalidades de la evaluación educativa, entre ellas la toma de decisiones sobre los programas educativos, sobre las necesidades de los alumnos y sobre la regulación sobre la calidad del sistema educativo. Además desde su perspectiva se plantea la necesidad de emplear otras técnicas evaluativas para la recolección de información como los cuestionarios, las entrevistas, la observación, entre otras...

Estas nuevas propuestas son consideradas como un “aire fresco” que abre nuevas posibilidades evaluativas, ya que se fomenta el intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación, a través de la utilización de métodos participativos, considerándose así estos elementos como la principal característica de la denominada cuarta generación.

Desde entonces hasta la actualidad, la evaluación educativa se encuentra presente en cualquier debate sobre educación. Sus funciones, sus intenciones, incluso sus nombres proliferan y aumentan su complejidad hasta tal nivel que acabamos encontrándonos en un momento histórico donde a pesar de que el conocimiento sobre la evaluación es mayor que nunca, la confusión es grande. De modo que, muchos de los intentos que se hicieron en las anteriores décadas por distinguir medición, evaluación y calificación no obtienen recompensa.

### **3.1.3 Evaluación de programas.**

Mencionaremos aspectos puntuales y que consideramos puntuales con relación a esta investigación.

Retomamos como teórico representativo a Ramón Pérez Juste y las elaboraciones planteadas en dos de sus trabajos: “La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática” y “La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad”.

De acuerdo con este teórico, la Evaluación de Programas puede entenderse como una actividad metodológica sustentada en la acción reflexiva que realiza el maestro o educador sobre un programa elaborado por sí mismo, entendiéndose este como plan al servicio del logro de sus metas educativas o como aquella “llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de proyectos y programas de intervención social —en educación, formación, salud, ocio, empleo...— de gran amplitud, complejidad y duración.”

En una definición complementaria, el autor plantea que:

Se entiende un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.

Este proceso se materializa durante el desarrollo del programa en tres momentos diferentes:

- Etapa diagnóstica: antes de la implementación del programa, para tomar decisiones respecto a su viabilidad, su calidad y su variabilidad.
- Etapa de desarrollo: durante el proceso de realización para tomar a tiempo, las decisiones de mejora.
- Etapa de finalización: tras su aplicación, para apreciar su eficiencia, efectividad y eficacia.

Así, la evaluación de programas puede servir a la mejora de la calidad de la acción educativa dentro del aula y los centros educativos y formativos, pudiendo igualmente convertirse en una de



las modalidades de investigación pedagógica más utilizada (investigación evaluativa), propiciando la elaboración de nuevas teorías o la transformación y reflexión de las ya existentes.

### **3.1.4 Evaluación de la práctica.**

Antes de mencionar los autores y las definiciones que se abordaron sobre el concepto de evaluación, es importante referir, que uno de los criterios que se consideró para la selección de estas definiciones, está directamente relacionado con uno de los objetivos del trabajo, y que tiene que ver con la identificación de las fortalezas y debilidades de la propuesta de práctica pedagógica para contribuir a la toma de decisiones que conlleven al planteamiento de propuestas de mejoramiento del programa en este componente formativo para la transformación curricular.

Ahora bien, es importante comenzar el abordaje de este concepto haciendo referencia sobre las muchas y distintas definiciones del concepto de evaluación que se encuentran no solo en la literatura, sino también en los diferentes contextos en los que se emplea.

Según Correa, Restrepo y Puerta (1996):

Se habla de evaluación de la ejecución de la tarea, de evaluación de la calidad de la educación, de evaluación del clima organizacional, de evaluación del material didáctico, de evaluación del mercado potencial de un producto, de evaluación de sentido de pertenencia, de evaluación de un determinado programa, proyecto o institución. Etc. (p. 27)

Por evaluación se ha entendido el control del éxito o fracaso de programas, la forma de verificar el cumplimiento de objetivos propuestos al inicio de un programa o proyecto. Otros, por su parte, le atribuyen a la evaluación una función selectiva de las alternativas que se plantean para llevar a cabo un programa. La RAE (Real Academia de la Lengua Española), define la evaluación como la acción de señalar el valor de una cosa o también lo asume específicamente haciendo alusión a un examen escolar.

Stufflebeam y Shinkfield (1987), definen la evaluación como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p.183)

En esta misma línea, Agullar y Ander-Egg (como se citó en Matos, 2005), definen:

**Facultad de Educación**

La evaluación como una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución) (...) de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. (pp. 6-7)

Correa et al., (1996) plantean al respecto de las múltiples definiciones de evaluación que:

Por diferentes que sean las maneras de concebir el fin y los métodos de la evaluación (...) todas ellas se pueden reducir a un común denominador: que todas se refieren a la investigación y la apreciación de la eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia social de una institución, programa o proyecto, para lo cual se requiere disponer de información sobre los insumos, los procesos y los productos o resultados. Cuanto más válidas, confiables y representativas sean estas informaciones, mayor será la posibilidad de reorganizar los fines y los medios de un programa o proyecto, de tal manera que este arroje resultados óptimos. Obtener y valorar estas informaciones es lo que denominamos evaluación. (p.29)

Teniendo en cuenta los anteriores referentes y características del concepto de evaluación, y haciendo una apropiación de los mismos, para el desarrollo de este trabajo se asumirá la definición propuesta por Stufflebeam y Shinkfield; donde se aborda la evaluación como un proceso sistemático y planificado de recolección de información; que permite luego movilizar la toma de decisiones que conlleven al planteamiento de acciones de mejora y transformación curricular del programa.

Ahora bien, con relación al concepto de evaluación de la práctica, es importante mencionar que en el proceso de revisión y búsqueda del concepto, se encontraron variedad de concepciones, la gran mayoría de ellas, relacionadas con la evaluación específicamente de la práctica de la profesión docente. Algunas hablan de la evaluación de los aprendizajes, en otras, se hacía mención a las



prácticas de evaluación de los docentes en diferentes contextos educativos, o en su defecto, se habla de la evaluación de las prácticas en un área específica.

Por lo anteriormente descrito, se decidió centrar el concepto a la evaluación de las prácticas pedagógicas con el fin de alcanzar mayor precisión en la búsqueda.

Con respecto de este segundo concepto Apolinar y Zapata (2013) mencionan que:

Para comprender la evaluación de la práctica pedagógica, es preciso abordar el componente que le da sentido, es decir, la formación profesional como proceso sistemático que se orienta a transformar a las personas en conocimientos, destrezas y actitudes necesarias en el desempeño profesional y que están comprendidos en el curriculum del programa. (p.39)

Acorde a esta definición, una persona estará capacitada profesionalmente para desempeñar las funciones propias de su área de formación, cuando cumpla con todos los requerimientos y haya culminado su proceso de formación. Al respecto, los mismos autores señalan:

En todo proceso de formación deben estar implicados: los propósitos, selección y diseño de estrategias metodológicas, transformaciones o aprendizajes, evaluación, reajuste y retroalimentación. Dicho proceso de formación no se podría pensar si hace falta alguno de estos componentes. En efecto, sin los propósitos, no se comprendería qué tipo de profesional se quiere formar; sin estrategias, alcanzar los propósitos serían inciertos; sin transformaciones, un proceso inútil además una inversión de tiempo y medios sin ninguna razón; sin evaluación, un proceso de formación del que se desconoce sus efectos y consecuencias y sin retroalimentación, un proceso exento de la posibilidad de mejorar su eficiencia y eficacia a través de la propia práctica. (p. 40)

Ahora bien, es preciso evidenciar, si por medio de ese proceso formador, se están cumpliendo los propósitos de formación que se espera de los futuros profesionales. Situación que solo es posible verificar por medio de pruebas y resultados fiables que arrojen procesos de evaluación “tanto en la formación como en el ejercicio práctico, ya que su propósito es mejorar continuamente los procesos, orientados a egresar el tipo de profesional que se ha propuesto” (Apolinar y Zapata, 2013, p.40).

Se puede afirmar entonces, que la evaluación de la práctica pedagógica según estas autoras se orienta a verificar si se está formando el profesional que se pretende formar; esto con la finalidad de señalar los aciertos y desaciertos, y así, encauzar esfuerzos para mejorar o potenciar.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es conveniente señalar que llevar a cabo un proceso de evaluación de las prácticas pedagógicas, implica pensar en el concepto de Investigación Evaluativa como una fuente importante de conocimientos que indica el grado de validez de los programas y que permite obtener conclusiones para su transformación y/o replanteamiento.

### **3.1.5 La formación de maestros.**

La Práctica Pedagógica constituye un espacio lleno de posibilidades para el desarrollo de competencias profesionales y la apropiación de un modelo identitario correspondiente con las propias elaboraciones de cada estudiante a partir del modelo institucional. Durante este proceso formativo se ponen en juego los aprendizajes construidos en los diferentes espacios de formación, ya sean prácticos y/o teóricos y las experiencias previas de cada maestro en formación, lo que a su vez permite la reflexión y confrontación de dichas experiencias.

En la actualidad de nuestro país, el Ministerio de Educación Nacional ha emitido una serie de orientaciones y normativas en las que se resalta en el sistema de formación inicial y continuada de maestros, el carácter y la importancia de la práctica pedagógica en las propuestas de formación.

Así, la práctica pedagógica se constituye en la estrategia fundamental de la formación inicial de educadores pues en ella se conjugan los procesos pedagógicos de interacción entre los participantes del evento pedagógico (educadores y estudiantes) y los procesos didácticos de construcción de los aprendizajes escolares, por la mediación del docente (MEN, 2014).

#### ***3.1.5.1 Prácticas pedagógicas y los propósitos de formación de docentes.***

En el caso de los programas de formación de maestros, las prácticas pedagógicas cobran una especial relevancia, ya que se constituyen como un espacio potencialmente favorable para el desarrollo profesional del futuro docente. Un espacio de transición y de encuentro entre el mundo universitario y el mundo profesional, en donde se le permite al estudiante la integración de saberes de diversa naturaleza, la construcción y manifestación de sus competencias profesionales, la confrontación de su quehacer docente al poner en escena su sensibilidad social, su formación crítica y la formación de su subjetividad como maestro.

Sin embargo, aparte de estos beneficios, la experiencia que el estudiante vive en ese periodo de alternancia no está exenta de tensiones porque éste se ve confrontado a diversas, y a veces divergentes, exigencias provenientes de los dos medios de formación. (Correa, 2011, p. 81)

Las experiencias que adquieren los estudiantes en estos espacios de práctica, constituyen un elemento a resaltar, ya que pueden convertirse en reflexiones relacionadas al quehacer docente o a la posibilidad de repensar constantemente las metodologías y estrategias que se utilizan en las prácticas y que pueden ser decisorias a la hora de generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Se trata entonces de discutir y reconstruir la experiencia docente, al asumirla como objeto de análisis para la transformación y mejora constante.

Frente a esto último, cabe resaltar también el papel que cumplen los maestros cooperadores en la formación del futuro docente; ya que su acompañamiento, su experiencia en el contexto educativo, el repertorio de estrategias y metodologías de enseñanza y sus observaciones son claves para fortalecer y enriquecer el proceso formativo del estudiante y el desarrollo de sus competencias profesionales.

### **3.1.6 Formación de maestros de educación especial (versión 02).**

El programa Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia en su versión 02 está estructurado en diez semestres académicos; los cuales se organizan según el documento maestro del programa (2010):

Mediante ciclos y núcleos que vehiculizan u operacionalizan las dimensiones pedagógicas en la formación de maestros (sujeto de saber pedagógico, sujeto público, sujeto de deseo y enseñante de las ciencias, las artes, las tecnologías y los saberes) y las competencias pedagógicas, específicas y transversales en la formación de educadores y, en específico, de educadores especiales. (pp. 7-8)

En cuanto a los espacios de práctica pedagógica se destaca que es un componente presente a lo largo de toda la propuesta de formación, que transversaliza los diferentes ciclos y núcleos del programa y que se encuentra articulado a los diferentes espacios de formación presentes en cada nivel.

La práctica pedagógica se concreta en un espacio de formación considerado como teórico-práctico, ya que se compone del seminario de práctica y las experiencias en el centro de práctica;



las cuales están determinadas por situaciones problemas, que permiten conocer y comprender las estructuras organizativas y la dinámica que se vive al interior de los centros de práctica. La propuesta de la práctica en su desarrollo, conduce al estudiante a la formulación, ejecución y evaluación de proyectos de aula y de investigación acordes a las características y necesidades de los diferentes escenarios donde se lleva a cabo la práctica, así como al mejoramiento de los procesos de inclusión educativa, social y familiar de diferentes grupos poblacionales, organizaciones e instituciones.

Para dar cumplimiento al propósito mencionado en el párrafo anterior, desde el ACUERDO 284 de 18 de septiembre de 2012 se define el Reglamento Interno y de funcionamiento de la Práctica Pedagógica en los programas de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial (2005), y para ello se formularon los siguientes objetivos para las prácticas pedagógicas:

- Dimensionar el papel cultural que deben cumplir los maestros en formación, en los procesos de prácticas pedagógicas para que, con el conocimiento que poseen de la educación y de la pedagogía, y teniendo en cuenta los avances teóricos, tecnológicos y científicos, propongan alternativas que redunden en beneficio de la calidad de las instituciones y, por ende, del sistema educativo colombiano.
- Propiciar la integración entre los aspectos teóricos y prácticos de los distintos campos de conocimiento articulados al saber pedagógico y didáctico para la generación de conocimiento.
- Ubicar al maestro como sujeto de saber pedagógico, como enseñante de las ciencias, como sujeto de deseo, y como hombre público, y en sus relaciones entre los sujetos, los saberes y las instituciones.
- Fortalecer el rol de maestro-investigador en el estudio de problemáticas pedagógicas, didácticas o educativas, por medio del desarrollo de proyectos de investigación, de innovación, de mediación y de atención educativa a través del apoyo pedagógico y de la docencia.
- Generar condiciones que posibiliten la profundización en la formación disciplinar de los maestros(as) y a su vez el replanteamiento de concepciones epistemológicas respecto a la ciencia y al conocimiento.



- Propiciar el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas, investigativas, comunicativas y actitudinales que posibiliten una sólida formación en investigación y consoliden al maestro(a) como intelectual de la pedagogía con capacidad para integrar la disciplina específica y pedagógica con la práctica.
- Estimular la producción y divulgación del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar como consecuencia de las experiencias de práctica pedagógica que realizan los maestros(as) en formación.
- Crear mecanismos de interacción entre la Facultad de Educación y la comunidad local y regional a través de la vinculación de los Centros de Práctica de carácter oficial y privados, y en las modalidades de educación formal, informal y no formal. (pp. 7-8)

### ***3.1.6.1. Estructura Académica de las prácticas.***

La estructura de la práctica pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Especial en su versión 02, se desarrolla en tres etapas: prácticas tempranas denominadas prácticas de contexto; prácticas de docencia y práctica pedagógica y trabajo de grado. En la siguiente tabla se ilustrara la organización de las prácticas en el plan de estudios del programa.

— Tabla 1. *Plan de estudios del Programa de Educación Especial (Versión 02, 2010.)*  
Facultad de Educación

CICLO	ESPACIO DE FORMACIÓN	DESCRIPCIÓN	SEMESTRE	CRÉDITOS	INTENSIDAD HORARIA
FUNDAMENTACIÓN	Práctica I Contexto Escolar	Acercamiento inicial a las dinámicas escolares en contextos de educación formal, en donde se privilegia la observación participante como principal instrumento de recolección de información.	2°	3	4 horas de seminario y cuatro horas en los centros de práctica
	Práctica II Contextos escolares no	Identificación, exploración, descripción y análisis de programas de educación no formal para personas con algún tipo de discapacidad en la ciudad de Medellín.	3°	3	4 horas de seminario y cuatro horas en los centros de práctica
PROFUNDIZACION	Práctica III Docencia discapacidad cognitiva.	Diseño e implementación de propuestas educativas y pedagógicas de aula dirigidos a niños y niñas con discapacidad cognitiva en contextos de educación formal.	5°	4	4 horas de seminario y una jornada completa en la institución.
	Práctica IV Docencia discapacidad motora.	Diseño e implementación de proyectos y propuestas educativas y pedagógicas dirigidas a niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad motora en programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano	6°	4	4 horas de seminario y una jornada completa en la organización.
	Práctica V Docencia discapacidad auditiva	Diseño e implementación de proyectos y propuestas educativas y pedagógicas dirigidas a niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad auditiva en programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano y en contextos de educación formal.	7°	4	4 horas de seminario y una jornada completa en la institución.

Tabla 1. *Plan de estudios del Programa de Educación Especial (Versión 02, 2010.)*  
Facultad de Educación

CICLO	ESPACIO DE FORMACIÓN	DESCRIPCIÓN	SEMESTRE	CRÉDITOS	INTENSIDAD HORARIA
PROFUNDIZACIÓN	Práctica VI Docencia discapacidad visual	Diseño e implementación de proyectos y propuestas educativas y pedagógicas dirigidas a niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad auditiva en programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano y en contextos de educación formal.	7°	4	4 horas de seminario y una jornada completa en la institución.
ÉNFASIS	Práctica pedagógica I	Diseño de un proyecto de investigación relacionado a las líneas de investigación del programa en docencia, investigación o extensión.	8°	6	4 horas de seminario y 12 horas de trabajo independiente (visita a los centros de práctica u otros contextos de acuerdo a la propuesta)
	Práctica pedagógica II	Realización del trabajo de campo en correspondencia con la propuesta elaborada en docencia, investigación o extensión.	9°	6	4 horas de seminario y 12 horas de trabajo independiente (visita a los centros de práctica u otros contextos de acuerdo a la propuesta)
	Trabajo de Grado	Sistematización y socialización del proyecto de investigación.	10°	4	4 horas de seminario y 8 horas de trabajo independiente.

### **3.1.7 Propósitos de formación del educador especial.**

Según el documento maestro de la licenciatura los propósitos de formación de un educador especial son:

#### ***3.1.7.1 La formación de:***

- Un intelectual de la pedagogía y un profesional de la educación especial con sentido ético, político, social, crítico y reflexivo de su saber, de sí mismo y de sus entornos.
- Un maestro y una maestra competente en pedagogías y didácticas flexibles, pertinentes y de calidad; para construir y transformar propuestas pedagógicas e investigativas que mejoren la calidad educativa, social y cultural de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.
- Un maestro y maestra conocedor de las características y los procesos de desarrollo y aprendizaje de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.
- Un líder con capacidad de diseñar y gestionar propuestas, proyectos y programas, a nivel local, regional y nacional, que dinamicen las practicas vigentes y posibles en pro del mejoramiento de las condiciones sociales y educativas de la población y los diferentes contextos.

#### ***3.1.7.2 Un maestro y una maestra con capacidades para:***

- La formulación, implementación y evaluación de prácticas pedagógico- didácticas y disciplinares para la escolarización, educación y formación a lo largo de toda la vida de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.
- La participación en el fortalecimiento de una comunidad académica orientada a la formulación y desarrollo de investigaciones, tendientes a la producción de nuevo conocimiento en el campo de la educación especial.
- La reflexión y la praxis con otras ciencias, saberes y disciplinas sobre sus fundamentos epistemológicos, conceptuales y metodológicos que permitan el fortalecimiento del campo de la Educación Especial.

### **3.1.8 Perfil de egreso de educación especial (versión 02)**

#### **3.1.8.1 Perfil de egreso en el campo escolar y en procesos educativos.**

En instituciones educativas formales, organizaciones y centros especializados que ofertan programas educativos para personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, como:

- Maestro/a responsable de acciones académico-administrativas relacionadas con programas, planes o proyectos de apoyo a los procesos escolares y educativos de la personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.
- Maestro/a de apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales a lo largo del ciclo vital.
- Maestro/a de grado en el primer ciclo de la educación básica.
- Maestro/a gestor, ejecutor, asesor y evaluador de proyectos educativos en pro de la Educación Inclusiva en contextos escolares, sociales y culturales.

#### **3.1.8.2 Perfil de egresado en el campo de la salud como:**

- Participante y ejecutor de programas educativos de promoción de la salud y prevención de riesgos de discapacidad (primaria, secundaria y terciaria).
- Integrante de los equipos interdisciplinarios y colaborativos de los programas o proyectos de apoyo a las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.

#### **3.1.8.3 Perfil de egresado en el campo de la gestión social y cultural.**

Promotor y líder participe en procesos de conformación de redes, mesas de trabajo y comités intersectoriales referidos a los procesos educativos, formativos, de enseñanza, de aprendizaje y de inclusión social de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.

- Creador y ejecutor de planes, programas y proyectos educativos y sociales con familias y comunidades de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, en contextos escolares y no escolares.
- Líder en la construcción e implementación de propuestas para el fortalecimiento y sostenibilidad académica y social de la profesión y la formación en Educación Especial.

#### **3.1.8.4 Perfil de egresado en el campo investigativo, tecnológico y de innovación.**

- El desarrollo y la coordinación de procesos de investigación educativa y pedagógica articulados a las problemáticas, condiciones y necesidades de las personas y grupos en situación de discapacidad, sus familias y otros actores excluidos, y de los maestros que adelantan acciones en este sentido.
- La participación en los procesos de formulación y desarrollo de proyectos y experiencias investigativas en el campo de la Educación Especial, de forma intra e interdisciplinar, con las ciencias sociales, humanas y de la salud.
- La orientación y el acompañamiento en procesos de producción tecnológica e innovación de conocimiento para la transformación de las condiciones educativas y sociales de las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales.

### **3.2 Antecedentes**

En este apartado se registran algunas investigaciones relacionadas con la evaluación de la práctica pedagógica en programas de Educación Superior.

Un primer antecedente sobre la evaluación de las prácticas en programas de Educación Superior es el de Gómez y Laguado (2013) titulado: “*Propuesta de evaluación para las prácticas formativas en enfermería*”, propuesta que surgió de la necesidad de implementar en las prácticas, instrumentos de evaluación por competencias, que valoraran los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes de los estudiantes en los contextos definidos para tal efecto. En esta investigación se propuso el desarrollo, validación y evaluación de un instrumento delimitado por criterios y niveles que permitieran: “determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas” (Gómez y Laguado, 2013, p.503). La metodología implementada para su desarrollo fue de carácter cuantitativo.

En las conclusiones del estudio se determinó que la sola utilización de porcentajes para evaluar un desempeño es contradictoria a la evaluación por competencias, ya que esta debe ser integral; por lo que se propuso evaluar todo el proceso de aprendizaje y no solo el resultado. Los resultados también permitieron obtener conclusiones sobre las fortalezas y dificultades de los estudiantes a nivel de: Saber Conocer, Saber Hacer y Saber Ser; lo que permitió planear acciones de mejora desde las mismas asignaturas para compensar dichas falencias. Por último se determinó la

importancia de que los instrumentos de evaluación fueran válidos, confiables y acordes al contexto en el que se realizara la evaluación.

Otra investigación relacionada con la evaluación de la práctica es la “*Evaluación del proceso curricular y las prácticas pedagógicas. Una experiencia en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte*”, del politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de Medellín-Colombia. El estudio, realizado por Urrego, Álvarez, Palacios, Restrepo y Sepúlveda (2007) partió de la necesidad de analizar el proceso de formación en investigación y de las prácticas pedagógicas, específicamente con la identificación y solución de problemas de la cotidianidad escolar en los diversos contextos educativos. Los instrumentos que se utilizaron para la evaluación de estos dos procesos incluyeron: encuestas, entrevistas a grupos focales y revisión bibliográfica (fundamentación legal, propuesta curricular, archivos), lo que la enmarco en una metodología de carácter cuantitativo y cualitativo.

Los grupos participantes (docentes, estudiantes de octavo y noveno semestre, y egresados) compartían opiniones sobre el proceso formativo en investigación en relación con la intensidad horaria asignada a este componente formativo en los últimos semestres, ya que no permitía el desarrollo de habilidades investigativas en los contextos educacionales. De forma similar, se identificó que el componente investigativo no está presente en las diferentes asignaturas y solo se encuentra reducido a dos cursos ubicados en los últimos semestres y “se centran especialmente en el método que no aportan significativamente al desarrollo, proceso y habilidades propias para la investigación” (Urrego et al., 2007, p. 28).

La investigación titulada “*Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas*” de Rojas, Ramírez y Tobón (2013) pretendió llevar a cabo una evaluación crítica del programa de prácticas pedagógicas, debido a la falta de articulación que se evidenciaba entre la teoría y la práctica que se llevaba a cabo en contextos rurales y suburbanos del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia del municipio de Sonsón.

La metodología utilizada fue de corte cualitativo con la implementación de un estudio de pequeña escala (7 estudiantes que recientemente habían terminado su práctica en contextos rurales), donde se evaluaron tres aspectos de la práctica pedagógica: organizativos y agentes

Los resultados obtenidos con relación a aspectos organizativos de la práctica fueron positivos ya que posibilitaron un acercamiento paulatino al contexto y a las dinámicas docentes. En cuanto al seminario de práctica se llegó a la conclusión que fue un espacio que permitió el enriquecimiento de la experiencia docente, ya sea por las experiencias propias o de los compañeros, o por los temas trabajados y las experiencias y aportes realizados por el asesor de práctica. Con respecto a los centros de práctica y más específicamente en las zonas rurales y suburbanas, los estudiantes manifestaron que las mayores dificultades se presentan en el acceso a estos sitios, debido a las condiciones geográficas y a la distancia.

Así mismo la investigación de Arias (2014) denominada: “*Aportes a la calidad en educación superior. Evaluación de prácticas en la formación pedagógica*” realizada en la Institución Universitaria Iberoamericana (Bogotá, Colombia), se basó en el diseño y validación de un instrumento de evaluación para conocer la actitud de los estudiantes de los programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil frente a las prácticas pedagógicas.

El instrumento que se diseñó contó con un total de 56 ítems que evaluaban los fines de la práctica, sus modalidades, el tiempo y espacios, el proyecto pedagógico, el apoyo institucional al proceso de práctica, la asistencia y los registros escritos. La prueba no fue aplicada a la población, ya que el objetivo de la investigación era el diseño y validación del contenido de la prueba por expertos; sin embargo se propuso una aplicación futura, ya que se estimó que:

Contribuirá al mejoramiento en la atención a la población sujeto de la práctica, dado que identifica las falencias en los servicios y apoyos que ofrece la Institución Universitaria Iberoamericana a la comunidad estudiantil de la capital colombiana y posibilita su mejoramiento. (Arias, 2014, pp.120-121)

Otra investigación abordada fue el estudio sobre “*Las prácticas pedagógicas en el programa licenciatura en educación especial: una evaluación de su impacto en diferentes contextos educativos*”, realizada por Arango, Bernal y Sierra (2009). Esta investigación tenía como objetivo determinar el impacto generado por las propuestas de intervención, implementadas en las prácticas de docencia del Programa Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia “en los diferentes centros de práctica; con miras al mejoramiento de dichas propuestas y a la creación



de nuevas alternativas de acuerdo a la cobertura, calidad y equidad de la oferta educativa vigente”  
(Arango, Bernal y Sierra, 2009, p.9).

En el estudio se determinó el paradigma cualitativo como ruta metodológica, bajo el enfoque de investigación evaluativa. Se privilegió para la recolección de información el uso de grupos focales, entrevistas, revisión documental, notas de campo, revisión de bases de datos, la triangulación e informes analíticos.

Los resultados obtenidos permitieron identificar tanto aspectos positivos como a mejorar en las propuestas de intervención que desarrollaban los estudiantes en sus prácticas. Se resaltó la pertinencia, creatividad y flexibilidad de las propuestas según la población a la cual eran dirigidas. En cuanto a las acciones de mejoramiento, se mencionó el poco compromiso de las maestras cooperadoras para hacer lectura y análisis de las propuestas elaboradas por los maestros en formación, además del poco tiempo que permanecen los estudiantes en los centros de práctica.

Las investigaciones anteriormente citadas, si bien no abordan específicamente el mismo objeto, guardan varios puntos en común en relación con este proyecto. Todas compartían como propósito, la evaluación de los procesos de práctica de las propuestas de formación con el objetivo de identificar incongruencias o falencias, que sirvieran como soporte para tomar decisiones y generar acciones para mejorar y fortalecer no solo las propuestas de práctica, sino también el programa en general; además de ver reflejado este mejoramiento en el rol que desempeñarían los profesionales de la educación en la sociedad.

## **4. Metodología**

### **4.1 Enfoque**

El presente proyecto se enmarca desde la investigación con metodologías mixtas las cuales posibilitan el uso simultáneo de metodologías de investigación de corte cualitativo y cuantitativo. Según Pole (2009) “la investigación con metodologías mixtas utiliza la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en los métodos que forman parte del estudio” (p. 39). De igual manera, la autora especifica que los procesos de recolección y análisis de la información desde los diferentes paradigmas se realizan según sea su naturaleza, no siendo necesaria una combinación importante entre sí.

Para entender más a profundidad la esencia de las metodologías mixtas, se hace necesario abordar cada paradigma que la conforma, describiendo la función e importancia que cumple dentro de este método.

La investigación de naturaleza cuantitativa se fundamenta principalmente en un paradigma positivista, que emplea métodos propios de las ciencias naturales. Desde esta perspectiva, la generación de conocimiento sigue un camino hipotético-deductivo que busca entender los fenómenos que pueden ser predichos y controlados (Scientific research in education, como se citó en Pole, 2009, p.38). En este tipo de investigación la función que desempeña el investigador debe ser objetiva y neutral, lo que implica dejar de lado cualquier tipo de experiencia o comprensión sobre el fenómeno a investigar. El conocimiento que busca este tipo de investigación es un conocimiento único, real y verificable.

Por su parte, la investigación de naturaleza cualitativa posibilita la comprensión, análisis e interpretación de la complejidad de las realidades y fenómenos sociales que se dan en un contexto específico en función de las relaciones, perspectivas y puntos de vista de los participantes. Al respecto, Galeano (2003) señala que, “la metodología cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (p.19).

Por la naturaleza misma del objeto de este proyecto y la realidad en la que se inscribe, el uso de las metodologías mixtas, que no necesariamente es excluyente ni compartimentalizada, nos



permite comprender dicho objeto de una manera más amplia y al mismo tiempo situada ya que la combinación o el uso de los diferentes enfoques pueden complementarse para proveer aproximaciones más sólidas sobre los distintos aspectos de la pregunta de investigación.

En particular, la evaluación de la práctica pedagógica, como objeto de esta investigación en la formación de maestros en Educación Especial, estará orientada a la reconstrucción, comprensión y análisis del desarrollo natural, los significados, vivencias y concepciones que la experiencia de práctica representa para sus protagonistas, estudiantes y profesores asesores en la propuesta formativa del programa.

De acuerdo con Sandoval (2002) el diseño metodológico debe estar representado por la preparación de un plan flexible, que oriente las relaciones de los participantes para hacer una aproximación global de las situaciones reales para explorarlas, analizarlas, describirlas y comprenderlas.

#### **4.2 Alcance**

Bajo esta perspectiva, se asume el enfoque de Investigación Evaluativa en la medida que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida para tomar decisiones relacionadas con la propuesta de práctica del programa en el marco de la transformación curricular (Tejedor, 2000).

Así mismo, tal como lo señala Cabrera (1987, como se citó en Sandin, 2003)

La investigación evaluativa se trata de una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objeto valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación (...) cuando la evaluación tiene por objeto valorar la eficacia ya sea de algún elemento, del proceso, o de un programa en su totalidad, tiene el significado de investigación evaluativa. (p.59)

Los propósitos de esta modalidad de investigación según Correa et al., (1996) es hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar:

En su forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos que garanticen el éxito del proceso, reúne sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar,

traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente saca conclusiones. (p.31)

De igual forma, los autores citados plantean que existen cuatro principios a tener en cuenta en el proceso evaluativo:

*El propósito:* Busca mejorar el funcionamiento del sistema; lo que significa optimizar su aplicación en la sociedad y por lo tanto garantizar la calidad de los programas en sus diferentes niveles y modalidades.

*La función:* La evaluación tiene como patrón de funcionamiento la conciencia social.

En cuanto al uso: los resultados de la evaluación deben darse a conocer a todos los actores y ponerse a disposición del público.

*El fin:* La evaluación debe orientarse y organizarse teniendo en cuenta que el punto final de esta es la toma de decisiones. (Correa et al., 1996, p. 32)

En cuanto a los propósitos que persigue la investigación evaluativa, varios autores como Suchman (1967), Weiss (1985) y Briones (2002), han intentado definirlos, pero para nuestro caso solo se retoman los planteamientos de Briones, por considerarse más abarcentes.

Briones (2002) define como propósito principal de la evaluación “proporcionar criterios para la toma de decisiones en relación con la estructura, el funcionamiento y el desarrollo del programa” (p.17). De igual forma, este mismo autor presenta una lista más específica de los propósitos que pueden perseguirse en una investigación evaluativa:

Mejorar la efectividad cuantitativa del programa. Mejorar la calidad de los resultados. Aumentar la eficacia interna y externa del programa. Someter a verificación la teoría o hipótesis que relaciona los componentes del programa con los resultados buscados. Redefinir la población objeto: reducirla, homogenizarla. Modificar la estructura, el funcionamiento y la metodología del programa. Controlar la aparición de posibles prácticas o resultados no deseados. (Briones, 2002, p. 17)

#### **4.3 Modelo**

Ahora bien, dentro de la variedad de modelos que existen en la literatura especializada sobre investigación evaluativa o evaluación de programas, se acoge el Modelo CIPP de Stufflebeam y

Shinkfield, (1987) el cual establece cuatro ámbitos de evaluación: contexto, entrada, proceso y producto.

### **Facultad de Educación**

La evaluación de contexto busca:

Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. (Correa et al., 1996, p.98)

La evaluación de insumos “busca identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa y sus alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas” (Correa et al., 1996, p.98).

La evaluación de procesos busca identificar las falencias o defectos de la planificación del procedimiento o su realización, y “descubrir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento” (Correa et al., 1996, p.98).

Por último, la evaluación del producto: “busca recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, los insumos y por los procesos e interpretar su valor y su mérito” (Correa et al., 1996, p.98).

#### **4.4. Contexto**

El proyecto de evaluación de la práctica pedagógica se llevó a cabo en el programa de Licenciatura en educación Especial de la Universidad de Antioquia en su versión 02. El programa se inscribe en las propuestas de formación de maestros que oferta la Facultad de Educación de esta institución de Educación Superior.

La Universidad de Antioquia es una institución de Educación Superior ubicada en la ciudad de Medellín. Esta está integrada por 26 unidades académicas divididas en 14 facultades, cuatro escuelas, cuatro institutos y tres corporaciones que ofrecen en total 184 programas entre pregrados y postgrados.

Su población estudiantil asciende a 35.956, de los cuales 31.776 son de pregrado y 4.180 de posgrados.

La universidad no solo hace presencia en la capital del territorio antioqueño, sino que además cuenta con sedes en diversas regiones del departamento de Antioquia.

#### **4.5.1 Población de Educación**

La población objeto que hizo parte del desarrollo de esta propuesta está conformada por 21 docentes asesores, 12 de los cuales dirigen para el semestre 2017-1 los espacios desde Practica II hasta Practica VI; y los 9 restantes son docentes que asesoraron estos niveles de practica en semestres anteriores, no mayor a dos años.

De igual manera se tuvieron en cuenta los 147 estudiantes que para dicho semestre (2017-1) tenían matriculados estos niveles de práctica, un grupo de 25 maestros cooperadores que hacen parte de las instituciones centros de práctica, la coordinadora de la Licenciatura en Educación Especial y por último la coordinadora de la práctica.

#### **4.5.2 Muestra.**

##### **4.5.2.1 Muestra cuestionario.**

Para la aplicación del cuestionario docente la muestra quedo constituía por 16 maestros asesores de práctica, 12 de los cuales para el semestre 2017-1 se encontraban dirigiendo dichos cursos, y 4 que los habían dirigido máximo cuatro semestres atrás, ya que se considera que aún tenían conocimientos recientes sobre las diferentes dinámicas que trae consigo la práctica. La fracción de muestreo fue de: 76,1%.

Por su parte, para el cuestionario de estudiantes la muestra quedo constituida por 59 maestros en formación. De los doce grupos de práctica (desde Practica II hasta Practica VI) se escogieron al azar 5 estudiantes por grupo para así alcanzar una cantidad de 60 estudiantes; pero en la aplicación del instrumento, uno de los grupos en ese momento solo contaba con 4 estudiantes, por lo que la muestra quedo definida en  $60-1=59$ . La fracción de muestreo fue de: 40,1 %.

El número total de personas que respondieron los cuestionarios fue de 75, es decir el 44,6%.

##### **4.5.2.2 Muestra entrevista.**

La muestra para la aplicación de las entrevistas quedo constituida de la siguiente manera:

Entrevista coordinadoras: Se entrevistaron las 2 coordinadoras.

Entrevista maestros cooperadores: La muestra quedo constituida por 4 maestros cooperadores; esto debido a que se presentaron dificultades para establecer el contacto con las instituciones en el



tiempo que se tenía destinado para el cumplimiento de esta tarea, por lo tanto la fracción de muestreo fue de 16%.

Entrevista docentes asesores: Se escogieron al azar 5 maestras asesoras que se encontraban para dicho semestre dirigiendo los cursos de práctica, lo que equivale a una fracción de muestreo del 23,8 %.

Entrevista estudiantes: Se escogieron 10 estudiantes que de manera voluntaria expresaron tener interés en participar de las entrevistas.

#### **4.5 Categorías de análisis para la recolección de la información**

Para el desarrollo de la presente investigación se establecieron cuatro categorías a priori derivadas del modelo CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield. Estas categorías sirvieron como base para la construcción de los diferentes instrumentos de recolección de información que se utilizaron. En un primer momento se realizó la revisión de la teoría propuesta por los autores, luego se establecieron los elementos a evaluar en cada categoría y por último se realizó la construcción de los instrumentos teniendo en cuenta dichos elementos y la población a la cual iba dirigida la herramienta.

La primera categoría hace referencia al Contexto; la cual busca definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos son los suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. Los elementos que se incluyeron en esta categoría fueron: objetivos de la práctica, propósitos de formación del educador especial, perfil de egreso del educador especial, fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural y el contexto de la práctica.

La segunda categoría hace referencia a los insumos, lo cual está relacionado con la capacidad del sistema, las estrategias y el alcance del programa, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias y la valoración del personal. Los elementos que se definieron para este apartado fueron: prerrequisitos para las prácticas, condiciones para práctica, agentes implicados en el desarrollo de la práctica y alcance de la práctica.

La tercera categoría es la de procesos, en donde se pretende identificar las falencias o defectos del procedimiento o su realización. Los elementos que conformaron esta categoría fueron: desarrollo de los seminarios de práctica y desarrollo de la práctica en los centros destinados para tal fin.

Por último la cuarta categoría se refiere al producto, la cual busca recopilar juicios sobre los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información recogida en las tres categorías anteriores para interpretar su valor y mérito. Los elementos que se tuvieron en cuenta en esta categoría fueron: evaluación de la práctica, impacto de la práctica y sugerencias para las prácticas.

A continuación se presenta una tabla en la cual se muestran las categorías estructuradas con las subcategorías a trabajar en el presente proyecto:

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de análisis.*

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>CONTEXTO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Objetivos de la práctica</li> <li>2. Propósitos de formación del educador especial</li> <li>3. Perfil de egreso del educador especial</li> <li>4. Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural</li> <li>5. Ambiente de la práctica.</li> </ol>
<b>ENTRADA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prerrequisitos para las prácticas</li> <li>2. Condiciones de la práctica</li> <li>3. Agentes implicados en el desarrollo de la práctica</li> <li>4. Alcance de la práctica.</li> </ol>
<b>PROCESO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo del seminario de práctica</li> <li>2. Desarrollo de la práctica en el centro.</li> </ol>
<b>PRODUCTO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación de la práctica</li> <li>2. Impacto de la práctica</li> <li>3. Sugerencias para las prácticas.</li> </ol>

#### **4.6 Validación de los instrumentos**

Se realizó la validación de contenido de los dos cuestionarios y las entrevistas por medio del juicio de expertos que según Escobar y Cuervo (2008) “se define como una opinión informada de

personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29).

Específicamente el proceso para la validación de los dos cuestionarios se realizó de forma virtual, en donde se le envió a cada experto el instrumento, cuya estructura estaba dividida en cuatro categorías (contexto, entrada, proceso y producto) y cuatro columnas; la primera columna contenía el ítem, la segunda, tercera y cuarta columna hacían referencia a los criterios de calificación del experto, siendo estos respectivamente: relevancia del ítem respecto al objetivo del proyecto, pertinencia del ítem con relación a la dimensión a evaluar y claridad en la redacción del ítem. Estas últimas columnas se subdividían en cinco, que eran los valores para la calificación del ítem y que iban en una escala de 1 a 5, donde 1 correspondía a la valoración más baja y 5 a la valoración más alta.

A continuación se presenta a modo de ejemplo la primera parte del cuestionario de estudiantes enviado a los expertos.

Tabla 3. *Ejemplo para validación de cuestionario.*

VARIABLE CONTEXTO															
ÍTEM	RELEVANCIA					PERTINENCIA					CLARIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. La información proporcionada sobre los objetivos de la práctica ha sido claramente presentada por el asesor al inicio del curso.															
2. Los objetivos del curso de práctica que tiene matriculado se articulan a los propósitos de formación del Educador Especial.															

Tabla 3. Ejemplo para validación de cuestionario

**Facultad de Educación**

VARIABLE CONTEXTO															
ÍTEM	RELEVANCIA					PERTINENCIA					CLARIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Los objetivos de la práctica que cursa actualmente están en relación con el perfil de egreso del Educador Especial.															
4. Los conocimientos construidos en los espacios de formación que figuran como pre-requisito para el desarrollo de la práctica son suficientes y pertinentes para el desarrollo de la misma.															

Posterior a recibir la calificación de los expertos, se procedió a organizar la información de las valoraciones de cada uno de los ítems en Excel para realizar un análisis de coeficiente Kappa que según Cerda y Villarroel (2008):

Refleja la concordancia inter-observador y puede ser calculado en tablas de cualquier dimensión, siempre y cuando se contrasten dos observadores. El coeficiente kappa puede tomar valores entre -1 y +1. Mientras más cercano a +1, mayor es el grado de concordancia inter-observador, por el contrario, mientras más cercano a -1, mayor es el grado de discordancia inter-observador. (pág. 56)

Los resultados arrojados por este análisis de la valoración que hicieron los expertos sobre los cuestionarios fue:

Tabla 4. Resultado índice Kappa

CRITERIO	JUECES	RESULTADO
Relevancia	Juez 1 y Juez 2	0,60740741
Pertinencia	Juez 1 y Juez 2	0,71154362
Claridad	Juez 1 y Juez 2	0,45555556
Índice Kappa total:		0,765242246.



#### **4.7 Instrumentos para la recolección de información**

Para la recolección de información y de acuerdo a los propósitos de este estudio se utilizó la revisión documental, el cuestionario y la entrevista semi estructurada.

##### **4.7.1 Revisión documental.**

Es el proceso exploratorio e indagatorio que permite identificar y conocer las investigaciones realizadas con anterioridad sobre el objeto de estudio en cuestión, posibilitando la delimitación del mismo para evitar caer en la resolución de problemáticas ya resueltas o ampliamente trabajadas.

Amador (como se citó en Rodríguez y Valdeoriola, s.f, p.18) considera que el proceso de revisión documental comprende tres etapas:

- Consulta documental: se realiza un contextualización y la identificación de conceptos claves y/o reiterativos. Es el primer acercamiento a la documentación relacionada con el objeto de investigación.
- Contraste de la información: Se procede a realizar la validación del material encontrado, se aclaran dudas o vacíos y de acuerdo a estas se recurre a nuevo material para posteriormente hacer una retroalimentación.
- Análisis histórico del problema: Se hace el estudio de la evolución del o los contenidos y conocimientos seleccionados sobre el objeto (temáticas) de investigación.

Para el caso de este proyecto, se hizo una revisión del documento maestro de la licenciatura, el informe de autoevaluación del programa, los programas desde practica II hasta practica VI; además de investigaciones afines o complementarias al objeto de investigación del proyecto.

Para la revisión de los programas de práctica se construyó una lista de chequeo, en donde los ítems están organizados según las categorías de análisis de: contexto, entrada, proceso y producto.

A continuación se presenta la lista de chequeo.

1 8 0 3



Tabla 5. *Lista de chequeo*

<b>Facultad de Educación</b>				
<b>VARIABLE CONTEXTO</b>				
<b>ÍTEM</b>	<b>NO CUMPLE</b>	<b>MEDIANA - MENTE CUMPLE</b>	<b>CUMPLE</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
	1	2	3	
1. En el programa de práctica se encuentran claramente definidos los objetivos de la práctica				
2. En el programa de práctica se evidencia la relación entre los objetivos de las prácticas y los objetivos del programa.				
3. Los objetivos de la práctica se relacionan con los propósitos de formación del Educador Especial.				
4. Los objetivos de la práctica se relacionan con el perfil de egreso del Educador Especial				
5. En el programa de práctica se especifica a qué ciclo pertenece dicho nivel de práctica. (Fundamentación, profundización y énfasis)				
6. En el programa de práctica se especifica cuáles son los cursos que figuran como prerrequisito de dicha práctica.				
7. En el programa de práctica se evidencia el impacto que se espera tengan las prácticas en la formación del futuro Educador Especial.				
8. En el documento de práctica se especifica la función de todos los agentes implicados en el proceso de práctica. (Asesor, maestro cooperador, maestro en formación).	1	8 0 3		



Tabla 5. *Lista de chequeo*

<b>Facultad de Educación</b>				
<b>VARIABLE INSUMOS</b>				
<b>ÍTEM</b>	<b>NO CUMPLE</b>	<b>MEDIANA - MENTE CUMPLE</b>	<b>CUMPLE</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
	1	2	3	
9. En el programa de práctica se menciona de forma general el tiempo y los espacios que se utilizarán para el desarrollo de la práctica. (Seminario)				
10. En el programa de práctica, las actividades programadas desde el seminario, contribuyen al desarrollo del componente práctico.				
11. En el programa de práctica se especifica en forma general las características y los contextos de los centros de práctica.				
12. En el programa de práctica se menciona en forma general las características o datos de los maestros cooperadores y sus funciones con relación al proceso del maestro en formación.				
13. El programa de práctica explica de forma general el proceso que ha de seguirse en los centros de práctica (Tiempo, N° de visitas, observación, intervenciones, rol del maestro en formación, rol del maestro cooperador, rol del maestro asesor).				
<b>VARIABLE PROCESO</b>				
14. En el programa de práctica se mencionan los contenidos a trabajar durante el semestre y su relación con los objetivos de la práctica y los propósitos de formación.				



Tabla 5. *Lista de chequeo*

<b>Facultad de Educación</b>				
<b>VARIABLE PROCESO</b>				
<b>ÍTEM</b>	<b>NO CUMPLE</b>	<b>MEDIANA - MENTE CUMPLE</b>	<b>CUMPLE</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
15. En el programa de práctica se especifica la metodología que se utilizara en el espacio de formación.				
<b>VARIABLE PRODUCTO</b>				
16. En el programa de práctica se mencionan las estrategias, medios y/o metodologías a tener en cuenta en y para el proceso de evaluación de los estudiantes.				
17. En el programa de práctica se mencionan las estrategias, medios y/o metodologías a tener en cuenta en y para el proceso de evaluación del programa.				
18. En el programa de práctica se mencionan las estrategias, medios y/o metodologías a tener en cuenta en y para el proceso de evaluación del maestro asesor.				
19. En el programa de práctica se mencionan las construcciones, producciones y/o devoluciones esperadas por parte de los estudiantes durante el desarrollo del espacio de formación.				
20. En el programa de práctica se mencionan las construcciones y/o devoluciones esperadas por parte de los maestros asesores durante el desarrollo del espacio de formación.				
21. En el programa de práctica se mencionan las devoluciones esperadas por parte de los maestros cooperadores durante el desarrollo del espacio de formación.				

Tabla 5. *Lista de chequeo*

Facultad de Educación				
VARIABLE PRODUCTO				
ÍTEM	NO CUMPLE	MEDIANA - MENTE CUMPLE	CUMPLE	OBSERVACIONES
	1	2	3	
22. En el programa de práctica se menciona el impacto que se espera genere en la población objeto, el desarrollo del espacio de formación.				
23. En el programa de práctica se evidencia la relación entre la evaluación y los propósitos de formación del Educador Especial				
24. En el programa de práctica se menciona el proceso de socialización de la misma al finalizar el semestre				

#### 4.7.2 Cuestionario.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (como se citó en McKernan, 1999, p. 145), los cuestionarios podrían tratarse del método de investigación más utilizado, estos a diferencia de la entrevista omiten el contacto físico con el entrevistador. Está constituido por un conjunto de diferentes ítems que pueden ser planteados de forma interrogativa, enunciativa, afirmativa o negativa y un contenido concreto. Su desarrollo básico es el de “preguntas escritas que requieren respuestas” bien sea de carácter abierto o cerrado. Se define como un instrumento de recogida de datos de fácil administración.

Entre los tipos de cuestionarios más usados están: cuestionario por correo postal, cuestionario administrado en grupo y el cuestionario con contacto personal.

La construcción de los cuestionarios “Instrumento para la caracterización y medición de la calidad de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Especial”, inicio a partir de la revisión de algunos instrumentos ya validados de trabajos de investigación precedentes y que de alguna manera se aproximaron al objeto de investigación sobre la evaluación de las prácticas

pedagógicas en programas de formación de maestros. Estos instrumentos fueron: “Grado de satisfacción y utilidad profesional del Practicum II. Cuestionario para el alumnado” propuesto por González y Hevia (2011), “Diseño, construcción y validación de contenido de una prueba para medir la actitud de los estudiantes frente a la práctica pedagógica” diseñado por Arias (2014) y “La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros- Encuesta dirigida a maestros en formación de los programas de licenciatura” propuesto por Isaza, Henao y Gómez (2005). De estos instrumentos se retomaron ideas, elementos e ítems que fueron modificados según el contexto y los objetivos del presente trabajo.

Es importante mencionar que se construyeron dos cuestionarios, uno para docentes y otro para estudiantes, esto teniendo en cuenta factores como: correspondencia con el nivel de formación, trayectoria en la práctica pedagógica, entre otros; y de igual manera la construcción de estos correspondió a las categorías proporcionadas por el modelo CIPP de contexto, entrada, proceso y producto.

En cuanto a la aplicación del cuestionario, por factores de tiempo y para garantizar la información se decidió realizarlo de forma física, para lo que fue necesario acudir a los diferentes espacios desde práctica II hasta práctica VI.

A continuación se presentan los dos cuestionarios:



Tabla 6. *Cuestionario docente*

ÍTEM	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Los objetivos de la práctica que acompaña, contribuyen a la consolidación del perfil de egreso que plantea el programa.					
2. Los objetivos de la práctica que acompaña se relacionan con los propósitos de formación que plantea el programa.					
3. Los conocimientos relacionados con el componente pedagógico (enseñanza-didáctica-evaluación, entre otros...) con los que llegan los estudiantes a la práctica de docencia son suficientes para el desarrollo de la misma.					
4. Las características de los centros de práctica proporcionan las condiciones necesarias para el desarrollo de la misma (cantidad de estudiantes por centro, acogida, logística, espacios físicos, apertura y desarrollo de las propuestas...)					
5. Los pre-requisitos para la práctica propician aprendizajes teóricos y conceptuales para el diseño de propuestas educativas y pedagógicas dirigidas a la población con discapacidad.					
6. Los pre-requisitos para la práctica pedagógica propician aprendizajes sobre modelos de intervención para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población con discapacidad.					
7. Los espacios físicos (aulas) que se asignan para los seminarios de práctica son adecuados para el desarrollo de las actividades académicas.					
8. La intensidad horaria de cada sesión y el número de sesiones programadas para el semestre de los seminarios de práctica son suficientes para el desarrollo y alcance de los objetivos.					
9. La comunicación que se establece desde la coordinación de Práctica y los docentes asesores con los centros de práctica y con los maestros cooperadores es pertinente y continua.					
10. Los estudiantes hacen uso de los tiempos de asesoría del seminario para el abordaje o la resolución de situaciones y/o problemáticas emergentes durante el desarrollo de la práctica.					
11. La intensidad horaria de la práctica en el Centro de Práctica es suficiente para cumplir con los objetivos del nivel de práctica.					
12. El número de visitas al centro de práctica es suficiente para cumplir con los objetivos del curso.					
13. El acompañamiento del maestro/profesional cooperador al estudiante en práctica en el centro de práctica es permanente.					
14. En el seminario se designa un espacio para comentar, escuchar y reflexionar las experiencias vividas en los centros de práctica.					
15. Los maestros en formación en el desarrollo de la práctica transfieren los aprendizajes sobre la población con discapacidad para la planificación de su docencia.					
16. En el desarrollo de la práctica se implementan actividades propias de la investigación para apoyar la construcción de productos académicos.					

Tabla 6. *Cuestionario docente*

Facultad de Educación	ÍTEM	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
	17. El número de visitas programadas al centro de práctica entre semana es suficiente y necesario para alcanzar la formación que pretende el plan de estudios					
	18. El proceso de socialización de las prácticas contribuye al cumplimiento de los propósitos de formación del Educador Especial.					
	19. El proceso de práctica llevado a cabo en los diferentes espacios aporta a la formación del Licenciado en Educación Especial.					
	20. Los objetivos de cada práctica, en relación con cada ciclo de formación, se cumplen al finalizar el semestre.					
	21. El desarrollo de la práctica permite diseñar, desarrollar/implementar y evaluar actividades propias de la labor del Educador Especial.					
	22. Durante el desarrollo de la práctica se generan diferentes espacios para la retroalimentación y evaluación del alcance de los objetivos propuestos.					
	23. La imagen de maestro que se proyecta desde la propuesta de práctica que usted está acompañando, se relaciona con un profesional de la Educación con sentido ético, político, social, crítico y reflexivo de su saber, de sí mismo y de sus entornos.					

Tabla 7. *Cuestionario estudiantes*

ÍTEM	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. La información proporcionada sobre los objetivos de la práctica ha sido claramente presentada por el asesor al inicio del curso.					
2. Los objetivos del curso de práctica que tiene matriculado se articulan a los propósitos de formación del Educador Especial.					
3. Los objetivos de la práctica que cursa actualmente están en relación con el perfil de egreso del Educador Especial.					
4. Los conocimientos construidos en los cursos que figuran como pre-requisito para la práctica son suficientes y pertinentes para el desarrollo de la misma.					
5. El componente en formación pedagógica (enseñanza-didáctica, evaluación, entre otros...), proporciona bases necesarias para el desarrollo de la práctica.					
6. La población encontrada en los centros de práctica corresponde con la que se pretende trabajar en la práctica matriculada.					
7. La formación y experiencia del docente asesor de práctica guarda relación con el nivel de práctica que tiene actualmente matriculado.					
8. La distribución de las prácticas específicas dentro del Pensum es pertinente y adecuada.					
10. La Práctica en docencia (cognitiva, motora, visual y auditiva) es necesarias y suficiente y complementaria para alcanzar los propósitos de formación que pretende el Plan de Estudios.					



Tabla 7. Cuestionario estudiantes

ÍTEM	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
11. El programa de la Licenciatura en Educación apoya el desarrollo de la práctica con herramientas didácticas y pedagógicas para fortalecer el proceso de formación.					
12. Los centros de práctica disponen de material de apoyo didáctico pedagógico para apoyar el proceso de práctica.					
13. Las aulas que se asignan para llevar a cabo los seminarios de prácticas son pertinentes y permiten el desarrollo normal de cada una de las actividades.					
14. El número de visitas programadas al centro de práctica entre semana es suficiente y necesario para alcanzar la formación que pretende el plan de estudios					
15. El tiempo y los espacios asignados en el seminario a la discusión y reflexión sobre los actos educativos observados en la práctica de docencia son pertinentes.					
16. Los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de las planeaciones se relacionan coherentemente con la formación como Educador Especial.					
17. Los procesos de diseño, gestión y evaluación de un proyecto pedagógico son debidamente argumentados, ejercitados y retroalimentados con el docente asesor de práctica.					
18. El tiempo y la duración de los seminarios de práctica son suficientes.					
19. El centro de práctica en el cual se encuentra realizando su proceso de práctica guarda relación con los objetivos del curso y con la población objeto de esa práctica.					
20. Recibe acompañamiento adecuado del asesor en las actividades de la práctica.					
21. La metodología de trabajo propuesta para el desarrollo del seminario de práctica se ajusta al tiempo establecido en el programa.					
22. El tiempo estimado o establecido para el proceso de observación inicial y caracterización en los centros de práctica es suficiente					
23. En el desarrollo de la práctica el apoyo y retroalimentación de los maestros cooperadores es adecuado.					
24. El periodo de permanencia en el centro de práctica de acuerdo al nivel, es el adecuado.					
25. Los procedimientos de evaluación del proceso de práctica están claramente definidos en el programa de curso y el proyecto educativo del programa.					
26. El número de visitas y la Intensidad horaria en el centro de práctica es suficiente para el logro de los objetivos del nivel de práctica.					
27. El asesor de práctica brinda espacios de asesoría					
28. El seminario de práctica consolida como un espacio para la construcción y desarrollo de propuestas relacionadas con la investigación.					
29. Considera que el formato de evaluación con el que los maestros cooperadores evalúan su proceso de práctica es pertinente y abarca todos los componentes trabajados durante el proceso.					
30. Considera que el proceso llevado a cabo en el curso de práctica contribuirá en su formación como futuro docente de Educación Especial.					
31. Se siente satisfecho con la retroalimentación que recibe de sus asesores de práctica y de los maestros cooperadores.					

Tabla 7. *Cuestionario estudiantes*

<b>Facultad de Educación</b>		<b>VALORACIÓN</b>				
<b>ÍTEM</b>		1	2	3	4	5
32. Considera que los procesos de socialización de las prácticas al final de cada semestre son complementarios y contribuyen profesionalmente a su formación.						
33. Considera que la experiencia en el centro de práctica contribuyen con su vida profesional.						
34. Considera que la práctica es una experiencia formativa que sirve para complementar y ampliar los aprendizajes académicos.						
35. La práctica pedagógica brinda oportunidades de realizar procesos de reflexión teórico-práctica sobre su profesión.						
36. El desarrollo de la práctica permite diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de su profesión como educador.						
37. La imagen de maestro que se proyecta desde la propuesta de práctica que usted está realizando, se corresponde con un profesional de la educación con sentido ético, político, social, crítico y reflexivo de su saber, de sí mismo y de los diferentes contextos.						
38. En general, los objetivos del programa de práctica que tiene se cumplen.						

#### **4.7.3 Entrevista semi-estructurada**

De acuerdo con Troncoso y Daniele (2004) y McKernan (1999), la entrevista se entiende como el procedimiento más efectivo para recolectar datos, y el más empleado en las investigaciones de carácter cualitativo.

Aunque la entrevista es muy similar al cuestionario, se diferencia de éste en que se realiza cara a cara o de manera personal (McKernan, 1999).

De este modo, Grinnell y Unrau (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2010), afirman que la entrevista puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada, y abierta.

La entrevista semiestructurada, según Hernández et al., (2010) “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p.418).

Durante el encuentro, el entrevistador puede realizar preguntas “abiertas”, las cuales son muy útiles en las entrevistas semiestructuradas (McKernan, 1999, p.150).

Ahora bien, en cuanto a la construcción de la entrevista, se menciona que al igual que los demás instrumentos obedeció a las categorías de análisis propuestas desde el modelo CIPP, pero para este caso se decidió incluir aparte de los maestros asesores de práctica y los estudiantes matriculados

en estos cursos, a la coordinadora de la práctica pedagógica, la coordinadora del programa de la Licenciatura en Educación Especial y a los maestros cooperadores.

La aplicación de este instrumento presento algunas dificultades principalmente por la poca disponibilidad de los estudiantes para la participación en la entrevista.

A continuación se presenta el formato de las entrevistas:

Tabla 8. *Entrevista coordinadores*

VARIABLE	PREGUNTAS
CONTEXTO	<p>1. ¿De qué manera considera usted les aporta las prácticas pedagógicas a los propósitos del programa de educación especial?</p> <p>2. ¿Considera que los contextos de práctica son pertinentes o acordes al objeto de aprendizaje para cada practica? ¿Por qué?</p>
ENTRADA	<p>3. ¿Cuáles considera usted son las fortalezas de las prácticas en relación con el componente pedagógico (enseñanza- didáctica- evaluación, entre otros) propuestos en el programa?</p> <p>4. ¿Cuáles considera usted son las debilidades de las prácticas en relación con el componente pedagógico (enseñanza- didáctica- evaluación, entre otros) propuestos en el programa?</p> <p>5. ¿Cuáles considera usted son las potencialidades de las prácticas en relación con el componente pedagógico (enseñanza- didáctica- evaluación, entre otros) propuestos en el programa?</p>
PROCESO	<p>6. ¿Considera que el número de visitas y el tiempo de cada una de estas son suficientes para el desarrollo de la práctica? ¿Por qué?</p> <p>7. ¿Considera que las propuestas de práctica implementadas por los maestros en formación son pertinentes a la población que se encuentra en los centros de practica? ¿Por qué?</p>

Tabla 8. *Entrevista coordinadores*

<b>Facultad de Educación</b>	
<b>VARIABLE</b>	<b>PREGUNTAS</b>
PRODUCTO	<p><b>8.</b> ¿De qué manera los centros de practica aportan a la formación de los maestros en formación? ¿Cómo son seleccionados estos centros?</p> <p><b>9.</b> ¿Qué sugerencia le haría usted al programa de Educación Especial para fortalecer la formación de sus estudiantes?</p> <p><b>10.</b> ¿Cuáles serían los retos que desde las prácticas pedagógicas debería asumir el programa de educación especial para el fortalecimiento de los maestros en formación?</p>

Tabla 9. *Entrevista maestros cooperadores*

<b>VARIABLE</b>	<b>PREGUNTAS</b>
CONTEXTO	<p><b>1.</b> ¿Conoce los objetivos de las prácticas de los maestros en formación?</p> <p><b>2.</b> ¿Considera que las prácticas desarrolladas por los maestros en formación están acorde con los objetivos de formación? ¿De qué manera?</p>
ENTRADA	<p><b>3.</b> ¿Cuáles son las funciones que desempeña el maestro en formación dentro de la institución?</p> <p><b>4.</b> ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los maestros en formación en relación con el componente pedagógico (enseñanza- didáctica- evaluación, entre otros)?</p>
PROCESO	<p><b>5.</b> ¿Considera que el número de visitas y el tiempo de cada una de estas son suficientes para el desarrollo de la práctica? ¿Por qué?</p> <p><b>6.</b> ¿Considera que las propuestas de práctica implementadas por los maestros en formación fueron pertinentes a la población del centro? ¿Por qué?</p>

Tabla 9. *Entrevista maestros cooperadores*

Facultad de Educación VARIABLE	PREGUNTAS
PRODUCTO	<p>7. ¿Considera que la práctica llevada a cabo en la institución aportó a la formación de los maestros en formación? ¿De qué manera?</p> <p>8. ¿De qué manera le aportan estas prácticas al centro?</p> <p>9. ¿De qué manera se lleva a cabo la evaluación de los maestros en formación realizados por usted? ¿Aportan estas evaluaciones a la formación y mejora de estos maestros?</p> <p>10. ¿Considera que las evaluaciones realizadas a los maestros en formación contribuyen a la mejora de las practicas realizadas en el centro?</p> <p>11. ¿Qué sugerencia le haría usted al programa de Educación Especial para fortalecer la formación de sus estudiantes?</p>

Tabla 10. *Entrevista docentes*

VARIABLE	PREGUNTAS
CONTEXTO	<p>1. ¿De qué manera considera usted les aportan las prácticas pedagógicas a los objetivos del programa de educación especial?</p> <p>2. ¿Cuál es la importancia de las prácticas en el proceso formativo de los estudiantes con respecto a los objetivos del programa de educación especial?</p>
ENTRADA	<p>3. ¿Cree usted que los centros de prácticas son apropiados para las prácticas que ejercen los maestros en formación?</p> <p>4. ¿Considera adecuado el tiempo de práctica de los maestros en formación en dichos lugares?</p> <p>5. ¿Cree que la formación adquirida por los estudiantes o maestros en formación es adecuada y pertinente para la enfrentarse a las practica que usted asesora? ¿Haría alguna sugerencia al respecto?</p>

Tabla 10. *Entrevista docentes*

<b>Facultad de Educación</b>	
<b>VARIABLE</b>	<b>PREGUNTAS</b>
PROCESO	<p>6. ¿Cuáles son las dificultades que se han presentado en el desarrollo de las prácticas que ha acompañado? ¿Por qué?</p> <p>7. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades a nivel de conocimiento teórico (específico/pedagógico) evidencian los estudiantes al llegar a los diferentes espacios de práctica?</p> <p>8. ¿Cómo y quienes evalúan las prácticas de los maestros en formación? ¿Considera que estas evaluaciones aportan para el mejoramiento de los maestro en formación?</p>
PRODUCTO	<p>9. ¿Cuál es la imagen de maestro que se pretende proyectar desde las prácticas? ¿Considera que se cumple?</p> <p>10. ¿Cuáles son las necesidades que ha identificado en el componente teórico y práctico de las prácticas? ¿Qué sugerencias considera deben hacerse al respecto?</p> <p>11. ¿Cuáles son las necesidades y/o sugerencias que ha identificado o considera deben hacerse a nivel general de las prácticas?</p>

Tabla 11. *Entrevista estudiantes*

<b>VARIABLE</b>	<b>PREGUNTAS</b>
CONTEXTO	<p>1. ¿Cuáles son las fortalezas de las Prácticas que usted identifica a nivel teórico/conceptual, vivencial/experiencial, estructural/desarrollo?</p> <p>2. ¿Cuáles son las necesidades de las Prácticas que usted identifica a nivel teórico/conceptual, vivencial/experiencial, estructural/desarrollo?</p>
ENTRADA	<p>3. ¿Cuál es su opinión frente a las condiciones de la práctica (recursos y características) tanto en el centro como en el seminario?</p> <p>4. ¿Cuál es su opinión frente al número de visitas programadas y la duración de las mismas, para los centros de práctica y para el seminario?</p>



<b>Facultad de Educación</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>VARIABLE</b>	
<p>PROCESO</p>	<p>5. ¿Cómo se realiza el proceso de retroalimentación en la Práctica? ¿Cuál es su importancia?</p> <p>6. ¿Cuál es la importancia de las Prácticas en su proceso de formación?</p> <p>7. ¿Cuáles son los roles y/o funciones que ha desarrollado en los centros de práctica?</p>
<p>PRODUCTO</p>	<p>8. ¿Cuál es su opinión frente a la formación académica y profesional de los docentes asesores y cooperadores?</p> <p>9. ¿Cuál es su apreciación frente a la suficiencia de la formación y aprendizajes previos (componente específico/componente común) al desarrollo de la práctica? (PREREQUISITOS)</p> <p>10. ¿Tiene algún tipo de propuesta o consideración que debería tenerse en cuenta para el desarrollo de las prácticas?</p>



### 5.1 Análisis descriptivos cuantitativos

Posterior a la aplicación de los cuestionarios, toda la información obtenida fue debidamente organizada en un cuadro de Excel; luego se implementó la herramienta “Estadística descriptiva” la cual generó un resumen de datos estadísticos, de los cuales se retomaron las medidas de tendencia central que son la media ( $\bar{X}$ ) la mediana y la moda.

La media ( $\bar{X}$ ) según Hernández et al., (2010) “es la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución (...) es la suma de todos los valores dividida entre el número de casos.”

La mediana es el

Valor que divide la distribución por la mitad. Esto es, la mitad de los casos caen por debajo de la mediana y la otra mitad se ubica por encima de ésta. La mediana refleja la posición intermedia de la distribución. (Hernández et al, 2010, p. 292)

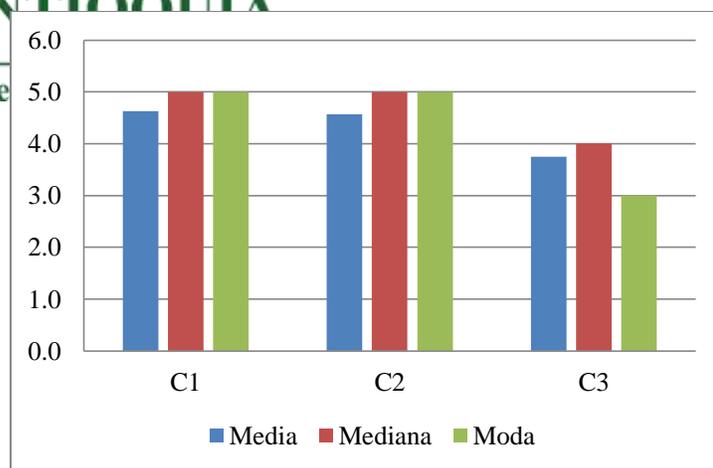
La moda según estos mismos autores “es la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia”.

Ahora bien, luego de obtener el valor de las medidas de tendencia central, se procedió a graficarlas, esto con lo fin de facilitar el proceso de análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Es importante mencionar que dicho análisis se realizó teniendo en cuenta las variables de contexto, entrada, proceso y producto; además de que se le otorgó mayor importancia a los valores de la media ( $\bar{X}$ ).

#### 5.1.1 Análisis descriptivo variable contexto.

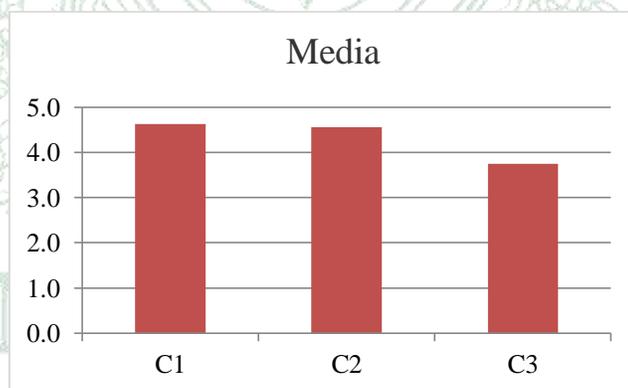
##### 5.1.1.1 Contexto docente.

En la variable de contexto los ítems están relacionados con los objetivos de la práctica en relación con el perfil de egreso y los propósitos de formación del programa; de igual manera se preguntó por la suficiencia de los conocimientos de los estudiantes frente al componente pedagógico.



Gráfica 1. Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de contexto de docentes.

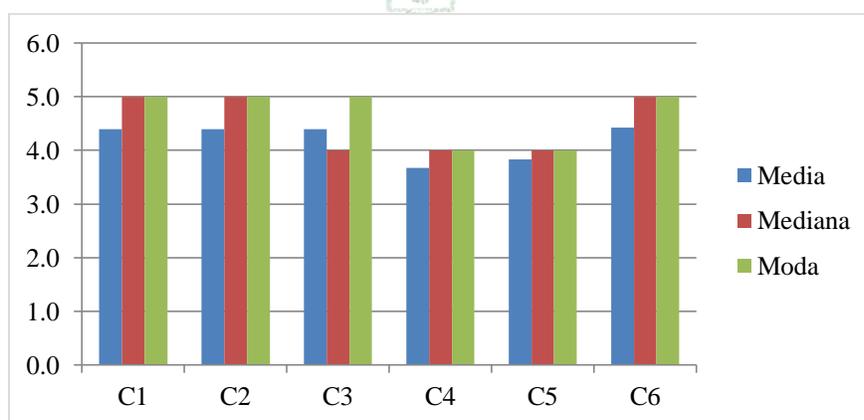
En la gráfica 1 se observa que el ítem relacionado a la suficiencia de los conocimientos pedagógicos de los estudiantes (C3) presenta puntuaciones entre un rango de 3- 4, una valoración más baja en comparación con los dos ítems anteriores que oscilan entre 4-5; lo que indica que los docentes tienen una percepción de “parcialmente de acuerdo” sobre los conocimientos de los estudiantes en el aspecto pedagógico.



Gráfica 2. Representación en barra de la media, de la variable de contexto de docentes

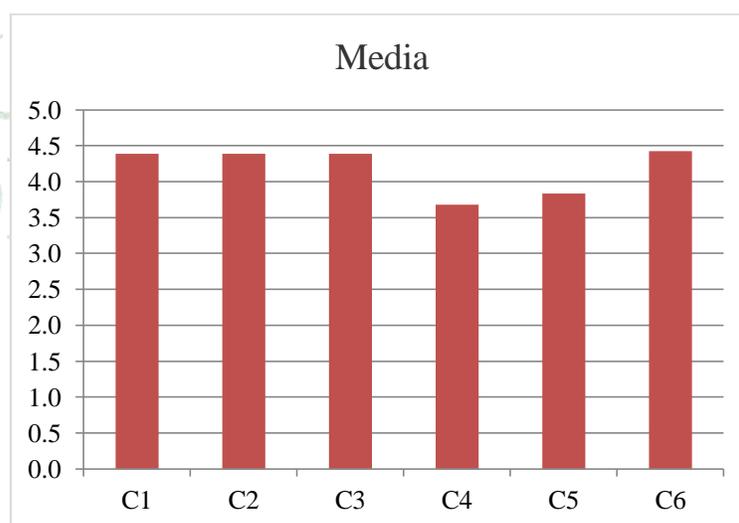
La gráfica 2 muestra la media ( $\bar{X}$ ) de los tres ítems incluidos en la variable de contexto del cuestionario de docentes. Los ítems 1 y 2 (objetivos de la práctica en relación con el perfil de egreso y los propósitos de formación) tienen una valoración de 4,6 lo que los ubica en una categoría “de acuerdo”; mientras que el ítem 3 (suficiencia de los conocimientos pedagógicos de los estudiantes) tiene una valoración de 3,8 siendo este un promedio “parcialmente de acuerdo”.

En la variable de contexto del cuestionario de estudiantes los ítems están relacionados con los objetivos de la práctica, la relación entre los objetivos con el propósito de formación y el perfil de egreso del educador especial, la suficiencia de los conocimientos tanto específicos como del componente pedagógico y con la población encontrada en los diferentes centros de práctica.



Gráfica 3. Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de contexto de estudiantes.

En la gráficas 3 se observa que los ítems cuatro y cinco (C4 y C5), relacionados respectivamente con los conocimientos específicos de los cursos prerrequisitos de las prácticas, y los conocimientos del componente pedagógico presentan puntuaciones más bajas en relación con los demás ítems, ya que se encuentran en un rango de 3-4 lo que significa que los estudiantes tienen una percepción de “parcialmente de acuerdo” en relación a estos dos aspectos.



Gráfica 4. Representación en barra de la media, de la variable de contexto de estudiantes.

La gráfica 4 muestra la media ( $\bar{X}$ ) de los seis ítems incluidos en la variable de contexto del cuestionario de estudiantes. Los ítems 1, 2, 3 y 6 correspondientes con los objetivos de las prácticas, la relación entre los objetivos con el propósito de formación y el perfil de egreso del educador especial y la población encontrada en los diferentes centros de práctica, tienen una valoración de 4,4 lo que los ubica en una categoría “de acuerdo”; mientras que los ítems 4 y 5 que tratan sobre la suficiencia de los conocimientos tanto específicos como del componente pedagógico, tienen una valoración de 3,7 y 3,8 siendo este un promedio “parcialmente de acuerdo”.

#### ***5.1.1.3 Resultados variable contexto docentes y estudiantes.***

De los hallazgos encontrados en la variable de contexto, tanto de estudiantes como de docentes, se resalta que ambas poblaciones concuerdan positivamente en que los objetivos de las prácticas contribuyen y se relacionan con los propósitos de formación y el perfil de egreso del programa de Licenciatura en Educación Especial.

Igualmente ambas poblaciones coinciden con una puntuación media de 3,8 en el ítem relacionado a la suficiencia de los conocimientos pedagógicos de los estudiantes para enfrentarse a las prácticas, valor que se ubica en una categoría de “parcialmente de acuerdo”. Los docentes manifiestan la necesidad de analizar y fortalecer los espacios de formación y el nivel de apropiación que los estudiantes tienen sobre su formación pedagógica.

Se añade a lo anterior la puntuación media de 3,7 dada por los estudiantes frente al ítem sobre la suficiencia de los conocimientos específicos construidos en los cursos prerrequisitos de las prácticas. De acuerdo con esto se deduce la necesidad de confrontar elementos como: pertinencia y actualidad de los conocimientos teóricos abordados en los espacios de formación precedentes a cada nivel de práctica, el nivel de apropiación y claridad con que los estudiantes llegan a la misma relación a dichos conocimientos, y su relación y transferencia a los diferentes contextos de práctica.

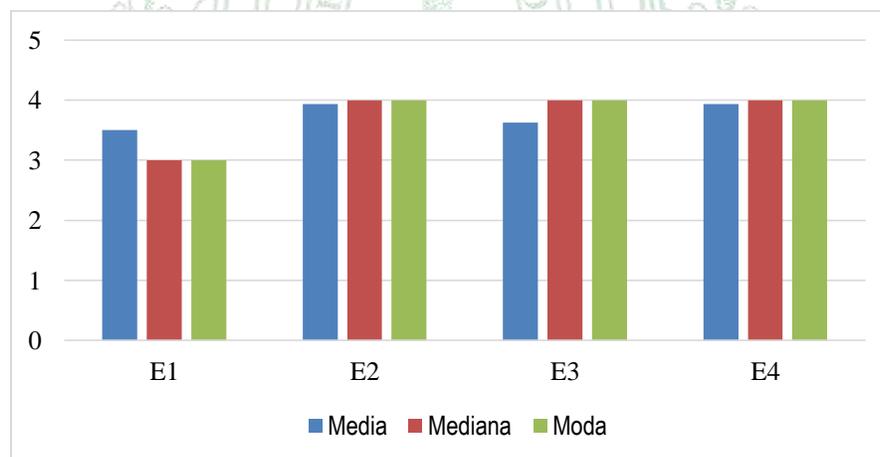
Ahora bien, frente al ítem número seis del cuestionario de estudiantes que trata sobre si la población encontrada en los centros de práctica corresponde a la que se espera encontrar según la especificidad de la misma, se obtuvo un promedio de 4,4, siendo este un valor significativo dentro de la escala de valoración, agregando además que el 66% de los 59 estudiantes puntuaron este ítem en 5 lo que significa “totalmente de acuerdo”, cabe sin embargo mencionar que de acuerdo con el porcentaje correspondiente al número de estudiantes que no concordaron con la puntuación

máxima dicho ítem, si bien no representan la mayoría, hace necesario analizar las razones por las cuales no se concuerda algunas de ellas inscritas en el marco de los centros cooperadores de práctica y la población atendida.

## 5.1.2 Análisis descriptivo variable insumos.

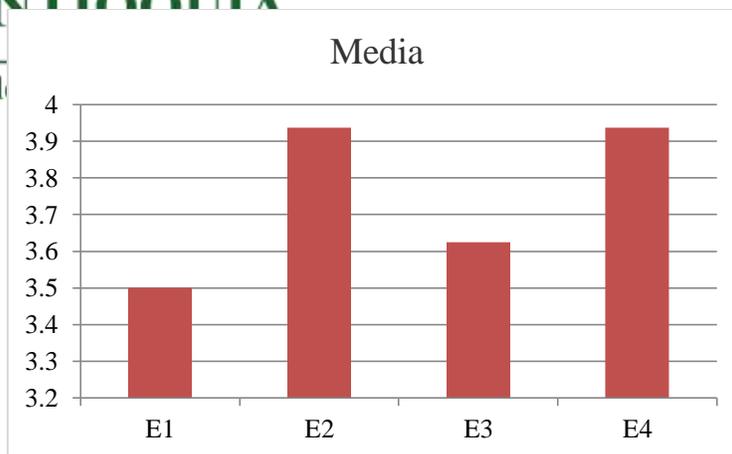
### 5.1.2.1 Insumos docentes.

En la variable de insumos del cuestionario de docentes los ítems están relacionados con las condiciones en los centros de práctica para el desarrollo de la misma, los aprendizajes teóricos y conceptuales propiciados por los cursos pre-requisitos para el diseño de propuestas educativas y pedagógicas, y modelos de intervención para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la población con discapacidad y, sobre las condiciones de los espacios físicos que se asignan para los seminarios de práctica.



Gráfica 5. Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de insumos de docentes.

En la gráfica 5 se observa que la media, la mediana y la moda de los cuatro ítems se encuentran en un rango de 3- 4, lo que las categoriza en “parcialmente de acuerdo”. Se resalta de estos valores la mediana y la moda del ítem número 1 (condiciones en los centros de práctica para el desarrollo del proceso de practica) ya que son los más bajos con un valor de 3 y seguidos de estos la media de los ítems 1 y 3 que puntúa con un valor de 3,5 y 3,6 respectivamente.



Gráfica 6. Representación en barra de la media, de la variable de insumos de docentes.

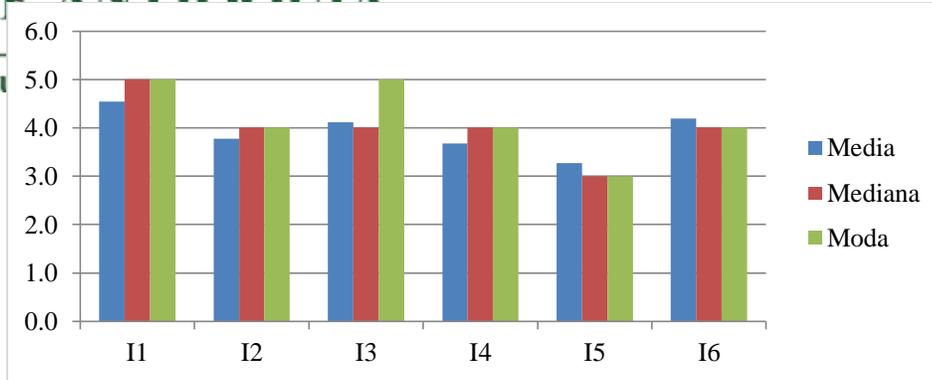
La gráfica 6 muestra la media ( $\bar{X}$ ) de los cuatro ítems incluidos en la variable de insumos del cuestionario de docentes. El rango de los valores oscila entre 3,5 y 3,9, lo que significa que el promedio de las respuestas de los docentes a estos ítems es de “parcialmente de acuerdo”. El valor más bajo entre los promedios corresponde al ítem número 1 relacionado con las condiciones de los centros de practica (cantidad de estudiantes, acogida, logística, espacios físicos, apertura y desarrollo de las propuestas).

Seguido de este y en forma creciente se encuentra el ítem número 3 relacionado con los aprendizajes de modelos de intervención para personas con discapacidad propiciados por los cursos pre-requisito de las prácticas con un valor de 3,6.

Y por último, los ítems 2 y 4 (aprendizajes teóricos y conceptuales propiciados por los cursos pre-requisitos para el diseño de propuestas educativas y pedagógicas y condiciones de los espacios físicos que se asignan para los seminarios de práctica), los cuales tienen el valor más alto de las tablas con una puntuación de 3,9.

#### **5.1.2.2 Insumos estudiantes.**

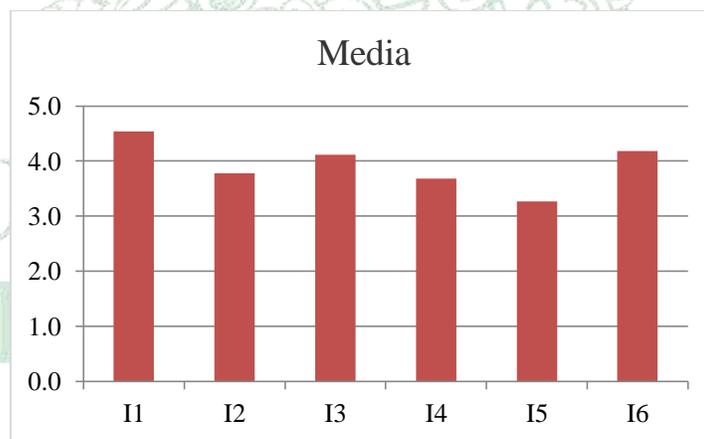
En la variable de insumos del cuestionario de estudiantes se evaluaron seis ítems, los cuales son: la formación y experiencia del docente asesor, la distribución de las practicas especificas dentro del pensum, la suficiencia de las prácticas en docencia (especificas) para alcanzar los propósitos de formación, el apoyo del programa de la licenciatura a la práctica, el material disponible en los centros de práctica para fortalecer el proceso y las condiciones de los espacios físicos para el desarrollo de los seminarios de práctica.



Gráfica 7. Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de insumos de estudiantes.

En la gráficas 7 se observa que el valor de la media, la mediana y la moda de los ítems 2, 4 y 5 oscila entre 3-4, resaltando particularmente el ítem 5 el cual está relacionado a la disponibilidad de material en el centro de practica como apoyo para fortalecer los procesos de práctica de los estudiantes; siendo este el valor más bajo ubicado entre 3- 3,3 en todas sus medidas.

Los ítems restantes I1, I3 e I6, relacionados con la formación y experiencia del docente asesor, la suficiencia de las prácticas en docencia para alcanzar los propósitos de formación y las condiciones de los espacios físicos para el desarrollo de los seminarios de práctica, los valores de sus tres medidas se encuentran en un rango de 4-5.



Gráfica 8. Representación en barra de la media, de la variable de insumos de estudiantes.

La grafica 8 muestra la media ( $\bar{X}$ ) de los seis ítems incluidos en la variable de insumos del cuestionario de estudiantes. Los ítems 1, 3 y 6 (formación y experiencia del docente asesor, suficiencia de las prácticas en docencia para alcanzar los propósitos de formación y las

condiciones de los espacios físicos para el desarrollo de los seminarios de práctica) tienen una valoración por encima de 4, lo que los ubica en una categoría “de acuerdo”; mientras que los ítems 2, 4 y 5 (distribución de las prácticas específicas dentro del pensum, apoyo del programa de la licenciatura a la práctica y el material disponible en los centros de práctica para fortalecer el proceso) se localizan por debajo de 4, siendo este un promedio de “parcialmente de acuerdo”.

El valor más bajo entre los promedios corresponde al ítem número 5, relacionado con los materiales disponibles para la práctica en los diferentes centros destinados para tal fin, lo que significa que la percepción de los estudiantes en cuanto a este aspecto es de “parcialmente de acuerdo”.

Seguido de este y en forma creciente se encuentra el ítem número 4 relacionado con el apoyo del programa de la licenciatura al desarrollo de la práctica, con una puntuación de 3,7.

#### ***5.1.2.3 Resultados variable insumos docentes y estudiantes.***

De los hallazgos encontrados en la variable de insumos de las dos poblaciones que fueron encuestadas (estudiantes y docentes), se resalta por el lado de los docentes una percepción promedio de 3,5 en lo relacionado a las condiciones (cantidad de estudiantes, acogida, logística, espacios físicos, apertura, desarrollo de propuestas) de los centros de práctica para el desarrollo de dichos procesos por parte de los estudiantes; lo que pone sobre la mesa aspectos como la necesidad de confrontar las expectativas de los docentes frente a los centros de prácticas y estas a su vez confrontadas con las expectativas y experiencias de los maestros en formación.

Se añade a lo anterior el promedio de 3,3 de la percepción de los estudiantes en cuanto a la disponibilidad de material por parte de los centros para fortalecer y enriquecer los procesos de práctica, haciendo manifiesta la preocupación por implicaciones de orden económico y al mismo tiempo la reflexión frente a la importancia y necesidad de estos recursos y la gestión para la consecución de los mismos.

Ahora bien, por parte de los docentes se agregan dos puntuaciones medias de 3,6 y 3,9 relacionado respectivamente a si los cursos pre-requisito para la práctica propician aprendizajes sobre modelos de intervención para los procesos de enseñanza aprendizaje de la población con discapacidad (I3); y si los cursos pre-requisito para la práctica propician aprendizajes teóricos y conceptuales para el diseño de propuestas educativas y pedagógicas dirigidas a la población con

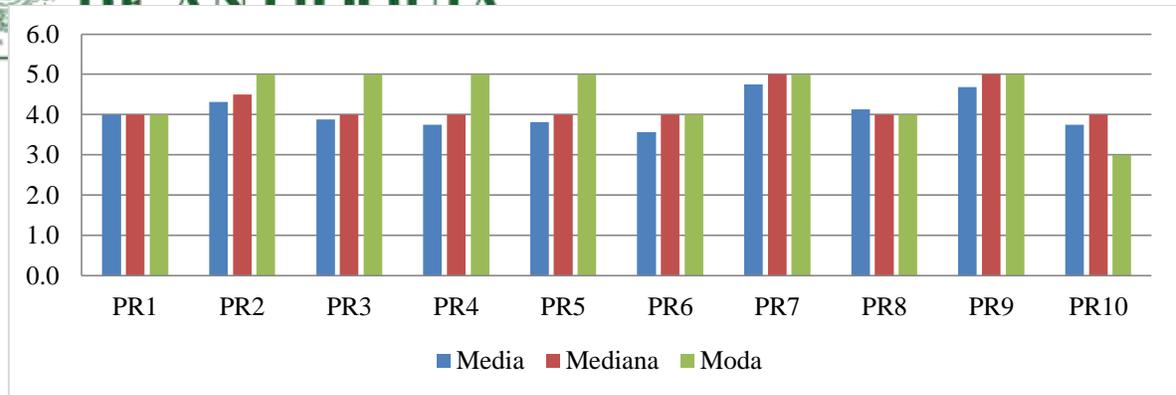
discapacidad (I2). Estos dos valores de los ítems mencionados se ubican en una categoría de “parcialmente de acuerdo”, de allí que se resalte la importancia de la cohesión entre los diferentes cursos, y de estos a su vez con el énfasis de las prácticas hacia la atención de los diversos grupos poblacionales en sus diferentes ciclos vitales, lo que a su vez implicará una constante actualización con relación a los diferentes modelos de atención y apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los diferentes espacios abiertos para dicho proceso.

Por parte de los estudiantes se añade un valor promedio 3,7 en el ítem I4 el cual se encuentra relacionado al apoyo del programa de la Licenciatura en Educación Especial al desarrollo de la práctica, siendo esta una percepción de “parcialmente de acuerdo”, cabe preguntarse cuáles son las expectativas de los estudiantes frente al apoyo que esperan recibir del programa, de qué tipo y dirigido específicamente hacia qué elementos o componentes.

### **5.1.3 Análisis descriptivo variable procesos.**

#### **5.1.3.1 Procesos docentes.**

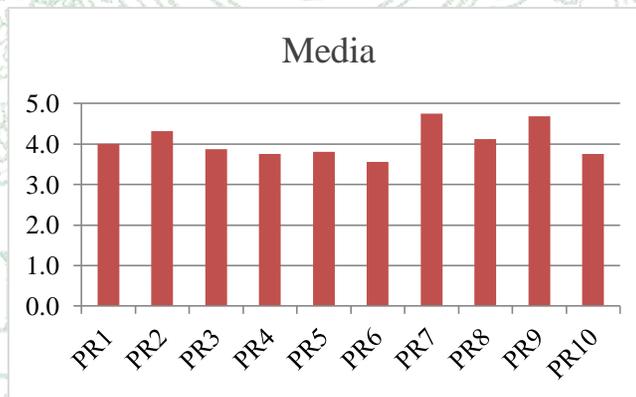
En la variable de procesos del cuestionario de docentes se evaluaron diez ítems, los cuales son: la suficiencia en la intensidad horaria y el número de sesiones de los seminarios de práctica para el desarrollo y alcance de los objetivos, la comunicación entre la coordinación de práctica, los docentes asesores, los centros de práctica y los maestros cooperadores; el uso de los espacios de asesoría por parte de los estudiantes, la suficiencia en la intensidad horaria en el centro de práctica para el cumplimiento de los objetivos de cada nivel de práctica, el número de visitas al centro de práctica, el acompañamiento del maestro cooperador al maestro en formación, la retroalimentación en el seminario sobre las experiencias vividas en el centro, la planificación de la docencia por parte de los estudiantes a partir de los aprendizajes sobre la población con discapacidad, la implementación de actividades propias de la investigación en los seminarios de práctica para apoyar la construcción de productos académicos y, la planificación de la practica en modalidad semanal para alcanzar la formación que pretende el plan de estudios.



Gráfica 9. Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de procesos de docentes.

En la gráfica 9 se observa que la media ( $\bar{X}$ ) de los ítems 3, 4, 5, 6 y 10 tienen un valor por debajo de 4, lo que los ubica en una categoría de “parcialmente de acuerdo”. De igual manera, el valor de la moda del ítem 10 que es de 3, se ubica en esta misma categoría.

La media, la mediana y la moda de los demás ítems no mencionados en el párrafo anterior tienen una puntuación entre 4-5, siendo esta una percepción “de acuerdo” por parte de los docentes en relación a los aspectos anteriormente citados.



Gráfica 10. Representación en barra de la media, de la variable de procesos de docentes.

La gráfica 10 muestra la media ( $\bar{X}$ ) de los diez ítems incluidos en la variable de proceso del cuestionario de docentes. Los ítems 1, 2, 7, 8 y 9 que tratan respectivamente sobre suficiencia en la intensidad horaria y el número de sesiones de los seminarios de práctica para el desarrollo y alcance de los objetivos; la comunicación entre la coordinación de práctica, los docentes asesores, los centros de práctica y los maestros cooperadores; la retroalimentación en el seminario sobre las experiencias vividas en el centro; la planificación de la docencia por parte de los estudiantes a



partir de los aprendizajes sobre la población con discapacidad y la implementación de actividades propias de la investigación en los seminarios de práctica para apoyar la construcción de productos académicos, tienen una valoración igual o mayor a 4 lo que los ubica en una categoría “de acuerdo”; mientras que los ítems 3, 4, 5, 6 y 10 relacionados con el uso de los espacios de asesoría por parte de los estudiantes; la suficiencia en la intensidad horaria en el centro de práctica para el cumplimiento de los objetivos de cada nivel de práctica; el número de visitas al centro de práctica; el acompañamiento del maestro cooperador al maestro en formación y, la planificación de la practica en modalidad semanal para alcanzar la formación que pretende el plan de estudios, se localizan por debajo de 4, siendo este un promedio de “parcialmente de acuerdo”.

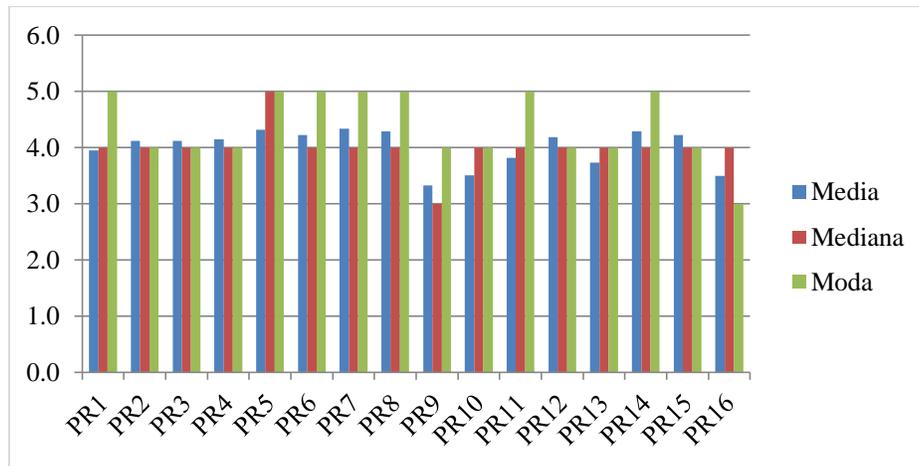
El valor más bajo entre los promedios es de 3,6 que corresponde al ítem número 6, el cual se encuentra relacionado al acompañamiento del maestro cooperador al estudiante en el centro de práctica.

Seguido de este y en forma creciente se encuentran los ítems 4, 5 y 10 con una puntuación de 3,8; y por último el ítem número 3 con un valor de 3,9.

### ***5.1.3.2 Procesos estudiantes.***

En la variable de procesos del cuestionario de estudiantes se evaluaron diez y seis ítems, los cuales son: la suficiencia del número de visitas y frecuencia de las mismas, el tiempo y el espacio asignado en el seminario de práctica para la discusión y reflexión de lo vivido en la práctica, los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de planeaciones en relación con la formación como educador; el proceso de diseño, gestión y evaluación de un proyecto pedagógico y su retroalimentación con el docente asesor de práctica, la suficiencia del tiempo y la duración de los seminarios de práctica, la relación del centro de practica con los objetivos del curso y la población objeto de ese nivel de práctica, el acompañamiento del asesor en las actividades de la práctica, la metodología del seminario de practica en relación con el tiempo establecido en el programa, el tiempo establecido para el proceso de observación inicial y caracterización de los centros de práctica, el apoyo y retroalimentación de los maestros cooperadores al proceso de práctica, el periodo de permanencia en el centro de práctica de acuerdo al nivel, los procedimientos de evaluación del proceso de práctica, la suficiencia en el número de visitas y la intensidad horaria para el cumplimiento de los objetivos del nivel de práctica , los espacios de asesoría brindados por el maestro asesor, la consolidación del espacio de practica como un espacio para la construcción

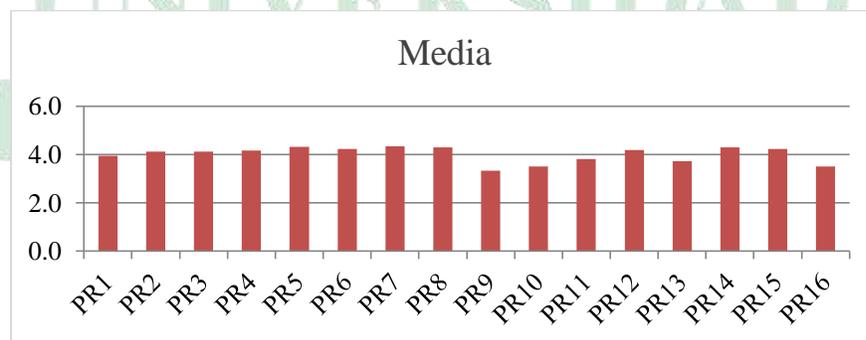
y desarrollo de propuestas relacionadas con la investigación y la pertinencia del formato de evaluación que utilizan los maestros cooperadores para evaluar los procesos de práctica.



Gráfica 11. Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de procesos de estudiantes.

En la gráfica 11 se observa que la media de los ítems 1, 9, 10, 11, 13 y 16 tienen un valor por debajo de 4, lo que los ubica en una categoría de “parcialmente de acuerdo”. De estos se resalta el ítem número 9 el cual hace referencia al tiempo establecido para el proceso de observación inicial y caracterización de los centros de práctica, con el valor más bajo siendo este de 3,3. De igual manera, el valor de la moda del ítem 16 que es de 3, se ubica en esta misma categoría.

Se resalta, además, de las tablas los numerales 9 y 16, los cuales tienen dos de sus tres variables (media, mediana y moda) en un rango de 3- 3.5, siendo estos los más bajos, en comparación con los demás ítems.



Gráfica 12. Representación en barra de la media, de la variable de procesos de estudiantes.



La gráfica 12 muestra la media ( $\bar{X}$ ) de los diez y seis ítems incluidos en la variable de procesos del cuestionario de estudiantes. Los ítems 1, 9, 10, 11, 13 y 16 que corresponden respectivamente con la suficiencia del número de visitas y frecuencia de las mismas; el tiempo establecido para el proceso de observación inicial y caracterización de los centros de práctica; el apoyo y retroalimentación de los maestros cooperadores al proceso de práctica; el periodo de permanencia en el centro de práctica de acuerdo al nivel; la suficiencia en el número de visitas y la intensidad horaria para el cumplimiento de los objetivos del nivel de práctica; y la pertinencia del formato de evaluación que utilizan los maestros cooperadores para evaluar los procesos de práctica tienen una valoración menor a 4 lo que los ubica en una categoría “parcialmente de acuerdo”; mientras que los demás numerales su valor oscila en un rango de 4 – 4.3, siendo este un promedio “de acuerdo”.

El valor más bajo entre los promedios es de 3,3 que corresponde al ítem número 9, el cual se encuentra relacionado con el tiempo establecido para el proceso de observación inicial y caracterización de los centros de practica por parte de los estudiantes.

Seguido de este y en forma creciente se encuentran los ítems 10 y 16 con una puntuación de 3,5, relacionados respectivamente con el apoyo/ retroalimentación de los maestros cooperadores y el formato de evaluación que utilizan los maestros de los centros de práctica para evaluar el proceso de práctica.

### ***5.1.3.3 Resultados variable procesos docentes y estudiantes***

De los hallazgos encontrados en la variable de procesos de las dos poblaciones que fueron encuestadas (estudiantes y docentes), se resaltan los siguientes enunciados:

- En cuanto a lo relacionado al acompañamiento, apoyo y retroalimentación de los maestros cooperadores a los estudiantes en el proceso de práctica, tanto maestros en formación como asesores coinciden con una percepción de “parcialmente de acuerdo”, sustentado esto en valores promedios de 3,5 y 3,6 respectivamente para este ítem, lo que da pie para analizar la profundidad y vinculación entre el maestro en formación y el maestro cooperador, los medios a través de los cuales pudiera fortalecerse y el impacto o incidencia que tiene este componente para y en el desarrollo de la práctica.
- En lo relacionado al número de visitas y la intensidad horaria en el centro de práctica para el cumplimiento de los objetivos de cada nivel, nuevamente ambas poblaciones coinciden



en una categoría de “parcialmente de acuerdo”. Los estudiantes con un promedio de 3,7 y los docentes asesores con un valor de 3,8; si bien se tiene en cuenta diferentes factores

relacionados con la normativa y la capacidad de atención del programa y la Universidad frente al tiempo establecido para los diferentes espacios de práctica, es notoria la inconformidad debido a las dinámicas y desarrollo de los diferentes procesos internos en la misma.

- En cuanto a la suficiencia del número de visitas al centro entre semana para alcanzar la formación que pretende el plan de estudios, reiteradamente los estudiantes y asesores concuerdan con una percepción de “parcialmente de acuerdo”. Los asesores con un promedio de 3,8 y los estudiantes con un valor de 3,9; si bien se plantea la necesidad de un aumento o mejor distribución de las mismas, también se deberá tener en cuenta la implicación que ello conlleva y que están relacionados con elementos de orden económico, académicos y logísticos por parte de la Universidad como de los centros, los cooperadores y los estudiantes.

Ahora bien, por parte de los docentes se agrega una puntuación media de 3,9 frente al ítem relacionado al uso por parte de los estudiantes de los tiempos de asesorías para el abordaje de situaciones emergentes durante el desarrollo de la práctica, lo que de alguna manera indica un llamado de atención frente al compromiso constante y la vinculación de ambos durante el proceso de desarrollo de la práctica.

Y por último, por parte de los estudiantes se añaden dos puntuaciones promedio de 3,3 y 3,5. La primera relacionada con el tiempo establecido para el proceso de observación inicial y caracterización de los centros de práctica; y la segunda en relación con la pertinencia del formato de evaluación utilizado por los maestros cooperadores para evaluar los procesos de práctica. Cabe destacar que estos dos ítems fueron los valores más bajos reportados por los estudiantes en la variable de procesos, ubicándolos en una categoría de “parcialmente de acuerdo”, haciéndose manifiesta la preocupación por la profundización e identificación significativa de los sujetos y de sus características, como objetivo fundamental de la formación y como sustento y fundamento para el desarrollo de estrategias y proyectos de atención a las necesidades propias de los grupos poblacionales.

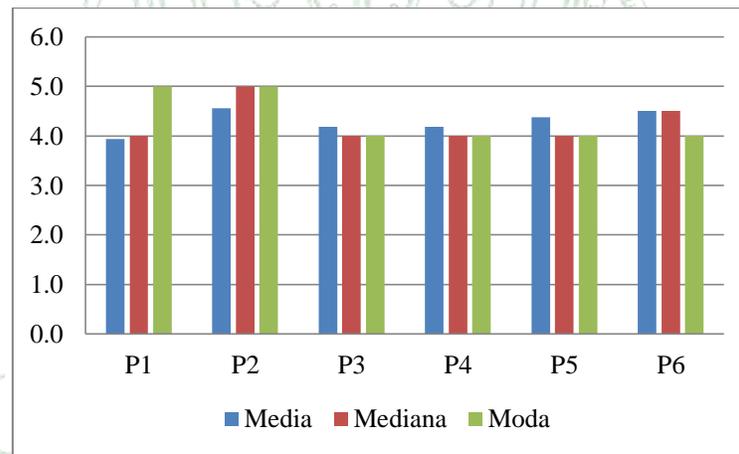


Con respecto al proceso evaluativo, se reitera la importancia de que precisamente se desarrolle como tal y que en consecuencia, los medios y estrategias que se empleen retroalimenten constantemente el desarrollo de la práctica y el proceso formativo.

#### 5.1.4 Análisis descriptivo variable producto.

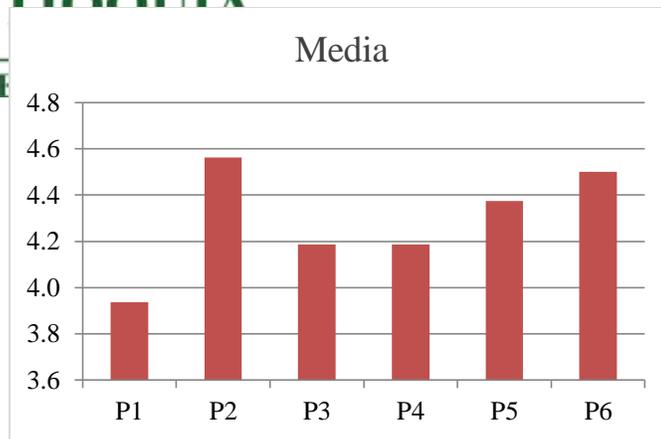
##### 5.1.4.1 Producto docente

En la variable de producto del cuestionario de docentes se evaluaron seis ítems, los cuales son: la contribución de la socialización de las prácticas a los propósitos de formación del educador especial, el aporte de la experiencia de práctica a la formación del educador especial, el cumplimiento de los objetivos de cada nivel de práctica a finalizar el semestre, el desarrollo de la práctica permite diseñar, desarrollar/implementar y evaluar actividades propias de la labor del educador especial, la generación de espacios durante el desarrollo de la práctica para la retroalimentación y evaluación del alcance de los objetivos propuestos y la imagen que se proyecta de maestro desde la propuesta de practica pedagógica.



Gráfica 13. Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de producto de docentes.

En la gráfica 13 se observa que la media del ítem número 1 es la única con un valor por debajo de cuatro, lo que la ubica en una categoría de “parcialmente de acuerdo”. De resto el valor de la media, la mediana y la moda de los demás numerales se encuentran en un rango de 4-5, siendo esta una percepción por parte de los maestros “de acuerdo” a los ítems planteados en esta variable.

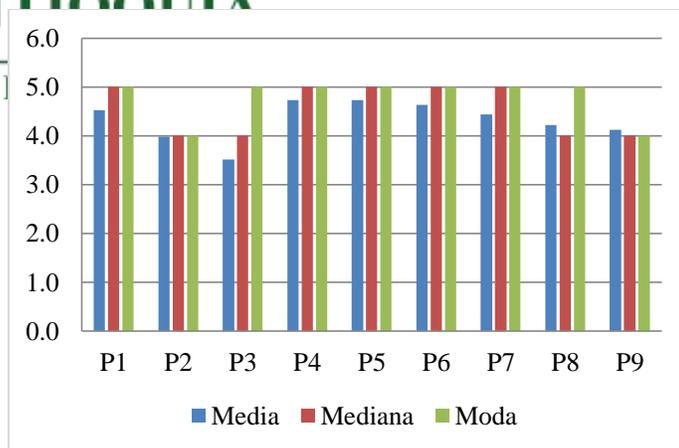


Gráfica 14. Representación en barra de la media, de la variable de producto de docentes.

La gráfica 14 muestra la media ( $\bar{X}$ ) de los seis ítems incluidos en la variable de producto del cuestionario de docentes. El ítem número 1 el cual hace referencia a si el proceso de socialización de las practicas contribuye al cumplimiento de los propósitos de formación del Educador Especial, presenta la valoración más baja con 3,9, ubicándose en una categoría de “parcialmente de acuerdo”. El valor de los demás numerales oscila en un rango de 4,2 – 4,6 siendo este un promedio “de acuerdo”.

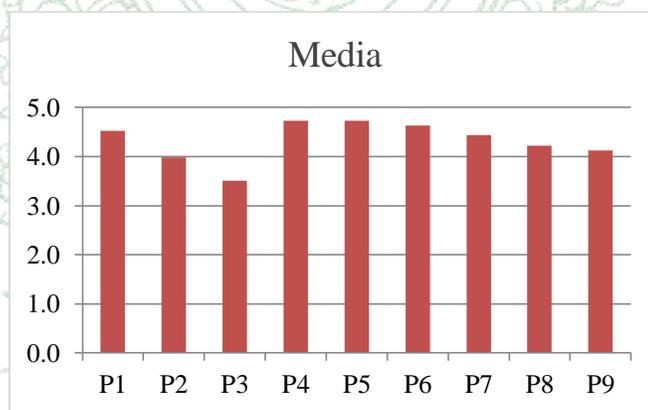
#### 5.1.4.2 Producto estudiantes.

En la variable de producto del cuestionario de estudiantes se evaluaron nueve ítems, los cuales son: contribución del proceso de práctica para la formación del futuro docente de educación especial, satisfacción con la retroalimentación de los asesores de práctica y maestros cooperadores, contribución de la socialización de las practicas a la formación profesional, contribución de la experiencia de practica a la vida profesional, la práctica como una experiencia formativa que complementa y amplía los aprendizajes académicos, oportunidad de realizar reflexiones teórico-prácticas de la profesión desde la experiencia de práctica, desarrollo de la práctica como oportunidad para diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión como educador, la imagen de maestro que se proyecta desde la práctica y el cumplimiento de objetivos del programa de práctica.



Gráfica 15. Representación en barra de la media, mediana y moda de la variable de producto de estudiantes.

En la gráfica 15 se observa que la media del ítem número 3 es la única con un valor por debajo de cuatro, lo que la ubica en una categoría de “parcialmente de acuerdo”. De resto el valor de la media, la mediana y la moda de los demás numerales se encuentran en un rango de 4-5, representando esto una tendencia por parte de los estudiantes “de acuerdo” a los ítems planteados en esta variable.



Gráfica 16. Representación en barra de la media, de la variable de producto de estudiantes.

La gráfica 16 muestra la media ( $\bar{X}$ ) de los nueve ítems incluidos en la variable de producto del cuestionario de estudiantes. El ítem número 3 el cual hace referencia a si la socialización de las practicas al final de cada semestre son complementarios y contribuyen profesionalmente a la formación como educador, presenta la valoración más baja con 3,5, ubicándose en una categoría de “parcialmente de acuerdo”. El valor de los demás numerales oscila en un rango de 4 – 4,7 siendo este un promedio “de acuerdo”.

### **5.1.4.3 Resultados variable producto docentes y estudiantes.**

De los hallazgos encontrados en la variable de producto de las dos poblaciones que fueron encuestadas, se resaltan los siguientes enunciados:

- En cuanto a lo relacionado a si el proceso de socialización de las practicas al finalizar cada semestre contribuye profesionalmente a la formación del futuro educador, llama la atención que tanto docentes como estudiantes coinciden con una percepción de “parcialmente de acuerdo”, sustentado esto en valores promedio de 3,9 y 3,5 respectivamente, ello permite analizar que el espacio de socialización de las prácticas podría resignificarse precisamente reconociendo la importancia e incidencia que podría tener en su formación profesional, compartir las experiencias y reflexionar más profundamente sobre ellas.
- Por otra parte ambas poblaciones puntuaron positivamente en todo lo relacionado a que el proceso de práctica contribuye a la formación como futuro docente, a la vida profesional, a complementar y ampliar los aprendizajes académicos, además de que brinda la oportunidad para realizar procesos de reflexión teórico-práctica sobre la profesión.
- De igual manera docentes y estudiantes concuerdan que el desarrollo de la práctica permite diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión como educador, además de que la imagen de maestro que se proyecta desde el espacio de practica corresponde con un profesional de la educación con sentido ético, político, social, crítico y reflexivo de su saber, de sí mismo y de los diferentes contextos.
- Por ultimo docentes y estudiantes puntúan con un valor de 4,2 y 4,1 respectivamente en el ítem relacionado al cumplimiento de los objetivos del programa de práctica.

## **5.2 Análisis descriptivos cualitativos**

Posterior a la aplicación de las entrevistas a las diferentes poblaciones (coordinadoras, maestros cooperadores, asesores y estudiantes), toda la información obtenida se transcribió para facilitar su análisis e interpretación. Los propósitos centrales del análisis de los datos cualitativos consiste según Henderson (2009, como se citó en Hernández et al., 2010, p.440) es “interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones”. Al respecto de esto Patton (2002, como se citó en Hernández et al., 2010, p.440) menciona que es “darle estructura a los datos, lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones”.

Retomando lo mencionado por los autores, para el análisis de la información de las entrevistas en un primer momento se organizaron las respuestas de los entrevistados agrupándolas por preguntas. Posterior a esto, se resaltó de las respuestas lo relacionado a cada subcategoría. Es importante mencionar que las categorías y subcategorías para este análisis fueron definidas a priori (numeral 4.5); luego se agrupó los apartados subrayados por categorías, y por último se definieron palabras y frases claves que representaran a nivel general los enunciados allí contemplados.

### 5.2.1 Análisis cualitativo estudiantes.

Tabla 12. *Matriz de análisis estudiantes*

Categoría	Subcategorías	Unidades de análisis	Palabras/frases
Contexto	Objetivos de la practica	<p><b>E1:</b> “Por ejemplo uno solo tener la oportunidad de hacer una planeación eso no, pues no es como tan positivo”</p> <p><b>E3:</b> “Yo siento que no nos dan en verdad el espacio para empoderarnos para dar una clase, para llevar acabo la práctica como es, que supuestamente es docencia parece más una práctica temprana y una práctica de observación”</p> <p><b>E4:</b> “Tampoco se está cumpliendo el objetivo, porque no se están como llegando a los acuerdos correspondientes con los centros de práctica”</p> <p><b>E5:</b> “Es muy importante que desde el principio de la práctica se converse muy bien con los maestros cooperadores para que ellos entiendan bien cuál es la función de nosotros como practicantes que no vamos a ir como observadoras si no como docentes”</p> <p><b>E7:</b> “Creo que llegamos un poquito desubicadas y los profesores de los centros de práctica también están como desubicados con respecto al rol que tenemos y piensan todavía que vamos como de observadoras y no de docentes”</p>	<p>Establecer la función del practicante.</p> <p>Desarrollo de las prácticas del estudiante.</p>
	Propósitos de formación del Educador Especial.	<p><b>E1:</b> “Maestro en todo lo que tiene que ver con la parte pedagógica las clases más que todo eso que pues yo pienso que el rol del educador es mucho más amplio”</p> <p><b>E2:</b> “Por ejemplo nos permitían hacer como algunas actividades a acompañar más a los chicos y ahí empecé a evidenciar como cositas de las que veíamos de acá como a nivel general como del rol del educador especial”</p> <p><b>E4:</b> “Permite la práctica, confrontar eso sí, sí, si no, que estoy haciendo, también reelaborarme a mí como docente en formación, si lo que estoy haciendo si todos los conocimientos los tengo para la práctica”</p>	<p>Rol del educador especial.</p> <p>Procesos pedagógicos. Desempeño en el aula.</p>



<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p><b>E6:</b> “Desde el nivel teórico las practicas nos dan suficientes para cumplir a cabalidad nuestro rol como educadores dentro de las aulas”</p> <p><b>E7:</b> “Permite no solo una perfilación del estudiante, sino que se pueden poner en práctica todos los saberes que se adquieren a nivel teórico”</p> <p><b>E8:</b> “Muchas instituciones requieren que se desarrollen procesos pedagógicos que permitan el pleno desarrollo y acceso de las personas con discapacidad”</p>	
<p>Perfil de egreso del educador especial.</p>	<p><b>E6:</b> “Visualizarnos como tal dentro del aula y dentro de los diferentes espacios ehh ya sea compartiendo con las diferentes poblaciones con discapacidad o mirar otros roles que pueden ser importantes para poder ejercer como tal la profesión”</p> <p><b>E7:</b> “Permite despojarse de prejuicios que en ocasiones se tiene respecto a las diferentes discapacidades y permite ampliar el rango de acción del educador especial”</p> <p><b>E3:</b> “Justificar su práctica, y contextualizarse frente a lo académico en relación al contexto donde usted va a ir a desenvolverse a aprender”</p> <p><b>E9:</b> “Poder acercar a los estudiantes a los entornos de las diferentes discapacidades a medida que con anterioridad se brinda un acercamiento conceptual en torno a cada una de las discapacidades”</p>	<p>Diversidad de contextos para las prácticas.</p> <p>Acercamiento a grupos poblacionales de personas con discapacidad.</p> <p>Roles a desempeñar</p>
<p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural.</p>	<p><b>E1:</b> “El proceso de practica como tal ya es una fortaleza para el crecimiento personal de cada uno de los que hacemos parte del programa (...)”</p> <p><b>E2:</b> “En la manera en cómo nos acompañan, en cómo nos dan la inducción, en cómo nos presentan en el centro de práctica, en cómo nos muestran como el panorama y nos llevan a la práctica pienso que sí, que el acompañamiento me parece que es muy profesional”</p> <p><b>E3:</b> “El poder nosotros iniciar en ese proceso de práctica y de experiencia y de vivencia a partir del segundo semestre”</p> <p><b>E4:</b> “Pero uno ya llega a la práctica y tiene un poquito de elementos bases que me van a permitir también como perder ese miedo y también como el hecho de interactuar”</p> <p><b>E5:</b> “Con respecto como te digo a las estrategias, a la didáctica a la pedagogía que uno puede como implementar con ellos”</p>	<p>Experiencias significativas</p> <p>Estrategias de abordaje pedagógico y didáctico de las diferentes poblaciones.</p>



<p><b>Facultad de Educación</b></p>		<p><b>E6:</b> “Desde el nivel teórico las practicas nos dan insumos suficientes para cumplir a cabalidad nuestro rol como educadores dentro de las aulas”</p> <p><b>E8:</b> “Yo siento que, que sin las prácticas, yo no me imagino por ejemplo en la versión anterior como era una práctica solamente hasta el octavo semestre, ósea”</p> <p><b>E9:</b> “Permite que no haya tanta deserción o por lo contrario que las personas se sitúen más en lo que quieren realmente ser”</p> <p><b>E1:</b> “El tema de investigación si sería como una necesidad de hacerlo aparte pues tipo preparatorio porque a veces el seminario se ve tan cargado de cosas de actividades de programación en los centros y aparte de todo pues esta línea de investigación”</p> <p><b>E5:</b> “En investigación estamos bien pero me parece que más como en lo pedagógico y en lo didáctico falta”</p> <p><b>E6:</b> “Nos han dado muchas bases como investigativas y todo eso, pero pienso que todavía con lo que tiene que ver con la enseñanza a discapacidad intelectual que es el foco de la práctica se queda un poco corta”</p> <p><b>E7:</b> “En ocasiones en los seminarios se plantean unas estrategias de abordaje para la población, pero al momento de ser presentadas en los centros se generan dificultades”</p>	
	<p>Ambiente de la práctica.</p>	<p><b>E5:</b> “Yo estoy en el comité de rehabilitación y ahí trabajan pues algunos profesionales, pero aparte de los profesionales también trabajan unas auxiliares, que son ehh egresadas de la atención a la primera infancia o que están estudiando educación especial y estas chicas son las que más pasan tiempo con, con los estudiantes o con los usuarios pues porque el comité funciona como IPS (...)”</p> <p><b>E7:</b> “La práctica que se desarrolló con el proyecto soy capaz, que dejó en evidencia que espacios como el consultorio jurídico de la universidad requiere de orientación del educador especial para mejorar procesos de acompañamiento a la población con discapacidad”</p>	<p>Diversidad de contextos.</p>
<p><b>Insumos</b></p>	<p><b>Prerrequisitos para las prácticas.</b></p>	<p><b>E1:</b> “Pues yo pienso que eso no está ahí por su linda cara hay cosas, detrás de un pensum organizadito hay estudio hay una cantidad de procesos antes de eso que nosotros desconocemos pero que ya cuando uno está inmerso en eso hay claro es que vea esto está aquí en la tal porque eso cierto, uno empieza ya a hacer enlaces en el proceso”</p> <p><b>E2:</b> “Cuándo uno por ejemplo deja de ver una materia uno hay ve que como que claro como yo no he visto eso</p>	<p>Practicas lineales y graduales.</p> <p>No abordaje de todos los contenidos en los cursos prerrequisito.</p>



		<p>por eso es que mis amiguitas ya están más empoderadas y yo estoy como más atrasadita uno si ve eso.</p>	
	<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p><b>E4:</b> “Permite obviamente esa teoría que vimos confrontarla ya con la práctica, sin embargo hay cosas obviamente de la teoría que cuando vamos a la práctica no es lo mismo obviamente por muchos factores”</p> <p><b>E5:</b> “Con respecto a los prerrequisitos pues si hemos visto muchas materias que obviamente nos han servido mucho para esta práctica pero pienso que de pronto si fue, hubiese sido mejor que nos hubieran dado por lo menos como dos materias de discapacidad intelectual, pues como dividir la materia en dos, porque me parece que en una sola no vimos todo lo que, de pronto, lo que abarca la discapacidad intelectual con respecto como te digo a las estrategias, a la didáctica a la pedagogía que uno puede como implementar con ellos”</p> <p><b>E6:</b> “Digamos que estos cursos antecesores o prerrequisitos que han posibilitado llegar a este curso eh en un primer momento son muy importantes ya que permiten dotar al profesional con recursos para poder desempeñar la práctica aunque considero que todavía no son suficientes ya que la población eh es un poco compleja y requiere un poco más de... Requiere que el docente tenga unas herramientas que le posibiliten trabajar mejor con los grupos”</p> <p><b>E7:</b> “Son adecuados porque no se enseñan de manera aislada sino que conservan una linealidad, lo que posibilita hacer más a menos y satisfactorios los procesos”</p> <p><b>E10:</b> “Como fortaleza, el hecho de poner prerrequisitos antes de ver el curso de práctica como tal”</p>	
<p>Condiciones de la práctica.</p>		<p><b>E1:</b> “Hay profesores que son demasiado reacios y que no, prácticamente no permiten que, que uno ejecute su proceso, entonces por ejemplo uno solo tener la oportunidad de hacer una planeación eso no, pues no es como tan positivo”</p> <p><b>E2</b> “Con los docentes que yo he estado, si bien eran reacios a algunas cosas me permitieron estar en el proceso así fuera solo una hora”</p> <p><b>E3:</b> “Pienso pues que la facultad ha tenido que trabajar con recursos propios por decirlo así, ósea nosotros las practicas es de cuenta de nosotros, muchas veces los materiales que tenemos que diseñar son de cuenta de</p>	<p>Relación maestro cooperador- maestro en formación.</p> <p>Disposición de materiales, tiempos y espacios.</p>



		<p>nosotros, ósea no hay un apoyo, no, siento que no ha habido un Acompañamiento en mi proceso de practica frente a los recursos frente a lo económico”</p> <p><b>E4:</b> “Hay muchas cosas que no vemos en el semestre que también lo evidenciamos ya cuando estamos allá en el contacto con las personas ya sean con discapacidad o no con discapacidad”</p> <p><b>E5:</b> “Supuestamente uno puede hablar con los profesores para a ver si ellos tienen ehh los recursos que uno necesita ¿cierto? carteleras, marcadores, colores y todo eso, pero como me parece que no se está logrando lo que se debería de lograr en la práctica”</p> <p><b>E8:</b> “Por ejemplo la cuestión de acceso a materiales para realizar en clase, el tiempo, también la disposición de todos, casi ninguno está enterado de que uno va y pues uno dice “juemadre” si es un centro que ya me ha recibido varias veces”</p> <p><b>E9:</b> “Yo me he encontrado en dos de mis practicas con chicas que tienen una formación pues diría uno en términos muy de la mercantilización básicos, técnicas pero que he aprendido supremamente más que en dos o tres horas de catedra aquí en esta universidad”</p>	
	<p>Agentes implicados en el desarrollo de la práctica.</p>	<p><b>E1:</b> “Entendiendo las dinámicas en este país en la escuela, uno se encuentra con gente que nada que ver con pedagogía ni con educación ni con saberes específicos”</p> <p><b>E3:</b> “Las personas que han acompañado desde la universidad los procesos de practica han sido muy profesionales; y a los centros a los que hemos ingresado ehh la acogida ha sido muy buena y sobretodo pues porque la universidad de Antioquia tiene una acogida pienso yo muy significativa”</p> <p><b>E6:</b> “Yo pienso que, que la actitud del maestro muchas veces hace que los procesos sean favorables o sean desfavorables en relación a la manera como uno se construye como profesional”</p> <p><b>E7:</b> “Es complejo, en ocasiones en los centros en vez de darle una mirada al practicante de educación especial como un apoyo para la implementación de estrategias de mejoramiento se le ve como el que va a observar, a criticar y a poner en jaque lo que el otro docente sabe”</p>	<p>Relación maestro cooperador- maestro en formación.</p> <p>Funciones del maestro en formación.</p> <p>Actitud y disposición de los maestros cooperadores.</p>



<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p>E3: “Las personas que han acompañado desde la universidad los procesos de practica han sido muy profesionales; y a los centros a los que hemos ingresado ehh la acogida ha sido muy buena y sobretodo pues porque la universidad de Antioquia tiene una acogida pienso yo muy significada”</p>	
	<p><b>E3:</b> “Son muchas las practicas que se hacen realmente en diferentes contextos entonces eso es muy favorecedor para el proceso formativo”</p> <p><b>E7:</b> “espacios como el consultorio jurídico de la universidad requiere de orientación del educador especial para mejorar procesos de acompañamiento a la población con discapacidad”</p>	<p>Diferentes contextos de práctica.</p>
<p><b>Proceso</b></p> <p>Desarrollo del seminario de práctica.</p>	<p><b>E1:</b> “Yo creo que son esas construcciones en esos intercambios donde uno más aprende ya cuando puede hacer como esos resúmenes volverse, cierto sobre cada una de las cosas que se realizaron que se dejaron de hacer las que se hicieron bien las que pudieron haber sido mejor entonces si se intenta que sea algo, darle mucha importancia”</p> <p><b>E2:</b> “Al principio del seminario se, pues siempre se dejó claro que era importante que en cada seminario se sacara un tiempo para conversar sobre eso”</p> <p><b>E3:</b> “Se van dando como esas interacciones esas, como, ese compartir la experiencia y exponer uno como se ha sentido, que ha vivido, como ha trabajado, como se ha desenvuelto dentro de ese contexto”</p> <p><b>E4:</b> “Es muy bueno porque uno al principio piensa que el seminario no, uno para ir a hablar, uno ir a hablar allá y cuatro horas para ir a hablar, pero a veces sí, a veces creo que es el tiempo, porque uno a veces viene con muchas cosas que pasaron en el centro y uno allá no alcanza como a dimensionar lo que está pasando”</p> <p><b>E5:</b> “Lo que sucedió en la práctica que son otros aspectos que se salen a veces de las manos del estudiante”</p> <p><b>E6:</b> “La reflexión ehh las reflexiones siempre me han servido como para mirar esos vacíos y esos baches que hemos tenido frente a las prácticas”</p> <p><b>E7:</b> “Ya el simple hecho de que los profes aquí los asesores se nos dispongan nos den tiempo nos miren nos digan esto cierto nos compartan sus experiencias porque eso se da mucho en el seminario”</p>	<p>Diálogo de experiencias.</p> <p>Retroalimentación significativa.</p>



**Objetivos de la práctica:** Encontramos que cinco de los entrevistados manifiestan que no hay una relación entre los objetivos que se les presentan en el seminario con respecto a lo que desempeñan en los centros de práctica lo cual se puede constatar cuando afirman: *“Es muy importante que desde el principio de la práctica se converse muy bien con los maestros cooperadores para que ellos entiendan bien cuál es la función de nosotros como practicantes que no vamos a ir como observadoras si no como docentes”* E5

Además los entrevistados concuerdan que la disposición por parte de los maestros cooperadores para abrir el espacio para la práctica del estudiante es reducido y esto se puede evidenciar cuando afirman: *“Yo siento que no nos dan en verdad el espacio para empoderarnos para dar una clase, para llevar acabo la práctica como es, que supuestamente es docencia; parece más una práctica temprana y una práctica de observación”* E3

**Propósitos de formación del Educador Especial:** Hallamos que 6 de los entrevistados evidencian los propósitos de formación en el desarrollo del componente de practica cuando expresan: *“Desde el nivel teórico las practicas nos dan insumos suficientes para cumplir a cabalidad nuestro rol como educadores dentro de las aulas”* E6

**Perfil de egreso del educador especial:** Encontramos que cuatro de los estudiantes entrevistados hacen referencia a los diversos contextos y a la importancia de tener contacto con las diversas poblaciones con discapacidad para su futuro desempeño como educadores especiales, lo cual se puede constatar cuando afirman: *“Visualizarnos como tal dentro del aula y dentro de los diferentes espacios ya sea compartiendo con las diferentes poblaciones con discapacidad o mirar otros roles que pueden ser importantes para poder ejercer como tal la profesión”* E6

**Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural:** Con respecto a las fortalezas de la propuesta de practica 8 de los entrevistados consideran el proceso de practica como una experiencia enriquecedora para su desempeño como futuros profesionales, esto lo podemos evidenciar cuando expresan: *“El proceso de practica como tal ya es una fortaleza para el crecimiento personal de cada uno de los que hacemos parte del programa y si tendríamos pues como que ahondar en cada uno de estos aspectos en lo teórico y en lo conceptual también es una fortaleza por si sola; el simple hecho de podernos acercar a*



*teorías a pensamientos y experiencias a través de ciertos textos de trabajos que se han hecho; yo creo que hacen parte pues de nuestro enriquecimiento que es muy importante y que nos llenan y ayudan pues a ese proceso a esa construcción que comenzamos a hacer en las prácticas” E1*

No obstante, cinco de los entrevistados también resaltan la importancia que en el desarrollo de la propuesta de práctica se potencie más los componentes pedagógicos y didácticos ya que para ellos también son importantes pues afirman: *“En investigación estamos bien pero me parece que más como en lo pedagógico y en lo didáctico falta” E5*

**Ambiente de la práctica:** Encontramos que solo 2 de los entrevistados hicieron mención a esta subcategoría, y en ella resaltaron la importancia del papel del educador especial en diferentes contextos, como se puede constatar cuando se dice: *“La práctica que se desarrolló con el proyecto soy capaz, que dejó en evidencia que espacios como el consultorio jurídico de la universidad requiere de orientación del educador especial para mejorar procesos de acompañamiento a la población con discapacidad” E7*

**Prerrequisitos para las prácticas:** En cuanto a los prerrequisitos de las practicas 7 de los entrevistados se refieren a la organización del plan de estudios como un proceso enriquecedor y bien estructurado, lo cual se evidencia al mencionar: *“Son adecuados porque no se enseñan de manera aislada sino que conservan una linealidad, lo que posibilita hacer más a menos y satisfactorios los procesos” E7*

Así mismo 4 de los estudiantes también concuerdan en que hay áreas específicas que requieren ser más desarrolladas con respecto al contenido lo cual se puede evidenciar en el siguiente comentario *“Con respecto a los prerrequisitos pues si hemos visto muchas materias que obviamente nos han servido mucho para esta práctica pero pienso que de pronto si fue, hubiese sido mejor que nos hubieran dado por lo menos como dos materias de discapacidad intelectual, pues como dividir la materia en dos, porque me parece que en una sola no vimos todo lo que, de pronto, lo que abarca la discapacidad intelectual con respecto como te digó a las estrategias, a la didáctica a la pedagogía que uno puede como implementar con ellos”*

**Condiciones de la práctica:** Seis de los entrevistados mencionan la importancia de que se dispongan los espacios dentro de la jornada escolar para llevar acabo su proceso formativo de práctica, lo cual se constata cuando afirman: *“Hay profesores que son demasiado reacios y que*

*no, prácticamente no permiten que, que uno ejecute su proceso, entonces por ejemplo uno solo tener la oportunidad de hacer una planeación eso no, pues no es como tan positivo” E1*

En este mismo sentido 3 de los entrevistados manifiestan que no solo hay dificultades en su ejecución sino también en la disposición de tiempos y recursos, como se afirma en la siguiente expresión: *“Por ejemplo la cuestión de acceso a materiales para realizar en clase, el tiempo, también la disposición de todos, casi ninguno está enterado de que uno va y pues uno dice “juemadre” si es un centro que ya me ha recibido varias veces” E8.*

**Agentes implicados en el desarrollo de la práctica:** Encontramos que seis de los entrevistados ven en el desarrollo de la práctica algunas barreras para su libre ejecución lo cual es evidente cuando expresan: *“Es complejo, en ocasiones en los centros en vez de darle una mirada al practicante de educación especial como un apoyo para la implementación de estrategias de mejoramiento se le ve como el que va a observar, a criticar y a poner en jaque lo que el otro docente sabe” E7*

Con respecto a los agentes que acompañan los procesos formativos cuatro de los entrevistados concuerdan con que han sentido muy bien respaldada su formación tanto dentro como fuera de la universidad, aspecto que se puede constatar con la siguiente apreciación: *“Las personas que han acompañado desde la universidad los procesos de practica han sido muy profesionales; y a los centros a los que hemos ingresado ehh la acogida ha sido muy buena y sobretodo pues porque la universidad de Antioquia tiene una acogida pienso yo muy significativa” E:3*

**Alcance de la práctica:** Hallamos que tres de los estudiantes entrevistados aluden a la importancia de su desempeño en espacios diferentes al aula cuando expresan: *“Son muchas las practicas que se hacen realmente en diferentes contextos entonces eso es muy favorecedor para el proceso formativo”E3.*

**Desarrollo del seminario de práctica:** Encontramos que siete de los estudiantes entrevistados están de acuerdo con que los espacios de discusión que se generan dentro del seminario con respecto a las experiencias en los centros, los nutren y son muy valiosos para su proceso formativo, lo que se puede constatar cuando afirman: *“Yo creo que son esas construcciones en esos intercambios donde uno más aprende ya cuando puede hacer como esos resúmenes volverse, cierto sobre cada una de las cosas que se realizaron que se dejaron de hacer las que se hicieron*

*bien las que pudieron haber sido mejor entonces si se intenta que sea algo, darle mucha importancia.” E1*

**Desarrollo de la práctica en el centro:** Respecto de las dinámicas que se establecen entre las universidades y los centros de práctica, siete de los entrevistados expresan que en muchos de sus procesos evidencian una necesidad comunicativa, que sean más explícitos en cuanto a lo que ambas partes requieren de los maestros en formación, lo que pretenden dilucidar con la siguiente expresión: *“Solidificar bien eso lo que tiene que ver con el contacto con los centros con aclarar bien las cosas con lo que tiene que ver con los roles las funciones los tiempos con los centros de prácticas antes porque eso roba tiempo pues al desarrollo” E1*

**Evaluación de la práctica:** Llama la atención que tan solo dos de los entrevistados hacen referencia a la forma de evaluación por medio de un formato, evidenciando la necesidad de que se den espacios de dialogo entre los agentes que guían sus procesos: maestros cooperadores y asesores, en una construcción más holística, lo cual se puede constatar en la siguiente afirmación: *“Tener muy en cuenta eso de la voz de la institución del centro pues que abrió las puertas entonces también se le ha dado mucha importancia a eso y sin permitir que esto salga más de escribir en una hojita y luego pasárselo al asesor y revisarlo y ponerle una nota sino más bien entrar en eso en el dialogo y de poder construir a partir de esto del colectivo” E1*

**Impacto de la práctica:** Hallamos que cuatro de los entrevistados cuando se refieren a esta categoría lo hacen considerando el proceso de práctica como una experiencia enriquecedora para su desempeño como futuros profesionales cuando expresan:

**Sugerencias para las prácticas:** Siete de los estudiantes entrevistados coinciden nuevamente en que es muy importante que se planteen por parte de los directivos encargados del programa, aspectos estructurales como el establecimiento oportuno de los centros que realmente van a participar con sus diferentes poblaciones, además de que se oferten

Espacios que aún no se han contemplado para los espacios de prácticas y que si bien también tienen que ver con el rango de acción del educador especial, ya que esto es lo que más interfiere en sus procesos de práctica, situación que se evidencia cuando afirman: *“Esto de los centros de práctica que nos quitan, que no nos quitan que hay convenio que no hay, eso uno matrícula un seminario y uno no sabe si va a hacer prácticas o si va a tener un acercamiento con algún tipo de*



población, entonces sería chévere que la idea no está en ósea el hecho no es juzgar y decir quién está haciendo bien quien está haciendo mal quien no está haciendo su trabajo quien está a cargo o a quien le tenemos que hacer el reclamo no, es un trabajo también colectivo bueno hay unos profes encargados de esto hay una coordinadora” E1

**5.2.2 Análisis cualitativos maestros cooperadores.**

Tabla 13. Matriz de análisis maestros cooperadores

Categoría	Subcategorías	Unidades de análisis	Palabras/ Frases
Contexto	Objetivos de la practica	<b>E1:</b> “Ellos conozcan la población, como se trabaja con ellos, que puedan hacerse una idea de cómo es una institución y como se trabaja pues en ella (...) el objetivo es que ellas pues se enfrenten, específicamente a motora pues, a discapacidad motora”	-Intervención con la población.
		<b>E2:</b> “Cualificar en los maestros en formación de manera que puedan articular la practica con la teoría y poder contribuir de igual forma a la investigación y reflexión docente”.	-Conocimiento de las dinámicas institucionales
	<b>E3:</b> “Uno de ellos es obviamente que al practicante le aporta en su proceso formativo la praxis como tal (...) otro de los objetivos es que la universidad aporte a nivel social de la actualidad misma de los discursos la actualidad de las ciencias aporte a las diferentes instituciones (...) cumplir unos requisitos que son de tipo legal, cierto tendrá que cumplir el estudiante con una normatividad que ya hay estipulada desde la ley en Colombia”	-Articulación de la teoría con la practica	
Propósitos de formación del educador especial		<b>E4:</b> “Los objetivos de la práctica en sí, no los conozco(...) como un objetivo trazado por la facultad y que le envíen a uno un documento como donde uno pueda visualizar ese objetivo no, no hay como una claridad en eso.”	
		<b>E1:</b> “Desde sus conocimientos nos aportan pues ideas entonces si ha sido pues como un aporte valioso para la institución”	-Conocimientos adquiridos
Perfil de egreso del		<b>E2:</b> “Se manifiesta algunos conocimientos adquiridos en su proceso de formación, sin embargo aún se evidencia algunos vacíos en cuanto a la preparación e investigación en el aula”.	Vacíos en la preparación e
		<b>E3:</b> “Se desborda un poco la teoría y llegan a las instituciones a contrastar un poco lo que ya han visto en esas teorías de los cursos”	



	<p>educador especial</p> <p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural y el contexto de la práctica.</p>	<p><i>evidencia algunos vacíos en cuanto a la preparación e investigación en el aula”.</i></p> <p><b>E1:</b> <i>Pues esa parte del servicio, de querer ayudar pues como ante las situaciones así sean pues desconocidas, ellas siempre quieren pues como colaborarnos en lo que más puedan, esa seria pues como la principal, y por ejemplo a nivel de la intervención que si aportan ideas pues que uno, ellas traen una planeación muy linda, entonces aportan como como cierto tipo de ideas novedosas como para la institución (...) hay algunas que de pronto no sienten como como que no se apropian pues del, como hay unos que pues muy apropiados y hacen y traen su planeación súper bonita o te dicen en que te puedo ayudar, están los que de pronto no se ofrecen mucho.</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“En cuanto a las fortalezas se destaca la creatividad y manejo de conceptos frente a las temáticas trabajadas, en debilidades considero que aún falta más autonomía de investigación y análisis frente a los contextos presentados como, cultura, familia y escuela ya que se centran mucho en el trabajo individualizado y también centrados en determinadas edades como primera infancia y adolescencia”.</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“Los practicantes de educación especial llegan con aportes muy valiosos de las últimas investigaciones y eso y eso a nosotros nos retroalimenta mucho (...) Fortalezas muchas siempre pues cuando se trata obviamente de una persona muy comprometida (...) dificultades aparecen es cuando uno siente que hay poca disponibilidad de parte del practicante cierto, disponibilidad no solo en tiempo sino también como actitudinal(...) Esa soledad de la que yo les hablaba a la que está sometido el practicante cierto, es una dificultad muy grande porque qué bueno que las retroalimentaciones sean más constantes asesor, cooperador, practicante que nos sentáramos más a menudo a analizar lo que está pasando”</i></p> <p><b>E4:</b> <i>Las fortalezas es que todos llegan con muchísimas ganas de aprender y todos llegan como con esa disposición de actuar frente a la clase (...) las debilidades como un punto a mejorar es que la facultad nos envíe a nosotros de pronto qué objetivo tiene con ellos, eh, como qué aspiran que nosotros como maestros cooperadores apoyemos en ese proceso.</i></p>	<p>investigación en el aula</p> <p>-Disposición de los estudiantes</p> <p>-Ideas novedosas y actualizadas</p> <p>-Falta de comunicación con el centro</p>
--	--	---	---



<p>Insumos</p>	<p>Prerrequisitos para las practicas</p>	<p><b>E2:</b> “Se evidencia algunos vacíos en cuanto a la preparación e investigación en el aula”.</p> <p><b>E3:</b> “Los practicantes de educación especial llegan con aportes muy valiosos de las últimas investigaciones y eso y eso a nosotros nos retroalimenta mucho</p> <p><b>E4:</b> "Este estudiante es de tal semestre, ya ha visto esta y esta materia, ya uno sabe cómo por donde puede abordar al estudiante"... Pero a veces uno si los recibe prácticamente con los ojos vendados, o sea, uno desde su experiencia como estudiante de educación uno dice "más o menos han visto estas y estas materias" "más o menos puede trabajar esto y esto" pero si uno no tiene claridad en eso, es muy difícil uno garantizar un buen proceso”</p>	<p>-Vacíos en la preparación e investigación en el aula.</p> <p>-Ideas novedosas y actualizadas.</p> <p>-Falta de apropiación de conceptos</p>
	<p>Agentes implicados en el desarrollo de la practica</p>	<p><b>E1:</b> “Si ehh las chicas empiezan acompañadas pues como sus docentes encargadas de la práctica, la profesora nos comentó pues como que era el objetivo, como lo iban a realizar ehh y se hizo también presentación (...)</p> <p>Hay un constante preguntar por ellos porque en una ocasión vino una de las dos docentes, otra de las docentes siempre está escribiéndome como van, como van, pues preguntando por ellos, entonces creo que ha sido muy buen acompañamiento de parte de ellas y de parte de nosotras que también hemos estado siempre dispuestas a responderles ante dudas y aclararle las cosas pues de ellos”</p> <p><b>E2:</b> “Las funciones que desempeñan son de mediadores de aula”</p> <p><b>E3:</b> “Las universidades tendrían que acompañar un poco más ese proceso a veces uno quisiera ver más a los asesores dando el dialogo con nosotros”</p> <p>“Que entre dentro de la lógica institucional por ejemplo; que de alguna manera se adapte al PEI a las dinámicas propias y sobre todo este colegio que es tan particular a las dinámicas propias (...)</p> <p><b>E4:</b> Inicialmente ellos empiezan como con una observación y algunas indagaciones sobre cómo se trabaja con este tipo de población.</p>	<p>-Docente asesor presente en inducción</p> <p>-Intervención y acompañamiento al grupo con discapacidad.</p> <p>-Acompañamiento del docente asesor.</p> <p>-Disposición por parte del centro.</p> <p>-Adaptación a las dinámicas del centro</p>
<p>Proceso</p>		<p><b>E1:</b> “Es importante que ellos pregunten, que indaguen ante lo que no sepan, entonces, y nosotros estamos dispuestas pues como a darles esa información entonces hay una retroalimentación (...) están los que siempre te preguntan en que (...) estás trabajando entonces que planeación traes y te preguntan entonces trae algo acorde como a lo que se está haciendo y esta</p>	<p>-Disposición de los estudiantes</p> <p>-Adaptación a las dinámicas del centro</p>



	<p>Desarrollo de la practica en el centro</p>	<p><i>el que no pregunta entonces tampoco se ofrece y tampoco termina haciendo pues como la planeación.</i>  <b>E2:</b> <i>“Tenemos diversas actividades y procesos que considero que la intensidad horaria está acorde a nuestras necesidades. Sin embargo toda práctica entre más tiempo se realice, más se fortalecerá”.</i>  <i>“Al inicio de práctica nuestra institución propone y enfatiza en las necesidades de nuestros usuarios y de acuerdo a esto, los estudiantes con el apoyo de su cooperador organizan su planeación y acompañamiento en su práctica”.</i>  <b>E3:</b> <i>Yo diría si uno va a hacer una práctica yéndose de lleno en el tema los seis meses, para que se empapen del todo de la dinámica como tal para entender por parte del practicante una serie de dinámicas que se dan”</i>  <i>Las propuestas de los practicantes son muy buenas son muy novedosas y además se ve la implementación y las adaptaciones que hacen y que se implementan son muy buenas</i>  <b>E4:</b> <i>“Un periodo de clase realmente es muy corto, porque se tiene establecidas diez visitas, de las cuales 2 son observación y las otras 8 son intervención, pero si tenemos en cuenta que en los colegios, en la vida escolar se mueven tantísimos asuntos a veces los muchachos pierden la ida (...) entonces a mí me parecen que esas 10 clases, se vuelven muy pocas”</i></p>	<p>-Propuestas novedosas de los estudiantes</p> <p>-Tiempo de practica corto</p>
<p>Producto</p>	<p>Evaluación de la practica</p>	<p><b>E1:</b> <i>Ehh considero que como son dos tipos de evaluación, ósea que es una que es escrita, que se envía por correos que es un poco más, menos, pues no permite como ahondar en muchas cosas pero está bien la complementa con la visita pues de la encargada de las practicas porque ya hay uno puede como dar a conocer todo lo que se vivió en la práctica y se dan puntos como fortalezas o debilidades se pueden como poner en mesa para que sea (...) entonces creo que si está completo pues como el sistema de evaluación.</i>  <b>E2:</b> <i>“La evaluación que realizamos es un seguimiento por cada sesión con un formato simple donde el maestro en formación se cuestiona por sus planeaciones, metodologías y lo más importante para nosotros recomendaciones y reflexiones para mejorar continuamente y esto no es solo para nuestra fundación sino también una manera de cuestionamiento docente del que hacer en nuestras aulas de clase”.</i>  <b>E3:</b> <i>”Si, la evaluación es pues continua (...) evalúa por ejemplo: la planeación sobre todo en la coherencia de</i></p>	<p>-Formatos para evaluar las prácticas.</p> <p>-Retroalimentación con el estudiante</p> <p>-Evaluación como un proceso</p>



	<p><i>cómo llevar esas planeaciones allá a las aulas como tal cierto, sus diarios de campo (...) también pues uno evalúa como hasta qué punto se avanza en la implementación de las planeaciones, cierto como la eficacia o la eficiencia de esos tiempos (...) es una evaluación que se puede llamar integral desde el hacer y el saber hacer.</i></p> <p><i>Si, en algo tendrán que servir, eso es lo interesante de las evaluaciones que si se hacen continuas, constantes si se entienden como un proceso, cierto siempre, siempre retroalimentaran en menor o mayor medida eso dependerá mucho del evaluado del que evalúa y del proceso como tal”</i></p> <p><b>E4:</b> <i>“A través de los formatos es que hemos evaluado”</i></p>	
<p>Impacto de la práctica</p>	<p><b>E1:</b> <i>“Nuestro aporte básicamente es como lo que les podemos brindar a nivel de conocimientos (...) bueno mm yo digo que lo que más ha aportado es como ese espíritu pues de ayuda, ...también han aportado que ellos quieren dejar pues como un, como un material, porque ellos parten de ver la necesidades pues como del grupo en el que más específico están entonces ehh traen algo para ellos”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“Nuestra fundación está rodeada de muchos valores y en ellos la responsabilidad y equiparación de oportunidades, que pensamos que toda persona que llegue a nuestras puertas se irradia de estos que son nuestros valores fundamentales y además de esto procuramos que no solo vengan a dar su enseñanza, sino que por el contrario aprendan cada día de esta experiencia con nuestras familias”.</i></p> <p><i>Las prácticas siempre nos ha aportado y nos seguirán aportando personas llenas de motivos para luchar por la discapacidad y personas que en lo general nos llenan de ideas y lo más importante hacen felices a nuestros niños, jóvenes y adultos con sus ideas didácticas y extrovertidas que fortalecen siempre sus procesos”.</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“Cuando hay una muy buena camada de practicantes al colegio le quedan normalmente cosas muy valiosas le quedan archivos le quedan resultados de esas prácticas que después son motivo de análisis en algunas partes de aquí del colegio (...) cuando analizamos el papel del practicante se dan cuenta que hay practicantes que aportan mucho entonces es como eso yo creo que oxigenación y renovación de las cosas la cara nueva</i></p> <p><i>Si, les aporta demasiado porque todo son experiencias y de eso se trata de que por medio de las practicas el</i></p>	<p>-Disposición de los estudiantes con el proceso</p> <p>-Enriquecimiento por parte de los estudiantes y del centro</p> <p>-Reflexión sobre el rol de docentes</p> <p>-Oxigenación de las dinámicas institucionales</p>

<p><b>Fa</b></p>	<p>docente en formación logre comprender su rol docente”.</p> <p><b>E4:</b> <i>Quéee? ¡¡¡APORTA DEL TODO!!! Porque es que yo creo que el colegio es el único laboratorio de experimentación que hay en Medellín con estas poblaciones (...) usted estando en el contacto con estas poblaciones usted aprende mucho, por el simple hecho de estar en una clase, teniendo la experiencia de cómo es una clase con sordos (...) de ver como es la función del intérprete, como es la función del modelo lingüístico, solamente enterándose de eso ya ahí está aprendiendo muchísimo.</i></p>	
<p>Sugerencias para las practicas</p>	<p><b>E1:</b> <i>“Hay unos que son muy relajados que de pronto pues por su personalidad pues no sé qué eso sí sería un punto pues como para mejorar, pues que de todas maneras es asumir una responsabilidad (...) hay que cumplir como con todo lo que convino en la reunión”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“Como fundación tenemos como sugerencia importante es que sea más evidente el seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes cooperadores en la universidad, ya que muchas veces se ha perdido la parte comunicativa”.</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“Lo voy a resumir en el acompañamiento por parte de la universidad esa es una sugerencia</i></p> <p><b>E4:</b> <i>“Es que se tenga la posibilidad del contacto entre la facultad y el colegio para llegar a unos acuerdos, desde que se llegue a unos acuerdos, yo sé que la gente responde”</i></p>	<p>-Disposición de los estudiantes</p> <p>-Más evidente el seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes asesores</p>

### 5.2.2.1 Análisis entrevista maestros cooperadores

Contexto:

En lo relacionado a los objetivos de la práctica encontramos que tres de los maestros cooperadores entrevistados conocen algunos de los objetivos de las prácticas, y esto se puede constatar cuando expresan: *“Ellos conozcan la población, como se trabaja con ellos, que puedan hacerse una idea de cómo es una institución y como se trabaja pues en ella (...) el objetivo es que ellas pues se enfrenten, específicamente a motora pues, a discapacidad motora”* E1 y el *“poder contribuir de igual forma a la investigación y reflexión docente”*. E2.

Con respecto a los propósitos de formación del educador especial tres de los maestros cooperadores entrevistados dan cuenta a partir de las experiencias de práctica, que los aportes de

los estudiantes desde sus conocimientos son importantes y valiosos para las instituciones, y esto se puede evidenciar cuando expresan: *“Desde sus conocimientos nos aportan pues ideas entonces si ha sido pues como un aporte valioso para la institución”* E1.

En lo que toca al perfil de egreso del educador especial llama la atención en esta subcategoría que dos de los maestros entrevistados resaltan los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes en cuanto a la identificación de necesidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad; esto lo podemos evidenciar cuando expresan *“Se manifiesta algunos conocimientos adquiridos en su proceso de formación”* E2, pero es importante mencionar que uno de los entrevistados menciona la existencia de *“algunos vacíos en cuanto a la preparación e investigación en el aula”*. E2

Acerca de las fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural cuatro maestros cooperadores resaltan la disposición y ganas de aprender de los estudiantes en su proceso de práctica, y esto se puede ver reflejado cuando expresan *“de querer ayudar pues como ante las situaciones así sean pues desconocidas, ellas siempre quieren pues como colaborarnos en lo que más puedan, esa seria pues como la principal”* E1; además los entrevistados también concuerdan en que los estudiantes llegan a los centros de practica con ideas novedosas, actualizadas y creativas, como bien lo menciona E3: *“Los practicantes de educación especial llegan con aportes muy valiosos de las últimas investigaciones y eso a nosotros nos retroalimenta mucho (...) los ve uno rompiendo ciertas prácticas de la tradición de ciertas prácticas pedagógicas. Ahora bien, con respecto a las necesidades, tres de los maestros entrevistados coinciden en que es menester fortalecer la comunicación y retroalimentación entre la universidad y el centro de practica; y esto lo podemos evidenciar en el siguiente comentario: “Esa soledad de la que yo les hablaba a la que está sometido el practicante cierto, es una dificultad muy grande porque qué bueno que las retroalimentaciones sean más constantes asesor, cooperador, practicante que nos sentáramos más a menudo a analizar lo que está pasando”* E3.

Insumos:

Por lo que se refiere a los prerequisites para las practicas, llama nuevamente la atención que tres de los docentes mencionan la pertinencia de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en su proceso de formación y lo novedoso de las ideas que implementan en los centros, esto lo



podemos constatar cuando se menciona *“Desde sus conocimientos nos aportan pues ideas entonces si ha sido pues como un aporte valioso para la institución”* E1, pero es importante mencionar que uno de los entrevistados menciona la existencia de *“algunos vacíos en cuanto a la preparación e investigación en el aula”*. E2

Con relación a los agentes implicados en el desarrollo de la práctica dos de los cooperadores entrevistados que hicieron alusión al papel del docente asesor mencionan la importancia y la necesidad de que se fortalezca el dialogo entre la universidad y el centro, y esto lo podemos evidenciar en la opinión de E3 cuando expresa: *“Las universidades tendrían que acompañar un poco más ese proceso a veces uno quisiera ver más a los asesores dando el dialogo con nosotros”*.

Con respecto al papel del estudiante dentro del centro, dos de los maestros cooperadores concordaron que las funciones de los estudiantes es adaptarse a *“la lógica institucional por ejemplo; que de alguna manera se adapte al PEI a las dinámicas propias y sobre todo este colegio que es tan particular a las dinámicas propias (...) lo otro es que acompañar los procesos que sean necesarios del profe cooperador, cierto esa es una de las funciones entonces de ellos, que haya pues como una cierta disponibilidad y voluntad de trabajo frente al apoyo de acompañar”* E3.

Y por último, el papel de los maestros cooperadores, se puede resumir en el siguiente comentario: *“que indaguen ante lo que no sepan, entonces, y nosotros estamos dispuestas pues como a darles esa información entonces hay una retroalimentación”* E1.

Proceso:

En cuanto al desarrollo de la practica en el centro tres de los maestros cooperadores coinciden en que las sesiones de practica son un tiempo corto por las mismas situaciones que pueden presentarse dentro de las dinámicas de las instituciones; aspecto que se puede evidenciar cuando uno de ellos afirma *“Un periodo de clase realmente es muy corto, porque se tiene establecidas diez visitas, de las cuales 2 son observación y las otras 8 son intervención, pero si tenemos en cuenta que en los colegios, en la vida escolar se mueven tantísimos asuntos a veces los muchachos pierden la ida (...) entonces a mí me parecen que esas 10 clases, se vuelven muy pocas”* E4.

Igualmente vuelve a mencionarse en este apartado que *“Las propuestas de los practicantes son muy buenas son muy novedosas y además se ve la implementación y las adaptaciones que hacen y que se implementan son muy buenas”* E3.

Producto:

En lo que respecta a la evaluación de la práctica tres de las personas entrevistadas hacen mención a la utilización de un formato que evalúa diferentes aspectos de la práctica, al respecto de esto, se retoma la siguiente opinión *“es una que es escrita, que se envía por correos que es un poco más, menos, pues no permite como ahondar en muchas cosas”* E1; pero es importante mencionar que también especifican que no solo se reduce a completar el formato, sino que también se realiza una retroalimentación por medio de una *“visita pues de la encargada de las practicas porque ya hay uno puede como dar a conocer todo lo que se vivió en la práctica y se dan puntos como fortalezas o debilidades se pueden como poner en mesa para que sea (...) entonces creo que si está completo pues como el sistema de evaluación”* E1, o con el estudiante *“donde el maestro en formación se cuestiona por sus planeaciones, metodologías y lo más importante para nosotros recomendaciones y reflexiones”* E2.

Sobre la subcategoría del impacto de la práctica, es importante mencionar que debe ser entendida en dos vías diferentes, el impacto de la práctica para la institución y el impacto para el estudiante.

En cuanto al impacto de la práctica para la institución, tres de los maestros coinciden que los estudiantes aportan ideas valiosas que oxigenan la institución, conocimientos, archivos, materiales y *“personas llenas de motivos para luchar por la discapacidad y personas que en lo general nos llenan de ideas y lo más importante hacen felices a nuestros niños, jóvenes y adultos con sus ideas didácticas y extrovertidas que fortalecen siempre sus procesos”*E2.

Ahora bien, en lo relacionado al impacto para el estudiante, todos los entrevistados coinciden en que es una vivencia enriquecedora en el sentido de que *“les aporta demasiado porque todo son experiencias y de eso se trata de que por medio de las practicas el docente en formación logre comprender su rol docente y desde lo humano también porque lo confronta con sus competencias ciudadanas con su humanismo de emociones, sus capacidades y por eso son tan importantes (...) enriquece al practicante”*. E3.

Por último en lo concerniente a las sugerencias para las prácticas tres de los maestros cooperadores coinciden nuevamente en la necesidad de fortalecer el acompañamiento por parte de la universidad y de los docentes asesores a los procesos de práctica, situación que se puede ver evidenciada cuando afirman “*como sugerencia importante es que sea más evidente el seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes cooperadores en la universidad, ya que muchas veces se ha perdido la parte comunicativa*”. E2.

### 5.2.3 Análisis cualitativo coordinadoras.

Tabla 14. *Matriz de análisis coordinadoras*

Categoría	Subcategoría	Unidades de Análisis	Palabras/Frases
Contexto	Objetivos de la práctica	<p><b>E1:</b> “<i>Uno sabe que es una relación directa, porque los propósitos de la práctica apuntan específicamente a consolidar el perfil de formación</i>”</p> <p><b>E2:</b> “<i>Es en la medida en que las prácticas permiten que los propósitos de formación se materialicen tanto desde componente teórico como desde componente práctico, y que a través de las prácticas, esos propósitos de formación que nos dan, nos permiten a nosotros cumplir con la misión y es la de formar maestros/tras para los procesos educativos/formativos de enseñanza/aprendizaje de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales, que se desglosan en unos propósitos de formación y esos propósitos de formación se aplican se materializan, dan cuentas, se dan vida, se constituyen en vida a través de unas prácticas, unas prácticas que son la razón del ser del programa y transversalizan el programa, entonces desde donde permiten contribuir en las prácticas a los propósitos de formación del programa..</i>”</p>	Correspondencia, Consolidar, Materialización, Contribución.
	Ambiente de la de práctica	<p><b>E1:</b> “<i>en las propuestas de formación de cualquier licenciatura y particularmente en la nuestra han estado ligados a la relaciones con el contexto, a las necesidades y a las características, diríamos que si somos rigurosos con establecer esa relación, uno diría que algunos de los niveles de práctica y algunos de los contextos donde se desarrolla la práctica, si apuntan directamente al logro de esos propósitos particulares de ese nivel de práctica y de esa práctica, sin embargo hemos encontrado que el contexto y particularmente las exigencias, las necesidades y las demandas que nos hacen con respecto a los procesos de práctica y de los estudiantes en práctica están variando, entonces, en este momento estamos tratando de hacer ajustes e incluso algunos de los contextos en donde intentamos establecer relaciones interinstitucionales para que se</i></p>	Correspondencia, Contextos, Ajustes, características.



	<p>desarrolle la práctica nos han dicho que no porque necesitan otro tipo de prácticas, otro tipo de profesionales, hay otras necesidades que con los propósitos mismos de la práctica..”</p> <p><b>E2:</b> “Claro que sí, particularmente para nosotros ha sido fundamental que las prácticas de nuestro programa estén en contextos diversos, en contextos escolares y no escolares como siempre lo hemos llamado ¿por qué? porque eso nos permite que nuestros estudiantes no solamente estén haciendo su práctica pedagógica en contextos de la educación formal, sino en contextos no escolares en diferentes instituciones, organizaciones y fundaciones porque esa es la razón de ser de un educador especial, la diversidad de nuestro de perfil y la diversidad de nuestro programa por el tipo poblacional a que acompañamos o para la que formamos a nuestros estudiantes.</p> <p>Es que mire, nosotros formamos a los estudiantes para acompañar procesos educativos, de enseñanza, aprendizaje y formativos que están en cualquier contexto, ¿sí?, entonces claro que es muy importante.”</p>	
<p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural.</p>	<p><b>E1:</b> “...aquí se fortalecen los saberes específicos en el sentido en que se debe conocer y tener conocimientos y apropiación conceptual, teórica, metodológica y didáctica y pedagógica en el sentido de decir "vamos a trabajar a implementar propuestas educativas con ciertos grupos poblacionales" entonces se necesita ese saber pedagógico y didáctico pero también se requiere de los saberes específicos, particularmente de los desarrollos de los diferentes grupos de población con discapacidad, en cada una, en esos trayectos de vida pero también de los modelos pedagógicos que hay para la intervención con esa población.</p> <p>Por ejemplo cuando uno escucha las evaluaciones, porque yo también hago visitas a los centros de práctica, es decir, nos dicen "Estamos tan contentas con las estudiantes" "son propositivas, son activas... "es decir, con respecto a los saberes de la formación hay elementos que se conjugan en el proceso y están relacionados con esos saberes, es decir, "son propositivas en términos propuestas educativas y pedagógicas" eso es una fortaleza, lo otro tiene que ver un poco con el conocimiento que se tiene sobre lo pedagógico-didáctico con respecto a la intervención, formación y educación de esos grupos poblacionales y otros actores, entonces allí se conjuga pues como eso.”</p> <p><b>E2:</b> “el componente pedagógico en su primer año, era el eje -además del componente investigativo- era el eje transversal e inicial o fundante del proceso de prácticas y de formación de nuestros estudiantes, ¿por qué? porque desde el componente pedagógico, desde los cursos del componente</p>	<p>Componente fundamental, Componente transversal, Fortalecimiento del proceso.</p>



		<p><i>pedagógico, nuestros estudiantes tenían -y por eso está en el ciclo de fundamentación- tenían unos... adquirirían, adquieren y adquirieron unos elementos fundamentales relacionados con la pedagogía en general -y más una facultad donde es educación, donde el fuerte es lo pedagógico- entonces, la pedagogía en general desde todos sus componentes: concepciones, enfoques, epistemología, contextos, todo... pero también unos acercamientos al componente a nivel pedagógico desde la educación especial muy puntuales; entonces la relación cuando nosotros decidimos que en ciclo de fundamentación el componente común iba a ser nuestra base, en el primer año, en el primer ciclo, sobretodo el primer año que es donde ven todos los cursos del componente común, se convertirían en los elementos base de acercamiento fundamentales para que el estudiante conociera la generalidad y cuando pasara a la práctica de docencia el pudiera llegar con esos elementos de lo que es la escuela, gestión y cultura escolar, cuáles son las teorías curriculares, cuáles son los fundamentos de la pedagogía, qué significa un maestro en un contexto: sujetos en el acto educativo, cuál ha sido la historia de la pedagogía...</i></p> <p><i>El programa era eso porque el componente común como componente pedagógico nos tenía que dar las bases, y cuando llegan a la práctica él ya sabe que es estar en la escuela, además la base para la práctica de contexto.</i></p> <p><i>Es una fortaleza porque se convierte en la base, en la base para que nuestros muchachos cuando lleguen a la docencia, a la docencia específica en el campo de la educación especial, tengan claro cuál es la docencia en un contexto digamos de aula regular en un contexto escolar cotidiano, entonces es muy importante, siento que es una fortaleza...</i></p>	
<p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural</p>		<p><b>E1:</b> <i>“Yo pienso que es la transferencia de esos conocimientos a condiciones y situaciones imprevistas, lo otro tiene que ver un poco con ese saber que se tiene y su relacionamiento con contextos diversos, es decir, yo puedo encontrar a población con discapacidad en la escuela, en la comunidad... Y a veces estamos muy focalizados en la institucionalización de esos saberes, entonces nos cuesta un poco como movernos, se nos vuelve a veces un mundo algunas situaciones en términos de la práctica, sin embargo hacemos esas acomodaciones”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“yo pienso que una de las grandes debilidades es en algún momento, que no hemos logrado una total articulación entre lo que son los programas y las propuestas y los contenidos y los docentes que acompañan los cursos del componente común con los cursos del programa (E.E), Yo pienso que eso todavía falta, eso es una debilidad en el</i></p>	<p>Establecer relaciones, falta de interrelación, aplicación y transferencia del conocimiento, Estrategias didácticas.</p>



		<p><i>sentido de que no todos los profesores, hay algunos que sí, no todos los profesores del componente común tienen un conocimiento directo y específico de lo que pasa o lo que nos pasa o lo que nosotros hacemos en el programa de educación especial.</i></p> <p><i>Aparece una preocupación de los estudiantes y aclaro que es de los estudiantes porque no estoy en la clase directamente, por las problemáticas que hay que ellos plantean, la debilidad que hay en las didácticas, o sea en la didáctica del profesor que acompaña el curso.</i></p> <p><i>En los cursos del componente común son muy teóricos y hace falta mayores estrategias didácticas que les permita a los muchachos evidenciar con mayor claridad la aplicabilidad de esos contenidos en relación con la realidades escolares, educativas, formativas a las que ellos se van a enfrentar.”</i></p>	
	<p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural</p>	<p><b>E1:</b> <i>“Yo pienso que el componente pedagógico en la formación y la trayectoria y particularmente en la práctica se fortalecería mucho cambiando los desarrollos y la perspectiva de la práctica con respecto no a grupos poblacionales sino con respecto a desarrollar y formular una práctica teniendo en cuenta las funciones del maestro, particularmente del licenciado en Ed. Especial, entonces eso nos permitiría movernos, no pensar una práctica institucionalizada sino que realmente usted tuviera posibilidades de estar en una biblioteca, de estar en un parque, estar en muchos espacios, muchos contextos en donde a usted le toque hacer transferencia de conocimientos, entonces pienso que es eso, hay que abrimos un poco a esas posibilidades que nos está brindando el contexto y el espacio, pero también a las exigencias y cambios teniendo un conocimiento de base.”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“y cuando hacíamos algún análisis del componente común en el comité de currículo eso era lo que... ningún estudiante desconoce la importancia de los cursos del componente común, ninguno... y la relación con su saber específico es clara, el cuestionamiento de ellos es metodológicamente cómo se están abordando, que no están tocando a los estudiantes, que no los toca pues como debe ser, o sea, ellos dicen "es que yo no entiendo" y más un curso del componente común para un estudiante de primer semestre...”</i></p>	<p>Cambio de perspectiva, exploración de nuevos contextos, cambios metodológicos.</p>
<p>Insumos</p>	<p>Condiciones de la práctica</p>	<p><b>E1:</b> <i>“Yo considero que eso es insuficiente, los estudiantes deberían estar en términos de docencia, por lo menos, más de dos o dos veces a la semana en el centro de práctica, en una jornada, pero por las dinámicas como está estructurado, el desarrollo ha sido con los mínimos...”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“A ver, yo creería que no, y lo mostró la investigación sobre las prácticas que yo hice con mis estudiantes...”</i></p>	<p>Insuficiencia, Mayor inversión de tiempo.</p>



	<p><i>teóricamente y procedimentalmente, el tiempo no es suficiente, eso es real... Administrativamente tiene que hacerse así, porque no damos para más, administrativamente. Entonces el tiempo no es el suficiente que se debería, que deberíamos tener para una práctica... a nivel teórico y a nivel práctico y a nivel procedimental de una práctica yo creería que si deberíamos tener más, lo que tenemos que replantear es, como comité de prácticas, como comité de carrera, como organizadores del programa es ver la viabilidad y que tenga más.”</i></p>	
<p>Desarrollo de la práctica en el centro</p>	<p><b>E1:</b> <i>Es pertinente en la medida que estas propuestas se concertan y están articuladas a los modelos y propuestas de intervención de los centros de práctica, nunca hemos estado al margen, entonces uno diría que SI, son pertinentes, han sido propositivas, les ha gustado, han revolucionado un poco las dinámicas y las propuestas metodológicas de las instituciones y de los centros, entonces uno dice que si son pertinentes porque los desarrollos de las propuestas de práctica diríamos no están por fuera de lo que significa el centro de práctica con sus necesidades, características y demás.”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“Si, porque parten de ahí, mire, cuando hay un asesor y un grupo de estudiantes que montan una propuesta de acuerdo a las características y a lo que hay en el contexto o en la institución donde van, en nuestro programa si la práctica es en visual, se monta una propuesta de intervención para los chicos ciegos, para los chicos sordos, o para unas propuestas articuladas porque la población toda está incluida ahí, entonces yo creo que si... las propuestas de formación cumplen con los requerimientos de las instituciones porque están construidas para procesos de atención pedagógica, a nivel pedagógico-didáctico a la población, actividades basados en estrategias diversas, en secuencias didácticas, basados en proyectos de aula, en actividades puntuales, construcción de material didáctico; porque los estudiantes no van a construir una propuesta de intervención al margen de una población con la que se relacionen...”</i></p>	<p>Correspondencia, pertinencia, estrategias diversas basadas en las características de la población.</p>
<p>Agentes implicados en el desarrollo de la práctica</p>	<p><b>E1:</b> <i>“Aportan el 100% es decir, los centros de práctica en la medida de las posibilidades, de lo que haya en el medio, se intenta que haya una correspondencia entre los niveles de práctica y los centros de práctica, por eso los cambios... eso tiene que ver con las concepciones, con las conciliaciones que se hacen con los centros de práctica para el proceso de formación, o las evaluaciones que se hacen con los estudiantes y los asesores, cuando se finaliza un proceso de práctica...”</i></p>	<p>Conciliaciones, cambios, adaptaciones, acercamiento, confrontación, realidad educativa.</p>



		<p>E2: <i>“yo creo que si, ya lo dijiste y antes lo decía, son el espacio que nos permite igual que nuestros estudiantes se acerquen, que los estudiantes confronten, que los estudiantes vivan la experiencia de relacionarse, de conocer de identificar, de conocer la realidades escolares, los idearios de las IE, las realidades, las dinámicas escolares... Los centros de práctica son para mí, son la fuente fundamental, son el alma del lugar, son como ese espacio y ese elemento central donde nuestros estudiantes pueden realmente vivenciar una realidad educativa, cualquier tipo de realidad educativa, entonces para mí son fundamentales los centros de práctica, porque son los espacios...”</i></p>	
<p>Producto</p>	<p>Sugerencias para las prácticas</p>	<p>E1: <i>“El principal reto desde la práctica y desde las prácticas es realmente brindarle espacios de formación y centros de práctica que apunten a la trayectoria del ciclo de vida, por qué, porque nos estamos focalizando ni siquiera en primera infancia, es decir, en etapa escolar y adolescente, es decir, una práctica específica con adultos, una práctica específica para mirar el perfil de formación de ustedes en el área de la salud... el reto es que haya una mayor coherencia y articulación entre ese perfil de formación y la propuesta de práctica.</i></p> <p>E2: <i>“hay que fortalecer, ampliar los centros de práctica, pero cuando yo hablo ampliar no significa que no hayan, hay centros de práctica... Yo pienso que una de las cosas que tenemos que hacer como programa es fortalecer la articulación, la conexión con diferentes contextos, no solamente el lugar físico... espacios de práctica que permitan que nuestros estudiantes puedan llevar y trabajar diferentes propuestas de intervención con diverso tipo de población y de comunidades, no solamente estar en el contexto de la escuela desde la educación formal, no solamente estar en el contexto de las organizaciones, fundaciones y entidades especializadas; tenemos que abrirnos a contextos hospitalarios, contextos de comunidad, porque es que hay propuestas de práctica en contexto de comunidad...</i></p> <p><i>Yo pienso que hay una preocupación, yo pienso que también tenemos que hacer una reflexión frente a que el estudiante entienda que no solamente nosotros como programa somos los únicos responsables; pensar en los centros de práctica, ellos también desde su experiencia nos deben sugerir, pero nos van a sugerir si rompen ese esquema que tiene de que solamente hay un lugar de cuatro paredes con una población sorda, ciega, así, que tenga la característica es con la única que puede hacer práctica.</i></p>	<p>Necesidad de una práctica integral e integradora, fortalecer articulación entre contextos, ampliar propuestas intervención, reflexión participación estudiantes, compromiso y vinculación proceso.</p>



**Objetivos de la práctica:** Es manifiesta la correspondencia y relación entre los propósitos de formación, los objetivos de la práctica y la práctica misma. Se puede evidenciar que desde el programa se plantean unos propósitos de formación que deberán orientar y orientan la estructuración de las prácticas y de los cursos que permiten fortalecer la puesta en escena el proceso formativo de los estudiantes, y al mismo tiempo este proceso permitirá evaluar la pertinencia de dicha estructuración en relación con el perfil que se espera alcanzar.

Puede entenderse por lo tanto como una relación transversal y multidireccional.

**Ambiente y condiciones de la práctica:** El contexto o los diferentes contextos donde se desarrolla la práctica es uno de los factores determinantes y tenidos siempre presente a la hora de establecer relaciones y convenios con las instituciones cooperadoras, contextos que enriquecen el proceso formativo de los estudiantes y que responden a una formación movilizadora y generadora de experiencias nutricias hacia la consolidación del perfil que responde a la distintas características y necesidades de la población hacia la cual se dirige, un perfil diverso.

Se busca que haya una correspondencia entre el nivel y el tipo de práctica, de modo tal que siempre haya una apertura y que no necesariamente una práctica se limite a la población correspondiente, esto con el fin de comprender las diferentes dinámicas escolares formales y no formales, para evitar caer en el mero estructuralismo del que hacer pedagógico y docente.

**Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica a nivel teórico, vivencial y estructural:** El componente común, refiriéndonos a la formación pedagógica que transversaliza todo el proceso formativo de los estudiantes de las licenciaturas en general, ha significado para todas éstas y para la licenciatura en un pilar fundamental, pues es a través de dicho componente que los maestros en formación van conociendo y comprendiendo su quehacer y la enorme responsabilidad que conlleva ser orientador y constructor de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de las poblaciones con las que trabaja conjuntamente.

Se considera entonces que la mayor fortaleza del componente común es situar al maestro en formación sobre la labor que va a desempeñar, acercarle y hacerle partícipe de las elaboraciones teóricas y prácticas que a través de la historia han transformado la labor formativa y educativa, que

en la actualidad mantiene un carácter multidisciplinar, elaboraciones que además deberá apropiarse y evidenciar precisamente en la práctica.

Se hacen notorias varias dificultades a nivel de este mismo componente, la primera de ellas y que está relacionada directamente con los diferentes cursos articulados es la didáctica y estructuración de los espacios y las temáticas abordadas, existe una tendencia a que los cursos si bien son compartidos por estudiantes de diferentes licenciaturas, se abordan de forma muy general los contenidos, es decir, falta mayor articulación de estos y el saber disciplinar y la especificidad de la licenciatura en Ed. Especial y la realidad que enfrentan los maestros en formación en las diferentes instituciones.

Otra de las dificultades que se evidencian es la falta de apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos construidos en estos espacios del componente pedagógico, lo que dificulta su trasposición didáctica en las diferentes comunidades, poblaciones e instituciones donde se desarrollan las diferentes prácticas.

Cabe entonces hacerse varios cuestionamientos frente a esta última dificultad:

¿De qué forma la falta de articulación de los conocimientos y contenidos en los espacios de formación obstaculiza o incide en el desempeño de los estudiantes en sus prácticas?

¿Qué acciones han tomado los maestros en formación al enfrentarse a dichas dificultades?

¿De qué manera el programa ha intervenido o generado acciones frente a estas dificultades?

El principal llamado es a que los cursos se articulen de acuerdo a la especificidad y saber disciplinar de la licenciatura y a que se hagan mejoras a nivel metodológico de los cursos, reconociendo la importancia e incidencia de los mismos para la formación y trayectoria de los estudiantes.

**Desarrollo y condiciones de la práctica:** Existe un acuerdo en cuanto a la insuficiencia en el tiempo destinado para las visitas al centro de práctica, es decir el número y duración de las sesiones, esto genera varias dificultades:

- Falta de continuidad y profundización en el desarrollo del programa de práctica propuesto.



- Desarrollo incompleto de las propuestas o proyectos contruidos por los maestros en formación

- Facultad de Educación**
- Ausencia de establecimiento de vínculos significativos entre los maestros en formación y la población acompañada.
  - Abordaje incompleto de las experiencias vividas por los maestros en formación en el espacio de seminario.
  - Aumento de la carga académica con relación a la cantidad y calidad esperada y deseada.
  - Abordaje incompleto de temáticas o material de apoyo para el desarrollo de la práctica.

Si bien se identifica dicha insuficiencia, a ello también contribuyen diversos factores a nivel de la Universidad, como por ejemplo el tiempo reglamentario y normativo desde las orientaciones y directrices académicas y administrativas, el tiempo de inicio de las prácticas que se encuentra sometido al tiempo de inicio de semestre (que también se ve afectado por las dinámicas internas como por ejemplo, dificultades de orden público en y actividades asamblearias...), el calendario académico y de prestación de servicios de las instituciones cooperadoras, la carga académica de los estudiantes, el tiempo que estos mismos destinan para la planeación y desarrollo de la práctica, la carga económica que representa el desplazamiento a los diferentes lugares de práctica, entre otros...

**Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica/ Evaluación de la práctica/ Agentes implicados en el desarrollo de la práctica:** Desde los diversos procesos evaluativos que se llevan a cabo durante el acompañamiento a la práctica, se ha podido evidenciar que las propuestas o proyectos contruidos por los maestros en formación para su desarrollo en la práctica son pertinentes y significativos en la medida que, el sustento para su elaboración es la caracterización e identificación de necesidades de la población junto con la cual se esté trabajando y al mismo tiempo son susceptibles de modificaciones de acuerdo a las experiencias y a su carácter flexible.

También cabe resaltar que son propuestas movilizadoras y transformadoras, que enriquecen las dinámicas de los diferentes lugares y centros de práctica y que también tienen en cuenta sus dinámicas de trabajo y sus principios.

**Sugerencias para las prácticas:** El principal reto es ampliar los centros de práctica hacia los lugares y espacios propuestos como campos de acción del educador especial desde el perfil de egreso que apunten a la trayectoria del ciclo de vida y a otros espacios o campos de acción.

### 5.3.4 Análisis cualitativo docentes asesores.

Tabla 15. *Matriz de análisis maestros asesores*

Categoría	Subcategorías	Unidades de Análisis	Palabras/Frases
<b>Contexto</b>	Objetivos de la práctica/proósitos de formación	<p><b>E1:</b> “los estudiantes en formación de la licenciatura en educación especial puedan evidenciar a través de sus prácticas sus saberes y su quehacer como futuros educadores especiales en los contextos de educación formal, no formal y en los diferentes espacios que como educadores pueden desempeñarse o su perfil, ósea poner en escena tanto sus saberes a nivel de conocimiento a nivel disciplinario a nivel pedagógico a nivel investigativo y a nivel didáctico, iniciar su formación realizando sus prácticas tempranas como las de intervención pedagógica y trabajo de grado pues les permite un amplio conocimiento de cómo puede ser su futuro a nivel de formación, su futuro ya como educadores especiales”</p> <p><b>E2:</b> Respuesta sin relación con la pregunta.</p> <p><b>E3:</b> “De una manera muy cortada le aportan a los objetivos del programa de práctica en la medida que debería ser el programa el que se adapte a esta y el que aporte a los estudiantes de práctica, es decir, en el transcurso... de la práctica... logren evidenciar que muchos de los objetivos que allí se plantean <b>están alejados</b> de las realidades institucionales; entonces en esta medida considero que, aunque se cumplen los objetivos del programa la mirada no va al centro del practica porque debería ser en doble vía, ósea como el programa se ve en los centros de práctica y como los centros de practica ven el programa”</p> <p><b>E4:</b> “el aporte es total en términos de que las practicas pedagógicas son las que nos permiten esa reflexión ese poner en práctica valga la redundancia eso que desde la teoría ya se ha abordado...”</p>	Complementariedad



<p>Propósitos de formación del educador especial</p>	<p><b>E1:</b> <i>“O sea un maestro que cumpla las competencias y que sea competente en su saber disciplinar y específico”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“Yo creo que lo primero es enseñar o mostrar que el maestro es una persona primero capaz de trabajar con un grupo un grupo llámese interdisciplinario un grupo de otros maestros el grupo de la familia las mismas personas con discapacidad los mismos niños los mismos adolescentes donde se esté desempeñando la práctica e yo considero que eso es lo primero poder trabajar y poder potenciar e el amor propiamente a la educación especial en las diferentes adecuaciones aportes curriculares, educativos pedagógicos, metodológicos”</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“se busca más que sea como un maestro de apoyo porque esa es la figura que tenemos ahora, preparado para responder a las diferentes dinámicas y actividades institucionales”</i></p> <p><b>E4:</b> <i>“ Hay una contradicción fuerte que tiene que ver con esa construcción de maestro, en teoría el maestro que se pretende formar es un maestro incluyente es un maestro con una perspectiva crítica es un maestro que se piensa otras formas de ser y estar en la escuela un maestro que se piensa otras formas de ser y estar en los campos educativos más allá de la escuela, pero en la realidad uno encuentra que no es tan así, sin embargo lo que se está evidenciando en la práctica es que se está limitando a la atención directa, uno a uno, con la persona con discapacidad y se están descartando otros procesos”</i></p>	<p>Maestro Integral, abierto a nuevos espacios.</p> <p>Tendencia a limitar el rol y quehacer del educador especial.</p>
<p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica</p>	<p><b>E1:</b> <i>“poner en escena, poner en escena esos conocimientos tanto teóricos como prácticos en contextos reales.”</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“las prácticas son el centro, porque en si la práctica permite pues esa lectura o esa revisión de lo que es teoría y práctica, esa confrontación que requiere el estudiante diario, yo pienso que, ósea yo lo denominaría como una columna vertebral, ósea en el sentido de que si la práctica está establecida de manera temprana</i></p>	<p>Contraste, Confrontación, Elemento transversal y fundamental.</p>



		<p>hasta las practicas finales, le permite al estudiante durante todo ese proceso de formación estar constantemente en esa confrontación de teoría y práctica.”</p> <p><b>E4:</b> “poder contrastar ese poder poner allí en la práctica eso que desde la teoría estamos abordando, en los objetivos de formación en la licenciatura, bueno esta la formación de un sujeto crítico y un sujeto reflexivo pero además del ser maestro como tal y el ser maestro obviamente está tocando la atención a la diversidad... la importancia que tiene ese proceso en los objetivos es la posibilidad de acompañar desde cada uno de los campos del perfil de formación...”</p>	
Ambiente de la práctica		<p><b>E1:</b> “Como está planteada la propuesta a nivel de practica en este momento sí, si son apropiados”</p> <p><b>E2:</b> “Me baso en los que cercanamente conozco entonces sí, yo creo que los que hay le permiten al estudiante un acercamiento...”</p> <p><b>E3:</b> “pienso que cualquier institución educativa que esté dispuesta a recibirnos es viable, ahí, habría que hacer los ajustes que te digo, ósea, antes de llevar un programa pre-configurado de práctica, lo que deberíamos de hacer es al contrario, usted quiere que nosotros estemos ahí como practicantes dígame cuáles son sus necesidades, en que los ve ustedes en esta institución y planear de manera conjunta ese programa y ya yo como asesora me sentaría con el grupo de estudiantes y presentaría la propuesta y trabajaríamos en conjunto...”</p> <p><b>E4:</b> “Eso es muy dudoso realmente dudoso, son muchas las dificultades que hemos tenido desde discapacidad visual específicamente para identificar centros, para contar con centros que permanezcan en el tiempo, tal vez solo una institución permanece las demás han sido muy fluctuantes, porque en aras de la llamada inclusión se han generado bueno, muchas situaciones entre ellas la dispersión de la población y la universidad ha venido manifestando la necesidad de cerrar cada vez mas de puntualizar los centros de práctica ...”</p>	Pertinencia/capacidad (cantidad) de población atendida vs cantidad de estudiantes en formación.



	<p>Condiciones de la práctica</p>	<p><b>E1:</b> <i>“Para practica primer nivel que es conocimiento de contextos escolares y no escolares sí, porque tienen la posibilidad de indagar y conocer las diferentes propuestas de educación que se tienen a nivel educativo y en contextos de educación no formal, prácticas de docencia pienso que no ósea se debería tener un tiempo más en las instituciones donde no solamente los maestros en formación tengan la posibilidad de elaborar una propuesta de intervención pedagógica sino que tengan posibilidades de interactuar con el contexto institucional”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“Hay cosas que siempre van a faltar y una de esas pues es el tiempo pero, pero es como un proceso inicial de esa práctica de esa dinámica laboral entonces pues digamos que sí, pero igual pues repito que el tiempo es como algo que siempre a uno le va a faltar y sobre todo en la práctica para enfrentarse a lo que realmente uno va a hacer”</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“Hablemos de las practicas tempranas, yo pienso que 10 semanas son cortas para un proceso de práctica, pero también entiendo que dentro de todo el plan de formación es demasiado (...) horas de prácticas semanales; lo que yo veo inadecuado es que sea una vez a la semana, una vez cada ocho días”</i></p> <p><b>E4:</b> <i>“No, es <b>completamente insuficiente</b> cuando más logramos hacer son doce semanas pero doce semanas que casi nunca son, porque empezamos <b>primero ubicándonos en el seminario, la distribución de centros que además también tarda, identificar hacer convenios y demás legalizar todo el proceso,</b> entonces en práctica como tal, hay prácticas que terminan siendo cinco o seis sesiones <b>eso no es para nada suficiente en términos del poder reconocer necesidades de la población y acompañar en un proceso en el que realmente se logre ver resultados”</b></i></p>	<p>Insuficiencia de tiempo, frecuencia de visitas.</p>
	<p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica</p>	<p><b>E1:</b> <i>“Uno diría que sí, pero cuando ya está por decir algo, práctica en docencia y más en discapacidad cognitiva uno muchas veces evidencia que las estudiantes en formación no</i></p>	<p>Dificultades al momento de poner en escena el rol docente/educador.</p>



	<p>pedagógica Prerrequisitos para las prácticas.</p>	<p>tiene como las competencias aunque el programa les da como unas materias específicas donde deben poner en escena esos saberes, pero no sé si es por el susto por el miedo muchas veces uno ve que las estudiantes carecen de cosas importantes de cómo se elabora una propuesta pedagógica la parte de los objetivos todo lo que tiene que ver con lo que es muchas veces las didácticas aunque dentro del pensum se trabaja.”</p> <p><b>E2:</b> “Yo hay veces creo que siempre nos quedamos como colgados en el momento de actuar tenemos como muy claro hacia dónde va el educador que es lo que hace pero a veces que son recursos incluso del mismo estudiante entonces la apertura de la creatividad, hacer actividades diferentes con metodologías diferentes que para un solo objetivo podamos tener dos tres actividades hay veces nos quedamos como cortos en eso, entonces eso sería como lo único.”</p> <p><b>E3:</b> “digamos que a mí me sigue faltando esa formación realmente en docencia, porque digamos el seminario cumple con las funciones del saber específico, del saber investigativo, el saber pedagógico; veo muchas falencias en lo que es ese proceso realmente de enseñanza, se les dificulta realizar una planeación, redactar un objetivo, mirar que nivel de dificultad encaja con la actividad que estoy proponiendo, cual es la alternativa de otras propuestas...”</p> <p><b>E4:</b> “tal vez la formación nunca sea suficiente para esta ni para ninguna siempre necesitaremos estar formándonos y es un hecho ósea es una necesidad, permanecer constantemente formándonos, pero también es claro que hay unos previos hay unos asuntos que los estudiantes deberían manejar al llegar ya a una práctica VI... uno encuentra que los estudiantes llegan absolutamente desubicados todavía alrededor del asunto de pensarse una pregunta, el lugar del maestro, del lugar del educador especial son asuntos que deberían estar ya resueltos al llegar ya a este nivel de práctica”</p>	
--	--	--	--



	<p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica.</p>	<p><b>E1:</b> “Por los tiempos, por los tiempos de las estudiantes a nivel de como la dificultad de acceder como a realizar su práctica porque <b>tienen también otras materias que pueden interferir un poquito más como en el desarrollo de sus mismas actividades... muchas veces los estudiantes no dejan espacio para realizar esas actividades más todo lo que depende o las actividades delegadas como es realizar caracterizaciones realizar las propuestas de intervención hacer un acompañamiento o hacer otras actividades referentes a la docencia.</b>”</p> <p><b>E2:</b> “una de las mayores dificultades son <b>el inicio de los sitios de práctica</b>, entonces el inicio tardío de práctica y que cuando entramos pues al seminario y ya pasadas varias semanas no se había dado inicio como por diferentes características por los mismos sitios porque no se habían contactado los sitios”</p> <p><b>E3:</b> “que de las dificultades vuelvo y reitero <b>el no contar con un maestro cooperador permanente o como comprometido con el proceso</b>, que sepa realmente que es, esa es de las dificultades más grandes. <b>Otra de las dificultades es los niveles de comunicación</b>”</p> <p><b>E4:</b> “tal vez la más relevante que voy a nombrar en este momento <b>son los centros de práctica</b>, la de los centros de practica ahí hay un asunto muy fuerte muy fuerte <b>si seguimos pensándonos las practicas a la luz de los grupos poblacionales y los grupos poblacionales no están juntos, están dispersos por lo tanto la práctica tendría que ser pensada en espacios diversos y no donde este la población junta</b>, si tratamos de obedecer o si seguimos en la línea que nos lo está planteando el ministerio a la luz de la inclusión... <b>si estamos en aras de la educación y de la educación inclusiva debemos estar donde están ellos</b>, es decir, en la instituciones educativas, entonces para mi esa ha sido la mayor dificultad, empezamos</p>	<p>Carga académica, cambios de convenios institucionales, ausencia de acompañamiento por parte del maestro cooperador</p>
--	---	--	---



<p>Fortalezas y necesidades de la propuesta de práctica pedagógica.</p>	<p><b>E1:</b> <i>Debilidades como adecuarse, a ver el desconocimiento que tienen del funcionamiento de las instituciones educativas no sé si es porque dentro de los espacios conceptuales no se trabaja por decir algo todo lo que tiene que ver con indicadores todo lo que tiene que ver con competencias todo lo que tiene que ver con la realización de trabajos específicos en las diferentes áreas aunque eso enfatiza pues que el perfil básicamente está enfocado para trabajar lo que son áreas de lectoescrituras y pensamiento lógico-matemático cuando están haciendo su práctica no pueden integrar otras áreas del conocimiento que ustedes trabajan como son ciencias naturales, ciencias sociales todo lo que es la parte de tecnología e informática porque las ven más delante de la práctica.</i></p> <p><i>Tienen un gran bagaje a nivel de conocimientos pero no saben cómo ponerlos en escena cuando ya están en su práctica como tal uno pensaría que ellas dicen no se no se no se... pero se supone que a nivel de proceso han tenido toda una propuesta formativa desde su saber disciplinar y específico que les permite hacer y desempeñarse desde pues con unos buenos conocimientos porque los tienen pues no sé si las materias o los espacios conceptuales muchas veces están desenfocados dentro de lo que verdaderamente está ocurriendo dentro de las instituciones educativas o las propuestas o programas para atención a personas con discapacidad o las diferentes propuestas”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“A veces el conocimiento todavía no está como tan consolidado frente a las características propias de las personas con discapacidad x o y discapacidad.</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“Dificultades a nivel conceptual... Les hace falta como un poquito más de recorrido”.</i></p> <p><b>E4:</b> <i>“ya algunas debilidades en ese conocimiento... Pienso que el vacío más fuerte esta en investigación en investigación y en investigación sumada al concepto de pedagogía, investigación pensada en el ámbito educativo,</i></p>	<p>Necesidad de mayor manejo conceptual.</p> <p>Identificación de los campos de acción del educador especial.</p>
---	--	---



		<p><i>investigación pensada en el ámbito del quehacer del maestro y más cuando estamos hablando del maestro en educación especial ahí es donde siento que hay un vacío inmenso conceptual, actitudinal y procedimental no solamente conceptual”</i></p> <p><b>Fortalezas</b></p> <p><b>E1:</b> <i>“Tienen un gran bagaje a nivel de conocimientos</i></p> <p><b>E2:</b> <i>Como fortaleza la visualización que se tiene frente a la a la acción del educador frente a los diferentes espacios en los que puede intervenir, entonces que se tenga claro eso y que se tenga empoderado eso pues será muy importante”</i></p> <p><b>E4:</b> <i>“la que más resalto tiene que ver con, con el asunto específico es decir es la comprensión de que a cualquier sujeto se le puede acompañar, el que las y los estudiantes evidencien la educación especial como un espacio en el que pueden moverse de múltiples formas, es decir, ya los estudiantes han reconocido y están reconociendo todo el campo que tenemos, los distintos perfiles que tenemos desde nuestra formación y es un asunto no tan conceptual como si lo es más desde el nivel de lo procedimental y lo actitudinal...”</i></p>	
<p>Producto</p>	<p>Evaluación de la práctica</p>	<p><b>E1:</b> <i>“Pues primero uno como asesor porque hace un seguimiento como de las actividades y de las propuestas que los maestros realizan los maestros cooperadores los mismos estudiantes ósea que se realizan procesos de auto, coevaluación y heteroevaluación que permiten que se mejore y se haga un proceso de retroalimentación de su proceso educativo”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“Yo siempre he considerado que el maestro cooperador es el que está ahí en el día a día...entonces yo también pienso que es una de las funciones de la persona quien orienta el seminario estar pendiente realizar visita preguntar de las dos partes del maestro cooperador pero también del estudiante”</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“La coordinación de practica nos entrega un formato donde está esta evaluación, por lo</i></p>	<p>Ampliación de estrategias instrumentales evaluativas.</p>



		<p>general lo realizan quienes compartieron con ellos allá, en algunas ocasiones son auxiliares, son otros profesores, algunos logran ser el maestro de apoyo..., los formatos eran más que todo de asuntos de asistencia, como se comportan, llegan, manejo de grupo, que yo creo que también sería importante pues como algo cualitativo, también como esa retroalimentación y que no sea a la decisión del maestro cooperador si la haga o no la haga porque yo creo que aportaría mucho a los estudiantes en formación; pienso que el seminario debería de tener un momento al final, así como se hace la inducción, se haga el cierre y se haga esa reflexión.</p> <p><b>E4:</b> “<i>Quien evalúa es el maestro cooperador hace una evaluación, la otra evaluación la hacemos los asesores mediada también por la discusión o por conversación con los maestros cooperadores, lo que pasa es que es casi imposible ir a verificar el trabajo que está haciendo la estudiante entonces la verificación de ese trabajo lo hacemos de manera indirecta a partir de diarios a partir de planeaciones o de los ejercicios que proponíamos para las instituciones...</i>”</p>	
<p>Sugerencias para las prácticas</p>		<p><b>E1:</b> “<i>Yo pienso que debe haber como una comunicación más como más un dialogo de saberes entre docentes que trabajan áreas específicas, didácticas y disciplinares con los asesores que trabajamos la práctica para que se vea como la relación y congruencia y más como de diálogos de conocer que están trabajando y como se trabaja y a nivel de la práctica también</i>”</p> <p><b>E2:</b> “<i>yo considero que es como seguir afianzando y reforzando y siendo más específico en las áreas del educador especial</i>”</p> <p><b>E3:</b> “<i>Pienso que hace falta esa lectura de contexto, una lectura permanente del contexto, hace falta revisar también lo que es el perfil del educador especial en términos, obviamente de las competencias profesionales que nos piden afuera, de lo que quiere la universidad o la facultad formar</i>”</p>	<p>Comunicación permanente, apertura a campos de acción</p>



	<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p><b>E4:</b> “<i>sigue habiendo muchos vacíos en términos de cómo acompaño a ese sujeto por ejemplo a ese sujeto desde las distintas áreas de gestión de una institución, como acompaño a ese sujeto si estoy ubicado en el contexto de una Ips, es decir, salud entonces en lo educativo sigue habiendo vacíos porque no logramos dimensionar y entender el contexto escuela el contexto educación formal el contexto educación no formal, no lo gramos entender tampoco el contexto de formación para el trabajo y el desarrollo humano</i>”.</p>	
	<p>Sugerencias para las prácticas</p>	<p><b>E1:</b> <i>Revisar la propuesta de formación de la práctica pedagógica que no esté tan limitada... Que no esté tan nominada como a determinado tipo de población... auditiva porque eso no permite que se tenga una perspectiva de diversidad que la idea es que el maestro tenga y más el educador especial tenga esa visión más de atención a la diversidad”</i></p> <p><b>E2:</b> <i>“Yo creo que poder tener como un proceso de tiempo, orden frente al direccionamiento y el proceso de la práctica como tal en cuanto a los sitios de practica... y que realmente el estudiante se pueda sentir más acompañado desde el docente que orienta el seminario porque también pues no es cuestión de venir hacer el seminario la actividad académica sino también acompañar como pues el sitio de práctica que tienen”</i></p> <p><b>E3:</b> <i>“Articular más con el contexto real; mayor énfasis en el componente investigativo”.</i></p> <p><b>E4:</b> <i>“habría que pensarse unos ejercicios de práctica que permitan reconocer esos distintos escenarios, que permitan que el maestro de educación especial logre entender cuál sería su lugar y que tendría que hacer si esta en contexto de aula, si esta en contexto de formación para el trabajo y el desarrollo humano, si esta en contexto de salud, si esta en contexto dentro de salud de promoción y prevención, si esta en contexto de rehabilitación y habilitación, si esta en contexto de investigación hacia la educación especial o hacia otros campos de saber, si esta en contextos de extensión de qué manera eso le sirve también a la población con discapacidad”.</i></p>	

**5.3.4.1 Análisis entrevistas docentes asesores**

**Objetivos de la práctica/ Ambiente y condiciones de la práctica:** Las maestras asesoras coinciden en la necesidad de mantener relación e interrelación entre los propósitos de formación y la construcción y estructuración de la práctica, haciendo un llamado de atención frente a la revisión constate para el enriquecimiento de ambos componentes.

Además concuerdan en resaltar que la práctica se convierte en el espacio propio y propicio para poner en escena los conocimientos y aprendizajes construidos a lo largo del proceso de formación además de configurar la identidad y responsabilidad que requiere el quehacer docente.

**Ambiente y condiciones de la práctica:** Se identifica que tres las entrevistadas coinciden en la pertinencia y selección de los centros de práctica, por lo menos desde sus experiencias, sin embargo, una de ellas resalta que se debería realizar un proceso de vinculación más cercano y con mayor tiempo para el establecimiento de acuerdos que permitan llevar a cabo el proceso de práctica de acuerdo con los requerimientos y objetivos propuestos desde la Universidad y la institución cooperadora.

Además la cuarta entrevistada manifiesta un desacuerdo relacionado con dificultades generadas no solo desde la selección de los centros sino también con las dinámicas educativas y sociales que afectan el funcionamiento y la atención a la población específica, pues ello modifica la capacidad de estudiantes que puedan realizar su proceso de práctica e incluso las funciones que puedan desempeñar allí.

Se puede identificar que el tiempo establecido es un factor fundamental y en algunas ocasiones determinante con relación a la vinculación del maestro en formación con la población y también para la realización de las diferentes actividades propuestas y planteadas a partir del proceso de observación y del programa de práctica.

De acuerdo con las respuestas de las entrevistadas se pueden evidenciar tres elementos que afectan el compromiso frente a la práctica y el quehacer docente:



La construcción de propuestas flexibles que den cuenta del proceso de formación previo y que respondan a las necesidades de la población a partir de la lectura y observación del contexto.

- La adaptación, la trasposición didáctica y la transformación de los conocimientos construidos en los espacios seleccionados como prerrequisitos, para la construcción de dichas propuestas.
- Evidencia y puesta en escena de la formación pedagógica por parte de los maestros en formación.

Adicionalmente, existen razones de diferente índole que pudieran estar interfiriendo en el desarrollo de las diferentes prácticas, relacionadas con aspectos logísticos como el establecimiento de convenios previos o simultáneos con los espacios o instituciones cooperadoras para evitar un posible retraso; por otra parte también relacionados con la carga académica y cabe mencionar que depende de factores como:

- La propuesta de formación de la licenciatura y
- La selección de materias que los estudiantes hagan de los espacios ofertados.

Además se hace un especial énfasis en la necesidad de que maestro cooperador y estudiante(s) se involucre de forma permanente y activa; por otra parte, de acuerdo con la última entrevistada, también es necesario entender que las dinámicas educativas actuales requieren la presencia del educador especial no solo en instituciones especializadas sino en los diferentes espacios donde la población esté presente, precisamente atendiendo a las transformaciones sociales y a la participación de dichos sujetos en diferentes escenarios y a la propuesta de formación de la licenciatura.

### 5.3 Triangulación

A continuación se presenta la articulación y contraste de la información recogida sobre la práctica, a través de los diferentes instrumentos propuestos. Es necesario aclarar que se pretende desarrollar la narración en el orden de las cuatro categorías propuestas por el modelo CIPP, sin embargo, es claro que existe una interrelación entre los diferentes hallazgos, por lo cual podrían aparecer y mencionarse aspectos coincidentes o reiterativos fuera de la estructura propuesta.

Para ~~iniciar~~ encontramos que tanto estudiantes como docentes asesores y coordinadoras, concuerdan positivamente en que los objetivos propuestos en los diferentes programas de las prácticas contribuyen y se relacionan con los propósitos de formación y el perfil de egreso del programa de Licenciatura en Educación Especial.

Sin embargo, algunos docentes asesores hacen llamado frente a la importancia de que en la construcción de dichos objetivos, además de responder a las metas propuestas desde el programa de formación, se tengan en cuenta las necesidades de las instituciones o espacios cooperadores.

Adicionalmente, algunos maestros cooperadores manifiestan la necesidad de un proceso más pertinente frente a la claridad y conocimiento (difusión) de los objetivos de las prácticas, ya que ello incide directamente en el desarrollo de la misma, puesto que de alguna forma limita el accionar tanto del estudiante (en calidad y cantidad de sus funciones), como del acompañamiento que pueda brindarle.

Con respecto a las fortalezas de la propuesta de práctica, todos los actores coinciden en que la práctica se configura como un espacio enriquecedor, propio y propicio para evidenciar los conocimientos teóricos y prácticos construidos y abordados a través del proceso de formación, y a su vez su constante confrontación con respecto a las situaciones y experiencias vividas.

Además, este espacio permite hacer manifiestas y confrontar las diferentes posibilidades y campos de acción del educador especial, debido a la diversidad de los contextos y las diferentes poblaciones y sus múltiples posibilidades de ser y estar inmersas en ellos, lo que a su vez conduce a la reflexión crítica y constante de su rol y su quehacer.

En esta misma línea, los maestros cooperadores resaltan el compromiso y vinculación de los estudiantes con su proceso de práctica, ello evidenciado a través de la calidad de las diferentes propuestas y proyectos elaborados a partir del proceso de observación e identificación de necesidades de cada población, propuestas innovadoras, creativas y transformadoras, que precisamente se derivan del proceso de formación previo a los espacios de práctica.

Por otra parte, estudiantes y coordinadoras manifiestan que algunos cursos por su nivel de conceptualización (especialmente en los cursos del componente común), es necesario abordar los contenidos y temáticas con metodologías más flexibles y dinámicas, ya que, según su percepción, falta correspondencia entre lo enseñado y su puesta en escena; sumado a esto la necesidad de hacer mayor énfasis en el desarrollo de estas temáticas en otros espacios además de la escuela o las

Habría que decir también que otra preocupación se manifiesta respecto al nivel de comunicación y vinculación que entre existe maestros cooperadores y asesores y estudiantes y maestros cooperadores, ya que incide directamente en el proceso de desarrollo de la práctica y especialmente en la retroalimentación que se hace a lo largo de dicho proceso.

Ahora bien, frente a la población encontrada en los centros de práctica según la especificidad de la misma, existen diversas opiniones. Por parte de las coordinadoras de práctica y del programa, se considera que sí existe una correspondencia entre el tipo de práctica matriculada y la población encontrada en los espacios o instituciones con quienes se establece el convenio, lo que posibilita:

- Dar continuidad a los conocimientos construidos con relación a modelos y estrategias de atención y la vivencia de experiencias prácticas y significativas para la consolidación del perfil del profesional en educación especial.
- Contrastar dichos conocimientos con respecto a las realidades y dinámicas educativas y formativas actuales.
- Identificar nuevos espacios de acción e investigación para el educador especial y/o la apertura de los mismos.

Por parte de los estudiantes, un gran porcentaje comparten la opinión de las coordinadoras, no obstante algunos de ellos manifiestan que en ocasiones la población con que se trabaja no corresponde con el énfasis del tipo de práctica y las funciones desempeñadas por parte del maestro de formación no se dirigen directamente hacia los sujetos; lo que conlleva a reflexionar sobre una cierta tendencia a restringir o esquematizar el rol del educador especial a ciertos espacios (escuela y fundaciones) y ciclos de vida (infancias y adolescencia).

Hallazgos variable insumos/procesos/productos

Nos referimos a prerrequisitos como aquellos cursos del componente específico que, según la estructura del programa, son obligatorios para poder tomar las diferentes prácticas, en consecuencia y coherencia con el nivel de formación que requiere este espacio y el plan de estudios, y adicionalmente tomamos en cuenta aquellos cursos que hacen parte del componente



Desde el punto de vista de estudiantes y docentes asesores y coordinadoras, encontramos que se consideran pertinentes los cursos antecedentes, ya que estos les brindan soportes teóricos, prácticos y experienciales, que posibilitan un ejercicio significativo, vinculante y trascendente, en el sentido de sentirse preparados para enriquecer su propio proceso formativo y el de la población con que se está trabajando, además de contribuir con la construcción e implementación de estrategias innovadoras y la transformación de las dinámicas de apoyo y trabajo para la población con discapacidad.

Respecto a los conocimientos relacionados con los modelos y estrategias de atención y apoyo, se considera fundamental una constante revisión sobre el nivel de suficiencia y constante actualización, se resalta igualmente la importancia de la cohesión entre los diferentes cursos, y de estos a su vez con el énfasis de las prácticas hacia la atención de los diversos grupos poblacionales en sus diferentes ciclos vitales, y en los diferentes espacios abiertos para dicho proceso.

Por otra parte, es igualmente necesario incentivar y fortalecer el proceso de apropiación con que los estudiantes asumen la formación previa al espacio de práctica y durante el desarrollo de la misma, teniendo en cuenta elementos como:

- El tiempo que transcurre entre el abordaje de los espacios de conceptualización y el espacio de práctica, es decir, la continuidad con que los estudiantes abordan los diferentes espacios.
- El fortalecimiento de actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo del rol docente.
- La trasposición didáctica de los contenidos (puesta en ejercicio de los conocimientos construidos en los cursos previos a la práctica).
- La importancia del proceso formativo y su incidencia en el para el desarrollo del componente investigativo.

En cuanto a las condiciones generales y consideradas necesarias para el desarrollo de la práctica directamente en el centro o institución cooperadora se hacen evidentes varias necesidades y preocupaciones que aparecen reiterativamente en las percepciones de los estudiantes:



- Establecimiento de convenios teniendo en cuenta el calendario de trabajo de las instituciones en relación con el calendario del Programa y la Universidad, ya que en ocasiones el tiempo de ejecución de los proyectos construidos se ve interrumpido por el tiempo de vacaciones o actividades conmemorativas y en ocasiones por las dificultades de orden público al interior de la Universidad.
- Disposición de recursos para la preparación de los proyectos y las actividades afines, debido a implicaciones de orden económico y de tiempo que conlleva el que el estudiante gestione la consecución de los mismos, es decir, se plantea la posibilidad de establecer estrategias de apoyo entre la licenciatura y los estudiantes.
- Disposición de los espacios requeridos para el desarrollo de las actividades planeadas.
- Aumento del nivel de comunicación entre el maestro cooperador y estudiantes, especialmente relacionado con la planeación y ejecución de actividades paralelas o simultáneas dentro de la Institución o centro y que pudiera interferir con las actividades planeadas por el maestro en formación.
- Proceso de inducción y reconocimiento más significativo, en el que todos los participantes del proceso de práctica tengan claridad frente al propósito de la práctica, el qué y el cómo se van a desarrollar las diferentes actividades y cuáles son las funciones del maestro en formación.

Anteriormente se han mencionado aspectos relacionados con los diferentes agentes involucrados en el proceso de práctica, retomaremos entonces aquellos que consideramos necesario ampliar a fin de contrastar y complementar este proceso de análisis.

Retomamos aquellas consideraciones donde se hace mención del valor y la importancia de los centros cooperadores, a través de los cuales, los maestros en formación han construido, confrontado y consolidado sus procesos de prácticas y su formación como educadores especiales, sujetos políticos y reflexivos de su ser y su quehacer. Así mismo, se ha notado su disposición desde los diferentes programas a través de los cuales los estudiantes hacen su proceso de intervención al mismo tiempo que se ha posibilitado el diálogo interdisciplinar y la transversalización de conocimientos.

En cuanto a los docentes cooperadores, reiteramos la necesidad de mantener un vínculo o por lo menos una comunicación constante entre asesor, cooperador y estudiante y especialmente entre estos dos últimos, para que además de que el proceso de práctica sea constantemente

retroalimentado y enriquecido, se generen acuerdos con relación al desarrollo de las actividades y su vinculación con la dinámica institucional y con relación al proceso evaluativo.

Por otra parte, tanto estudiantes como coordinadoras a quienes más específicamente se les indagó por aspectos relacionados con el papel y acompañamiento del maestro asesor, destacaron que su papel es y seguirá siendo fundamental en el proceso de práctica y su formación y experiencias vinculadas a su quehacer fortalecen su desempeño y orientación, su disposición para posibilitar otros espacios además del seminario, para apoyar y discutir posibles dificultades y finalmente su apertura a modificaciones y nuevas posibilidades de construir el espacio de seminario, evidencian compromiso con su labor.

Desde la perspectiva de los docentes asesores, se hace un llamado a los estudiantes, frente al aprovechamiento de tiempos y espacios de asesoría para el abordaje de situaciones emergentes durante el desarrollo de la práctica.

En consonancia con lo anterior, se considera que los espacios y las herramientas con que se cuenta para el desarrollo del seminario son adecuadas, sin descartar la posibilidad de seguir trabajando en pro del mejoramiento de las condiciones físicas y materiales de los espacios asignados; en cuanto a la cantidad y tiempo de duración de las sesiones tanto del seminario como en el centro o espacio de práctica, estudiantes sugieren modificarlos en correspondencia con: el cumplimiento de los objetivos del programa de cada práctica, la exigencia de tiempo que implican la calidad de las propuestas y actividades a desarrollar y la reflexión sobre las experiencias vividas en los centros de práctica que posibilitan el fortalecimiento del campo de la investigación.

Y por último con respecto a los parámetros de tiempo y duración, los estudiantes añaden que consideran poco el tiempo propuesto para el proceso de observación inicial y caracterización de los centros de práctica, lo que incide directamente en la construcción y puesta en práctica de las propuestas de atención, al mismo tiempo que en la evaluación y valoración del trabajo realizado, por parte del maestro cooperador.

En la misma línea, también los estudiantes manifiestan preocupación en cuanto al formato escrito propuesto para la evaluación de su proceso, que desarrollan los maestros cooperadores, de alguna forma se considera poco pertinente, pues en algunas oportunidades las observaciones y apreciaciones allí manifestadas se hacen a nivel general, y ellos esperarían mayor profundidad y amplitud de dicha valoración.

## **6. Conclusiones**

Mencionamos nuevamente los objetivos específicos a la luz de los cuales establecemos las siguientes conclusiones y posteriormente se desarrollan las mismas:

Objetivos:

- Caracterizar las prácticas pedagógicas del programa desde los ciclos de formación en relación con los objetivos y el perfil de formación.
- Identificar las fortalezas, debilidades y potencialidades de la propuesta de Práctica Pedagógica del programa para su resignificación en una propuesta de mejoramiento en el marco de la transformación curricular.
- Evidenciar las concepciones que sobre la práctica pedagógica tienen los docentes y estudiantes del programa.
- Analizar las relaciones que se establecen entre la propuesta de práctica pedagógica del programa y los propósitos de formación y el perfil de egreso contemplados en la propuesta curricular.

Conclusiones

- La práctica pedagógica se configura como un espacio enriquecedor, propio y propicio para poner en escena los conocimientos teóricos y prácticos construidos y abordados a través del proceso de formación; además es un espacio que le permite al estudiante no solo realizar una reflexión constante y de forma crítica sobre su rol y su quehacer como futuro educador especial, si no también conocer y vivenciar de forma directa las dinámicas educativas y formativas en diferentes contextos.
- La propuesta de práctica pedagógica de la licenciatura en educación especial posibilita dar vida y materializar los propósitos de formación desde el componente teórico como desde componente práctico, y esto a su vez permite consolidar y fortalecer el perfil de egreso, se convierte entonces en una relación dialógica, que permite dar trascendencia al rol del educador especial desde su quehacer y desde su ser.
- Las mayores fortalezas de la propuesta de práctica se evidencian a través la calidad de las diferentes propuestas y proyectos elaborados por los estudiantes, propuestas innovadoras,



creativas y transformadoras, que precisamente dan cuenta de un proceso de formación intelectual humano, crítico y reflexivo.

- La práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación especial es una fortaleza en sí misma, ya que cuenta con prácticas desde una etapa temprana que le permite a los estudiantes tener un acercamiento gradual a los diferentes contextos, además de que se establece desde los primeros semestres una relación progresiva entre las materias de cada nivel; y estas dos a su vez con los diferentes ciclos de formación del programa académico.
- Las necesidades más reiterativas se dirigen directamente hacia varios aspectos: el primero de ellos relacionado con mejorar nivel de comunicación y vinculación entre los maestros cooperadores, maestros asesores y estudiantes, y especialmente considerado necesario para el proceso de retroalimentación que se hace a lo largo de dicho proceso.

El segundo tiene que ver con el tiempo y duración de las prácticas, es necesario que se repiense sobre la forma como podría desarrollarse todo el proceso de modo tal que, teniendo en cuenta las condiciones logísticas y organizativas de la universidad y del programa, y las implicaciones de orden económico y carga académica para los estudiantes, se amplíe ya sea la duración o frecuencia de las mismas, pues se consideran insuficientes y limitantes para el alcance de los objetivos propuestos, de las expectativas formativas personales de los estudiantes y de algunos de los propósitos de formación.

El tercero se encuentra relacionado con la forma de evaluación de la práctica pedagógica, es necesario mantener una constancia en la comunicación del estado de dicho proceso, de forma que los estudiantes tengan mayor conocimiento de las estrategias a través de las cuales se realiza este proceso y de su desempeño, con miras al mejoramiento del mismo.

El cuarto hace referencia a la necesidad de que a través de las prácticas haya mayor incidencia en los diferentes ciclos y espacios de vida de las personas con discapacidad.

- La potencialidad más destacada de la propuesta de práctica pedagógica es la diversidad de contextos en la que se desarrolla y la posibilidad de su ampliación, ya que esto permitirá el reconocimiento de diferentes servicios educativos y formativos que oferta el contexto para personas con discapacidad y la posibilidad para el estudiante en



### Recomendaciones

- Fortalecer la comunicación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de práctica, esto para mejorar los procesos de retroalimentación que se le hacen a los estudiantes en formación.
- Considerar la posibilidad de apertura de la práctica a otros espacios de carácter social.
- Revisar constantemente la articulación de la práctica con los conocimientos pedagógicos y específicos; de una manera más explícita los cursos prerequisites en el desarrollo de la práctica, esto con el fin de que los estudiantes en formación fortalezcan y apliquen estos conocimientos en el campo.



Durante el diseño, aplicación y análisis de la investigación no se presentaron inconvenientes relevantes que obstaculizaran o impidieran el normal desarrollo de este proceso, sin embargo es importante mencionar algunas situaciones que conllevaron a realizar cambios principalmente en las estrategias de recolección de información y de análisis de la misma.

Una primera limitación fue la poca disposición de los estudiantes para participar de la entrevista, situación que nos obligó en más de una ocasión a buscar y contactar de manera personal a diversos estudiantes para que participaran de la aplicación del instrumento.

De igual manera es importante mencionar que se tomó la decisión de aplicar el cuestionario de forma física, ya que nos permitía asegurar la recolección de la información; esto debido a que consideramos que si lo realizábamos de manera virtual no hubiéramos alcanzado la muestra necesaria para el posterior análisis de la información.

Otro de los inconvenientes que se presentaron, fue en relación al análisis de la información, ya que esta no se puede realizar a través de la herramienta ATLAS.ti por razones de costo de la herramienta.

Finalmente mencionamos, que debido a la importancia y relevancia de la información encontrada sobre la propuesta de Práctica Pedagógica, consideraríamos necesario poder contar más tiempo para llevar a cabo un análisis más profundo y riguroso.



Durante el desarrollo de la investigación y más precisamente en la etapa de análisis de la información recogida, se encontraron variedad de hallazgos, situaciones problema y tensiones que consideramos son un punto de partida para continuar fortaleciendo y enriqueciendo la propuesta de Practica Pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Especial.

Somos conscientes de que este proceso de investigación no finaliza con la culminación de este trabajo, y por el contrario creemos necesario darle continuidad por medio de nuevas investigaciones que apoyen, complementen, especifiquen o amplíen la información y el conocimiento aquí contenido; algunas ideas que como grupo planteamos son:

- Investigación sobre las representaciones e imaginarios que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial elaboran previo al proceso de práctica y durante el desarrollo de la práctica.
- Consideramos importante repensarse la forma de evaluación de las practicas, para que sea un proceso más integrador y reflexivo, en donde participen los tres agentes implicados en el proceso de practica (maestro cooperador, docente asesor y maestro en formación).
- Encontramos en el análisis de la información, que varios estudiantes mencionan no encontrar la población objeto de su práctica; al respecto de estos comentarios, docentes asesores mencionan la importancia de no sectorizar este proceso por poblaciones, ya que en los diferentes contextos de educación formal y no formal se caracterizan por ser diversos e inclusivos.



- Abad, D. (2007). *Acreditación de programas e instituciones de educación superior en Colombia: guía práctica*: ECOE.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista iberoamericana de la evaluación educativa*, 8(1), 11-25.
- Apolinar, G., Zapata, L, J. (2013). *Evaluar la práctica pedagógica que desarrollan los estudiantes de la licenciatura en psicología y pedagogía de la universidad pedagógica nacional*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Aquino, S.P., Izquierdo, J., y Echalaz, B. L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654002>
- Arango, Y., Bernal, Y.P., y Sierra, S.A. (2009). *Las practicas pedagógicas en el programa licenciatura en educación especial: una evaluación de su impacto en diferentes contextos educativos* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Arias, C.A. (2014). Aportes a la calidad en Educación Superior. Evaluación de prácticas en la formación pedagógica. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10, 119-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4785349.pdf>
- Briones, G. (2002). *Evaluación de programas sociales*. México, D.F: Trillas.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, 2(4), 101-122.
- Cerda, J., y Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista chilena de pediatría*, 79(1). 54-58
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista perspectiva educacional*, 50(2), 77-95.
- Correa, S., Restrepo, B., y Puerta, A. (1996). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 6*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.



<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/1490/1366>

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Seminario llevado a cabo por la Organización de Estados Americano, Lima, Perú.

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1) 11-43.

Facultad de Educación. (2010). *Documento maestro Licenciatura en Educación Especial*.

Facultad de Educación. (2012). *Acuerdo 284: Reglamento de Practicas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*.

Galeano, M.E., (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad Eafit.

García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, (Especial) 1-15. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gómez, M. P., y Laguado, E. (2013). Propuesta de formación para las prácticas formativas en enfermería. *Revista Cuidarte*, 4(1), 501.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de

[https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20la%20investigacion%20de%20la%20investigacion.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20la%20investigacion%20de%20la%20investigacion%20de%20la%20investigacion.pdf)



(2001). La práctica en relación con la estructura del plan de estudios. *Cuadernos pedagógicos* (17), 33-47.

Jornet, J., y Leyva. Y. E. (2008). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. Naucalpan, México: INITE.

Márquez, A, C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.

Matos, R. (2005). Enfoques de evaluación de programas sociales: Análisis comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(2), 360-377.

McKernan. J. (1999). Técnicas no observacionales, de encuestas y de auto informe. En J. McKernan (Ed), *Investigación- acción y curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. (Programas de formación inicial de maestros)*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *La Educación en el Plan de Desarrollo 2014 – 2018*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-268932\\_PLAN\\_DE\\_DESARROLLO\\_20142018.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-268932_PLAN_DE_DESARROLLO_20142018.pdf)

Muñoz, G., y Biel, N. (2008). *La quinta generación: evaluación para la calidad*. Venezuela: CEINEDUCA

Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18 (2). 261-287.

Pérez, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de educación*, 4. 43-76.

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, (60), 37-42.

Rodríguez de Moreno, E, A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios, revista de la facultad de humanidades* (16), 105-129.

Rodríguez, D., y Valdeoriola, J. (s.f). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: [http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat\\_cast-nodef/PID\\_00148556-1.pdf](http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf)

Rojas, Y. A., Ramírez, J. F., y Tobón, F. Á. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educación y Educadores* 16 (2), 267-282. DOI: 10.5294/edu.2013.16.2.4

Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill

Sandoval, C. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, España: Paidós.

Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-339.

Troncoso, C. y Daniele, E. (2004). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. Universidad Nacional del Comahue - Consejo Provincial de Educación de Neuquen. Argentina. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/troncoso.3.pdf>

Tünnerman, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: La experiencia centroamericana. *Avaliação, Campinas*, 13(2).

Universidad de Antioquia. (2005). Reglamento Interno y de funcionamiento de la Práctica Pedagógica en los programas de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial.

Universidad de Antioquia. (2008). *Informe de Autoevaluación Institucional 1998-2001*.



- Urrego, A., Alvarez, E.J., Palacios, M.C., Restrepo, A.I., y Sepúlveda, N.A. (2007). Evaluación del Proceso Curricular y las Prácticas Pedagógicas "Una Experiencia en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte" En El Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid Medellín-Colombia. *Educación física y deporte*, 26(1), 23-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549827>
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.keele.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2025-Spanish.pdf>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- Vaillant, D., Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*: Narcea.
- Vaillant, D., y Rossel, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona, España: Grao.