

**Instituto Superior Pedagógico
"Félix Varela y Morales"
Villa Clara**

***EL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE
FORMAN MAESTROS SORDOS, PARA
IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES
NO SIGNIFICATIVAS***

**Tesis en opción al grado científico de Doctora en
Ciencias Pedagógicas**

Autora: Lic. Maytee Suárez Pedroso

Sancti Spíritus

2008

**Instituto Superior Pedagógico
"Félix Varela y Morales"
Villa Clara**

***EL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE
FORMAN MAESTROS SORDOS, PARA
IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES
NO SIGNIFICATIVAS***

**Tesis en opción al grado científico de Doctora en
Ciencias Pedagógicas**

Autora: Lic. Maytee Suárez Pedroso

**Tutora: Dra Juana María Remedios González
Profesora Titular**

**Sancti Spíritus
2008**

SÍNTESIS

En la actualidad resulta de vital importancia, en el contexto de las universidades pedagógicas, profundizar en los retos que enfrentan los docentes de dichas instituciones en el desarrollo de un modo de actuación profesional que le permita asumir la formación de maestros sordos en la carrera de Educación Especial, cuestión que adquiere cada vez mayor trascendencia, a partir de la consolidación del principio de integración que se defiende en la pedagogía cubana. El desarrollo de este modo de actuación tiene su génesis desde el propio proceso de formación permanente, sin embargo no constituye esta una temática que se ha sistematizado en la teoría y práctica pedagógica.

Con el propósito de dar solución a esta problemática, la autora de la presente tesis propone una Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas; cuyas bases teóricas se sustentan desde la posición materialista – dialéctica – marxista y leninista teniendo en cuenta aportes de diferentes ciencias y disciplinas afines a la pedagogía y en correspondencia con las ideas educativas de la tradición cubana.

A partir de la determinación de las necesidades manifestadas por los docentes con relación a su modo de actuación, en el diagnóstico inicial, se instrumentó la Estrategia Metodológica que orienta el mejoramiento de este para la implementación de adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones generalizadoras de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje, en función de satisfacer las necesidades de cada estudiante según la proyección de ayudas puestas a su disposición en condiciones de Universalización de la Educación Superior Pedagógica.

La Estrategia Metodológica es sometida al criterio de expertos y se describen los resultados obtenidos en la implementación práctica de las acciones diseñadas mediante el pre – experimento con docentes a tiempo completo y a tiempo parcial de la universidad pedagógica “Capitán Silverio Blanco Núñez” que se desempeñan en la

carrera de Educación Especial. Se utilizó además las sesiones en profundidad. Los efectos positivos causados en el grupo de docentes demuestran la pertinencia de la estrategia.

DEDICATORIA

A mi familia por ayudarme a encaminar mis esfuerzos con amor y sacrificio, especialmente al pequeño Michel Antonio quien a pesar de su corta edad supo comprender la dedicación de su mamá a tantas horas de estudio en el proceso.

A la comunidad sorda cubana por permitirme un acercamiento afectivo a su realidad y aceptarme como colaboradora en la solución de los problemas científicos que enfrentan en el ámbito educativo.

A todos los amigos y colegas que confiaron en mí.

AGRADECIMIENTOS

- A mi tutora DraC Juana María Remedios, quién mostró dedicación, apoyo emocional, paciencia, entrega, esfuerzo, confianza, pero a la vez mucha exigencia durante todo el proceso, convirtiéndose en alguien muy especial para mí, de la cual se aprende todos los días, no solo profesionalmente, sino también en el plano personal.
- Al colectivo de profesores y amigos de la Facultad de Educación Infantil, especialmente del Departamento de Educación Especial, por su confianza, apoyo y estímulo en cada momento que los necesité.
- A mi esposo Julio Vicente, por compartir cada éxito o revés y motivarme para investigar un tema tan sensible como es la educación de personas sordas en la Educación Superior Pedagógica.
- A los DrC Gustavo Achio Caballero, Ramón Luis Herrera, Aldo Ruíz Pérez y Leandro Lima, por sus explicaciones y sugerencias siempre oportunas brindadas en cada consulta.
- A mis compañeros y colegas más cercanos, quienes vivieron junto a mí las diferentes etapas de la formación doctoral, particularmente: Saraí, Naima, Arlex, Annia, Zaida, Ana Ivis, Yudania, Marta, Marucha, Evaristo, David, Maricela, Gonzalo, Onelda, Aurora, Ángel, Toni, así como los especialistas del centro de documentación e información pedagógica del Instituto, quienes ofrecieron en todo momento su apoyo y comprensión para seguir adelante.
- A la DraC. Rita Lorena Martínez Delgado y a la metodóloga Tatiana Chokout, investigadoras en la educación de personas sordas, por sus sabias recomendaciones para enriquecer y perfeccionar el resultado científico presentado.

A todos, muchas GRACIAS

ÍNDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: COSIDERACIONES TEÓRICO – METODOLÓGICAS ACERCA DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE FORMAN MAESTROS SORDOS, PARA IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS DESDE EL PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE	
1.1 El proceso de formación permanente de los docentes de las universidades pedagógicas. Sus particularidades en la carrera Educación Especial.....	11
1.2 El modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas. Algunas consideraciones teóricas.....	22
1.3 Breve esbozo histórico acerca de la educación de personas sordas como premisa esencial para su formación profesional pedagógica en las universidades: Algunas posiciones curriculares generales	32
1.4 Precisiones acerca del modo de actuación docente esperado para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.....	43
CAPÍTULO II: ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA AL MEJORAMIENTO DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE FORMAN MAESTROS SORDOS, PARA IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS	
2.1 Consideraciones derivadas del estudio diagnóstico realizado acerca del estado real del modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.....	54
2.2 Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas	65
2.2.1 Bases teóricas que sustentan la Estrategia Metodológica.....	68
2.2.2 Exigencias metodológicas de la estrategia elaborada.....	71
2.2.3 Etapas de la Estrategia Metodológica.....	74
CAPÍTULO III: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA MEJORAMIENTO DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE FORMAN MAESTROS SORDOS, PARA IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS	
3.1 Evaluación de la Estrategia Metodológica por criterios de expertos.....	92
3.2 Organización del pre-experimento pedagógico.....	97
3.3 Etapa de implementación de la Estrategia Metodológica en la práctica educativa	107
3.4 Resultados de las sesiones en profundidad.....	115
CONCLUSIONES	123
RECOMENDACIONES	125

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

En la actualidad uno de los problemas más complejos que afrontan los docentes de las universidades es proporcionar una preparación integral a sus estudiantes que responda al desarrollo vertiginoso de la ciencia en las diferentes esferas de la vida y les permita resolver las dificultades sociales. En este sentido la formación permanente de los profesionales de la educación superior ha enfrentado elevados retos en los últimos años como consecuencia directa de los avances científicos y tecnológicos, y llega a tener carácter orgánico y sistemático, donde se le presta especial atención a los sistemas de educación postgraduada en todo el mundo.

Dentro de las temáticas trabajadas por el grupo asesor de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París en 1998 aparece una relacionada con la educación para todos: El papel de la educación permanente en la Educación Superior con miras a satisfacer las nuevas necesidades de una demanda cada vez más diversificada. Para dar respuesta a esta temática se indica una línea dirigida a favorecer las corrientes innovadoras en la Educación Superior Latinoamericana y que orienta especialmente la ampliación y diversificación de las oportunidades educativas a nivel post-secundario.

Entre las alternativas emprendidas se encuentran: mayor acceso, cuotas para el ingreso, servicios de apoyo, egreso, eliminación de barreras arquitectónicas y comunicativas, utilización de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones, ayudas técnicas, implementación de adaptaciones curriculares, elaboración de materiales didácticos asequibles entre otras.

Como variantes también se han modificado los currículos en las universidades de modo que se inserten contenidos relacionados con la discapacidad en la formación de profesores, además de desarrollarse proyectos de investigación y modalidades de superación sobre el tema de la inclusión y la modificación curricular.

Existen numerosas investigaciones y experiencias vinculadas a la temática de las precisiones curriculares desde diferentes aristas, entre las cuales se destacan los trabajos de autores españoles como J. Garrido y R. Santana (1993); R. Blanco (1996); A. Calvo y A. Martínez (1997); W. K. Brennam (1998); J. Garrido y R. Santana (1999)

quienes han profundizado en los temas de la adaptación curricular para satisfacer las necesidades educativas especiales de estudiantes.

Estas investigaciones se enmarcan en los niveles educativos iniciales y aparecen menos desarrolladas en la Educación Superior. Los principales aportes aparecen en las diferentes clasificaciones de los recursos de apoyo curriculares, las formas y vías de diseño e implementación de adaptaciones curriculares, así como sus sustentos teóricos-metodológicos.

En la declaración aprobada en La Habana en el contexto de la reunión del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe en noviembre de 2002, se planteó como línea de acción prioritaria la formación y desarrollo profesionales de los docentes de la educación superior, enfatizando en el fortalecimiento de la capacitación y habilitación pedagógica mediante un diagnóstico profundo de sus competencias y habilidades, así como la actualización a partir del tratamiento a las dificultades de sus estudiantes.

De esta manera la formación permanente de los docentes de las universidades pedagógicas cubanas se dirige hacia la actualización sistemática, la elevación de la eficiencia en el trabajo educacional, la profundización en el conocimiento y la adquisición de nuevas habilidades profesionales, así como la ampliación de conocimientos en áreas particulares para el mejoramiento del modo de actuación profesional en correspondencia con los avances científico-técnicos, el cual de cierta forma, representa las formas de expresión del saber hacer en el desempeño de la labor que se realiza.

Como se ha precisado, la formación permanente abarca varias direcciones principales de trabajo y específicamente la referida a la ampliación de conocimientos en áreas particulares para el desarrollo del modo de actuación, donde se enmarca el diseño e implementación de adaptaciones curriculares en la universidad pedagógica según las exigencias de la formación de profesionales en condiciones de igualdad y acceso para todos. Esta constituye una arista esencial a partir de sus relaciones con la necesidad de conocer para saber hacer desde la actuación docente.

En la literatura pedagógica se encuentra el término modo de actuación asociado generalmente al desempeño profesional del docente, pero ha tenido diversas interpretaciones, muchas veces sin una conceptualización acabada. Se estudia como una categoría relacionada con la ejecución que realiza un docente en determinado contexto.

Esta categoría ha sido trabajada por diversos autores, fundamentalmente cubanos (L. García, (1996); C. Álvarez de Zayas (1999); H. Fuentes (2000); T Hernández (2001); C. W Garcés (2003); F. Addine (2005); N. Calero (2005); N. Cárdenas (2005); J. Remedios (2005); M. Fuxá (2006).

Precisamente los estudios de dichos investigadores afloran actualmente a partir de insertarse propuestas transformadoras en la actuación docente, cuando aparecen nuevas exigencias en las tareas profesionales desde las condiciones de las carreras universalizadas, en este sentido se destaca la Licenciatura en Educación Especial, la cual consta de un Modelo del Profesional y un Plan de Estudio complejos donde se desempeñan docentes que provienen de diferentes especialidades dentro de la Educación Especial y otras educaciones.

El modo de actuación de los profesionales que se desempeñan en la carrera de Educación Especial no exige de acciones generalizadoras que en su esencia difieran de los que laboran en el resto de las carreras, sin embargo se debe reconocer la existencia de matices que lo distinguen según los requerimientos de la formación inicial en la carrera, los cuales se centran en el desarrollo de la sensibilidad humana, la actitud solidaria, el despertar confianza, seguridad, comprensión, perseverancia, de manera que los estudiantes en formación se apropien de métodos orientados a favorecer las condiciones de atención a la diversidad y a la igualdad de oportunidades en la escuela.

En este sentido el modelo socialista cubano ha favorecido las condiciones de acceso e igualdad para todos en el sistema educativo, a partir de concebir la coeducación, la escuela abierta a la diversidad y la atención diferenciada como principios básicos de la educación, donde se expresa el propósito educativo de la Revolución.

Los estudios de investigadores cubanos: R. Bell, (1997); R. López, (2002); X. Rodríguez, (2003); S. Borges, (2005), entre otros, profundizan desde la teoría en las concepciones generales sobre la escuela abierta a la diversidad, el enfoque de la igualdad de oportunidades y acceso, así como la necesidad de modificación curricular para la atención educativa integral de los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a las diferentes instituciones educacionales.

Como resultado de estas concepciones humanistas de la política educacional cubana se establece el convenio de colaboración entre la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” y la Asociación Nacional de Sordos de Cuba para la formación de maestros sordos fundamentalmente por la modalidad de curso para trabajadores en las diferentes

universidades pedagógicas de los territorios a partir del año 1998, aunque también pueden ingresar por el curso regular diurno. Actualmente cursan estudios universitarios 102 jóvenes sordos cubanos y 47 de ellos, lo que representa el 46% lo hacen en la Educación Superior Pedagógica, en la carrera de Educación Especial.

Resultan aspectos básicos en cualquier modalidad, el vínculo estudio – trabajo, la planificación de la continuidad educativa bilingüe, que solo establece hasta el momento modificaciones en el currículo en los ciclos escolares elementales, pero no su proyección en contextos más avanzados como la universidad y la utilización de recursos de apoyo de tipo curricular, específicamente las adaptaciones curriculares no significativas, teniendo en cuenta que los estudiantes sordos acceden a un currículo organizado para la preparación del maestro de la Educación Especial en cualquier especialidad, sin embargo, ellos se preparan para desempeñarse sólo en la educación de escolares sordos.

Para preparar a los profesionales sordos que se insertarán en el contexto educativo, es imprescindible adaptar los componentes del currículo en función de satisfacer las necesidades individuales; por tanto, el modo de actuación de los docentes debe responder a las características que exige la formación inicial de maestros sordos y requiere de un cambio orientado al trabajo con la adaptación curricular no significativa.

Dicha adaptación se enmarca fundamentalmente en la metodología, formas de organización, desarrollo de tareas docentes y evaluación en la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje, pues se refiere a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento esencial de la programación curricular general, sino que constituyen acciones frecuentes desarrolladas por el docente para ofrecer una respuesta educativa de calidad que responda a las necesidades individuales de los estudiantes.

Necesariamente la novedad de la exigencia en la formación de maestros sordos en la Educación Superior Pedagógica obliga a que se jerarquice la formación permanente de los docentes, tanto a tiempo completo, como a tiempo parcial, buscando la profundización en las formas de implementar las adaptaciones curriculares necesarias, desde las acciones propias de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, donde se expresen los conocimientos, habilidades, capacidades, valores que deben distinguir la actuación profesional en este sentido y por ello se orientan investigaciones que particularicen en el mejoramiento del modo de actuación profesional pedagógica en función de las demandas educativas existentes.

La presente tesis responde al Proyecto Ramal: Evaluación de calidad del desempeño profesional de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos y se ajusta además a las concepciones del Proyecto Educativo Bilingüe que se desarrolla en la educación de sordos cubana, respondiendo a uno de los problemas profesionales pedagógicos fundamentales que se enfrentan en la práctica educativa de las universidades pedagógicas cubanas.

La profundización en la temática ha permitido a la autora de esta tesis, desde las tareas realizadas en el Proyecto de Investigación, considerar que a pesar de los estudios realizados en cuanto a la necesidad de diversificación de la propuesta educativa en diferentes contextos, el modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos; muestra carencias que lo alejan del estado deseado, lo que se ha podido constatar en la práctica educativa durante la etapa exploratoria de la presente investigación.

Lo anterior lo corrobora el estudio diagnóstico realizado en la carrera Educación Especial de la Universidad Pedagógica “Capitán Silverio Blanco Núñez” de Sancti Spíritus en el curso escolar 2005 – 2006, del que fue posible inferir las carencias mostradas por los docentes en su modo de actuación profesional para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos.

Específicamente las limitaciones se encuentran en la implementación de adaptaciones curriculares no significativas desde la ejecución de las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje (Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación) a partir del dominio profundo del diagnóstico de los estudiantes en el área comunicativa y las características fundamentales de la comunidad sorda para su aprovechamiento en función de potenciar el desarrollo.

Principalmente las necesidades de los docentes se reflejan en cuanto al diagnóstico en: la determinación del desarrollo de habilidades comunicativas e intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, la identificación de los aprendizajes alcanzables en las diferentes disciplinas, y el conocimiento de las estrategias propias de aprendizaje de dichos estudiantes.

En relación con la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje las necesidades se expresan en la elaboración e implementación de la modificación de aspectos metodológicos donde se destaca: el trabajo con los métodos, procedimientos y medios de enseñanza, el desarrollo de tareas docentes, las formas

organizativas y de evaluación que satisfagan las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos en el contexto de la universidad pedagógica.

El análisis de estas limitaciones, en contraste con las demandas actuales que en relación con el modo de actuación plantea la sociedad a los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos, evidencia la contradicción existente entre la necesidad de propiciar su mejoramiento para implementar adaptaciones curriculares no significativas, a partir del acceso de jóvenes sordos a la carrera de Educación especial como expresión de la diversidad educativa en las aulas de las universidades pedagógicas, y las insuficiencias mostradas.

Atendiendo a estos criterios se plantea la necesidad de investigar el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas?

Se define como **objeto de estudio**: El proceso de formación permanente de los docentes de las universidades pedagógicas que se desempeñan en la carrera Educación Especial, y se determina como **campo de acción**: El mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

En correspondencia con el problema se traza el **objetivo de la investigación**:

Proponer una Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

Para dar cumplimiento al objetivo se formulan las siguientes **preguntas científicas**:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos acerca del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas desde el proceso de formación permanente?
- ¿Cuál es el estado inicial del modo de actuación de los docentes de la Universidad Pedagógica “Capitán Silverio Blanco Núñez” que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas?
- ¿Qué Estrategia Metodológica contribuye al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas?

- ¿En qué medida la Estrategia Metodológica que se propone contribuye al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas?

Para responder a las interrogantes anteriores se desarrollan las **tareas de investigación** que a continuación se relacionan:

- Determinación del marco teórico-metodológico que sustenta el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas desde el proceso de formación permanente.
- Diagnóstico del estado inicial en que se expresa el modo de actuación de los docentes de la Universidad Pedagógica “Capitán Silverio Blanco Núñez” que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.
- Elaboración de una Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.
- Determinación de las potencialidades transformadoras de la Estrategia Metodológica.

En el desarrollo de la investigación se aplicaron diversos métodos, tanto del nivel teórico, empírico, como estadístico, estos fueron seleccionados y desarrollados a partir de las exigencias del enfoque dialéctico-materialista.

Los **métodos teóricos** posibilitaron la fundamentación de la tesis en relación con el sistema de conceptos que se expresa en la misma, la interpretación de los resultados empíricos y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente. Entre ellos se destacan:

El analítico- sintético: posibilitó la determinación de las partes en el estudio del modo de actuación docente, para la implementación de adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos y su integración en las distintas etapas en el cumplimiento de las tareas.

El inductivo – deductivo: permitió el procesamiento de la información, el establecimiento de generalizaciones y la valoración del estado inicial en que se expresa el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, así como la determinación de los factores vinculados al mismo y las relaciones e interrelaciones existentes entre dichos factores.

El **método histórico-lógico**: permitió estudiar el comportamiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas en su devenir histórico y comprender la esencia de su desarrollo, en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado el mismo, así como sus condicionamientos e implicaciones sociales.

El **enfoque de sistema**: posibilitó establecer las relaciones entre cada una de las partes de la Estrategia Metodológica, la cual posee una estructura determinada y cuyos componentes aparecen interrelacionados.

La **modelación**: permitió elaborar la Estrategia Metodológica a partir de su representación con los rasgos distintivos y relaciones fundamentales.

Los **métodos empíricos** facilitaron la recogida de datos en relación con el nivel en que se expresa el mejoramiento del modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas y esclarecer el problema, como elemento esencial para responder a las preguntas científicas vinculadas al diagnóstico así como a la determinación de las posibilidades transformadoras de la Estrategia Metodológica que se propone.

La **observación** se empleó sistemáticamente, permitiendo apreciar la evolución en el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

El **análisis de documentos**: posibilitó constatar las características de los planes de estudio y Modelo del Profesional. Además se analizaron los expedientes de asignaturas, sistemas de clases, libretas de los estudiantes y productos del trabajo científico metodológico y de superación de los docentes para constatar las carencias y potencialidades con vistas al desarrollo de su modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

La **entrevista** permitió conocer las opiniones de los docentes acerca de las acciones de preparación, trabajo metodológico y docente educativo diseñadas para contribuir al mejoramiento de su modo de actuación al implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.

La **encuesta** posibilitó obtener la información acerca del criterio de los estudiantes sordos sobre el modo de actuación de sus docentes durante la formación que reciben en las universidades pedagógicas.

La **experimentación** se puso en práctica a partir del desarrollo de un pre-experimento pedagógico como variante metodológica, en el que no se distingue el grupo de control, sino que el estímulo, medición y control se realizaron sobre la misma muestra seleccionada, antes durante y después de la aplicación de la Estrategia Metodológica, para validar en la práctica pedagógica su eficiencia.

El **criterio de expertos** permitió someter a la valoración de conocedores de la temática la Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas con el objetivo de obtener evidencias empíricas acerca de las posibilidades que ofrece dicha Estrategia en la transformación del modo de actuación.

Las **sesiones en profundidad** permitieron determinar las transformaciones que se produjeron en los sujetos, a partir de la introducción de la estrategia metodológica en la práctica pedagógica.

Los métodos estadísticos y matemáticos:

Se utilizó la estadística descriptiva para corroborar la efectividad de la Estrategia Metodológica al comparar los resultados de las dimensiones e indicadores en la constatación inicial y final, utilizando el análisis de gráficos y tablas.

El cálculo porcentual resultó necesario para el análisis de los datos obtenidos en las etapas correspondientes al diagnóstico inicial, durante, y al final del pre-experimento pedagógico. Para la intervención en la práctica pedagógica se utilizó un diseño pre-experimental con pre-test y post-test.

Se considera como población a los 26 docentes de la Universidad Pedagógica “Silverio Blanco Núñez” de la sede central y de la Sede Pedagógica municipal de Sancti Spíritus que se desempeñan en la formación del profesional sordo en la carrera Educación Especial. Las características de la población en relación con su extensión y ubicación, posibilitaron la interacción de la investigadora con todos los sujetos, por lo que no fue necesario determinar una muestra. En el capítulo 3 del presente informe se realizan precisiones al respecto.

La **novedad y actualidad científica** del tema radica en la determinación de las particularidades del modo de actuación profesional pedagógica de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas y

las vías para su mejoramiento desde el proceso de formación permanente.

La **contribución a la teoría** está enmarcada:

- En la dinámica que se establece desde los fundamentos teóricos entre el proceso de formación permanente, el modo de actuación docente para implementar adaptaciones curriculares no significativas, y las exigencias de la formación del maestro sordo, lo que permite realizar una mirada a los métodos y procedimientos potencializadores para lograr un mejoramiento en las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En la caracterización del modo de actuación esperado en los docentes, para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos, desde las acciones generalizadoras de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, donde se expresan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La **significación práctica** se concreta en la propia Estrategia Metodológica que resulta un valioso material o fuente de trabajo dirigido a orientar la labor de directivos y docentes. Asimismo se ofrece la propuesta de dimensiones e indicadores que permiten evaluar el nivel de mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, el sistema de métodos e instrumentos que pueden ser utilizados en función de determinar dicho nivel.

La memoria escrita del informe está conformada por una introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se abordan las consideraciones teórico – metodológicas acerca del mejoramiento del modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, en el segundo se presenta la Estrategia Metodológica diseñada y en el tercero aparecen los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos en los diferentes momentos de la aplicación de la Estrategia Metodológica.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICO – METODOLÓGICAS ACERCA DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE FORMAN MAESTROS SORDOS, PARA IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS DESDE EL PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE

La profundización en el análisis del objeto de estudio de esta investigación, identificado como la formación permanente de los docentes de las universidades pedagógicas, ha exigido un recorrido por los principales referentes teórico - metodológicos que se presentan en la literatura pedagógica.

Dichos referentes se orientan en relación con el rol del profesional de la educación y su expresión en las universidades pedagógicas desde la formación permanente a partir de los retos en la atención a la diversidad que permita comprender las posiciones de partida que se asumen, desde una perspectiva filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica, hasta llegar a particularizar en el deber ser del modo de actuación esperado en los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

1.1 El proceso de formación permanente de los docentes de las universidades pedagógicas. Sus particularidades en la carrera Educación Especial

La formación permanente se ha asociado generalmente con la educación de adultos y está orientada en lo fundamental a la preparación del hombre durante toda la vida a partir de las disímiles posibilidades formativas que ofrecen las relaciones sociales que establece con sus colegas, familiares, estudiantes, entre otros.

En la actualidad se jerarquiza el concepto de educación permanente, lo cual demanda una respuesta flexible, variada y consecuente con las exigencias del desarrollo científico - técnico que proporcione la adaptación a las condiciones de los cambios que operan en el ámbito laboral. El concepto de educación permanente es inherente al personal docente y, específicamente, la necesidad de una mayor preparación y dominio de los disímiles métodos de enseñanza que se pueden utilizarse en los procesos de formación profesional.

La problemática de la formación permanente o continua del docente y su estudio en sentido general ha sido abordada en investigaciones tanto nacionales como internacionales en los últimos años, entre otros autores pueden citarse: M.A. Roschke; M.C. Darini; J. Jadead (1993); R. Forneiro (1996); R. Kent (1996); C. Tunnermann (1996); L. Yarzabal y M. Medina (1996); H. Valdés (1997 y 2002); M. Miguel (1998); V. Arencibia y M. Del Llano (1999); J. Añorga (2001); C. Torres (2007).

Estos investigadores han trabajado en temas relacionados con la preparación profesional de directivos y docentes, evaluación del desempeño profesional pedagógico, los procesos de dirección, las necesidades de superación de los claustros ante las transformaciones en la educación superior y más recientemente aspectos relacionados con la formación continua a distancia de los profesionales de la educación y la evaluación de su impacto.

Desde el estudio realizado de modo general se observan puntos de contacto que, independientemente de los matices, coinciden en ofrecer aportes importantes en cuanto a las vías y formas que permiten satisfacer las necesidades de superación y preparación de los docentes desde la formación continua en la educación superior, así como el énfasis en la evaluación de la calidad del desempeño, a partir del consenso creciente en relación con el papel determinante de dicho profesional para impulsar y orientar cambios en los demás factores del sistema educativo .

Por otra parte la educación permanente favorece la integración entre la formación inicial y continua "...que se remite al trabajo como eje del proceso educativo, fuente de conocimiento y objeto de transformación, que privilegia la participación colectiva y multidisciplinaria y favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos a través de la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias" (Roschke, M.A; Darini, M.C; Jadead, J., 1993: 32)

En uno de los estudios consultados se precisa lo siguiente: "La educación superior tiene que evolucionar de la idea de una educación terminal a la incorporación en su seno del concepto de educación permanente. Esta evolución es una consecuencia de los cambios que se dan en la sociedad contemporánea así como de la reconocida obsolescencia del conocimiento, que se deprecia rápidamente en virtud de su propio dinamismo. Todo esto repercute en el quehacer de las instituciones de la educación superior y las obliga a modificar sus métodos docentes y centrarlos en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza y en una amplia formación general más que en la demasiado especializada." (Tunnergmann, C., 1995: 8)

Este investigador señala en su estudio sobre formación permanente en la educación superior lo siguiente:

"Educación permanente quiere decir que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo. Educación permanente quiere decir, no

solo poseer conocimientos y las técnicas que nos permitan desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente.” (Tunnermann, C., 1995: 9)

La formación permanente del personal docente se organiza en las universidades pedagógicas, conjuntamente con las estructuras metodológicas y de dirección de cada territorio, mediante la superación profesional en cursos de posgrado, entrenamientos y diplomados, así como la formación académica de posgrado a través de especialidades, maestrías y doctorados. (MES, 2004). “Se organizan también otras actividades de superación que responden a necesidades concretas del desarrollo educacional tales como: la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras, entre las que se incluyen las del trabajo metodológico.” (Torres, C., 2007: 3)

Según este autor para el desarrollo educacional del país es determinante la preparación profesional de los profesores y en función de esta prioridad la formación permanente está dirigida a:

- La actualización para la renovación y perfeccionamiento de los conocimientos.
- La ampliación para la adquisición de los avances de la ciencia y la técnica y de las habilidades necesarias.
- La especialización para la profundización de los conocimientos y la reorientación por el cambio de especialidad o de funciones profesionales.

Dicho investigador refiere además que la formación permanente asegura:

- La elevación de la eficiencia y calidad del trabajo educacional.
- La adquisición de conocimientos y habilidades de carácter general o específico no recibidos durante la carrera o adquiridos sin la profundidad y que son necesarios para la mejor preparación profesional.
- La actualización sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales de acuerdo con los avances y el desarrollo científico-técnico.
- La posibilidad de obtener un nivel más avanzado de profundidad o amplitud de conocimientos y métodos en campos específicos de actuación.
- La profundización o ampliación de conocimientos en áreas particulares, para desarrollar modos de actuación profesional en correspondencia con los avances científico-técnicos.

V. Arencibia (2004) considera que el trabajo metodológico se inserta en la amplia concepción de la formación permanente, con un carácter predominantemente colectivo. Esta autora destaca que "... parte de la definición de las prioridades a atender por cada enseñanza, desde el propio Ministerio de Educación, en cada curso escolar, que permitan su derivación en cada nivel estructural del sistema y que se materialice en cada colectivo en la escuela a través de diferentes actividades, como: las reuniones metodológicas, clases metodológicas, demostrativas o instructivas, clases abiertas, entre otras, en las que predomina el intercambio de experiencias a partir de la preparación previa adquirida." (Arencibia, V., 2003: 3)

Para N. Mesa y R. L. Salvador (2007), la formación inicial y continua o permanente se enriquece con el trabajo metodológico analizado como proceso que se da a través de la actividad y contribuye al desarrollo de modos de actuación profesional pedagógicos en los docentes, y que al mismo tiempo debe propiciar la solución de problemas de carácter profesional que afectan la práctica educativa, así como la proyección de estrategias de desarrollo a partir de las condiciones existentes.

Estas autoras se refieren además a la efectividad del trabajo metodológico para los fines anteriores a partir de determinar que "... se constata en el desempeño alcanzado por los docentes (formación inicial y continua) de sus funciones profesionales, el desarrollo alcanzado en sus modos de actuación profesional; así como en los resultados alcanzados en su objeto de trabajo. (Proceso de enseñanza – aprendizaje)." (Mesa, N, y Salvador, R., 2007: 23)

Las posiciones desarrolladas hasta el momento se expresan en cada uno de los niveles educativos con matices particulares. En diferentes países de América Latina y Europa, específicamente: Venezuela, Bolivia, España, Cuba, entre otros se ha estudiado con detenimiento las consecuencias que para la educación superior tiene la aceptación de la educación permanente y los programas instrumentados son cada vez más una realidad, y responden a las necesidades sociales desde el principio de la igualdad de oportunidades en la educación contemporánea.

La autora del presente estudio comparte los criterios anteriores en relación con la formación o educación permanente a partir de entender la necesidad de profundización y actualización docente en temas particulares que aparecen desde las transformaciones educacionales en las instituciones educativas y específicamente en la universidades, de

modo que se reconstruyan sistemáticamente los aprendizajes y estos contribuyan a una mayor calidad de la docencia.

La posición anterior encuentra su génesis en las obras de prestigiosos maestros cubanos como Félix Varela (1788 - 1853), José de la Luz y Caballero (1800 - 1862), Manuel Valdés Rodríguez (1849 - 1914), Enrique J. Varona (1849 – 1933), José Martí (1853 - 1895), Alfredo Miguel Aguayo (1866 - 1948), quienes contribuyeron al desarrollo de la teoría y práctica pedagógica y cuyos aportes son aplicables hoy en el contexto educativo de los diferentes subsistemas a partir de reconocer la importancia del estudio y constante actualización del profesor para enseñar y educar.

José de la Luz y Caballero (1800 – 1862) planteaba que “... los maestros tenían que ser hombres destacados por su acervo cultural, por su carácter afable, hombres apasionados por la difusión de conocimientos científicos e insaciables en la búsqueda de los mismos. Era necesario contar, según el, con un cuerpo de maestros que además de saber, supiera enseñar y educar, y para lograr este propósito, las vías más importantes que podían utilizar los maestros era profundizar en los elementos didácticos, investigar y autosuperarse.” (Citado por García Galló, J., 1980: 3)

Enrique José Varona (1849 - 1933) se pronunció por la importancia del ejemplo del maestro, para educar con la palabra, con la pluma y con la acción, por sustituir los métodos verbalistas y retóricos por la objetividad y la ciencia. En tal sentido destacó el papel del estudio que debe hacer el educador de forma sistemática. Señaló con verdadero acierto que el maestro es el guía en el aprendizaje escolar y sus principales contribuciones se encuentran precisamente en la educación superior.

También José Martí logró sintetizar en su vida, su pensamiento y su obra, lo más genuino que había logrado crear el pensamiento pedagógico y revolucionario latinoamericano hasta la primera mitad del siglo XIX y, a partir de ello, brindar valiosos aportes de extraordinaria vigencia a la formación de maestros del continente americano.

De esta forma se hace evidente que la figura del maestro fue estudiada por diferentes personalidades que ejercieron la profesión del magisterio y abogaron para establecer la relación básica entre instrucción y educación desde el rol del maestro, además de resaltar el valor de su preparación y estudio sistemático.

A partir del año 1959, comienza un nuevo período para el pueblo cubano. Desde los primeros momentos del triunfo revolucionario se promovió una política educativa donde

la formación de maestros y profesores y el perfeccionamiento de la preparación de los docentes ya existentes para que pudieran asumir las transformaciones educacionales, pasan a ocupar un lugar importante en el desarrollo educacional.

Desde una nueva perspectiva la preparación del personal docente se desarrolló a través de tres vías fundamentales: la formación emergente y acelerada de maestros y profesores, la continuación de la formación regular que, aunque no daba respuesta masiva constituía lo más estable y estratégico y la utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel científico-pedagógico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulado.

La creación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” en 1972 favorece el surgimiento, de forma masiva, de los Institutos Superiores Pedagógicos, etapa que marca un despertar en la calidad de la formación inicial y permanente de los docentes al introducirse los estudios universitarios de pre y postgrado.

En el año 1974 en Cuba comienza a emplearse el término de trabajo metodológico en función de lograr la preparación del personal docente y garantizar el cumplimiento de las tareas proyectadas en el sistema educativo.

En 1976, se reestructura la Educación Superior y surgen las universidades pedagógicas, lo que hizo posible elevar la preparación profesional de los docentes en ejercicio mediante diversas modalidades. Se logró la participación de los profesores en el proceso de formación de los futuros egresados desde la escuela, y de esta forma el claustro de las universidades inicia un acercamiento a los centros educacionales de los territorios.

Desde 1990, y hasta la actualidad, la situación se caracteriza por una descentralización de las decisiones en cuanto a las acciones de preparación del personal docente, sobre la base de las necesidades y potencialidades específicas, mediante el vínculo entre los Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación, lo cual propició iniciar un trabajo más integrado con el objetivo de elevar la calidad de la educación en los diferentes niveles de enseñanza y la preparación pedagógica desde la formación permanente.

El Ministerio de Educación Superior fortaleció en este período la política de posgrado, con la creación de un nuevo reglamento, (Resolución No. 6/1996) y el proceso de integración entre los Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación

en sus diferentes niveles, lo cual promovió en mayor cuantía el trabajo metodológico, de superación e investigación en el sector educacional.

Desde el curso escolar 2002 – 2003 se han producido cambios significativos en el modelo pedagógico de formación de docentes que permite responder a las transformaciones ocurridas en los diferentes subsistemas de educación como parte de la Tercera Revolución Educativa que se lleva a cabo.

Esta situación ha traído consigo nuevas necesidades de superación y preparación profesional en los claustros de las universidades pedagógicas, así como de los profesores adjuntos de las sedes pedagógicas municipales en función del desarrollo del proceso de universalización de la Educación Superior Pedagógica.

La puesta en práctica del modelo pedagógico de formación de docentes ha conducido al fortalecimiento de la actividad científico investigativa, ya que las transformaciones educacionales exigen de propuestas que se orienten a la validación de los resultados alcanzados.

Las universidades pedagógicas, de esta forma, se convierten en centros de altos estudios donde la investigación desempeña un papel fundamental y se dirige hacia la solución de los problemas profesionales pedagógicos que inciden en la formación inicial del profesional de la educación.

De este modo la universalización de la Educación Superior Pedagógica impone retos a la formación permanente del profesorado y cuadros de dirección, lo cual conlleva a la atención de manera especial tanto al claustro de profesores de la universidad pedagógica, en su sede central, como a los profesores a tiempo parcial de las sedes pedagógicas municipales y tutores de las microuiversidades.

En sentido general la formación permanente de los docentes de las universidades pedagógicas se proyecta hacia el alcance de niveles cualitativamente superiores, desde el punto de vista profesional, lo que permite dar solución a la contradicción actual entre el nivel profesional y científico del claustro de las universidades pedagógicas y el reto de formar profesionales a partir de asumir la igualdad de oportunidades para todos en la universalización de las carreras pedagógicas.

Precisamente en los últimos años se le han planteado nuevos desafíos al docente de las universidades pedagógicas en su actuación profesional como consecuencia del acceso de jóvenes con discapacidad a la Educación Superior y específicamente en lo referido a

la permanencia y conclusión de estudios en las universidades, al ser presentado este contexto como el más excluyente de todos, dicha situación sin dudas ha generado una profunda necesidad de actualización de los claustros desde la formación permanente. Los antecedentes de este tema en América Latina y el Caribe se sustentan en aspectos históricos, marcos legislativos y experiencias universitarias de instituciones de Educación Superior en todo el mundo.

En este sentido existen varias declaraciones, normas y otros documentos del sistema de Naciones Unidas que sustentan la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. (Anexo 1)

De este modo la filosofía que sustentó la integración encuentra sus bases en la lucha por los derechos humanos, cuyo marco fue la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y que contribuyó a la evolución histórica de esta concepción, hasta llegar a la inclusión, donde se prioriza más que el déficit del alumno la modificación de aspectos ambientales y la interacción de este en cada contexto, de modo que se tratan de cambiar los recursos, sistemas de atención y apoyo en sentido general.

El documento de política educativa elaborado por M. Warnock en 1978 constituyó una inflexión fundamental, pues trata de responder a la diversidad desde el sistema educativo, como servicio a todos los ciudadanos, incluyendo los tradicionalmente llamados “especiales”.

Su tesis supone cambios esenciales a partir de construir un nuevo concepto para una práctica pedagógica integrada: necesidades educativas especiales (n.e.e), donde el centro ya no lo constituye el individuo, ni su dificultad o marca diagnóstica, sino la relación individuo- situación, de modo que n.e.e no se refiere al sujeto, pero sí a la necesidad que representa una inadaptación situacional que por ser educativa puede modificarse a partir de adaptar el medio. Dicho documento es el núcleo básico de la comprensión de la Educación Especial en la actualidad.

En el ámbito de la inclusión en la Educación Superior, la Declaración de Salamanca (1994) señala la importancia del papel de la universidad a partir de sus funciones (docencia, investigación y extensión) como promotora del desarrollo social, teniendo en cuenta la transformación positiva y adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades, valores en los jóvenes profesionales que se forman. En el párrafo 48 se afirma:

“A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos (...) También es muy importante la activa participación de personas con discapacidad en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.” (Alcantud, 2004: 163, citado por Moreno Valdés, M.T, 2006)

La inclusión en las universidades tiene sus raíces históricas en las experiencias de lucha a favor de las personas que en la antigüedad fueron castigados y maldecidos por sus deficiencias con el uso de términos que apuntaban hacia el defecto.

En los Estados Unidos de América en el año 1864 se fundó la Universidad de Gallaudet, la cual marcó el comienzo de la Educación Especial en el contexto universitario, a partir de su funcionamiento como institución educativa. Dicha universidad fue concebida fundamentalmente para la preparación de jóvenes sordos o pertenecientes a la comunidad sorda. En la actualidad se forman profesionales sordos en distintas especialidades y principalmente, la preparación de maestros sordos ha tomado auge, aunque predomina el carácter elitista propio de la sociedad capitalista.

Desde los años 70 algunas universidades latinoamericanas aceptaban estudiantes con determinadas discapacidades (física o visual) en países como Venezuela, República Dominicana, Costa Rica, entre otros. Más tarde en 1980 se inician acciones para atender las dificultades en el aprendizaje y concebir estrategias. En la década de los 90 la Unión Europea desarrolló un programa donde uno de sus grupos se dedicó a priorizar la integración de personas con discapacidades a los estudios superiores.

En esta etapa varias organizaciones se proyectaron a favor del respeto a los derechos de estas personas en la Educación Superior, abogando por la mejora en la calidad de los recursos y servicios de apoyo que se les ofrecía, en aras de buscar la igualdad de condiciones y la integración de estudiantes universitarios con determinada discapacidad a la realidad del funcionamiento de las universidades en sus diferentes componentes.

Especialistas del mundo se han dedicado al tema de la igualdad de oportunidades en la Educación Superior: Alcantud, (2004); M. T Moreno, (2006), Aramayo, (2005). En el contexto cubano el investigador S. Borges, (2006), en ocasión de inaugurar el Congreso de Educación y Pedagogía Especial y el I Simposio Internacional Tecnología, Educación y Desarrollo en el Capitolio de La Habana el 18 de julio del 2006 expresó:

“La integración la vemos como un proceso de naturaleza social a través del cual se garantiza el acceso de todos a la vida, a la educación, al trabajo y la seguridad social... Integrar es no discriminar en razón de las diferencias que tenemos todos los seres humanos, es fomentar una educación que garantice la equidad e igualdad de oportunidades para todos en la sociedad en que viven, es eliminar la marginación de acceso y derecho, es garantizar aquellas condiciones que favorezcan el progreso y crecimiento personal de todos los hombres del planeta.” (Borges, A., 2006: 4)

Según los criterios de dicho investigador cubano, la necesidad de Educación Especial en el sujeto no la determina su deficiencia, sino las condiciones que afectan su desarrollo y serán estas las que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos poco comunes, en este sentido el autor se refiere a la posibilidad de satisfacer las necesidades del desarrollo de los estudiantes a través del proceso docente – educativo, analizando el desarrollo como el proceso mediante el cual se le brindan todas las oportunidades al ser humano. La autora de esta tesis coincide con los aspectos anteriormente expuestos y considera oportuno en el análisis de esta situación enfatizar en la siguiente definición de n.e.e:

“... demandas individuales de aprendizaje y de opciones educativas diferenciadas, que generalmente no quedan cubiertas por los programas regulares y estandarizados, y que se fundamentan en la diversidad o variabilidad interindividual (e intraindividual) de los/las estudiantes que asisten a un centro educacional.” (Castellanos, D., 2001: 77)

R. López y R. Bell (2002) en sus trabajos han precisado la necesidad de garantizar la preparación de las instituciones para atender la diversidad y desarrollar mejores niveles de aprendizaje en los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran integrados en la escuela común, partiendo de la preparación del profesorado como condición básica.

R. López con relación a la integración afirma “... no referimos a la escuela abierta a la diversidad lo que lleva implícita la idea de complejidad y reto profesional, pues se trata de educar a grupos de alumnos que tienen poco de homogéneo y mucho de diferente.” (López Machín, R., 2002: 37)

En este sentido la pedagogía cubana actual, que se caracteriza por su profunda concepción humanista y revolucionaria y persigue el desarrollo integral de la personalidad a partir de su proyección hacia una verdadera pedagogía de la diversidad, está sustentada en un enfoque dialéctico-materialista, enriquecido por el legado martiano,

donde se hacen necesarios los cambios para la educación de calidad a partir de las tendencias en el movimiento por la integración escolar, la educación inclusiva y atención a la diversidad como aspectos básicos de la concepción educacional. Todos ellos conducen a la igualdad y fortalecimiento de los derechos humanos.

Las investigadoras D. Castellanos y B. Castellanos (2001) consideran que en Cuba el propósito de universalizar la educación haciéndola extensiva a toda la población condujo a una tendencia homogenizadora en la cual los currículos de estudio se desarrollaban para todos por igual sin considerar las diferencias y necesidades de los estudiantes.

En la actualidad las universidades pedagógicas cubanas buscan la excelencia educativa para lograr igualdad y calidad, por lo que ha sido necesario el cambio educativo donde es prioridad garantizar la unidad en la diversidad, vinculando las necesidades sociales con las demandas de los maestros en formación y su entorno social ; de modo que se asegure la unidad del sistema educacional y a la vez atender la diversidad de individuos, contextos y condiciones; aspecto que constituye el tercer gran desafío de la educación cubana.

Es importante destacar que en las aulas de cualquier tipo y nivel de enseñanza se puede apreciar la diversidad educativa expresada a través de diversas formas de manifestaciones, al respecto la investigadora D. Castellanos (2002) ha expresado:

“La diversidad educativa se expresa en la esfera física o biológica, en la esfera psicológica, y en la esfera socioeconómica y cultural. Así los docentes tienen que trabajar en sus aulas con estudiantes de desigual nivel de desarrollo biológico y diferentes condiciones físicas, con capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje disímiles, con necesidades, intereses y motivaciones muy singulares, así como con personas que provienen de ambientes socioeconómicos y culturales muy distintos y que por ende tienen una experiencia previa y una historia personal muy originales.” (Castellanos, D., 2002:75)

Estas consideraciones generales demuestran la importancia que tiene el rol del docente en la atención a la diversidad educativa, a partir del logro de una preparación consciente que le permita desarrollar su actuación profesional de acuerdo a las necesidades y exigencias del currículo de las carreras, teniendo en cuenta las transformaciones que se implementan en las universidades pedagógicas cubanas en la búsqueda de la excelencia educativa durante la formación inicial, que requieren de un mejoramiento en el modo de actuación del profesional encargado de ella a partir de la formación permanente.

1.2 El modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas. Algunas consideraciones teóricas

Existe diversidad de autores cubanos que reflexionan acerca del desempeño profesional pedagógico: M. Arana (1995); V. M. Velásquez (1996); M. V. Chirino (2004); M. Fuxá (2006), encontrándose múltiples definiciones. El estudio desarrollado permite que de modo general se observen puntos de coincidencia, especialmente en el hecho de que este expresa en la actividad lo que el individuo sabe hacer y se vincula a la actuación del docente en el desarrollo de su actividad pedagógica profesional.

“La actividad pedagógica es uno de los dominios más complejos del trabajo humano, en la que el docente desarrolla determinadas funciones que le permiten cumplir las tareas básicas asignadas a su rol social y que determinan el modelo de desempeño esperado y socialmente construido, que distingue a los educadores, de otros profesionales que se desempeñan en otras actividades y funciones, en correspondencia con la distribución social del trabajo y las misiones asignadas por la sociedad.” (Trujillo, N., 2007: 36)

Los autores cubanos A. Blanco, S. Recarey, M. V. Chirino, F. Addine, G. García, entre otros, se han referido en sus estudios a las funciones que se les asignan a los docentes, las cuales se relacionan a continuación:

- **Función docente-metodológica:** actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.
- **Función investigativa:** actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educativa en los diferentes contextos de actuación del maestro.
- **Función orientadora:** actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Para A. Blanco y S. C. Recarey, (2004) aunque estas funciones son comunes a los docentes de todos los niveles educativos, se reconoce el reordenamiento y adecuación de las mismas en correspondencia con las exigencias y particularidades del grupo escolar, el nivel académico y el subsistema de educación en el cual se desempeñan en

busca de lograr profesionalidad docente en la actividad pedagógica.

“Se pueden distinguir, al menos, dos conceptualizaciones distintas de lo que es la profesionalidad docente: en una el término se asocia con el cambio hacia posiciones con mayor estatus social, mientras que la otra se considera como perfeccionamiento progresivo del trabajo del maestro. Esta última considera que existe un proceso de desarrollo profesional cuando el maestro mejora sus capacidades para comprender los procesos de educar, enseñar y aprender y para resolver situaciones problemáticas que se presentan cotidianamente en las aulas. Esto conduce a situar a los docentes en una condición de sistemático aprendizaje, lo que implica asumir este concepto como “... un proceso de formación continua a lo largo de toda su vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes en las formas de pensar, valorar y actuar como docentes.” (Miguel Díaz, M., 1996: 19)

La profesionalidad se ha definido como “... la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para dar cumplimiento a sus objetivos, lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con atención, exactitud y rapidez, sobre la base de una elevada preparación incluyendo la experiencia.” (Añorga, J., 1999: 52)

Desde las posiciones anteriores se hace evidente la relación que puede establecerse entre el rol profesional del docente - desempeño – profesionalidad y modo de actuación. Retomando el criterio inicial relacionado con la asociación de los términos que se analizan y teniendo en cuenta la idea de que el desempeño se vincula a la actuación, sería conveniente precisar qué entender por modo de actuación en la actividad pedagógica profesional.

El término modo de actuación ha sido utilizado con frecuencia en las últimas décadas asociado a las formas de pensar y actuar el sujeto en la actividad que realiza dentro de determinado contexto y se desarrolla en la medida que exista interacción con los objetos sociales. Su aplicación abarca diferentes campos y ciencias, además de haber tenido utilidad en la práctica de variadas profesiones. Específicamente en el ámbito educativo el estudio del término y su definición constituyen aspectos que han generado análisis y aportes en la teoría pedagógica, sobre todo en la Educación Superior.

Generalmente, el modo de actuación profesional ha sido abordado a partir del estudio de acciones de la actividad pedagógica y en este sentido resulta necesario destacar las siguientes palabras que así lo reafirman. “La actividad pedagógica profesional exige del maestro un sistema determinado y una secuencia de acciones, una lógica y una tensión

determinada... la actividad del maestro está constituida por determinados elementos (acciones), los cuales se relacionan formando una estructura peculiar (sistema de acciones y secuencias). Esta estructura es psicológica, por cuanto su portador es el hombre.” (Kuzmina, N.V, 1987: 6)

En las obras de otros psicólogos soviéticos de orientación marxista como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, J. Lompscher, A. K. Markova, V. V. Davidov, B.G. Ananiev, se expresan determinados fundamentos sobre la teoría de la actividad y la comunicación, en su relación con el desarrollo de la personalidad, que permiten comprender la esencia en el estudio del modo de actuación ya que esta categoría se relaciona con la ejecución que realiza la persona en un determinado contexto, asociándose con el hacer, la acción, y el cómo se desarrolla una actividad. Entre ellos se distinguen:

- Su consideración de la personalidad como un producto histórico – social en el desarrollo del hombre.
- La explicación de la autoconciencia a partir de analizar su especificidad en la manifestación funcional de todos los procesos y formaciones que integran la personalidad, momento activo de integración de lo psíquico, bajo las elaboraciones y reflexiones conscientes.
- El principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- El carácter reflejo de lo psíquico e integral de los procesos psicológicos del hombre.
- El papel de la comunicación como vía de interacción humana, en estrecha relación con la actividad.

Por su parte un grupo de psicólogos cubanos al profundizar en estos fundamentos: F. González (1995); V. González, (1995), R. Bermúdez, (1996), precisan que todo estudio relacionado con la personalidad requiere de un enfoque metodológico integrador que permita comprender lo que estos autores han denominado configuración.

En este sentido resulta interesante la siguiente definición: “La personalidad como sistema no crece en todas las esferas de la vida del sujeto, ni este personaliza su comportamiento en todas las esferas en que participa en la vida social, sino que se desarrolla a través de aquellas esferas que devienen motivaciones auténticas del sujeto, alrededor de las cuales se organizan sus diferentes configuraciones subjetivas.” (González Rey, F., 1995: 58)

En esta misma línea de pensamiento se ha planteado: “Sin negar la validez teórico-metodológica de muchas de las teorías o concepciones sobre la personalidad existentes, nosotros consideramos definir esta categoría como configuración psicológica de la autorregulación de la persona, que surge como resultado de la interacción entre lo natural y lo social en el individuo y que se manifiesta en un determinado estilo de actuación a partir de la estructuración de las relaciones entre las funciones motivacional – afectiva y cognitivo– instrumental, entre los planos interno y externo y los niveles consciente e inconsciente.” (Bermúdez, R. y Rodríguez Rebutillo, M., 1996: 1,2)

El análisis de ambas definiciones resulta orientador para explicar las características esenciales del modo de actuación del docente en la actividad pedagógica profesional, porque permite penetrar en los elementos estructurales y funcionales de la personalidad, analizarla como un sistema de relaciones donde se identifican de manera estructural, dos esferas de regulación: la inductora o motivacional – afectiva, la cual se centra en el porqué y el para qué de la actuación de la persona, y la ejecutora o cognitivo-instrumental, que apunta al cómo y al con qué se realiza dicha actuación.

De esta forma las ideas y posiciones psicológicas analizadas han servido para la utilización del término modo de actuación en la concepción pedagógica actual.

En presente estudio se enfatiza en el cómo y el con qué se realiza la actuación, a partir de su relación dialéctica, con el porqué y el para qué, considerando que la esfera de regulación motivacional - afectiva está compuesta por unidades psíquicas con carácter inductor predominante, entre las que se distinguen: la orientación motivacional, que tiene la función de movilizar a la persona en su actuación; la expectativa motivacional, dirige la actuación y el estado de satisfacción sostiene a la persona en su actuación concreta.

La esfera cognitivo–instrumental se configura a través de la instrumentación ejecutora y los estados cognitivos y metacognitivos. El estado cognitivo generaliza cualquier tipo de manifestación de los conocimientos que posea la persona con respecto a uno o varios contextos y el metacognitivo se refiere a los conocimientos de esa persona sobre sí misma. La instrumentación ejecutora comprende las manifestaciones de la actuación personal en forma de instrumentaciones conscientes o no, traducida en acciones, operaciones, habilidades, hábitos y capacidades, en las cuales se expresa el funcionamiento, en general, instrumental del sujeto.

En los estudios de J. Remedios (2004) se precisa que el modo de actuación en la profesión pedagógica integra diversas unidades psíquicas de lo inductor y lo ejecutor, y

permite modelar una determinada ejecución mediante acciones y operaciones propias de la actividad pedagógica, expresando en ella los niveles de motivación, conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades que ha alcanzado el educador.

A partir de los criterios anteriores se asume para el estudio presentado las concepciones generales abordadas en las obras de los autores mencionados, destacando la importancia de la actuación personal del docente matizada por la interacción de su personalidad con el contexto de actuación durante el proceso formativo, lo que implica transformación en sus formas de hacer y conducirse como sujeto psicológico y todo ello se expresa en un modo de actuación determinado.

En la definición que propone L. García Ramis (1996) se profundiza en la caracterización de los rasgos del concepto, pues al definir modos de actuación profesional señala que ...“son las formas históricamente condicionadas de desempeñarse el docente, constituido por el conjunto de métodos y estados para la comunicación y la actividad pedagógica, los cuales revelan un determinado nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, así como, de constructos, rutinas y esquemas y modelos de actuación profesional.” (García, Ramis, L, 1996: 19)

La Dirección Metodológica del Ministerio de Educación Superior define el modo de actuación como “los métodos más generales que caracterizan cómo actúa el profesional con independencia de con qué trabaja y dónde trabaja”. Esta definición aparece en la literatura de forma similar a la propuesta por C. Álvarez de Zayas, (1999) en la que se refiere al modo de actuación como la manera en que el egresado resuelve los problemas del objeto de su trabajo en el objeto de su profesión.

H. Fuentes (2000) profundiza en la caracterización de los rasgos que componen la definición del concepto modo de actuación al plantear que se define como...”métodos de carácter general que se hacen independientemente del objeto. Los mismos se establecen a partir de los métodos particulares de solución de los problemas profesionales y como una generalización de estos, caracterizando la actuación del profesional, independientemente de las esferas de actuación en que se desarrolle su actividad y los campos de acción en los cuales actúa. Los modos de actuación responden una lógica que puede ser lograda con independencia de los objetos y por tanto, de los procedimientos que en cada caso se apliquen.” (Fuentes, H. y Álvarez, I., 2000: 15)

En esta definición se señala el carácter práctico de los modos de actuación al relacionarlos con la categoría método. Se coincide con el planteamiento de que los modos de actuación sean reflejados a través de los métodos generales de la actividad del profesional y que estos últimos se establecen a partir de los métodos particulares de solución a los problemas profesionales.

Sin embargo, no coincide la autora de la presente tesis con la idea de que los modos de actuación caracterizan la actividad del profesional independientemente de las esferas de actuación en que desarrolla su actividad y los campos con los cuales interactúa. Es por ello que debe ser considerada la siguiente reflexión:

“A partir de la comprensión de las esferas de actuación como el dónde se manifiesta el objeto de la profesión, es necesario precisar que por “el donde” no solo se entiende el lugar o ubicación física en una dimensión espacial, sino que incluye las diferentes aristas de la profesión. Es, por tanto, poco probable que la peculiaridades de las diferentes esferas de actuación que conforman el objeto de la profesión no incidan de manera considerable sobre la manifestación de los métodos generalizados que aplica el profesional para interactuar con su objeto de trabajo...” (Pérez Sarduy, Y., 2004: 2)

Por su parte M. Castillo en su estudio referido al modo de actuación del profesional de la educación en formación, expresó: “Se puede hablar de modo de actuación profesional, cuando se demuestra por parte del estudiante el dominio pleno de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades más generales del objeto de la profesión, que permiten al mismo la aprehensión del método para su actuación profesional, imbricándose en un sistema de acciones generalizadoras de su actividad, adaptables a variadas formas y contextos, tributando la interacción de las mismas a la conformación de cualidades, y rasgos distintivos de la personalidad, lo que nos permite identificar la especificidad del objeto y el encargo social de una profesión, y poder discernir entre ese profesional y otro.” (Castillo, M.E, 2001: 55)

F. Addine (2003) identifica como elementos del modo de actuación en la actividad pedagógica: el sistema y secuencia de acciones, de una actividad generalizadora, mediante él que se modela una ejecución competente, actúa sobre el objeto de la profesión, revela el nivel de las habilidades, capacidades, constructos que conforman su propia identidad profesional.

Se comparte dicha posición al concebir la unidad en la delimitación de la estructura de las acciones principales y las funciones que ellas cumplen en un contexto dado, por lo

que se precisa que el modo de actuación es general y se expresa en cada función profesional según su especificidad y en las relaciones que se establecen entre ellas.

Según los estudios de la investigadora M. Fuxá (2004) el modo de actuación del maestro "... expresa el sistema y secuencia de acciones generalizadas, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico que caracterizan una actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión." (Fuxá, M., 2004: 4)

La investigadora precisa en su estudio además lo siguiente: "La actividad generalizada del maestro es la dirección del proceso docente – educativo. Esta actividad se organiza siguiendo las acciones que en este caso se corresponden con las funciones generales de la dirección del proceso docente – educativo (caracterizar, planificar, controlar y evaluar el proceso docente – educativo) y por tanto se concreta en el currículo de la carrera." (Fuxá, M., 2004: 4)

Dicha autora realiza su estudio con el maestro primario, donde refleja el carácter dinámico y la necesidad del constante perfeccionamiento del modo de actuación profesional para su contextualización a las condiciones en que transcurre la actividad laboral, precisando además en el caso de la actividad pedagógica, el rol de la autopreparación del maestro como elemento esencial en el desempeño de las funciones profesionales y asimilación de forma consciente del modo de actuación.

Se comparte el criterio de la autora partir de considerar que el núcleo esencial para desarrollar y perfeccionar el modo de actuación profesional del maestro se encuentra en la autopreparación docente, como actividad inseparable de la labor pedagógica. En este sentido... "se pueden aceptar como elementos claves para el análisis y modificación del modo de actuación del maestro, la valoración crítica y reflexiva de la práctica pedagógica y ejercer su profesión como maestro investigador." (Fuxá, M., 2004: 5)

De esta forma la autopreparación docente se dirige hacia la búsqueda de espacios que permitan al docente autoevaluar su desempeño a partir de las necesidades que manifiestan y las condiciones que demanda el contexto de actuación profesional, considerando como aspectos esenciales la solución a los problemas y tareas profesionales que se enfrentan.

En este sentido el modo de actuación de los docentes de la universidad pedagógica en condiciones de universalización ha asumido nuevas concepciones a partir de las exigencias de los modelos de formación reorganizados. Desde una propuesta transformadora, según los criterios de F. Addine (2003) dichos modelos deben favorecer aspectos esenciales que para su materialización requieren de una transformación en la actuación de los docentes. Entre ellos se destacan los siguientes:

- El aprendizaje estratégico y el desarrollo del pensamiento científico y reflexivo sobre la teoría y la práctica.
- El proceso de desarrollo personal y profesional desde el compromiso social.
- El desarrollo de una práctica basada en la investigación de los problemas profesionales pedagógicos del quehacer diario, que constituyen el núcleo rector para la estructuración de la autopreparación del docente.
- La reflexión conjunta de profesores y estudiantes en, sobre y desde la práctica pedagógica.
- La formación profesional de los docentes desde el contenido de la actividad pedagógica.
- La relación individuo – grupo y la cooperación en el cumplimiento de diversas tareas y funciones.

Se considera que la actual formación profesional en las carreras pedagógicas exige además de un carácter interdisciplinario que debe distinguir el quehacer del docente formador de formadores para lograr la apropiación en los estudiantes, de una actuación similar en su desempeño profesional pedagógico desde su contexto en las microuniversidades.

Y. Pérez (2004) analiza la concepción del carácter interdisciplinario vinculado a la actuación a partir de definir “el modo de actuación del profesor en formación, que resulta de la integración sistemática y progresiva del contenido de su formación como modelo de actuación por parte del claustro formador, y le permite el abordaje del objeto de su profesión, en toda su complejidad, a partir de la integración del contenido de la educación en su desempeño.” (Pérez Sarduy, Y, 2004: 5)

Este autor además precisa que la definición propuesta implica el establecimiento de posibles relaciones vinculantes entre elementos conceptuales o de procedimientos de diferentes áreas del saber, tanto de las incluidas en el currículo de formación del profesor

como de los campos de acción de las esferas de actuación del objeto de su profesión, de acuerdo con la intención preconcebida.

En este nivel de análisis, añade además que los modos de actuación se desarrollan como proceso y como resultado de la interacción del sujeto con el objeto de su profesión, por ello la dinámica del objeto de la profesión imprime características prácticas a los modos de actuación que no pueden ser obviadas por la teoría.

Otro grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech” asumen el modo de actuación profesional pedagógico como: “La manera de dirigir el proceso pedagógico, determinada por las particularidades de la actividad pedagógica. Se forma y se estructura, a partir de la secuencia de acciones generalizadas, que debe seguir el docente en su actividad para realizar su misión de educar, entre las que se distinguen el estudio, el diseño, la conducción, la interacción social y el perfeccionamiento del Proceso Pedagógico. Como configuración estable y regular necesita de la formación y el desarrollo de competencias profesionales, expresadas en capacidades, motivaciones, actitudes y cualidades de la personalidad, que le dan su carácter individual. En la práctica el modo de actuación se revela en el desempeño del docente en diferentes situaciones y contextos. En su formación debe lograrse la suficiente flexibilidad para transformarse en relación con el desarrollo de la ciencia y la sociedad.” (Pla, A., 2005: 20)

En el estudio que dirige este investigador el desempeño profesional es “la expresión concreta del modo de actuación del docente en un ambiente pedagógico determinado”. (Pla, A., 2005:21). De ahí que el modo de actuación es una formación estable y regular y el desempeño es su manifestación contextual.

El colectivo de investigadores del proyecto “Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación y a desarrollar las potencialidades creadoras de los docentes en la secundaria básica” de la Universidad Pedagógica “Silverio Blanco Núñez” entiende el modo de actuación en la actividad pedagógica profesional como “el sistema de acciones, para la comunicación y la actividad pedagógica, que modela la ejecución del docente en un determinado contexto de actuación, las cuales revelan el nivel de desarrollo de sus conocimientos, habilidades, capacidades, potencialidades creadoras y le sirve como medio para autoperfeccionarse.” (Remedios, J., 2001: 17)

La investigadora J. Remedios (2004), define el modo de actuación profesional de los docentes de las universidades pedagógicas cubanas de la siguiente forma:

“el sistema de acciones que realiza el docente vinculadas a las funciones docente-metodológica, orientación educativa e investigativa y las relaciones entre ellas con el fin de formar de manera continua profesionales de la educación, mediante el que se modela una ejecución y se expresan los niveles de motivación, el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades alcanzadas, como manifestación de su propia identidad profesional.” (Remedios González, J, 2004: 9)

La autora de la presente investigación realiza un análisis de las diferentes definiciones trabajadas y estudios consultados, coincidiendo con los criterios que precisan los investigadores. Del análisis desarrollado pueden señalarse como elementos significativos que se comparten en dichos estudios en relación con los aspectos que distinguen la categoría modo de actuación y resultan necesarios en la posición que se asume los siguientes:

- Formas de desempeñarse un docente en la actividad pedagógica profesional.
- Revela un determinado nivel de desarrollo de habilidades, capacidades, normas y valores.
- Manera en que el docente resuelve los problemas profesionales pedagógicos.
- Métodos generales que caracterizan cómo actúa el profesional.
- Sistema y secuencia de acciones de una actividad generalizadora mediante el que se modela una ejecución competente.
- Actúa sobre el objeto de la profesión para transformarlo y autotransformarse.
- Aprehensión de un método para la actuación profesional.
- Relación con las funciones profesionales.

Por la naturaleza del estudio se asume la definición de J. Remedios (2004) teniendo en cuenta las siguientes razones:

- Contextualiza el modo de actuación profesional en el docente de la universidad pedagógica y de esta forma resulta más actualizado y cercano al objeto y el campo de investigación que se desarrolla.
- En dicha definición se asumen criterios esenciales de otras definiciones como:
 - Sistema de acciones generalizadoras.
 - Vínculo con las funciones profesionales.
 - Modelación de una ejecución.

- Expresión de los niveles de motivación, el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades alcanzadas.
- Manifestación de la identidad profesional.

Del análisis realizado merece destacarse que en el modo de actuación del docente de la universidad pedagógica influye de forma directa su preparación consciente lograda desde el proceso de formación permanente para desarrollar así acciones que le permita, formar profesionales capaces de enfrentar los altos retos educacionales que se ha propuesto la política educativa cubana.

Dicha política ha logrado además alcanzar avances decisivos y consolidar su prestigio en la Educación Superior Pedagógica reconocidos avances en el ámbito internacional por los niveles de equidad, igualdad y justicia social expresados en la atención a la diversidad y, específicamente, por los resultados alcanzados en la formación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales y de manera particular estudiantes sordos.

1.3 Breve esbozo histórico acerca de la educación de personas sordas como premisa esencial para su formación profesional pedagógica en las universidades: Algunas posiciones curriculares generales

Desde la antigüedad y hasta nuestros días, la situación de las personas que presentan diferentes discapacidades ha sido objeto de atención y estudio por parte de los especialistas en el mundo. Específicamente los temas relacionados con la sordera, desarrollo de la comunicación, asociado al aprendizaje y la integración social de personas sordas resultan de interés para los estudiosos en las diferentes épocas según la situación histórica concreta.

En la segunda mitad del siglo XVIII en determinados países se crearon Institutos para alumnos sordos, destacándose el francés que estableció el método mímico representado por la figura de Charles L´ Epée. En este Instituto se inician maestros sordos que se desempeñaron en la atención educativa de alumnos sordos en las primeras edades. Aparecen en esta etapa las figuras de Diderot como representante de los materialistas franceses y de Sicard, ambos como excelentes precursores de la educación de sordos.

En cuanto a la integración de alumnos sordos sus primeros intentos se ubican en el año 1821 en Baviera, su iniciador fue Grasse, y más tarde en Francia con Poladanted (1836), donde funcionaron 10 escuelas con concepciones integradoras (1848-1858).

Fundamentalmente en Inglaterra y Francia tomó fuerza el trabajo dirigido a la educación de sordos en esta etapa haciendo uso de métodos orales y mímicos.

Más adelante Vigotsky con relación a la educación de los estudiantes sordos expresó:

“... debemos aproximar la escuela por todos los medios posible a la vida, aproximar la escuela para sordomudos a la escuela normal”. (Vigotsky L.S, 1989: 46)

En Cuba los primeros intentos por educar a las personas sordas se enmarcan en el año 1819. En esta etapa Félix Varela hace referencia a dichos intentos en sus informes. Posteriormente existieron indicios de enseñanza colectiva, pero de forma privada y más tarde comenzó a funcionar el Instituto de sordomudos.

Después del triunfo revolucionario la educación de estudiantes sordos se insertó en el subsistema de Educación Especial. Existió diversidad de tendencias y enfoques en los métodos comunicativos empleados, pero se asume en esta etapa la metodología oralista como recurso educativo de alumnos sordos. Es a partir del año 1994 que se producen cambios en dicha educación internacionalmente, en función del respecto a la identidad sorda, y se comienza a implementar el uso de la Lengua de Señas Cubanas en las escuelas de estudiantes sordos.

En esta etapa toma auge la integración escolar en los diferentes niveles educativos y se le plantean nuevos retos profesionales a los docentes para atender la diversidad sociolingüística que constituyen los estudiantes sordos en las aulas. Aparece la figura del intérprete de Lengua de Señas Cubanas y el maestro de apoyo como recursos y ayudas puesto a disposición de favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta temática ha sido poco tratada en las ciencias pedagógicas, no obstante, existen trabajos que demuestran los intentos por lograr aumentar el nivel cultural y posibilidades laborales de las personas sordas en el mundo a partir del respeto a su lengua natural, teniendo en cuenta el desarrollo tecnológico alcanzado en diferentes países europeos y de América Latina durante los últimos años y han estado dirigidos por destacados investigadores del contexto internacional, entre los cuales se encuentran: A. Marchesi (1993); C. Skliar (1997); Galcerán (2000); R. Claros (2001) y del contexto cubano como: R. Bell (1997); C. Salgado (1997); T. Chkout (1997); R. Castellanos (2003); X. Rodríguez (2003), entre otros.

Los estudios realizados a nivel internacional por los autores antes mencionados demuestran que la tendencia pedagógica bilingüe se ha generalizado en el mundo con

significativos resultados para el aprendizaje de los estudiantes sordos y debe iniciarse desde las edades más tempranas. Resulta en este sentido esclarecedoras las siguientes palabras:

“El niño sordo debe tener un contacto intenso y regular con adultos sordos que le sirvan como modelo natural para la adquisición de su lenguaje. Estos deben formar parte de todo programa educativo para niños sordos, ya que son los modelos a seguir en la lengua que los niños están aprendiendo (sobre todo en preescolar). Los maestros sordos no son solo usuarios naturales de la lengua en adquisición, sino que transmiten a los niños la cultura sorda, una imagen positiva de la sordera.” (Sacks, O, 1989: 69)

Por ello Cuba en los últimos años aboga por la presencia de adultos sordos insertados en el contexto psicopedagógico, de modo que los alumnos desde la edad temprana adquieran los elementos necesarios relacionados con su lengua natural, condición que permitirá más adelante desarrollar una mejor preparación integral.

Precisamente en el marco de la celebración del Primer Congreso Nacional de Sordos de Cuba, desarrollado en la Ciudad de Santiago de Cuba en el mes de abril de 1998, se reúne la comisión cuatro de Educación, Comunicación y Trabajo Político analizándose como uno de sus principales aspectos la continuidad de estudios a la enseñanza media, preuniversitaria, así como el acceso de jóvenes sordos a la universidad.

En este evento se decidió la aprobación de un acuerdo: valorar con un enfoque real y optimista el sistema de continuidad de estudios en los estudiantes sordos a partir de favorecer el acceso a la educación media y superior; este aspecto constituye motivo de análisis y proyección en cada activo MINED-ANSOC, así como en otros espacios y reuniones de trabajo.

La preparación de Instructores de Lengua de Señas Cubanas, el estudio de carreras de corte social, la habilitación de auxiliares pedagógicos sordos y más recientemente la formación inicial de maestros sordos en determinadas universidades pedagógicas cubanas constituyen acontecimientos trascendentales y retos en el trabajo por elevar la cultura general integral de las personas sordas para su inserción social.

Estos esfuerzos por desarrollar dicha cultura han estado asociados a la implementación del Proyecto Educativo Bilingüe para personas sordas que tiene como premisas: La Lengua de Señas Cubanas (LSC) como primera lengua en la enseñanza del estudiante sordo, la inserción de la LSC como asignatura del currículo, metodología de la

enseñanza del idioma español como segunda lengua en la educación de estudiantes sordos, la inserción de maestros sordos en las escuelas de dicha enseñanza.

Para X. Rodríguez, (2005) este modelo implica hoy una transformación en la política educativa, que conduce a elevar la necesidad de aceptar la diversidad y se encuentra sustentado en diferentes principios para potenciar la educación bilingüe en las personas sordas, los cuales aparecen a continuación:

- Principio del respeto a la diversidad lingüística y cultural por su condición bilingüe particular, como usuario de la lengua de señas y del español escrito u oral según sus potencialidades.
- Principio de la necesidad del desarrollo de la lengua de señas, como base lingüística primordial para el aprendizaje de una segunda lengua y como derecho de las personas sordas.
- Principio del reconocimiento de la comunidad sorda como producto de un proceso construido históricamente, con formas y estilos propios que la identifican como parte de la diversidad social.
- Principio de la relevancia de la educación familiar, escolar y comunitaria, en la que se implica la asociación de sordos como grupos de socialización en la transmisión de la experiencia histórico – cultural.
- Principio de la participación directa de los sordos instructores de lengua de señas en el contexto escolar y comunitario, como modelos comunicativos idóneos en la formación de la identidad y la cultura sorda.

El proyecto de desarrollo del Modelo Educativo Bilingüe Cubano en la educación de sordos constituye una prioridad del Sistema Nacional de Educación Especial, el cual se pone en práctica a partir del año 2002 y hoy se consolida con el resultado de las diferentes investigaciones que tributan a él y cuyas temáticas se relacionan a continuación: Estudios lingüísticos sobre la LSC, diagnóstico, estimulación temprana, aprendizaje de la lecto-escritura, continuidad de estudios en los diferentes niveles educacionales, comunicación y capacitación del personal docente.

Este modelo se sustenta en la teoría histórico-cultural que parte de la necesidad de educar a las personas sordas desde una posición donde se respeten sus posibilidades a partir de enriquecer las interacciones sociales, dejando atrás las posturas o tendencias oralistas que se sustentaron en bases clínicas y que predominaron por mucho tiempo.

X. Rodríguez, (2005) en su estudio sobre tendencias pedagógicas resume las ideas fundamentales en torno a la educación de las personas sordas, en diferentes etapas del desarrollo histórico precisando los siguientes elementos.

- Desde la antigüedad hubo intentos de educar a los sordos, que no rebasaron las limitaciones de aquella época.
- En la etapa feudal la actitud hacia los sordos no fue humanitaria, eran considerados un “peligro” para la sociedad.
- Con el surgimiento del capitalismo y el inicio del Renacimiento se abre una nueva era en la educación de los sordos matizada por los descubrimientos que se producen en esta etapa, pero que lamentablemente no favorecieron a los niños pobres, y menos a los discapacitados auditivos.
- En la actualidad, diferentes organizaciones y asociaciones nacionales e internacionales abogan por el derecho que tienen estas personas a disfrutar de la igualdad de oportunidades, como expresión de una educación de calidad para todos en el marco de la Pedagogía de la diversidad.

En los últimos años ha alcanzado auge la educación bilingüe en el ámbito nacional, a partir de los resultados logrados con las personas sordas en la continuidad de estudios hasta la universidad, así como su crecimiento personal y social. La inclusión de estudiantes sordos en las universidades pedagógicas ofrece posibilidades cada vez mayores en cuanto a la formación profesional para desempeñarse en el contexto de la comunidad sorda, aunque genere altos retos profesionales en los docentes que dirigen su preparación integral en las condiciones de universalización.

En el presente estudio se tienen en cuenta los resultados de las investigaciones realizadas en el Proyecto Educativo Bilingüe a partir de constituir una premisa fundamental en la formación de maestros sordos la concepción de la tendencia bilingüe. En este sentido uno de los aspectos que se considera necesario para el desarrollo de la educación bilingüe según diferentes investigaciones es precisamente la incorporación de personas sordas en las escuelas para escolares sordos, quienes deben recibir una preparación psicopedagógica para influir positivamente creando un entorno comunicacional adecuado dándole la prioridad a la lengua de señas.

Específicamente los estudios sobre currículo, continuidad de estudio, comunicación y capacitación del personal docente han permitido en el presente estudio precisar las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza– aprendizaje

como parte del modo de actuación docente en la universidad pedagógica para implementar adaptaciones curriculares no significativas a partir de los resultados obtenidos, entre los cuales se encuentran:

- Monografía sobre los sustentos teóricos de la educación bilingüe.
- Fundamentación del currículo de la L.S.C en la educación temprana y preescolar de niños sordos.
- Modelos didácticos
- Diccionario bilingüe digitalizado de L.S.C –español.
- Compendio de cuadernos de trabajo.
- Un estudio acerca de la caracterización de la identidad de las personas adultas en el municipio Playa.

Los elementos esbozados hasta el momento permiten apreciar la evolución que ha tenido la educación de las personas sordas y fundamentalmente en los últimos años desde las exigencias actuales de una educación bilingüe que responda a las necesidades de desarrollo de cada estudiante, en particular del que se forma como maestro de la educación especial.

“En diferentes conferencias y documentos de notable trascendencia por su impacto en las políticas educativas, son examinados con profundidad los factores incidentes en la débil conectividad del mundo de la educación con el mundo social, productivo y laboral y con las demandas del desarrollo, así como su insuficiente nivel de respuesta frente a la diversidad de necesidades de las personas, y se plantea el desafío de formar individuos competentes para desempeñarse con éxito en la sociedad contemporánea.” (Castellanos, D. y otros, 2005: 89)

A partir del criterio anterior en el tema que se estudia es asumida la teoría histórico cultural de esencia humanista basada en el materialismo dialéctico y particularmente en las ideas de Vigotsky y sus seguidores, que ofrece una profunda aplicación acerca de las grandes posibilidades de educabilidad del hombre, a partir del respeto a sus particularidades individuales, y por lo que constituye una teoría del desarrollo psíquico íntimamente relacionado con el proceso educativo, que se puede clasificar de optimista y responsable.

En la actualidad, las ideas de la teoría histórico-cultural han tenido una amplia repercusión en la enseñanza, en este sentido la inclusión de lo social, su inserción en la

cultura, así como la valorización de la acción externa para que se produzca el aprendizaje ha sido muy importante para el desarrollo del proceso educativo.

En tal sentido es necesario identificar acciones que permitan orientar el modo de actuación docente, a partir de las concepciones didácticas que se fundamentan en los postulados del enfoque histórico-cultural. P. Rico, (2002); M. Silvestre, (2002); F. Addine, (2003); C. Álvarez de Zayas, (1999); D. Castellanos, (2001).

Dichas concepciones se centran en que el docente asuma la transformación en su posición con respecto a las exigencias, la organización de la actividad docente y las tareas de aprendizaje, la atención a la diversidad según el diagnóstico pedagógico integral, de manera que se logre calidad en el aprendizaje y protagonismo del estudiante con énfasis en la independencia cognoscitiva, socialización, participación activa y reflexiva.

Desde el enfoque metodológico la teoría desarrollada por Vigotsky acerca la relación entre la educación y el desarrollo, la zona de desarrollo próximo (ZDP), el vínculo entre los procesos cognitivos y afectivos, la apropiación y mediación, el establecimiento de las condiciones sociales para aprender, así como la significación de la actividad y comunicación entre otros aportes constituyen fundamentos psicológicos del tema que se estudia.

De esta forma se muestra la importancia de la relación dialéctico-materialista en el estudio de los fenómenos sociales donde se encuentra el aprendizaje, pues la teoría trabajada por Vigotsky que no solo se enmarca en la identificación de productos ya terminados, sino que permite penetrar en su esencia, la cual se determina mediante el análisis de los procesos en constante movimiento, teniendo en cuenta las interrelaciones sociales.

En correspondencia con lo anteriormente planteado la formación inicial de maestros sordos exige al docente profesionalidad para adecuar el currículo de estudio a las particularidades individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta las potencialidades orientadas a su desarrollo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. La distinción en dicha formación se encuentra básicamente en concebirla sobre la base del desempeño del estudiante solo en las escuelas para niños sordos, aunque la preparación teórica y académica abarque su tránsito por todo el plan de estudio en sentido general con adaptaciones no significativas.

La competencia de la propia universidad pedagógica y del docente para adecuar los métodos, organización y evaluación de la enseñanza a las posibilidades de los alumnos es uno de los ejes básicos de la integración escolar, pues de ninguna manera puede concebirse algún proyecto integrador de envergadura si no se habla de un currículo abierto y flexible.

Para el logro del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador resultan necesarias las diferentes formas de expresión de los recursos de apoyo que por lo general se clasifican en personales, materiales, organizativos y curriculares. Giné y Ruiz, (1992), las cuales se brindan de manera articulada en la práctica. Específicamente los curriculares se refieren a cualquier tipo de adaptación y/o modificación de los elementos prescritos del currículo con el objetivo de ajustar la propuesta curricular a las necesidades educativas especiales del estudiante.

Brennam, (1988) señala que hay una necesidad educativa especial cuando existe una deficiencia física, sensorial, intelectual o cualquier combinación de estas afecta el aprendizaje hasta el punto de que son necesarios algunos o todos los accesos necesarios al currículum, a un currículum especial o modificado, o bien a una adecuación de las condiciones de aprendizaje.

La elaboración del currículum para los diferentes niveles educacionales y profesionales se ha convertido en un evento de alta complejidad, dados los retos que impone el desarrollo vertiginoso de la conciencia, la técnica y las exigencias crecientes que la sociedad demanda a las instituciones docentes.

César Coll (1990) analiza el currículo como un proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona información concreta sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. En dichas palabras se destaca la idea del currículo como una guía para la acción en función de los objetivos planteados y la responsabilidad de los docentes y la ejecución del mismo.

El Departamento de Educación de Londres, en 1980 define el currículo en su sentido amplio como todas las oportunidades de aprender proporcionadas por la escuela. Incluye el programa formal de las clases lectivas, las llamadas actividades “extracurriculares y extraescolares” debidamente formadas o apoyadas por la escuela y el clima de relaciones, actividades, modos de conducta y calidad general de vida establecida en el conjunto de la comunidad escolar.

Para F. Addine (1997) el currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo, progreso de la ciencia y necesidades que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar.

En Cuba investigadores de la Educación Especial como R. Bell, (1997); O. Jerónimo, (1998) A. Gayle, (2002) consideran como elemento rector del currículo los objetivos, que tienen carácter como tal y expresan un determinado nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se convierten en metas para los escolares, los docentes y la familia. De esta forma la peculiaridad de ser abierto, flexible y dinámico permite al currículo recibir la influencia ejercida por toda la estructura de la sociedad y adecuarse al contexto en que se formule y desarrolle.

De esta forma se hace evidente que en la literatura sobre el tema del currículum se aprecia una extensa diversidad de definiciones, que por lo general están matizadas desde el enfoque personal del autor, y no existe una definición de amplio consenso, aunque de forma general se designan como elementos constitutivos los siguientes: formulación de objetivos, selección y organización del contenido, selección y organización de experiencias de aprendizaje, determinación de lo que hay que evaluar y de los modos de hacerlo.

En general, el término de currículo viene a significar el estudio, diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Autores españoles como J. Garrido y R. Santana, (1993); R. Blanco, (1996); A. Calvo y A. Martínez, (1997); W. K. Brennam, (1998); J. Garrido y R. Santana, (1999) han desarrollado en sus estudios el tema del currículo y sus modificaciones en función de la respuesta educativa individualizada.

La autora de esta tesis asume los criterios anteriores a partir de comprender la existencia de estudiantes que rebasan las metas del currículo, mientras otros se quedan por debajo y necesitan de recursos de apoyos adicionales, razón por la cual la institución educativa, en este caso la universidad pedagógica debe dar la respuesta a todos los requerimientos y necesidades, siendo la alternativa más eficiente la implementación de adaptaciones curriculares desde la acción generalizadora de planificación.

Según A. Hernández (2002) dentro de los aspectos básicos del currículum se altera solo uno y es el referido a los componentes didácticos; sus variaciones, adecuaciones, o

adaptaciones son los que originan diversos currículum y dichos componentes responden:

Al qué enseñar: objetivos y contenidos de nivel, ciclos, grados, períodos, asignaturas, unidades, clases, al cómo enseñar: metodología (métodos, procedimientos, m.e.) y organización didáctica (volumen, complejidad, niveles de ayuda, temporalización), cómo y qué evaluar: criterios y formas de evaluación y también el currículum incluye un componente personal, el alumno y el maestro.

Cualquier alumno puede requerir, en un momento determinado de ajustes o adaptaciones curriculares para acceder a los aprendizajes básicos. La respuesta a las necesidades educativas del alumnado no hay que buscarlas fuera del currículum ordinario, sino que habrá que ajustar este para compensar las dificultades de aprendizaje de cada alumno y realizar las precisiones educativas que sean necesarias. De este modo se asume la siguiente definición sobre adaptaciones curriculares:

“Estrategia de planificación y actuación docentes que incorporan modificaciones en los elementos del currículum para que el alumnado, con necesidades educativas, alcance los objetivos del currículum que le corresponda por su edad y/o que el mismo se adecue a la atención de sus capacidades, intereses y motivaciones.” (Gayle Morejón, A, 2002: 76)

De esta forma resultan adaptaciones curriculares el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, actividades y metodologías para atender a las diferencias individuales. Pueden ser significativas cuando implican cambios en los objetivos del currículum básico común y no significativas cuando las modificaciones no alcanzan los objetivos y contenidos, sino están relacionadas con la aplicación de diferentes alternativas didácticas, métodos y procedimientos, medios de enseñanza, niveles de ayuda, formas de organización y de evaluación entre otras vías, centradas en cómo enseñar y evaluar.

“Las adaptaciones curriculares no significativas puede precisarlas un alumno, tenga o no n.e.e. Precisamente, el profesor las realiza para que todos puedan conseguir las capacidades expresadas en el currículum oficial o desarrollar sus capacidades individuales. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen, desde esta perspectiva, las acciones que debería realizar todo profesor en el ejercicio responsable de su profesión.” (Gayle Morejón, A, 2002: 77)

A. Hernández (2002) reconoce que el análisis semántico de la palabra significativo es “que da a entender o conocer bien una cosa, en este caso, si la estrategia de planificación y

actuación para guiar la toma de decisiones con respecto a qué, cómo, y cuándo el alumno debe aprender da a entender bien la adaptación, esta será significativa, si por el contrario esta adaptación no presenta estas características de significatividad se le denominará no significativa.

Luego de este análisis se considera la significatividad como el indicador que marca la diferencia entre los tipos de adaptación curricular y por tanto una de sus características esenciales, siendo una de las razones fundamentales por lo que la autora asume las anteriores posiciones con relación a las adaptaciones curriculares no significativas teniendo en cuenta la naturaleza del estudio que se realiza.

“Un currículo flexible y abierto ofrece la posibilidad de adaptaciones de distinto grado para ajustar e individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferentes capacidades, ritmo, intereses y necesidades del alumnado al que va dirigido.” (Gayle Morejón, A, 2002: 75). Este autor señala además en su estudio que las características y condiciones fundamentales del proceso de cualquier adaptación curricular son:

- Partir del currículo ordinario.
- Partir de la valoración amplia de los alumnos y el contexto.
- Tender a efectuar adaptaciones lo menos significativas posible.
- Adaptar con un criterio de realidad y de éxito.
- Revisar su adecuación a las necesidades del alumno.

Para el desarrollo de la adaptación curricular es necesario asumir el algoritmo contemporáneo de atención integral que se implementa en la educación especial, a partir de la evaluación psicopedagógica de cada estudiante, por tanto, los pasos a seguir en el diseño de la adaptación se encuentran en estrecho vínculo con dicho algoritmo y quedan expresados de la siguiente forma: evaluación, determinación de las necesidades y potencialidades, realización y puesta en práctica de la adaptación y de nuevo la evaluación.

En el caso del currículo que se pone en práctica actualmente en las universidades pedagógicas para la formación de profesores tiene características específicas que lo distinguen. F. Addine (2002) se refiere a ellas cuando precisa que se encuentra sustentado en una concepción científica, investigativa y creativa del profesor, pues se necesita formar un educador que responda a nuevas concepciones, y esta situación demanda un currículo que logre de manera sistemática el desarrollo de contenidos que se

traduzcan en formas de pensar y actuar, frente a los problemas concretos de la vida social.

Dicho currículo se considera abierto y flexible y desde esta posición se reconoce que la interacción producida entre todos los participantes y las modificaciones o transformaciones que resulten necesarias realizar conllevan a lograr con eficiencia los objetivos planteados.

El acceso y permanencia de estudiantes sordos en las universidades pedagógicas cubanas exige particularidades en las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, donde la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias diferenciadas e implementación de adecuaciones curriculares sobre la base del diagnóstico pedagógico constituyen el punto de partida para promover los aprendizajes básicos.

Los elementos hasta aquí esbozados constituyen fundamentos esenciales sobre la necesidad de adecuar el currículo de manera no significativa en la formación de maestros sordos, pues las decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los estudiantes constituyen la respuesta educativa más eficiente y dependen en buena medida, de la habilidad que tenga el docente para reconocer las características, necesidades y potencialidades de sus estudiantes.

1.4 Precisiones acerca del modo de actuación docente esperado para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos

Las acciones generalizadoras que caracterizan la actuación del docente para la realización de adaptaciones curriculares no significativas en la formación profesional pedagógica de los estudiantes sordos, se identifican con las que desarrolla durante el diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje, orientadas de manera específica a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

La dirección pedagógica del aprendizaje de los estudiantes sordos que se forman como maestros requiere de una profundización docente en las acciones generalizadoras mencionadas anteriormente, las que adquieren un matiz diferente teniendo en cuenta la necesidad de adaptación de los componentes del currículo que implique el qué hacer, cómo hacer, por qué hacer, con quién lo va hacer, cómo será la evaluación y donde se consideren los posibles errores para la reflexión individual y colectiva entre estudiantes

sordos y oyentes según el diagnóstico pedagógico integral.

En este sentido es necesario detenerse en la concepción de D. Castellanos, (2003) acerca de la enseñanza al valorarla como una actividad donde se respeten los intereses y necesidades de los alumnos. La autora plantea:

“... se intercambian, se crean y recrean significados, sentimientos y modos de actuación que permiten comprender (darle sentido) la realidad objetiva y subjetiva, y actuar siempre en ella para adaptarse y/o transformarse... Que propicia experiencias afectivas, estimulando la formación de sentimientos, actitudes, normas valores (que son, en principio, acordes al ideal de ser humano que persigue la sociedad concreta en armonía con las necesidades individuales y particularidades de las personas)...” (Castellanos, D., 1999: 75)

Para la acción generalizadora de trabajo con el diagnóstico resulta necesaria la determinación del desarrollo de habilidades comunicativas alcanzadas por los estudiantes sordos, los intereses, conocimientos y experiencia cultural que manifiestan acerca de su comunidad sorda, la competencia curricular a partir de los aprendizajes alcanzables en cada asignatura según las posibilidades comunicativas y la identificación de las estrategias propias de aprendizaje. En este sentido las palabras siguientes resultan orientadoras:

“La determinación de los contenidos dominados y el grado de desarrollo de las habilidades, las potencialidades, intereses, motivaciones, aspiraciones, convicciones, relaciones que establece con el colectivo de grupo, la familia y la comunidad, todos integrados en el modo de actuación del profesional, constituyen las áreas a diagnosticar de la situación pedagógica en la que se forma el profesional.” (Cortina, V., 2005: 49)

En los estudiantes sordos al estar dañada la audición, la actuación lingüística se apoya en el uso de la gestualidad, lo que trae consigo determinadas modificaciones en las distintas etapas del proceso comunicativo que deben considerarse desde la acción de diagnóstico.

De este modo la comunicación vista como proceso de interacción entre las personas, constituye un aspecto que incide directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y que debe ser constantemente estimulada y enriquecida por el docente en función de promover la relación entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador por su incidencia

en las esferas del desarrollo de la personalidad: cognitivo-instrumental y afectivo-motivacional.

“En la educación de las personas sordas el proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador implica primero el acceso al desarrollo del lenguaje en sus diferentes modalidades, como instrumento del pensamiento y de la comunicación, como premisas para la apropiación activa y creadora de la cultura, así como su autoperfeccionamiento.” (Rodríguez Fleitas, X., 2005: 17)

Indudablemente existe una relación estrecha entre el desarrollo de habilidades comunicativas del estudiante sordo y la calidad de su aprendizaje en los estudios superiores pedagógicos, donde juega un papel importante el proceso de diagnóstico pedagógico integral con sus momentos principales que permitan determinar necesidades y potencialidades y reorganizar la intervención educativa.

Es preciso partir de un diagnóstico colaborativo, dinámico, flexible y potencializador que implique diferentes alternativas didácticas sobre la base de respetar la diversidad de estudiantes sordos que se forman como maestros, en función de una educación bilingüe que conduzca al desarrollo de habilidades comunicativas expresadas en la competencia lingüística alcanzada en ambas lenguas durante la formación profesional pedagógica, de modo que se le dé continuidad al trabajo desplegado en los niveles de educación precedentes con el firme propósito de satisfacer las necesidades educativas especiales de las personas sordas, las cuales se centran fundamentalmente en el área de la comunicación.

Constituye un elemento esencial al valorar las posibilidades comunicativas de los estudiantes sordos en el contexto de la universidad pedagógica evaluar las capacidades en las diferentes formas de comunicación posible: oral, escrito, gestual y signado con el fin de comprobar el nivel de competencia comunicativa y trazar nuevas acciones que permitan potenciar su desarrollo en los procesos comunicativos.

Por los aspectos antes mencionados el docente no puede desempeñarse sin respetar y potenciar la competencia comunicativa bilingüe de sus estudiantes sordos mediante el sistema de influencias educativas que se dan en un contexto de actuación donde se ofrezcan oportunidades según el entorno, las posibilidades, debilidades y asumiendo una posición cada vez más optimista en cuanto a las concepciones que enfatizan en la existencia de una comunidad o minoría lingüística que utiliza su lengua natural para comunicarse.

En la formación de maestros que realiza el docente influye directamente la interacción de este con el intérprete de Lengua de Señas quien se desempeña como agente mediador en el proceso comunicativo que se desarrolla en la universidad pedagógica, considerado como un recurso de apoyo para facilitar el acceso a las situaciones de comunicación entre los estudiantes sordos, los docentes y estudiantes oyentes que generalmente no son competentes en el uso de la lengua de señas; pero que necesitan prepararse en este sentido atendiendo a sus posibilidades.

Entre el intérprete y el docente resulta esencial el logro de una interrelación desde las concepciones generales para el proceso formativo, con el objetivo de que exista un acercamiento inicial en función del trabajo con el vocabulario técnico de las asignaturas y la selección de los recursos interpretativos más adecuados.

En cuanto a la acción de planificación docente resulta imprescindible entonces la implementación de adaptaciones curriculares, en lo fundamental para las disciplinas y programas que así lo requieren en la selección de los métodos, medios de enseñanza, diseño de tareas docentes, formas organizativas y de evaluación, de manera que se conciba la dirección del aprendizaje desde una didáctica que responda a las necesidades de desarrollo que manifiestan los estudiantes y sus posibilidades para apropiarse de aprendizajes básicos que se requieren en su formación como profesional de la Educación Especial.

De esta forma el modo de actuación docente esperado debe enmarcarse en el trabajo con métodos, medios y procedimientos donde predomine la modalidad visual. En la caracterización que se presenta sobre el deber ser en la actuación docente es preciso destacar lo siguiente:

“En la educación de alumnos sordos la observación reviste gran importancia por el papel que desempeña el analizador visual en el aprendizaje, se emplea ampliamente para la enseñanza de la lengua de señas pues le permite apropiarse del conocimiento gramatical sobre la base de la lengua de señas; constituye una fuente de representación sobre el mundo circundante y muchos de los fenómenos que los oyentes perciben auditivamente, son percibidos por los alumnos sordos por la vía de la percepción visual, táctil y cinestésica”. (Delgado, L., 2005: 103)

En la formación inicial de profesional de la educación cubana se requiere de una transformación constante de manera que le permita desarrollar una labor exitosa a la altura de su tiempo en que los avances de la ciencia y la técnica contemporánea

conducen a cambios trascendentales en el campo educativo. En este sentido en la práctica pedagógica se ha demostrado el empleo eficiente de las tecnologías lo cual le ofrece a los docentes que forman estudiantes sordos mejores resultados en su desempeño.

Para la formación de estos estudiantes, los docentes deben optimizar el uso de los medios técnicos fundamentalmente visuales, donde se trabajen con imágenes en las diferentes alternativas (televisión educativa, informática, vídeo, etc.) teniendo en cuenta el trabajo con la zona de desarrollo próximo del estudiante sordo si se analizan sus grandes potencialidades visuales en función del logro de un aprendizaje verdaderamente desarrollador al considerar el papel del docente como la persona que guía la apropiación de sus estudiantes desde el sustento vigotskiano.

Los docentes de las universidades pedagógicas para lograr la formación integral del profesional sordo deben ser capaces de asimilar las posibilidades que brindan los distintos medios de enriquecimiento de la cultura, teniendo presente todas las esferas en que se educa la personalidad, por lo que necesita hacer una práctica sistemática en su actuación profesional acerca del aprovechamiento de las imágenes para garantizar que sus estudiantes puedan comprender mejor los mensajes que llegan por la vía visual y así contribuir a su aprendizaje en las distintas disciplinas de la carrera.

La cultura visual implica para el estudiante sordo que se encuentra en la formación pedagógica la comprensión más acabada de los significados del mensaje expresado y por ello es esencial la explotación al máximo de las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones durante la formación inicial para que el estudiante asuma el modo de actuación de sus docentes y lo transfiera en el desempeño de su profesión en el contexto de la educación de escolares sordos.

También resulta necesaria la orientación de situaciones prácticas de aprendizaje con apoyo en el empleo de esquemas lógicos, cuadros resumen, cuadros sinópticos, actividades conjuntas en equipos o parejas; evaluaciones individuales con predominio de la modalidad gestual y otras donde se potencie la coevaluación a partir de combinar diferentes procedimientos: escritos, orales y mixtos, todo ello a partir de los aspectos significativos de la comunidad sorda.

Durante la acción de planificación uno de los aspectos fundamentales resulta el trabajo con la motivación del alumno de manera que se logren establecer relaciones significativas que adquieran determinado valor a partir de precisar que lo significativo está en los

elementos relacionados con la comunidad sorda. Es condición esencial para la adaptación curricular el aprovechamiento de vivencias afectivas, intereses profesionales, y características, avances y dificultades que enfrenta hoy la educación de sordos en el contexto nacional e internacional.

La significatividad en este sentido estará expresada en la relación entre lo cognitivo y lo afectivo –motivacional, es decir el valor que adquiere determinado contenido de aprendizaje para el estudiante sordo, aspecto estrechamente relacionado con la contextualización del proceso de enseñanza–aprendizaje, donde este debe partir de la historia individual del desarrollo de los estudiantes en las condiciones socio-histórico–culturales de su comunidad. J. López (1998) considera:

“Para un maestro resulta un aspecto esencial en su trabajo como educador, conocer el medio sociocultural en que se desarrollan sus alumnos, cada comunidad y cada individuo presentan sus particularidades y es necesario conocerlas, no es posible educar a un niño o adolescente descontextualizado, es decir, “...desconociendo la historia individual.” (López Hurtado, J., 1996: 7)

Por otra parte en función del logro del modo de actuación esperado en los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares es imprescindible la profundización sobre la atención a las diferencias individuales en estrecha relación con las acciones colectivas dentro del proceso pedagógico. Acerca de este particular un destacado pedagogo expresó:

“Digno de nuestra época y de nuestra revolución, de la tarea organizativa, puede ser solo la creación de un método que considere lo común y lo particular, que a cada personalidad le dé la posibilidad de desarrollar sus particularidades, conservar su individualidad. Semejante tarea sería en absoluto superior a las fuerzas de la pedagogía, si no fuera por el marxismo que resolvió hace tiempo el problema de la personalidad en el colectivo.” (Makarenko, A. S., 1977: 37)

El ambiente colaborativo resulta fundamental en las actividades docentes que se desarrollen con los estudiantes sordos en la universidad pedagógica; por ello la dirección del docente en la orientación de acciones y trabajos en grupos o parejas es decisiva para estimular la confianza en las posibilidades individuales y colectivas dentro de su grupo –clase; buscar las vías y procedimientos metodológicos para lograrlo debe convertirse en una de sus tareas esenciales de forma que potencie el aprendizaje en todos sus alumnos sobre la base de la atención a la diversidad desde posiciones que contribuyan a la

socialización, cooperación y reflexión colectiva en la construcción del conocimiento.

Las actividades docentes colectivas favorecen la interacción social incidiendo no solo en el desarrollo cognitivo, sino en las motivaciones del alumno, de ello se deriva la importancia de las formas de interacción social y colaboración, teniendo en cuenta la influencia colectiva en la individualización pues cada estudiante se apropia de manera particular de la cultura precedente. La investigadora P. Rico al referirse a esta situación manifiesta lo siguiente:

“...Cada sujeto, cuenta y pone en función en los actos de aprendizaje sociales que realiza para asimilar la cultura sus propios recursos intelectuales y afectivos-motivacionales, conformados de forma particular en su individualidad, producto a su vez de dicho proceso, teniendo en cuenta como parte de esta interacción social la presencia de diversidad de individualidades que nutrirían desde sus posturas individuales el intercambio social que como actividad productiva realizan para aprender, la que a su vez los enriquece y desarrolla como persona.” (Rico, P., 2004: 15)

De manera general la actuación docente en la acción de planificación debe enmarcarse en la modificación curricular al desarrollar la selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza con predominio de las modalidades: visual y práctica, así como el diseño de tareas docentes que atiendan a los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la estimulación de los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, desde los problemas profesionales pedagógicos.

Es necesario además enfatizar en la determinación de los niveles de complejidad que requiere cada tarea docente, relacionándolos con los resultados del diagnóstico de los estudiantes sordos y con las tareas antecedentes, a partir de un enfoque personalizado y colectivo. Las tareas docentes que se diseñen deben colegiarse entre los docentes que interactúan con los estudiantes sordos, desde las diferentes asignaturas.

De igual forma constituyen aspectos esenciales la elaboración de actividades de control, autocontrol, valoración y autovaloración donde se potencien las acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, desde los problemas profesionales pedagógicos y el diseño de formas de organización que promuevan la actividad individual y colectiva entre estudiantes sordos y oyentes.

En la acción de ejecución y evaluación se pone en práctica la planificación realizada considerando este momento como un proceso en el que se desarrollan las actividades modeladas evaluando la participación activa de los estudiantes y la aprehensión de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, normas, valores de forma tal que se logre la preparación individual y colectiva para la solución de problemas profesionales pedagógicos que se expresan en la educación de sordos.

Durante esta acción se requiere enfatizar en la combinación de métodos y procedimientos con carácter visual y práctico en las diferentes formas de docencia, así como en la aplicación de tareas docentes que atiendan a los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la estimulación de los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, desde los problemas profesionales pedagógicos.

De este modo se considera oportuna, además, la orientación de tareas docentes con enfoque personalizado y colectivo según los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico de cada estudiante sordo, así como la aplicación de las actividades planificadas en los distintos momentos de la evaluación que promuevan la actividad individual y colectiva entre estudiantes sordos y oyentes.

En el desarrollo de todas las acciones generalizadoras de una u otra forma se deben expresar las relaciones que establece el docente con otros agentes importantes dentro del proceso pedagógico: el maestro de apoyo, los demás colegas, la familia, la comunidad sorda, los directivos, los propios estudiantes sordos y oyentes y todo ello se concreta en su accionar didáctico.

La caracterización del modo de actuación esperado se dirige hacia la realización de un diagnóstico centrado en la determinación de necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos a partir los aspectos mencionados en esa acción, el diseño de adaptaciones curriculares en la metodología y organización didáctica sin alterar objetivos y contenidos básicos del currículo desde la acción de planificación teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico, así como la aplicación de las adaptaciones en la acción de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Consecuentemente se espera que el docente desarrolle adaptaciones curriculares lo menos significativas posible, solo buscando alternativas didácticas que le permitan atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos desde un contexto integrador, sin tener que adecuar significativamente determinados objetivos y

contenidos de las asignaturas. De esta forma se trata de que los docentes asuman un modo de actuación similar incorporando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que orientan la mejora en el proceso formativo.

Es preciso considerar en el actuar del docente tanto para el diagnóstico, como la ejecución y evaluación, la actividad científica como un aspecto esencial de manera que pueda desempeñarse desde posiciones transformadoras y llegar por la vía de la ciencia a encontrar nuevas alternativas y estrategias de trabajo sensibilizados con la necesidad del cambio.

Resulta una condición esencial además la educación intercultural en función de comprender que cada estudiante trae consigo una cultura particular y que esta puede ser muy distinta de la propia, por ello aprovechar la diversidad socio – cultural presente en las aulas de las universidades pedagógicas donde se forman maestros sordos es una condición básica.

En este sentido para promover una nueva actuación docente resulta orientadora la unidad dialéctica entre el desarrollo individual y del colectivo pedagógico que interviene en proceso formativo del maestro sordo, a partir de la necesidad del surgimiento de iniciativas que favorezcan la apropiación de métodos, procedimientos, formas instrumentales comunes dirigidas al proceder con las adaptaciones curriculares no significativas desde el trabajo metodológico departamental.

Desde estas posiciones, se espera que la motivación por los nuevos aprendizajes se exprese en este particular considerando lo que resulta necesario para el docente en su experiencia práctica al dirigir el aprendizaje de los estudiantes sordos, específicamente aquellos elementos relacionados con las acciones generalizadoras (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) centradas en la modificación curricular.

De tal manera los nuevos aprendizajes deben favorecer el quehacer pedagógico colectivo, donde constantemente se creen intereses y se desarrollen motivos que permitan a su vez transformar el modo de actuación al implementar las adaptaciones curriculares no significativas dirigidas en lo fundamental a la presentación de alternativas didácticas, estrategias y procedimientos que enfatizan en el cómo enseñar y evaluar a los estudiantes sordos para lograr una mejor comprensión del currículo de estudio en la carrera.

Según M. V. Chirino, (2003) el método científico se centra precisamente en el contenido esencial de las acciones implícitas en él: problematización, teorización y comprobación de la realidad educativa, expresadas en la ejecución del docente durante su actuación profesional. En el siguiente planteamiento lo anterior se expresa con toda claridad:

“Consecuentemente, se espera que el docente problematice su realidad educativa a partir de su exploración, observación, descripción y explicación, compare la realidad educativa con la teoría científico pedagógica que domina, identifique contradicciones y plantee, jerarquice y esclarezca problemas científicos. Teorice acerca del problema y asuma una posición científica que sustente las propuestas de cambio, planifique el trabajo investigativo... socialice y generalice los resultados que se obtienen.” (Trujillo, N., 2007: 48)

El modo de actuación de los docentes en este particular se desarrollará siguiendo la concepción del maestro investigador, capaz de transformar su realidad educativa desde posiciones que le permitan aplicar verdaderamente el método científico para la realización de adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de los maestros sordos, que favorezcan el aprendizaje respondiendo a las necesidades específicamente en el área comunicativa.

En este sentido cobra importancia el papel que juega el conocimiento que tenga el docente que forma maestros sordos de su manera de actuar al implementar adaptaciones curriculares y el compromiso con la labor que desarrolla. Se debe jerarquizar además la importancia de las posibilidades metacognitivas de los docentes en función de determinar eficientemente las vías para el alcance del desarrollo cognitivo personal que parta del conocimiento de sí mismo.

En el presente estudio se considera que la elaboración personalizada de cada docente constituye entonces un aspecto esencial en el mejoramiento de su modo de actuación, pues en ella se aprecia el cambio o transformación que ocurre en la medida que se están recibiendo determinadas influencias positivas y el profesional opera con sus propias estrategias metacognitivas para acceder a los nuevos aprendizajes, siempre teniendo en cuenta que su desarrollo individual se va logrando a partir de la interacción colectiva.

Por todo lo anteriormente expuesto el cambio que se requiere en la actuación del docente formador de maestros sordos debe centrarse en propiciar su implicación personal en la solución de los problemas profesionales pedagógicos que enfrentan al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del desarrollo de una profunda

autopreparación en los aspectos teórico-metodológicos que exige el proceder en las acciones generalizadoras propias de dicho proceso, matizadas por la implementación de adaptaciones curriculares no significativas.

En sentido general los fundamentos teórico-metodológicos acerca del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas expresados en este capítulo, apuntan hacia la necesidad de un mejoramiento para su contextualización en las condiciones en que transcurre la actividad pedagógica profesional en las universidades pedagógicas que asumen hoy altos retos profesionales.

CAPÍTULO II: ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA AL MEJORAMIENTO DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE FORMAN MAESTROS SORDOS, PARA IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS

2.1 Consideraciones derivadas del estudio diagnóstico realizado acerca del estado real del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas

Con la intención de conocer el estado inicial del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, se desarrolló la segunda tarea de investigación, declarada en la introducción de esta tesis.

Para el estudio diagnóstico durante esta etapa de la investigación, la población estuvo determinada por el 100% de los docentes que se desempeñan en la formación de profesionales sordos de la Educación Especial en el municipio de Sancti Spíritus, (26 docentes) y se trabajó con toda la población. En su composición se incluyen: 6 docentes con categoría de instructores, 17 con categoría de asistentes, 3 profesores auxiliares, 3 master y no existen docentes con la categoría científica de Doctor en Ciencias Pedagógicas; de ellos 20 son docentes a tiempo parcial y 6 a tiempo completo.

El análisis de la situación inicial del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas se realizó a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos que abarcó la revisión de documentos como el Modelo del Profesional, planes de estudio, programas de disciplina y asignaturas de la carrera de Educación Especial, portafolio, además de la utilización de la observación científica, encuestas y entrevistas. Los datos obtenidos permitieron determinar las principales regularidades que se exponen a continuación.

Resultados de la aplicación de instrumentos

1. Análisis de los documentos: Modelo del Profesional, Planes de estudio, Diseño de la carrera, Programas de disciplina y de asignaturas en la carrera de Educación Especial

Se realizó con el objetivo de constatar las principales características de estos documentos en función de responder a la formación inicial de maestros sordos (Anexo 4).

Los resultados obtenidos en la constatación fueron los siguientes.

- Existe una concepción modular–disciplinar adecuadamente concebida desde primero hasta el quinto año, donde se imparten dos o tres asignaturas en cada módulo según el número de horas-clases del programa que poseen carácter interdisciplinario. En el primer año se concibe una formación intensiva de ocho meses en la sede central en el

CRD y en los módulos se distribuyen mayor número de asignaturas, fundamentalmente de cultura y formación pedagógica general.

- Existe total correspondencia entre lo expresado en el Modelo del profesional, Planes de estudio, Diseño de la carrera Programas de disciplina y asignaturas en función de la formación inicial del profesional.

El Modelo del profesional expresa el perfil del graduado con los objetivos de años, el Plan de estudio consta de disciplinas que contribuyen al propósito del Modelo del profesional y el diseño de la carrera muestra una proyección que permite el acercamiento a lo establecido en el Modelo según el año académico en cuanto a las habilidades, actividades y formas de evaluación que deben desarrollarse durante la formación y que contribuyen al desempeño profesional pedagógico.

- Los programas de asignaturas están elaborados con una concepción general que permite modificarlos y adaptarlos a partir de los ajustes curriculares que resulten necesario instrumentar para responder a las necesidades de los estudiantes. Esto es realizable por el carácter flexible del currículo en la carrera.
- Los planes de estudio, en la carrera, para ambos tipos de curso (CRD y CPT) se diseñan para la totalidad de maestros en formación. En este caso a consecuencia de las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos, se eliminan las asignaturas del currículo que resultan de complejidad, específicamente aquellas relacionadas con el idioma extranjero.
- El plan de estudio es de estricto cumplimiento para los estudiantes sordos, estos reciben todas las asignaturas de carácter general y especial para responder a los componentes académico e investigativo, pero en el componente laboral su práctica profesional solo la realizan en las escuelas para niños y niñas sordos.
- Cada programa al concluir el módulo se valida por parte del profesor, pero dicha validación aún no es lo suficientemente precisa en cuanto a las carencias y necesidades que enfrenta la formación de maestros sordos, ya que se pudo constatar que a pesar de ser el profesor quien la realiza no posee aún las herramientas básicas que le permitan desde su actuación profesional en este sentido adecuar la enseñanza a las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos y por tanto la validación se hace de forma general sin tener en cuenta la diversidad psicolingüística que constituyen los estudiantes sordos.

Este instrumento permitió conocer que los documentos revisados demuestran una adecuada concepción general y correspondencia entre ellos para desarrollar la formación inicial del profesional de la carrera de Enseñanza Especial, a partir de la flexibilidad del currículo como aspecto esencial. Se evidencian regularidades en cuanto a la realización de validaciones de los programas de las asignaturas, de manera que puedan expresarse las adaptaciones curriculares no significativas realizadas que orienten el trabajo en los próximos módulos académicos en función de las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos.

2. Revisión del portafolio del docente

La utilización del **portafolio** se ha ido sistematizando en el ámbito educativo y particularmente en la temática de la evaluación de la calidad del desempeño docente. De manera general se concibe como la acumulación de documentos relativos a la actividad del profesor, lo que permite reunir evidencias, tanto de los logros y fortalezas del trabajo, como de aquellos aspectos que conviene mejorar.

El instrumento elaborado se aplicó con el objetivo de constatar el nivel en que se expresa el modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos. (Anexo 5)

Los resultados obtenidos se relacionan a continuación:

Se trabajó con la preparación de 12 asignaturas, distribuidas entre las disciplinas de la carrera y diferentes años (segundo y tercer año).

- La preparación de la asignatura contiene:

Programa, esquema, dosificación del contenido de enseñanza y aprendizaje.

Determinados medios de enseñanza, sin predominio de la modalidad visual.

Sistema de estudios independientes poco diversificados y carente de actividades prácticas en correspondencia con las necesidades de los estudiantes sordos.

En sentido general aparecen las guías de observación a videos, teleclases, videoclases, pero carecen de la vinculación con el intérprete de Lengua de señas.

No existen materiales de apoyo a la docencia de la especialidad de sordos y actualidad en la Educación Superior Pedagógica.

Existen pocas clases modelos registradas en los expedientes de asignaturas y en caso de que se encuentren estos carecen de aspectos esenciales en su planificación, adecuadamente concebidos, dentro de los cuales se señalan las siguientes regularidades:

- La determinación de la relación del para qué, el qué y el quién en correspondencia con las potencialidades del método y los medios para enseñar y aprender en el contexto integrador no se expresa de forma eficiente, pues persisten dificultades en los pasos lógicos que debe ejecutar el docente para seleccionar los medios, métodos y procedimientos en relación con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
- En el diseño de tareas docentes no se distinguen con precisión las actividades de los estudiantes a partir de los siguientes aspectos (desarrollo de habilidades comunicativas, estimulación de intereses cognitivos y profesionales y conocimientos previos sobre la cultura y comunidad sorda), todo ello de acuerdo con el diseño de las adaptaciones curriculares implementadas en la asignatura.
- El estudio independiente se diseña de forma general para todos los estudiantes según la determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento por esta vía, para lo cual no se aprovechan todas las posibilidades que ofrece el diagnóstico.
- No se aprecian diversas vías que posibiliten el control y autocontrol, la valoración y autoevaluación de los estudiantes durante la ejecución de la tarea docente de modo que les permita identificar aspectos positivos y negativos en la realización de la actividad según competencias comunicativas el enfoque profesional pedagógico.
- Se aprecian escasos procedimientos y técnicas para mantener la motivación por el aprendizaje y el ambiente colaborativo durante la clase.
- En el diseño de la clase no se refleja con precisión la combinación que propone el docente para el establecimiento de relaciones significativas sobre la comunidad sorda y oyente de modo que el contenido de aprendizaje adquiera valor para todos los estudiantes.
- Se evidencia un limitado aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes sordos y oyentes en el proceso pedagógico, en función del trabajo con la diversidad.
- En la concepción de las asignaturas no aparece reflejada la dirección del trabajo con un enfoque bilingüe.

En sentido general el portafolio de los docentes se encuentra carente de productos derivados del trabajo metodológico en la formación de maestros sordos, así como de materiales elaborados desde el trabajo de investigación de proyecto o grupos de desarrollo expresado en: sistematizaciones teóricas sobre la formación de maestros sordos, instrumentos científicos para la recogida de datos, propuestas metodológicas o didácticas utilizadas en la dirección del aprendizaje de los estudiantes sordos.

Además de ponencias y artículos científicos en relación con los temas presentados en eventos científicos, materiales derivados de las acciones de superación, cursos de posgrado, maestría, especialidad y doctorado, productos realizados en las acciones de atención a los estudiantes durante su desempeño profesional pedagógico en las escuelas de sordo, resultados de la aplicación del sistema de evaluación de los estudiantes.

3. Entrevista pre-observación a las formas de organización de la docencia

El desarrollo de la entrevista (anexo 6) permitió constatar las carencias que refleja el modo de actuación de los docentes para diseñar las adaptaciones curriculares en la metodología, formas de organización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la acción de planificación en la formación inicial de maestros sordos en la Universidad Pedagógica “Capitán Silverio Blanco Núñez”.

Las principales regularidades se expresan a continuación:

- En el intercambio con los docentes se evidenció que la selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza no responde a las particularidades de los estudiantes sordos, se conciben teniendo en cuenta el objetivo a alcanzar y el contenido de la asignatura de manera general para todos los estudiantes, sin jerarquizar aquellos que pudieran resultar necesarios en la formación de maestros sordos y que a su vez también se utilizan para los oyentes, a partir del desarrollo de un proceso único de enseñanza – aprendizaje donde se respeten las individualidades en un contexto integrador.
- De esta forma se evidencia que los docentes no logran explicar cómo desarrollan la selección de los componentes anteriores respondiendo a las necesidades de los estudiantes sordos.
- Los docentes en sentido general planifican las tareas docentes de igual forma para los estudiantes sordos que los oyentes, tanto las que se desarrollan en el encuentro presencial u otra forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, como

aquellas que se orientan para el trabajo con la guía formativa o estudio independiente. La diferenciación solo se expresa en el volumen de las actividades que se diseñan.

- Quedan reflejadas las limitaciones que expresan los docentes para explicar con precisión cómo se determinan las tareas docentes a partir del desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos, el nivel de conocimientos previos sobre la comunidad sorda y estimulación de intereses cognitivos y profesionales.
- Se manifiestan dificultades para la planificación de tareas docentes con enfoque personalizado y colectivo según los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico de cada estudiante sordo.
- Los entrevistados expresan que la evaluación se concibe de manera similar para todos los estudiantes, destacándose el apoyo en el intérprete de Lengua de Señas Cubanas. Además declaran que el diseño de esta es realizado con iguales instrumentos y técnicas, jerarquizando la evaluación frecuente de forma individual y colectiva, pero no se tiene en cuenta la solución de los problemas profesionales pedagógicos que enfrenta la comunidad sorda en el contexto escolar y que deben constituir un elemento imprescindible en la formación del maestro sordo a partir de la contextualización del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- En cuanto a las formas de organización que se seleccionan se apreció durante el intercambio realizado que se favorecen el trabajo en equipo, aunque no se orientan hacia la verdadera socialización a partir de estimularse el desarrollo individual de los estudiantes sordos desde las actividades colectivas con un aprovechamiento óptimo de las situaciones comunicativas bilingües.

4. Observación a las formas de organización de la docencia

El instrumento elaborado (anexo 7) permitió constatar las insuficiencias que muestran los docentes desde su modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos durante las acciones de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se observaron 15 formas de docencia, donde predominó la clase como forma organizativa fundamental, específicamente el encuentro. Las principales regularidades derivadas del análisis obtenido se resumen de la siguiente forma:

- En 13 (86,6%) formas de docencia, los docentes no utilizan métodos, procedimientos y medios de enseñanza acorde a las particularidades de los estudiantes sordos. No se

aprecia el empleo de una metodología con predominio de modalidades visuales y prácticas.

- En 12 (80%) formas de organización, los docentes no orientan las tareas docentes teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades comunicativas, los conocimientos previos sobre la comunidad sorda e intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, así como el enfoque personalizado y colectivo según los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico.
- En 12 (80%) formas de organización, los docentes ejecutan la evaluación de forma individual y colectiva según la preparación del estudio independiente realizada por los estudiantes utilizando similares instrumentos, técnicas y vías, pero no se hace énfasis en la solución de problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda que enfrenta el estudiante sordo en el contexto psicopedagógico.
- En 13 (86,6%) formas de organización, los docentes potencian el trabajo en equipos, pero no logran estimular el desarrollo individual de los estudiantes sordos, desde las actividades colectivas aprovechando las situaciones comunicativas bilingües.

Como resultado final se pudo apreciar que el estudiante sordo forma parte del equipo y realiza determinadas actividades de lo orientado en la tarea docente, aunque no llega a una verdadera socialización que permita fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de la relación que debe establecerse entre comunicación y aprendizaje durante la formación inicial de maestros sordos.

5. Entrevista post-observación a las formas de organización de la docencia

La entrevista se utilizó con el objetivo de promover la autorreflexión del docente sobre la efectividad de su modo de actuación durante el acto de enseñanza en la formación inicial de maestros sordos. Los datos obtenidos con el anexo 8 permitieron inferir que:

- Solo 2 (7,6%) docentes lograron explicar de forma adecuada lo relacionado con el aprendizaje de los estudiantes sordos según los intereses y conocimientos previos de sus comunidad, enfatizando en los componentes del contenido que no aprendieron (fundamentalmente la habilidad). Además expresaron que las preguntas de comprobación permitieron determinar lo que no aprendieron sus estudiantes. El resto de la muestra no llegó a precisar elementos positivos en este particular.
- De los 26 docentes entrevistados 3 (11,5%) consideraron que los métodos y medios de enseñanza y aprendizaje utilizados en su clase resultaron efectivos para los estudiantes

sordos, además aunque no con profundidad se refirieron a las formas mediante las cuales lograron darse cuenta de las limitaciones, fortalezas y potencialidades que ellos tuvieron, ubicadas en lo fundamental en el cumplimiento del objetivo. Los restantes docentes no lograron responder con precisión a la interrogante relacionada con la efectividad de los métodos y medios de enseñanza utilizados en su clase.

- Solo 4 (15,3%) docentes consideran que las tareas más efectivas en la práctica se centran en aquellas que requieren del trabajo en grupos donde participen sordos y oyentes, aunque manifiestan presentar limitaciones para desarrollarlas. Plantean además que no realizarán tareas docentes que resulten complejas para su realización por el volumen, lo cual supieron determinar por la implicación de los estudiantes en la actividad. Los demás mostraron determinadas insuficiencias para responder.
- En cuanto al desvío entre lo planificado por los docentes para impartir la actividad y su desarrollo, solo 2 (7,6%) expresaron que resulta poca la diferencia, sin embargo 24 (92,3%) particularizan en las diferencias que persisten para desarrollar en los momentos de la clase, lo concebido desde la planificación (en relación con la adaptación que se realice).
- De forma general los 26 docentes consideran que los instrumentos, ejercicios y vías utilizados para la evaluación requieren ser reformulados desde su propia actuación profesional para que respondan verdaderamente al nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes sordos.
- Los docentes muestreados en sentido general demostraron necesidades en cuanto a la atención que deben brindarle a los estudiantes sordos con mayores dificultades en el aprendizaje, plantean que les resultó complejo explicar cómo fue el desempeño de dichos estudiantes en su clase y qué deben variar desde su actuación profesional para las próximas actividades.
- Para 22 (84,6%) docentes resulta complejo desarrollar formas organizativas donde se vinculen acciones individuales y colectivas entre estudiantes sordos y oyentes y en sus respuestas consideran que las barreras se centran en la preparación metodológica que poseen para diseñar y ejecutar dichas formas organizativas.

A modo de síntesis puede plantearse que los docentes durante la entrevista demostraron limitaciones para expresar en la autorreflexión qué y cómo aprendieron los estudiantes sordos, además cómo fueron evaluados según el desarrollo alcanzado y qué variar para favorecer la apropiación de los contenidos de las diferentes asignaturas en próximas clases.

6. Entrevista a docentes de la universidad pedagógica de Sancti Spíritus que se desempeñan a tiempo parcial y a tiempo completo

La entrevista utilizada (anexo 9) se aplicó con el propósito de constatar el nivel de actualización de los docentes de la universidad pedagógica en la formación inicial de maestros sordos y los resultados se expresan de la siguiente manera:

- En cuanto a los años de experiencia en la Educación Superior 23 (88,4%) docentes expresan tener entre 3 y 5 años, 21 (80,7%) manifiestan tener el título universitario de Licenciado en Educación Especial, mientras el resto poseen el título de Licenciado en Educación Primaria, Arte, Español, Historia y Educación Física.
- La categoría docente que predomina es la de Profesor Asistente, aunque existen profesores instructores que trabajan en la carrera debido en lo fundamental al poco tiempo de desempeño en la Educación Superior.
- No predominan docentes con grado científico, solo 3 Máster en Ciencias de la Educación y el resto cursan la Maestría de amplio acceso en la Mención de Educación Especial, además 3 se encuentran en la formación doctoral.
- Muestran poseer dominio acerca de las corrientes integracionistas que en materia de educación se desarrollan en el contexto internacional 11 docentes (42,3%), mientras los demás revelan un limitado conocimiento acerca de dichas corrientes.
- Para los docentes entrevistados la atención a la diversidad educativa significa en sentido general enseñar y educar a los estudiantes a partir del respeto a sus necesidades de aprendizaje, pero no demuestran criterios sólidos acerca de cómo se proyecta dicha atención a la diversidad en el contexto de la universidad pedagógica actual. Solo un (34,6%) expresa determinadas vías. El (73%) no demuestra conocimientos con relación a ello.
- El (73%) de los docentes entrevistados expresan que no se encuentran preparados para asumir la formación inicial de maestros sordos en condiciones de universalización, debido específicamente a la limitada experiencia de trabajo en la educación de las personas sordas, así como el poco tiempo de desempeño en la Educación Superior Pedagógica y en otros casos porque su formación no es en la carrera de Educación Especial, además se refieren a la falta de estrategias y vías que favorezcan la preparación permanente de los docentes para asumir los nuevos desafíos que hoy enfrenta la universidad, específicamente la formación de un maestro sordo.

- De los docentes entrevistados, solo 5 (19,2%) se han desempeñado en la educación de sordos durante su trayectoria laboral y manifiestan poseer determinado dominio sobre los principales cambios que se implementan en la educación de sordos durante los últimos años.
- En relación con el enfoque actual en el modo de actuación para la implementar adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones generalizadoras propias de la dirección del aprendizaje de maestros sordos en formación (Diagnóstico, Planificación Ejecución y Evaluación), 5 (19,2%) docentes se refieren de manera aceptable, pues puntualizan en la necesidad de una concepción bilingüe y bicultural, la selección y aplicación de métodos y medios visuales; tareas docentes de acuerdo al diagnóstico, así como la importancia de tener en cuenta las necesidades de la comunidad sorda donde se inserte dicho profesional durante su formación inicial y al concluir esta.
- De los 26 docentes que conforman la muestra 20 (77%) expresan no conocer los recursos didácticos fundamentales que deben ser empleados desde las acciones generalizadoras propias de la dirección del aprendizaje de maestros sordos en formación a partir de la implementación de las adaptaciones curriculares. Solo 5 (19%) enumeran ejemplos donde predomina la modalidad visual, teniendo en cuenta la potencialidad de los estudiantes sordos de apoyarse en el analizador visual.

Este instrumento permitió conocer el nivel de actualización de los docentes para desarrollar un modo de actuación adecuado en la formación inicial de maestros sordos al implementar las adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones generalizadoras de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la información resultante quedaron evidenciadas las principales regularidades que apuntan hacia un limitado nivel de actualización en este sentido.

7. Encuesta para estudiantes

Este instrumento se aplicó con el fin de constatar los criterios de los estudiantes sordos sobre el modo de actuación de sus docentes durante su formación profesional, en el contexto universitario inclusivo (anexo 10). Se tomaron como muestra 6 estudiantes sordos que cursan la carrera Educación Especial en la Sede Pedagógica Municipal de Sancti Spíritus del segundo y tercer año respectivamente en el curso para trabajadores. Los resultados se relacionan a continuación:

Para el análisis e interpretación se tuvo en cuenta además de lo plasmado por los estudiantes sordos en el cuestionario, su criterio con relación a los aspectos valorados y ello fue posible con la ayuda del Intérprete de Lengua de Señas Cubanas.

- El 100 % de los estudiantes que realizaron el cuestionario manifiestan sentirse motivados por aprender en la universidad pedagógica en condiciones de igualdad para todos los estudiantes.
- Los estudiantes sordos muestreados coinciden en un adecuado modo de actuación de los docentes, lo que significa una buena preparación para atender sus necesidades, según las características y formas de comunicación de los alumnos, aunque no lo consideran suficiente.
- Para los 6 estudiantes muestreados solo algunas veces adquiere valor lo aprendido en su aplicación práctica en las microuniversidades donde se desempeñan.
- Expresan que el estudio del contenido de aprendizaje en ocasiones aparece en textos y materiales asequibles y agregan que con frecuencia se les dificulta desarrollar las guías formativas o estudios independientes por no responder del todo a sus posibilidades individuales y colectivas.
- Los estudiantes refieren que comprenden el contenido de aprendizaje de forma general bajo la orientación del docente algunas veces, aunque necesitan varias explicaciones y en muchos casos buscan demasiado apoyo en el intérprete.
- Los estudiantes muestreados expresan que solo en ocasiones el docente utiliza gráficos, esquemas, dibujos, tecnología educativa y otros medios en las clases y otras actividades y señalan además que los docentes tienen en cuenta en determinadas ocasiones la estimulación de sus intereses cognitivos y profesionales, según las exigencias de la comunidad sorda.
- En cuanto al respeto a las posibilidades comunicativas de los estudiantes sordos, manifiestan que con frecuencia se tienen en cuenta por parte de los docentes considerando el uso de su lenguaje natural fundamentalmente durante la clase, aunque no siempre sucede así. Unido a ello refieren que la evaluación se realiza sistemática, con predominio de los criterios individuales y no tanto grupales.
- Los estudiantes sordos encuestados, en su totalidad refieren que solo algunas veces se realizan situaciones prácticas de aprendizaje entre los estudiantes sordos y oyentes en las clases y estudios independientes, donde se desarrollan intercambios comunicativos; bajo la orientación del docente.

- Manifiestan que la preparación recibida en el Instituto Superior Pedagógico, les ha sido útil para su desempeño en la microuniversidad, aunque desearían que sus docentes conocieran más acerca de sus características, formas de aprender y de comunicarse.
- En relación con las actividades que más contribuyen a su formación profesional, señalan que se encuentran las actividades prácticas en las clases, las consultas, estudios independientes de acuerdo a sus posibilidades, consideran muy importante aquellas actividades que están en estrecha vinculación con su desempeño en la escuela de sordos, se refieren a los intercambios y acercamientos entre la comunidad sorda y oyente.
- El 100% de los estudiantes sordos que realizaron el cuestionario señalan que le gustaría un desempeño adecuado de sus docentes en condiciones de igualdad para todos, donde se respeten sus posibilidades comunicativas y de aprendizaje y para ello consideran que la preparación de sus docentes de forma sistemática es muy importante en la formación de maestros sordos.

Los resultados en sentido general apuntan hacia las necesidades que manifiestan los docentes en su modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos, los que a modo de síntesis se presentan a continuación:

- Los docentes no conciben la adaptación curricular no significativa como recurso de apoyo imprescindible para la dirección del aprendizaje de los estudiantes sordos.
- Es limitado el conocimiento de los contenidos que permiten el mejoramiento del modo de actuación de los docentes al desarrollar las adaptaciones curriculares no significativas.
- El trabajo científico–metodológico desde las disciplinas carece de una concepción integradora que permita el mejoramiento de las acciones: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación propias de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje según las exigencias en la formación inicial de maestros sordos.

2.2 Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas

Para responder a uno de los subproblemas de esta tesis, expresado en la pregunta científica: ¿Qué Estrategia Metodológica contribuye al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas? declarada en la introducción, se desarrolló la tarea de

investigación cuyos resultados se expresan a continuación con la fundamentación y presentación de la estrategia que se propone.

La concepción de la estrategia ha exigido precisión en cuanto a las posiciones que se asumen en relación con este tipo de resultado científico, a partir de los diferentes puntos de partida sobre las consideraciones con relación a qué entender por estrategia y los aspectos relativos a su diseño, elaboración e instrumentación en la práctica pedagógica.

La búsqueda bibliográfica desarrollada refleja la diversidad de criterios o enfoques que existen en relación con la definición de estrategia como resultado científico que muestra en la actualidad amplia demanda y utilización en la actividad productiva, social, política y de dirección.

En realidad el origen de la estrategia está en las operaciones militares, más tarde toma auge en el mundo empresarial y en las últimas décadas se comienza a insertar en el contexto educacional, con énfasis en el universitario y encuentra su basamento en los aspectos actuales de la dirección por objetivo y planeación estratégica.

Autores cubanos como R. A. Sierra, (2002); N. de Armas, (2003); M.A. Rodríguez del Castillo, (2005), coinciden en analizarla como un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo previsto, donde existe la transformación de un estado real a un estado deseado.

Específicamente “en el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos”. (de Armas, N., 2003: 9)

Como se puede apreciar existe coincidencia entre los autores antes referidos en cuanto a la determinación de los elementos que deben estar presentes en una estrategia y la organización que ella debe tener. En tal sentido se plantea que se dirige a resolver un problema, partiendo de un diagnóstico de la situación actual, el planteamiento de objetivos y acciones a alcanzar en determinados plazos de tiempo, además de los requerimientos fundamentales para la instrumentación práctica y la evaluación de los resultados.

En la esfera educativa la estrategia como aporte de la investigación se ubica entre los resultados de significación práctica vinculándose sistemáticamente con la actividad de dirección del proceso pedagógico a partir de una organización coherente.

La estrategia que se propone se ha diseñado teniendo como base teórica la concepción que de este tipo de resultado científico presenta el colectivo de autores del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica “Félix Varela” de Villa Clara, encabezado por la investigadora N. de Armas, (2003).

La definición de Estrategia Metodológica que se asume es la de M. A. Rodríguez del Castillo y A. Rodríguez Palacios al concebirla como “la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto”. (Rodríguez del Castillo, M. A y Rodríguez Palacios, A., 2005: 27)

En consecuencia el presente estudio dirige la transformación hacia el mejoramiento del modo de actuación del docente que forma maestros sordos para implementar adaptaciones curriculares no significativas desde las oportunidades que ofrece el trabajo metodológico y la actividad científica en función de alcanzar los niveles de preparación aspirados mediante el uso de métodos y procedimientos que promuevan el protagonismo de los participantes, comprometiendo al docente en el planteamiento de problemas profesionales pedagógicos y en la dirección de los cambios a partir del sistema de acciones concebidas.

La estrategia se organiza de la siguiente forma: objetivo general, bases teóricas, exigencias psicopedagógicas, etapas con sus acciones, recomendaciones para su instrumentación y representación gráfica. Esta estructura responde a su carácter sistémico, sistemático y gradual, donde las diferentes partes se encuentran interrelacionadas, se comienza a partir de un diagnóstico actual acerca del modo de actuación docente para implementar adaptaciones curriculares en la formación inicial de maestros sordos y mediante el accionar propuesto, centrado en métodos y procedimientos que ubican al docente en el rol de investigador de su práctica educativa, es posible el tránsito hasta el nivel deseado.

Objetivo general de la estrategia: Contribuir al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

No se pretende incluir con la estrategia adaptaciones curriculares en las asignaturas del plan de estudio de la carrera, sino a partir de las acciones estratégicas organizar el cambio en el modo de actuación docente al incorporar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten utilizar metodologías, formas de organización y evaluación acorde a las necesidades de los estudiantes sordos y que puedan ser utilizados en todas las asignaturas que se desarrollan en la formación inicial de este profesional, cuya distinción básica se aprecia en el enfoque profesional pedagógico, teniendo en cuenta que dichos estudiantes solo se desempeñaran en la educación de escolares sordos.

2.2.1 Bases teóricas que sustentan la Estrategia Metodológica

Desde el punto de vista filosófico la estrategia se sustenta en la concepción dialéctico-materialista enriquecida por el pensamiento martiano con énfasis en los principios que rigen la actividad profesional del docente de forma armónica y flexible, a partir de precisar la relación entre el conocimiento y la práctica desde la teoría del conocimiento, la cual orienta la lógica del cambio y la transformación que se da en la actividad vista como fuente de desarrollo del sujeto.

Se pretende transformar el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos para implementar adaptaciones curriculares no significativas estableciendo la dinámica entre los contenidos, métodos y procedimientos que deben asumirse y orientan el cambio que se produce en la actividad pedagógica profesional, donde el docente es protagonista de su transformación siempre que sus experiencias prácticas sirvan de base para la apropiación del nuevo conocimiento, desarrollo de habilidades y actitudes mediante la dirección estratégica.

La Estrategia Metodológica se organiza teniendo en cuenta el constante movimiento y desarrollo de la actividad pedagógica profesional desde las condiciones histórico-concretas de las universidades pedagógicas cubanas, lo cual permite orientar y dirigir los cambios que resulten precisos para el adecuado cumplimiento de sus funciones como institución educativa que asume desafíos trascendentes en la atención a la diversidad pedagógica a partir de las contradicciones que puedan aparecer como fuente de desarrollo en la actividad educacional.

Precisamente por el condicionamiento social de la educación, dentro del Sistema Nacional de Educación, la escuela como institución socializadora, responde al encargo social que le asigna el estado. La concepción del mejoramiento en el modo de actuación

docente de la universidad pedagógica en este particular garantiza la contribución a la formación inicial del estudiante de las carreras pedagógicas en correspondencia con el modelo de egresado y la formación continua de los docentes para perfeccionar su desempeño profesional.

De este modo el sustento sociológico aparece en la relación universidad–sociedad, pues la mejora en el modo de actuación docente se orienta al aprender a conocer, hacer y ser en relación con las adaptaciones curriculares no significativas que tienen un alcance específico en el desarrollo del proceso formativo con los estudiantes sordos en la carrera Educación Especial para lograr una preparación psicopedagógica que les permita enfrentar los retos profesionales durante el desempeño en la educación de escolares sordos. En este caso el docente tiene la tarea de entregar a la sociedad un profesional que responda a los intereses de la educación de sordos en el contexto educativo según las exigencias del Modelo Educativo Bilingüe Cubano.

Desde el enfoque psicológico el resultado científico es consecuente con los postulados básicos de la teoría histórico–cultural de Vigotsky y sus seguidores. Las acciones estratégicas se proyectan a partir de la relación entre la actividad y la comunicación en el modo de actuación docente, así como teniendo en cuenta la vinculación de lo cognitivo y afectivo, la concepción del trabajo con la ZDP destacando el aprovechamiento de potencialidades y específicamente enfatiza en uno de los aportes esenciales de dicha teoría referida a la premisa que concibe la enseñanza como guía del desarrollo.

La aplicación del concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP) de Vigotsky, permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica y el lugar que ocupa la ayuda pedagógica. En el mejoramiento del modo de actuación se definen y redefinen constantemente las zonas de desarrollo actual y potencial a partir de la determinación del nivel real en que se expresan las acciones generalizadoras mediante las cuales el docente modela su actuación y la distancia de estas con el estado deseado, se actúa sobre su zona de desarrollo potencial al proyectar sus metas con un carácter desarrollador, de esta manera no solo se descubre lo que el docente es capaz de hacer, sino lo que puede ser, contemplándose su posible cambio y tendencias de desarrollo.

Esto implica que se precisen las ayudas que pueden ofrecer los principales agentes que intervienen en el proceso de transformación del modo de actuación, desde una posición activa de los sujetos a partir de la crearse un clima sociopsicológico que favorezca el intercambio y la comunicación entre directivos, docentes, estudiantes y otros agentes de

la sede central de la universidad pedagógica, así como de las sedes municipales y de las microuniversidades.

El hecho de que las acciones estratégicas estén orientadas a la aplicación de métodos y procedimientos para la preparación del docente exigiendo que este investigue, proponga y ofrezca nuevas soluciones a los problemas profesionales relacionados con las adaptaciones curriculares no significativas que enfrenta en su práctica educativa desde la dirección del aprendizaje del maestro sordo en formación, conduce a la transformación de su actuación, pues se pone de manifiesto la tesis trabajada desde la teoría histórico-cultural que precisa como la enseñanza tira del desarrollo, a partir de proyectar la dirección y conducción del desarrollo psíquico.

El fundamento pedagógico aparece en los antecedentes de la teoría cubana sobre la educación que se expone en lo mejor de la labor de prestigiosos maestros en las diferentes épocas históricas, constituyendo un legado muy apreciado en la concepción educativa que asumen los docentes de las universidades pedagógicas y donde el pensamiento martiano específicamente es el núcleo básico de inspiración, a partir de todo lo abordado por José Martí con relación al papel de las universidades, la Educación Especial y particularmente la educación de personas sordas desde el respeto que merecen como ciudadanos dignos de integrarse útilmente a la sociedad.

También se sustenta la estrategia diseñada en el paradigma: Educación de Avanzada, dirigido al mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad a partir de organizarse la mejora en la actuación del docente desde la búsqueda de alternativas que favorezcan la solución a los problemas profesionales que se presentan en el contexto de la universidad pedagógica al dirigirse la formación inicial de maestros sordos y donde las adaptaciones curriculares no significativas deben convertirse en un recurso de apoyo asumido por los docentes como máximos protagonistas y gestores de las transformaciones que se requieren para atender a la diversidad pedagógica.

A partir de las posiciones teóricas generales que se asumen en el capítulo 1 y que se han precisado anteriormente, se presenta a continuación un cuerpo de exigencias psicopedagógicas en las que se concretan los principales fundamentos que sustentan la concepción de la estrategia, desde la perspectiva filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica a la que se adscribe la autora.

2.2.2 Exigencias psicopedagógicas para la instrumentación de la estrategia elaborada

La combinación de métodos reproductivos, productivos y creativos desde una dinámica grupal que conduzca a la transformación en el modo de actuación docente relacionado con las adaptaciones curriculares no significativas

La combinación de métodos reproductivos, productivos y creativos asegura un mejoramiento en el modo de actuación desde la dinámica grupal que se requiere en el desarrollo de las acciones estratégicas, para lo cual es indispensable fomentar el intercambio, la interacción, el debate científico, la elaboración de productos colectivos a partir del aporte individual en función de estimular potencialidades y atender las necesidades de cada docente.

La utilización de dichos métodos que responden al nivel de asimilación se emplean con cierta complejidad ascendente a partir de transitarse en la apropiación de los nuevos saberes por los tres niveles de asimilación: reproductivo, productivo y creativo.

En la concepción y puesta en práctica de las acciones los directivos asumirán su función como orientador de la actuación docente mediante el desarrollo y planificación de los métodos y procedimientos que deben instrumentarse para lograr un verdadero aprendizaje colaborativo.

De esta forma se hace necesario orientar la dirección del cambio estimulando la actitud colaborativa de los docentes, basadas en el respeto, el diálogo, la reflexión, la autocrítica, su activa participación de manera que el contexto grupal permita aprovechar las experiencias que favorecen el dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se expresan en las acciones propias de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación para lograr una transformación positiva en la actuación docente relacionada con las adaptaciones curriculares no significativas.

En este sentido es importante que el accionar estratégico conlleve a que el docente problematice, reflexione y transforme su quehacer pedagógico a partir de la realización de actividades que le permitan saber conocer, hacer y ser en relación con el desarrollo y puesta en práctica de las adaptaciones curriculares no significativas (diagnosticar al estudiante sordo con énfasis en el área de la comunicación, planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptando la metodología, organización didáctica y evaluación, así como ejecutar con calidad lo planificado) para contribuir así a una mejor formación profesional de maestros sordos en las universidades pedagógicas.

La necesidad del uso de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales modelados, como recurso didáctico para el cambio que se espera en el modo de actuación docente vinculado al desarrollo de adaptaciones curriculares no significativas en la formación pedagógica de maestros sordos

El contenido ha sido valorado por diversos estudios como la parte de la cultura que debe ser asimilada por el que aprende, donde se incluyen el sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, la experiencia de la actividad creadora y las relaciones con el mundo o actitud valorativa, todo ello expresado en el saber, saber hacer, saber ser y saber desarrollar determinados elementos actitudinales.

En los últimos tiempos se asocia en la literatura el término modo de actuación con el sistema de habilidades y hábitos o el saber hacer teniendo en cuenta que el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo adquiere habilidades y hábitos, sino que se apropia de otras acciones y operaciones que forman parte de la actuación del individuo.

Se considera que el modo de actuación en este caso supera el saber, llegando hasta el saber hacer, pero no resulta suficiente, y se ha hecho necesario incluir como parte del contenido que se expresa en el modo de actuación además aquellos aspectos que van dirigidos a que el docente aprenda a buscar nuevos conocimientos y los métodos para obtenerlos, es decir la experiencia de la actividad creadora, así como la actitud valorativa, y emocional hacia lo que se aprende.

En la Estrategia Metodológica se concede especial atención a este particular, pues se precisan los elementos relacionados con el saber, saber hacer, saber ser, así como la proyección y desarrollo actitudinal en relación con el diseño y puesta en práctica de las adaptaciones curriculares no significativas que aparece expresado en la caracterización del modo de actuación esperado modelado en el capítulo I del presente informe de tesis.

La utilización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir de las posiciones anteriores transitan por el desarrollo de las acciones estratégicas, las cuales están encaminadas a que el docente a su vez se apropie de dichos contenidos.

La autoevaluación como vía fundamental para promover la transformación del modo de actuación de los docentes con respecto a las adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos

Los asuntos referidos a la autoevaluación aparecen en la mayoría de los estudios vinculados a los procesos evaluativos desde hace varios períodos, siendo considerada

por diferentes autores como vía, instrumento, técnica, mecanismo de autoeducación apreciable para un óptimo aprendizaje, gestión dinámica o momento esencial del proceso de evaluación.

Indiscutiblemente las técnicas o instrumentos que exigen más profesionalización docente son aquellas que promueven la implicación personal del estudiante y su grupo durante el proceso evaluativo, y en este sentido la autoevaluación y la coevaluación desempeñan un rol esencial en el cambio, pues permiten reorientar la dirección del aprendizaje con sus componentes fundamentales, considerando la importancia del carácter autoeducativo y autorregulador de la personalidad de ambos mecanismos.

En la presente estrategia la autoevaluación no se precisa como método, instrumento, objetivo, técnica o momento de la evaluación, sino que se orienta hacia el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece como fuente de transformación para la mejora en el modo de actuación docente vinculado al desarrollo de adaptaciones curriculares no significativas durante la formación pedagógica de estudiantes sordos, donde se jerarquiza la potenciación de la capacidad de autoevaluación de los docentes en clima socio-psicológico adecuado partiendo de la relación que establece con la autovaloración considerada una formación motivacional compleja que conduce a regular efectivamente la conducta del profesional en este caso.

La intención fundamental es que en cada una de las etapas y acciones estratégicas que se desarrollen la autoevaluación permita estimular la transformación en la actuación docente a partir un enfoque participativo, consciente y autocrítico, donde los docentes logren identificar sus aciertos y desaciertos desde la propia autorreflexión que le permite establecer la relación entre el nivel en se expresan las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la utilización de las adaptaciones curriculares no significativas en la formación del maestro sordo y el estado deseado, lo cual orienta el planteamiento de nuevas estrategias para el cambio.

Estas exigencias psicopedagógicas penetran en todas las acciones de la estrategia planificada y deben ser tomadas en cuenta por directivos y docentes. El sistema de trabajo metodológico del departamento docente de Educación Especial y su extensión en cada sede pedagógica municipal tendrá la misión de garantizar que los docentes comprendan dichas acciones y que los directivos las organicen con el objetivo de darle cumplimiento en los espacios diseñados para el intercambio y la preparación de los docentes a tiempo parcial y a tiempo completo que se desempeñan en la carrera.

A continuación se expresan las diferentes etapas de la estrategia.

2.2.3 Etapas y acciones de la Estrategia Metodológica

El resultado científico modelado consta de cuatro etapas fundamentales: Diagnóstico de los agentes participantes, Planeación Estratégica, Instrumentación y Valoración de los resultados y el proceso. Para la implementación de este resultado en la práctica pedagógica de las universidades donde se forman maestros sordos y en su concepción se precisa el aprovechamiento de los espacios concebidos para la preparación de los colectivos pedagógicos: la preparación de las asignaturas, disciplinas, colectivos de años, actividades metodológicas de los departamentos docentes, despachos individuales, entre otras modalidades.

Etapas 1: Diagnóstico de los agentes participantes

Objetivos:

- Precisar el nivel en se expresa el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos para implementar adaptaciones curriculares no significativas.
- Determinar las limitaciones y las potencialidades para el cambio.

Las acciones desarrolladas en la etapa de diagnóstico estarán dirigidas por el Jefe del Departamento de Educación Especial y coordinadores de la carrera en las sedes pedagógicas municipales, con la participación de los docentes y estudiantes. Su propósito es determinar cuáles son las carencias y potencialidades que manifiestan los docentes en su modo de actuar para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos.

Cada docente expresa en su modo de actuación sus particularidades únicas y diferentes a partir de la experiencia histórico – cultural acumulada según la preparación recibida en su formación profesional. En la carrera de Educación Especial se desempeñan docentes que provienen de diferentes especialidades, además algunos de ellos son graduados en Educación Primaria, Español – Literatura, Biología, Educación Artística, Historia de Cuba entre otras, por lo que se les dificulta en la mayoría de los casos la dirección del aprendizaje de los estudiantes sordos.

En este sentido se hace imprescindible diagnosticar las necesidades de los docentes teniendo en cuenta el diagnóstico como “... un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación – intervención en función de transformar

o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada". (López Hurtado, J., 1996)

Acciones específicas relacionadas con el diagnóstico de los docentes:

Acción estratégica 1: Realización de una sesión en profundidad para el análisis del estado deseado en el modo de actuación relacionado con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos. (Anexo 2)

Acción estratégica 2: Determinación de los métodos e instrumentos que se utilizarán para conocer el estado actual en el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas entre los que se encuentran:

- Sesión de autodiagnóstico de los docentes: Se organizará por parte de los directivos y tiene como objetivo valorar las necesidades e implicaciones del modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos. (Anexo 3)
- Análisis de la preparación de la asignatura a partir de la revisión del portafolio del docente. Se realizará un muestreo a la preparación de las disciplinas y asignaturas para constatar a partir de la información obtenida el estado de la acción de planificación en vínculo con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos. Esta acción debe ser realizada por los directivos. (Anexo 5)
- Observación a formas de organización de la docencia: Debe realizarse por parte de los directivos de modo que puedan obtener información sobre la actuación del docente en las acciones generalizadoras: diagnóstico, planificación, orientación, ejecución y evaluación propias del proceso de enseñanza aprendizaje centradas en la adaptación curricular. Puede ser aplicada para observar cualquier tipo de actividad docente que se dirija en la formación de estudiantes sordos de la carrera Educación Especial. Su utilización se vincula con la entrevista pre y postobservación (Anexo 7)
- Entrevista pre-observación y post-observación a las formas de organización del proceso pedagógico con el objetivo de complementar la información necesaria que posibilite comprobar el estado del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, específicamente al implementar las adaptaciones curriculares no significativas en las acciones generalizadoras de diagnóstico, planificación, ejecución-evaluación, desde la autoevaluación del docente. (Anexo 6 y 8)

- Entrevista a docentes: Los directivos deben realizar la entrevista a los docentes que se desempeñan en la carrera Educación Especial para conocer el nivel de preparación que poseen para la formación de estudiantes sordos, específicamente al implementar las adaptaciones curriculares. Se aplica de forma individual. (Anexo 9)
- Encuesta a estudiantes sordos: Esta acción se desarrollará con vistas a buscar información acerca del criterio de los estudiantes sordos con relación al modo de actuación de sus docentes durante su formación profesional. (Anexo 10)

Acción estratégica 3: Aplicación de los métodos e instrumentos seleccionados.

Resulta esencial en esta acción concebir la utilidad de cada método de forma objetiva lo que implica una clara comprensión de qué se desea conseguir, cómo, cuándo, dónde, con quiénes y en qué condiciones se deben aplicar estos, según el propósito que persiguen, lo cual conlleva a la toma de decisiones en relación con los espacios de trabajo metodológico que deben aprovecharse para la aplicación de los diferentes métodos, instrumentos o técnicas establecidos.

Acción estratégica 4: Procesamiento de los datos obtenidos.

Constituye una necesidad la determinación de regularidades por lo que deben considerarse todos los criterios de colegas y directivos, además de una triangulación metodológica y de fuentes a partir de la información obtenida. Se pone énfasis en la valoración cualitativa, que propicie el acercamiento a las causas de las dificultades y permita reflejar los distintos aspectos que caracterizan el modo de actuación de los docentes para realizar adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos.

Acción estratégica 5: Realización de una sesión en profundidad de cierre para la determinación de las carencias y potencialidades que manifiestan los docentes en el modo de actuación al implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos.

En esta acción se hace imprescindible determinar que se necesita para contribuir a la mejora determinando cómo es posible lograrla, con qué y quiénes deben convertirse en agentes participantes del proceso de cambio, donde no deben faltar: Jefes de departamentos, disciplinas, colectivos de años, profesores principales, coordinadores de carrera y docentes.

Acción estratégica 6: Análisis de los resultados del diagnóstico en el departamento docente o sedes pedagógicas.

Estas acciones permitirán organizar la planificación y dirección del cambio a partir de las carencias y necesidades básicas que expresan los docentes y se aplicarán en una etapa inicial.

Etapas 2 y 3: Planeación estratégica – Instrumentación

Se presentan integradas estas dos etapas a partir de considerar la existencia de una estrecha interrelación entre ambas, según los criterios del colectivo de autores cuya concepción de estrategia se ha asumido en este estudio.

Las etapas 2 y 3 se realizan a partir de los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico, en ellas se planifican las acciones y los recursos que demanda el logro de los objetivos propuestos, además de exponerse las orientaciones necesarias para la implementación de las acciones y se refieren las condiciones para su aplicación en la práctica educativa, tiempo, responsables y participantes.

Se proyecta además el accionar con apoyo en alternativas, métodos y procedimientos que partan del aprendizaje de solución de problemas, significativo, reflexivo, desarrollador, colaborativo como vía esencial en la reconstrucción social del conocimiento para el perfeccionamiento docente, lo cual le permitirá asumir un modo de actuación profesional adecuado para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos y revelar así el nivel de conocimientos habilidades y capacidades que conforman su identidad profesional.

Objetivos:

- Planificar el accionar estratégico asegurando la calidad de cada acción.
- Propiciar el mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas a partir de la implementación del accionar estratégico planificado.

Precisión de los contenidos básicos que el docente debe dominar para ejecutar con el nivel de calidad esperado las acciones de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionadas con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.

Contenidos conceptuales

- Concepciones teóricas y metodológicas acerca del desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes sordos.
- Las tendencias psicopedagógicas en relación con los conocimientos previos que deben dominar los estudiantes sordos a partir de su experiencia personal en la comunidad sorda y el desarrollo de sus intereses profesionales.
- Consideraciones teóricas y metodológicas sobre la adaptación curricular, específicamente en la formación inicial de maestros sordos.
- Posiciones pedagógicas acerca de los métodos y medios de enseñanza más usados en la educación de sordos, con énfasis en la profesión pedagógica.
- Requerimientos didácticos para la planificación y ejecución de tareas docentes que respondan a las particularidades de su futuro desempeño profesional en la educación de sordos.
- Exigencias para el desarrollo de la evaluación de aprendizaje donde se combine la actividad escrita, oral y gestual.
- Consideraciones metodológicas sobre la dinámica grupal que posibiliten la interacción entre los estudiantes sordos y los oyentes.

Contenidos procedimentales

- Procedimientos para la determinación y desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes sordos, desde las acciones de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje escolar.
- Cómo proceder para identificar los conocimientos previos en relación con la experiencia individual en la comunidad sorda, así como el desarrollo de intereses cognitivos y profesionales en los futuros maestros sordos.
- Cómo proceder para identificar los aprendizajes alcanzables en las asignaturas y ayudar a los estudiantes a organizar las estrategias propias de aprendizaje.
- Cómo seleccionar y aplicar métodos y medios de enseñanza que respondan a las particularidades de los sordos que se forman como profesionales de la educación.
- Cómo enseñar y aprender a planificar y ejecutar tareas docentes que respondan al desempeño profesional de los maestros sordos.
- Vías para la planificación y ejecución de actividades evaluativas donde se combine la actividad escrita, oral y gestual

- Técnicas de dinámica grupal que posibiliten la interacción entre los estudiantes sordos y los oyentes.

Contenidos actitudinales

- Disposición en el mejoramiento de la calidad de las acciones propias del modo de actuar para la implementación de las adaptaciones curriculares.
- Empleo de novedosas e inesperadas formas que posibiliten el mejoramiento de la calidad de las acciones propias del modo de actuar para la implementación de las adecuaciones curriculares.
- Responsabilidad individual en el mejoramiento de la calidad de las acciones propias del modo de actuar para la implementación de las adecuaciones curriculares.

A continuación se presenta la propuesta de métodos que debe predominar para la apropiación de los diferentes componentes del contenido:

- Reproductivos: para la fase inicial de la apropiación de los contenidos conceptuales.
- Productivos: en los contenidos procedimentales mediante los que se modelan las acciones generalizadoras asociadas a las adaptaciones curriculares no significativas.
- Creativos: en la solución de problemas típicos del modelo de formación profesional de la carrera de educación especial, con énfasis en la formación de maestros sordos.

Acción estratégica 1: Identificación de los niveles en que se expresa el modo de actuación de cada docente según el diagnóstico realizado para lo cual se propone utilizar la siguiente escala contentiva de 3 niveles:

Nivel alto: Se ubican aquellos docentes que poseen un dominio profundo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en relación con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos y lo expresan en el desarrollo de las acciones de: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nivel medio: Se ubican aquellos docentes que presentan algunas limitaciones en el dominio de los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales en relación con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos y lo

expresan en el desarrollo de las acciones de: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nivel bajo: Se ubican aquellos docentes que manifiestan un escaso dominio de los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales en relación con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos y lo expresan al desarrollar el diagnóstico, la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. No existe en estos una concepción aceptada que propicie la determinación de indicadores que orienten la implementación de dichas adaptaciones.

Acción estratégica 2: Determinación de la cantidad de grupos o subgrupos que resulten necesarios para la transformación y ubicación de los docentes en cada uno de ellos.

Los grupos se determinaran según la identificación de los niveles en que se expresa el modo de actuación en un estado inicial y la cantidad de participantes.

Acción estratégica 3: Distinción del rol de cada docente en el grupo que fue ubicado.

- Los docentes que resulten ubicados en el nivel medio o alto, en este último caso si existiera, brindaran la ayuda necesaria a el resto en el marco de las sesiones de trabajo donde predomine un ambiente colaborativo dirigido al intercambio, análisis y debate científico ante cada situación que se desarrolle.
- Cada docente debe asumir un rol protagónico en la reconstrucción de los aprendizajes en relación con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajen.

Acción estratégica 6: Determinación de las posibilidades del contexto para la transformación.

- Resulta necesario estudiar las posibilidades que ofrece el contexto donde se desarrollarán las acciones estratégicas posteriores para definir las principales potencialidades y limitaciones, así como las ayudas que pueden proporcionarse en la dirección del cambio.

Acción estratégica 7: Organización de la autopreparación como vía que posibilite iniciar el cambio en el modo de actuación, a partir del trabajo con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para lo cual se sugiere el uso de las guías que aparecen en el anexo 11.

La autopreparación se dirige en este caso al desarrollo de la independencia cognoscitiva para planificar, ejecutar y autocontrolar la actividad de estudio del docente en relación con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Debe predominar la participación activa del docente, la elaboración de estrategias de aprendizaje que le permitan solucionar los problemas profesionales pedagógicos, rectificar los errores y establecer nuevas metas para mejorar su modo de actuación desde la reflexión sobre la práctica cotidiana y la autoevaluación sistemática.

Resulta esencial que el docente domine qué necesidades educativas tiene, en qué y para qué se autoprepara, cómo puede hacerlo y cómo realizar el autocontrol. La utilización de la autopreparación se asocia en este estudio a las acciones que se llevan a cabo en el proceso de preparación de clases.

En cada guía de autopreparación el docente debe realizar primeramente un estudio detallado de los textos y materiales orientados para luego reconstruir el conocimiento a partir de la experiencia práctica y lo estudiado. Esto se hace necesario debido a la escasa literatura que existe sobre el tema y lo dispersa que se encuentra la información en ella, además porque resulta imprescindible intensificar la búsqueda activa del conocimiento por parte del docente, sobre la base de la problematización acerca de su realidad educativa y estableciendo el vínculo con la teoría sistematizada.

La solución de las guías de autopreparación resulta esencial para que en cada colectivo de año o de carrera se desarrollen las demás acciones con mayor calidad, los cuales darán continuidad al tema trabajado desde la autopreparación que realice cada docente de forma independiente, sobre la base de la búsqueda, la reflexión, el análisis, el estudio detallado de los presupuestos teórico – metodológicos.

La organización de la autopreparación estará encaminada al uso de los métodos que transitan desde la actividad reproductiva hasta la creativa. En tal sentido se propone el siguiente procedimiento:

- Análisis de textos o datos relacionados con los contenidos objeto de estudio, en estrecha relación con un problema profesional pedagógico mediante preguntas lógicas.
- Síntesis de la información obtenida presentada en fichas de contenido, resúmenes o ponencias.
- Determinación de lo nuevo que ha aprendido o de aquello que ha logrado profundizar.

- Identificación de contradicciones.
- Determinación de causas.
- Fundamentación de criterios científicos desde las bases teóricas de la educación de personas sordas.
- Modelación de soluciones científicas al problema profesional pedagógico que se analiza.

Acción estratégica 8: Organización y planificación de talleres que promuevan la discusión colectiva de los contenidos estudiados por la vía de la autopreparación. (Anexo 12)

En la concepción general de los talleres se persigue que todos los docentes aprendan y enseñen, y ocupen diferentes roles en un proceso de reconstrucción social del contenido, donde se preste especial atención a la diversidad del claustro.

Se hace preciso estimular la búsqueda de alternativas didácticas de modo que el espacio del taller se utilice para intercambiar, reflexionar, criticar, valorar y asimilar los conocimientos, las habilidades, las mejores experiencias que desarrollan los docentes en la formación inicial de maestros sordos.

En la organización metodológica de los talleres se precisan cinco momentos: momento inicial, momento de reflexión y discusión, momento de evaluación, momento de cierre y momento de orientación para el próximo taller. En el anexo 10 aparecen ejemplos de talleres planificados.

Sugerencias para la estructura metodológica de los talleres

Momento inicial

En el momento inicial el facilitador debe emplear técnicas grupales de presentación que permitan despertar la motivación de los docentes hacia el taller. Se pueden utilizar las técnicas de dinámica grupal que aparecen en la literatura o ser creadas por el facilitador.

El objetivo de este momento consiste en propiciar un ambiente adecuado entre los docentes a partir de dejar planteado la situación que guiará el taller precisando la implicación de cada participante en el análisis, debate y reflexión sobre el tema durante los siguientes momentos.

Momento de discusión y reflexión

En este momento el facilitador debe concebir actividades que contribuyan al

protagonismo de los participantes, a partir del análisis, el debate, la reflexión, el intercambio de criterios y experiencias sobre el tema que se desarrolle, donde es preciso orientar como se actuará con el problema profesional pedagógico a partir de los métodos productivos y creativos.

El propósito fundamental de este momento se centra en la discusión científica a partir del trabajo en equipos y parejas de modo que se intercambien los saberes y se transfieran a nuevas situaciones del desempeño docente. Las actividades prácticas, el planteamiento de situaciones de aprendizaje, el trabajo con interrogantes, la determinación de carencias profesionales, la búsqueda de soluciones por la vía de la ciencia a los problemas profesionales relacionados con la implementación de adaptaciones curriculares en la formación de maestros sordos, constituyen el centro de discusión en cada taller.

Momento de evaluación

Durante este momento cada participante realizará su autoevaluación, enfatizando en sus aciertos y desaciertos, a partir de expresar qué debe cambiar, porqué y como hacerlo.

Es importante además de utilizar la autoevaluación como tipo de evaluación, trabajar con la coevaluación para lograr mayor nivel de socialización y aprendizaje cooperativo entre los participantes; buscando influir adecuadamente en la apropiación de un modo de actuación común relacionado con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos en las universidades pedagógicas.

Momento de orientación para el próximo taller

En este momento el facilitador debe orientar una actividad que promueva el interés de los participantes para el próximo taller. Se sugiere que las actividades estén dirigidas a la búsqueda de soluciones prácticas relacionadas con su desempeño en la formación profesional de maestros sordos.

El propósito fundamental de este momento consiste en dejar sentadas las bases para el desarrollo del próximo taller y donde los participantes son los responsables de prepararse en el tema orientado, siempre teniendo en cuenta que las acciones deben tener un carácter práctico y novedoso.

Momento de cierre del taller

En este momento el facilitador debe solicitar a los participantes opiniones personales y

colectivas en relación con la actividad de modo que se expresen los criterios de satisfacción o insatisfacción.

En este momento deben aplicarse técnicas de dinámica grupal que permitan conocer al facilitador los criterios generalizados en relación con el tema desarrollado.

Orientaciones metodológicas generales

Para la realización de cada taller se debe tener en cuenta la estructura metodológica propuesta. Los facilitadores son responsables de organizar la discusión científica a partir de la utilización de técnicas y alternativas que promuevan la dirección efectiva del intercambio, la reflexión, la presentación de experiencias y el debate en relación al tema central del taller que se desarrolla a partir de los métodos productivos y creativos.

Es requisito fundamental lograr el protagonismo de cada participante de modo que se enriquezca la práctica profesional de los docentes, considerándose esencial el vínculo estrecho entre la autopreparación y el taller según el tema o problema profesional que se trabaje.

En este sentido, se destaca que el facilitador en el taller deberá actuar señalando contradicciones, efectuando síntesis que muestren las posiciones adaptadas a la discusión, destacando - para que sea considerado - algún punto de vista o dato importante que haya pasado inadvertido por el grupo, rescatando temas abandonados, interpretando las posiciones reflexivas individuales y grupales, problematizando en todo momento con preguntas favorezcan la discusión, aportando información que luego será profundizada.

Acción estratégica 9: Organización de diferentes formas de trabajo metodológico que particularicen en el proceder para la implementación de adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de maestros sordos. (Anexos 13, 14 y 15)

Se utilizarán las formas establecidas para el desarrollo del trabajo metodológico en la Educación Superior Pedagógica que aparecen en la Resolución 210/2007: Reunión Metodológica, Clase metodológica, demostrativa, abierta, de comprobación y taller metodológico. En el anexo # aparecen planificados algunos ejemplos de estas formas.

Acción estratégica 10: Planificación de análisis colectivos donde se presenten sistemas de clases y productos científicos que enfatizan en las adaptaciones curriculares no

significativas desde las acciones de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias que se obtienen en el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Anexo 16)

Los análisis colectivos están dirigidos básicamente a la presentación e intercambio de experiencias sobre el trabajo científico – metodológico que realizan los docentes en relación con la implementación de adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos en las universidades pedagógicas. El debate debe centrarse en la presentación de sistemas de clases y productos científicos, la comunicación y defensa de estos en los espacios concebidos para el desarrollo del colectivo de año y las sesiones científicas departamentales.

Acción estratégica 11: Análisis grupal para socializar los resultados de la autorreflexión valorativa que posibilita en el docente determinar fortalezas, potencialidades, limitaciones y barreras en su modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

En el análisis grupal los directivos conducen el proceso de autorreflexión de los docentes en el colectivo, fundamentalmente en el espacio de las reuniones de departamento para lo cual se propone la utilización de la guía que aparece en el anexo 17

Los docentes deben desarrollar primeramente el instrumento logrando realizar un análisis detallado de las problemáticas que presentan y cómo mejorarlas desde un proceso sistémico y sistemático, luego de forma colectiva se dedica un tiempo para el intercambio entre todos los participantes, donde medien los criterios individuales en cuanto al diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos en vínculo con las adaptaciones curriculares no significativas.

Dicho instrumento solo se utilizará con el objetivo de preparar al docente en cómo autoevaluarse, desde los indicadores que guían el cambio. Se propone su aplicación de manera parcial, respondiendo a determinadas dimensiones e indicadores.

El análisis final debe conducir a la determinación de inferencias con relación a las necesidades que aún persisten y donde se emitan juicios de valor sobre dichas necesidades y formas de superarlas.

Acción estratégica 12: Realización de sesiones científicas departamentales acerca del modo de actuación del docente de las universidades pedagógicas para implementar

adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos que integre las tres acciones generalizadoras trabajadas. (Anexo 18)

Se sugiere realizar además un Evento Provincial titulado “La formación inicial de maestros sordos en las universidades pedagógica: Retos desde la profesionalización docente”. (Anexo 19)

Precisiones para la implementación de la Estrategia Metodológica

Durante la implementación se desarrollarán todas las acciones estratégicas concebidas, teniendo en cuenta las exigencias psicopedagógicas determinadas y el contenido de cada acción. Se enfatiza en la necesidad de lograr la planificación de manera colaborativa del accionar estratégico en función de la preparación de los directivos que instrumentaran la estrategia en la práctica educativa mediante:

- Organización de la preparación de los directivos (jefes de disciplinas y coordinadores de carrera y año académico).
- Análisis grupal con directivos acerca de los indicadores que constituyen el deber ser en relación con el modo de actuación esperado en los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.
- Presentación y debate grupal acerca del contenido de las características generales y organización de la estrategia.
- Análisis, aprobación y adecuación de los objetivos por etapas, contenidos principales, métodos, procedimientos, medios e instrumentos a utilizar y tiempo de duración de las diferentes acciones que se proponen.
- Precisión acerca de cómo diseñar desde el plan individual del docente su incidencia en las acciones estratégicas con sus vías de instrumentación.
- Planificar la ayuda metodológica que debe desarrollarse en cada caso.
- Orientación de cómo promover la reorientación de las acciones estratégicas en función de los resultados obtenidos y de la determinación de limitaciones y fortalezas expresadas en el modo de actuación de los docentes.
- Precisión del cronograma a desarrollar.

Por la importancia que se le concede a la participación de directivos y docentes como agentes coactuantes en las acciones de la estrategia a partir de la utilización de los espacios concebidos para el trabajo metodológico de los departamentos docentes y sedes pedagógicas municipales se debe prestar especial atención a:

La naturaleza de las relaciones sociales, los vínculos, las interacciones, las formas de colaboración y comunicación que se establecen desde el trabajo metodológico conducen a que los agentes coactuantes orienten su autotransformación a partir de un proceso mediado por las relaciones de ayuda metodológica que se producen en un ambiente de intercambio entre directivos y docentes, considerándose como un espacio real de desarrollo profesional de estos.

En tal sentido en la estrategia que se propone los directivos deben desempeñar un rol que les permita el desarrollo de las acciones estratégicas en los espacios previstos, de modo que logren instrumentar cada etapa desde el diagnóstico hasta la evaluación y donde se responsabilicen con la transformación que de manera paulatina se irá logrando en la actuación docente, resultando necesario por ello realizar cortes parciales durante la aplicación de las diferentes acciones.

La estrategia debe desarrollarse en los niveles de trabajo metodológico que establece la Resolución 210/07: departamento docente, colectivo de carrera y colectivo de año, teniendo como agentes coactuantes al Jefe de Departamento en la sede central, Coordinador de carrera en las sedes pedagógicas municipales, Jefes de disciplinas y Jefes de colectivos de años.

Para la instrumentación de la estrategia se sugiere utilizar algunas recomendaciones metodológicas elaboradas para los docentes que aparecen en el anexo 42 del presente informe de tesis y pueden resultar de gran valor desde lo procedimental en el trabajo con la adaptación curricular no significativa. En el anexo 43 aparece cada una de las acciones estratégicas con sus fechas de cumplimiento, responsables y plazos.

Etapas 3: Valoración de los resultados y el proceso:

Esta etapa se dirige a valorar la efectividad de las acciones implementadas durante las etapas anteriores y atraviesa las demás considerándose necesaria en la evaluación y autoevaluación que se realiza durante el accionar estratégico planificado. Se orienta hacia la retroalimentación y control de la transformación del modo de actuación docente vinculado a la realización de adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos.

Su desarrollo debe propiciar la comparación de los resultados del diagnóstico inicial con el momento en que se evalúa, enfatizado en los cambios ocurridos en la actuación docente y planteando la determinación de aquellos problemas que aún subsisten o los

que surgen en la propia dinámica grupal que establece en cada acción instrumentada. Se evalúan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los docentes han logrado incorporar en su modo de actuación al implementar las adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Valorar la efectividad de las acciones planificadas e instrumentadas.

Los docentes deben desarrollar las siguientes acciones:

Acción estratégica 1: Determinar el desarrollo alcanzado en cuanto a la aprehensión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben caracterizar su modo de actuación relacionado con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.

Acción estratégica 2: Identificar los aciertos y desaciertos en el diseño y puesta en práctica de las adaptaciones curriculares no significativas durante las acciones propias de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acción estratégica 3: Determinar las causas que provocan las insuficiencias y las posibles soluciones.

Los directivos deben desarrollar las siguientes acciones:

Acción estratégica 4: Aplicar métodos, técnicas e instrumentos para evaluar el proceso de mejoramiento del modo de actuación de los docentes al implementar adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones generalizadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de maestros sordos.

Acción estratégica 5: Procesar los datos obtenidos determinado carencias y potencialidades, así como las causas que inciden en las limitaciones.

Acción estratégica 6: Caracterizar el proceso de mejoramiento del modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones generalizadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de maestros sordos.

Los directivos instrumentarán el control de las acciones a partir de las siguientes vías:

- Intercambio con estudiantes sordos y oyentes.
- Control al análisis metodológico en la preparación de las disciplinas y asignaturas.
- Realización de muestreos a sistemas de clases.

- Observación a clases.
- Control a las intervenciones de los docentes en las sesiones de trabajo metodológico que se organicen.
- Control a la calidad y seguimiento del diagnóstico científico que instrumentan los docentes.
- Control a los colectivos de años.
- Sesiones de trabajo individual, por equipos y colectivo que permitan socializar ideas y resultados
- Control al resultado científico - metodológico del docente expresado en:
 - Elaboración de artículos científicos.
 - Realización de ponencias.
 - Elaboración de materiales de apoyo a la docencia y medios de enseñanza con apoyo en la Tecnología.

Los resultados del control al modo de actuación de los docentes deberán analizarse en sesiones de trabajo científico – metodológico para discutir las principales dificultades que se presentan en el accionar docente, así como las causas que pueden estar incidiendo.

La observación a clases deberá hacerse sistemáticamente por parte de los directivos con el propósito de sacar inferencias, pues con un escaso número de observaciones resultaría limitado este análisis.

La efectividad de la Estrategia Metodológica se controlará de forma general, sin analizar las acciones por separado, sino evaluando el resultado en el mejoramiento del modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la práctica pedagógica.



Fig. 1: Representación de la Estrategia Metodológica

En este capítulo queda presentada la Estrategia Metodológica con su estructura, declarándose además las principales precisiones para la instrumentación en la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que como resultado científico puede ser generalizado en otras universidades siempre que se realice un estudio detallado de las condiciones del nuevo contexto y se desarrollen cada una de las etapas concebidas, por lo que para aplicar la estrategia será necesario adecuarla según peculiaridades.

CAPÍTULO III: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA AL MEJORAMIENTO DEL MODO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE FORMAN MAESTROS SORDOS, PARA IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta científica ¿En qué medida la Estrategia Metodológica propuesta contribuye al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas?, se realizó la evaluación de dicho resultado en la práctica pedagógica.

Se aplicó el método de criterio de expertos y un pre-experimento pedagógico.

3.1 Evaluación de la Estrategia Metodológica por criterios de expertos

Para obtener consenso en cuanto a la pertinencia de la Estrategia Metodológica diseñada se utiliza el método de criterios expertos.

Tomando como punto de partida lo señalado por Campistrous y Rizo (1999) se siguen los siguientes pasos para realizar la evaluación de la pertinencia de la Estrategia Metodológica.

- **Selección de los expertos**

Para seleccionar los expertos se aplica un procedimiento que se sustenta en la autovaloración que realiza cada profesional, pues como plantean los autores de este método el propio experto es la persona más indicada para evaluar su competencia en un tema.

Con este propósito se elaboró una encuesta (anexo 21) y se aplicó a 30 docentes con experiencia de trabajo en la docencia tanto en la Educación Superior Pedagógica como en la Educación Especial y dentro de esta en la especialidad de sordos e hipoacúsicos.

Los docentes encuestados se desempeñan en las Universidades Pedagógicas: “Capitán Silverio Blanco Núñez”, “Félix Varela” y “Enrique José Varona”, y otros son metodólogos de las direcciones Provinciales de Educación y de la Dirección Nacional del MINED.

En la aplicación de este procedimiento se toma en cuenta la autovaloración del posible experto acerca de:

- 1. Su competencia**
- 2. Las fuentes que le permitieron argumentar sus criterios**

Para conocer la opinión del posible experto sobre su competencia se utiliza una escala que consta de 11 categorías (0 a 10), donde el 0 significa la ausencia de competencia sobre el problema objeto de investigación y el 10 representa la máxima preparación.

Para determinar las fuentes que le permitieron argumentar sus criterios se solicita a cada persona seleccionada que indique en una escala ordinal de tres categorías (alto, medio, bajo) el grado de influencia que tuvieron en sus criterios: análisis teórico realizados por él, experiencia de trabajo, trabajos de autores nacionales consultados, trabajos de autores extranjeros consultados, su propio conocimiento sobre el estado actual del problema en el extranjero y su intuición.

Las respuestas dadas se valoran otorgándole un valor a cada una. La suma de todos los puntos obtenidos a partir de las selecciones realizadas permitió determinar el coeficiente de argumentación (k_a) de cada posible experto.

A partir de los resultados obtenidos se decidió seleccionar como expertos a los 30 miembros de la población, de ellos 16 tienen un coeficiente de competencia alto y en 14 éste es medio. (Anexo 22)

- **Recolección del criterio de los expertos sobre la propuesta y datos personales**

Para cumplir con este paso se entrega a cada experto un resumen de la tesis que contenía el tema, el problema, el objetivo, y la Estrategia Metodológica para que valoren utilizando una escala de cinco categorías (muy adecuada, bastante adecuada, adecuada, poco adecuada e inadecuada) los indicadores siguientes:

- I₁: Fundamentos en los que se sustenta la Estrategia Metodológica.
- I₂: Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen.
- I₃: Calidad en el diseño de las Etapas de la Estrategia Metodológica.
- I₄: Calidad de las acciones para cada etapa.
- I₅: Ordenamiento de las acciones de la Estrategia Metodológica propuesta en correspondencia con el objetivo que se persigue en ella.
- I₆: Contribución de la caracterización sobre el modo de actuación esperado en los docentes.
- I₇: Rigor científico de la Estrategia Metodológica.
- I₈: Utilización de un lenguaje claro en la redacción de la Estrategia Metodológica diseñada.

I9: Contribución de la Estrategia Metodológica al mejoramiento del modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

I10: Factibilidad y pertinencia de la aplicación de la Estrategia Metodológica en el contexto de la universidad pedagógica. (Anexo 23)

Los expertos tienen una experiencia promedio de 20 años, 8 son Doctores en Ciencias Pedagógicas, 19 Master, 6 aspirantes a Doctores en Ciencias Pedagógicas. Los 3 expertos que no tienen grado científico ni título académico cursan la Maestría en Ciencias de la Educación. En relación a las funciones que desarrollan, 18 laboran en las universidades pedagógicas en la sede central, 4 se desempeñan como metodólogos en las direcciones provinciales de educación, 4 en las asociaciones de sordos y escuelas, 3 son profesores a tiempo parcial en las sedes pedagógicas municipales y 1 cumple la función de metodólogo nacional de Educación Especial.

En cuanto a la categoría docente, 4 tienen la categoría de profesor instructor, 15 son profesores asistentes, 10 auxiliares y 1 titular. El 100% tiene experiencia de trabajo como docente, todos estuvieron dispuestos a colaborar y tenían posibilidades reales para hacerlo. (Anexo 24)

• **Procesamiento estadístico de la información ofrecida por los expertos**

Para procesar el criterio emitido por cada experto se utilizó una hoja de cálculo Excel soportada en Windows. Se siguieron los pasos siguientes:

Primer paso: Construir una tabla para registrar las respuestas dadas por cada experto.

Segundo paso: Construir la tabla de frecuencias absolutas (Anexo 25).

En este caso se tomaron como variables a los indicadores y las categorías de la escala como valores de las variables.

Tercer paso: Construir la tabla de frecuencias acumuladas absolutas. (Anexo 26)

Cuarto paso: Construir la tabla de frecuencias acumuladas relativas. (Anexo 27)

Quinto paso: Construir una tabla que permita determinar los puntos de corte y la escala de los indicadores. (Anexo 28)

Sexto paso: Construir una tabla para la matriz de relación entre los indicadores y las categorías. (Anexo 29)

- **Elaboración de las conclusiones acerca de la pertinencia de la propuesta**

Como resultado del análisis anterior se puede afirmar que los indicadores 8 y 10 están comprendidos en la categoría de muy adecuado, el 1, 2, 6, 7 y 9 aparecen en la categoría bastante adecuado, mientras que el 3, 4 y 5 se encuentran ubicados en la categoría adecuado.

Los expertos recomendaron perfeccionar el diseño de las etapas de la estrategia, así como sus acciones y ordenamiento en función del objetivo propuesto. Sus consideraciones y sugerencias se tuvieron en cuenta para mejorar la estructura y puesta en práctica en la muestra seleccionada.

Las principales conclusiones derivadas de la aplicación de este método se sintetizan a continuación.

Fundamentos en los que se sustenta la Estrategia Metodológica: Los expertos coinciden en que los fundamentos resultan coherentes, donde se reflejan las bases teóricas esenciales desde las concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, así como la comprensión de los aspectos que se consideran punto de partida y se asumen en correspondencia con lo sistematizado en la teoría pedagógica cubana.

Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen

De manera general la propuesta de dimensiones e indicadores fue evaluada de bastante adecuado. Los expertos consideraron que expresa los aspectos esenciales del constructo a evaluar, en relación con el ideal del modo de actuación que se asume, además de permitir orientar la búsqueda de información sobre el comportamiento de dicho constructo.

Calidad del diseño de las etapas

Los expertos coinciden en evaluar este aspecto como adecuado, señalándose que a pesar de observarse calidad en sentido general, resulta necesario reorganizar elementos básicos, específicamente en la etapa de instrumentación con el propósito de hacer más explícito el proceder para llevar a la práctica pedagógica la Estrategia Metodológica diseñada en otro contexto de actuación.

Calidad de las acciones para cada etapa

Este aspecto fue evaluado en la categoría de adecuado, de modo general los expertos expresan que las acciones están dirigidas a satisfacer las necesidades de los docentes en su modo de actuación y se conciben con un carácter sistémico, recomendaron precisar aún más en aquellas que se orientan al trabajo con la planificación y ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de las exigencias con la modificación curricular que se propone desde la metodología y formas organizativas.

Calidad en el ordenamiento de las acciones para cada etapa

Los expertos califican de adecuado este aspecto, coincidentemente manifiestan que este debía valorarse nuevamente a pesar de comprenderse su objetivo. Las principales recomendaciones se orientan al establecimiento de una mayor relación entre las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje que se expresan en el modo de actuación al implementar adaptaciones curriculares no significativas.

Contribución de la caracterización sobre el modo de actuación esperado en los docentes

Este aspecto fue evaluado en la categoría de bastante adecuado. Los criterios favorables parten de su profundización en aquellos elementos que resultan guía para el deber ser en el modo de actuación del docente al implementar adaptaciones curriculares no significativas. Expresan que esta caracterización pudiera enriquecerse a partir de su aplicación en la práctica pedagógica.

Rigor científico de la Estrategia Metodológica diseñada

Los expertos coinciden al evaluar este aspecto en la categoría de bastante adecuado, observándose en el resultado científico que se presenta coherencia y profundidad a partir de diseñarse de manera que responda al mejoramiento del modo de actuación docente desde la solución a los problemas profesionales pedagógicos que se enfrentan en la formación inicial de maestros sordos otorgando en este sentido un valor extraordinario a la aplicación consciente del método científico se destaca el adecuado fundamento que se ofrece y la calidad en el accionar previsto.

Utilización de un lenguaje claro en la redacción de la Estrategia Metodológica

Se consideró que el resultado científico presentado ofrece una comprensión clara y asequible desde su redacción y estructura general concebida, por lo que este aspecto se califica por los expertos como bastante adecuado.

Contribución de la Estrategia Metodológica al mejoramiento del modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos

Los expertos calificaron este aspecto como bastante adecuado teniendo en cuenta que la propuesta desde sus bases teóricas y metodológicas provee al docente de un accionar dinámico que puede transformar positivamente su actuación en la práctica pedagógica de las universidades donde se forman maestros sordos.

Factibilidad y pertinencia de la aplicación de la Estrategia Metodológica en el contexto de la universidad pedagógica

Los criterios emitidos por los expertos coinciden en que la Estrategia Metodológica es factible de ser aplicada, a partir de tenerse en cuenta las características generales del contexto para el cual se ha concebido, contrastando los diferentes escenarios en que se desarrolla la actividad de los docentes de la universidad pedagógica durante la formación inicial de maestros sordos en las actuales condiciones de universalización. Para los expertos la propuesta debe llevarse a la práctica una vez que se realicen las precisiones recomendadas.

Todo lo descrito anteriormente permite asegurar que la aplicación del método de consulta a expertos confirma que la Estrategia Metodológica elaborada contribuye a resolver el problema planteado en esta investigación.

3.2 Organización y desarrollo del pre-experimento pedagógico

En el pre-experimento desarrollado se siguió la lógica del proceso investigativo y tuvo como objetivo comprobar la efectividad de la Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

Para ello se seleccionó el Departamento de Educación Especial en la sede central de la Universidad Pedagógica “Capitán Silverio Blanco Núñez” y la sede pedagógica municipal

de Sancti Spíritus, teniendo en cuenta el rol que juegan en la formación de maestros sordos.

En la investigación, la población estuvo determinada por el 100% de los docentes que se desempeñan en la formación de profesionales sordos de la Educación Especial en el municipio de Sancti Spíritus, correspondiente a 26 docentes que atienden el 2. y 3. Año de la carrera, de ellos 20 se consideran docentes a tiempo parcial y 6 a tiempo completo. (Anexo 30). Para la implementación del pre – experimento fue posible hacer extensiva la introducción de la variable dependiente, a todos los sujetos que conforman la población, teniendo en cuenta que es pequeña y que los docentes implicados se ubican en el municipio Sancti – Spíritus, lo que propicia la interacción con la investigadora.

El diseño del pre-experimento se planificó en las siguientes fases:

Fase de constatación inicial: se realizó en la primera etapa, donde se aplicaron técnicas e instrumentos de la investigación educativa en función de diagnosticar las carencias en el modo de actuación de los docentes que conformaron la muestra.

Fase experimental: aplicación de la Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

Fase de constatación final: Se aplicaron técnicas e instrumentos de la investigación educativa para comprobar la efectividad de la Estrategia Metodológica en el mejoramiento del modo de actuación de los docentes muestreados.

Durante la aplicación del pre-experimento se controló, la tendencia de cambio que se produjo en la variable dependiente, a partir de la introducción de la variable independiente. En correspondencia con esta aspiración se determinaron indicadores básicos para la búsqueda de la información relevante.

A tales efectos, fue necesario precisar el término que actúa como **variable dependiente**: “nivel en que se expresa el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas”, el cual se asume como: el sistema de acciones que modela la ejecución del docente para la implementación de adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos, desde las acciones generalizadoras de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje (Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación), donde se

expresa el nivel de conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades que ha alcanzado el profesional.

Desde esta definición conceptual, se declaran las dimensiones e indicadores que se proponen para evaluar la efectividad de la Estrategia Metodológica.

Dimensión 1: Diagnóstico

Indicadores:

- 1.1 Determinación del nivel de desarrollo de habilidades comunicativas logradas por los estudiantes sordos.
- 1.2 Determinación de los conocimientos previos acerca de la comunidad sorda.
- 1.3 Identificación de intereses cognoscitivos y profesionales.
- 1.4 Identificación de los aprendizajes alcanzables en las disciplinas según necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos. (área de la comunicación)
- 1.5 Determinación de las estrategias de aprendizaje propias de los estudiantes sordos.

Dimensión 2: Planificación

Indicadores:

- 2.1 Selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza con predominio de las modalidades: visual y práctica.
- 2.2 Diseño de tareas docentes que atiendan a los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la estimulación de los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, desde los problemas profesionales pedagógicos.
- 2.3 Determinación de los niveles de complejidad que requiere cada tarea docente, relacionándolos con los resultados del diagnóstico de los estudiantes sordos y con las tareas antecedentes, a partir de un enfoque personalizado y colectivo.
- 2.4 Elaboración de actividades de control, autocontrol, valoración y autovaloración donde se potencien las acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, desde los problemas profesionales pedagógicos.
- 2.5 Diseño de formas de agrupamientos que promuevan la actividad individual y colectiva entre estudiantes sordos y oyentes.

Dimensión 3: Ejecución y evaluación

Indicadores:

- 3.1 Combinación de métodos y procedimientos con carácter visual y práctico en las diferentes formas de docencia.
- 3.2 Aplicación de tareas docentes que atiendan a los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la estimulación de los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, desde los problemas profesionales pedagógicos.
- 3.3 Orientación de tareas docentes con enfoque personalizado y colectivo según los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico de cada estudiante sordo.
- 3.4 Aplicación de las actividades planificadas en los distintos momentos de la evaluación.
- 3.5 Ejecución de formas de organización que promuevan la actividad individual y colectiva entre estudiantes sordos y oyentes.

Para evaluar el comportamiento de los indicadores de cada dimensión se elaboró una escala ordinal de 3 a 1 que aparece en el anexo 31.

La evaluación integral de la variable dependiente se conformó a partir de la utilización de una escala ordinal del 1 al 3, donde en el nivel alto se ubican los docentes que tengan entre 12 ó 13 indicadores evaluados en un nivel alto según las escalas concebidas para evaluar los indicadores y los restantes en medio. En el nivel medio se ubican aquellos que tengan entre 12 ó 13 indicadores evaluados en el nivel medio y los restantes entre alto y bajo. En el nivel bajo se encuentran los docentes que tengan entre 12 ó 13 indicadores evaluados en el nivel bajo y los restantes entre alto y medio.

Análisis de los resultados.

El orden de presentación del análisis de los resultados que se siguió es:

- Análisis cuantitativo de los indicadores del nivel en que se expresa el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos y que participaron en el pre-experimento.
- Resultado del análisis cualitativo de la evolución del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos en la carrera Educación Especial y que participaron en el pre-experimento.
- Resultados finales del pre-experimento.

Los objetivos de estos análisis estuvieron dirigidos a:

- Comprobar los presupuestos teóricos.
- Comprobar la efectividad de la Estrategia Metodológica.

Resultados de la aplicación de los dos instrumentos integradores que permitieron constatar el nivel en que se expresa el modo de actuación de los docentes en el pretest

Específicamente para el estudio de la **dimensión 1**: Diagnóstico, se utilizó la observación al desarrollo de la acción de diagnóstico y el análisis de documentos (Anexos 32 y 33), para la **dimensión 2**: Planificación, se aplicó como instrumento integrador una guía de entrevista pre-observación a las formas de docencia (Anexo 6). En el estudio de la **dimensión 3**: Ejecución y evaluación, se aplicó como instrumento integrador una guía de observación a las formas de organización de la docencia (Anexo 7).

Con la intención de profundizar en el comportamiento de cada dimensión se utilizaron además los instrumentos referidos en el capítulo II de la presente tesis, los cuales permitieron analizar con mayor objetividad la situación antes, durante y después de aplicada en la práctica pedagógica la Estrategia Metodológica diseñada.

Los resultados obtenidos en el pretest con la guía para la observación al desarrollo de la acción de diagnóstico y guía de revisión de documentos permitieron constatar el comportamiento de los indicadores de la (Dimensión 1) relacionada con la acción generalizadora de diagnóstico y se expresan a continuación.

Indicador 1.1

En un nivel bajo se encontraban 23 (88,4%) docentes, pues no demostraron comprender la necesidad de conocer el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos, ni expresaban información con relación a ellas, mientras que un nivel medio se ubicaban 3 (12%) docentes que durante la acción diagnóstico demostraban comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre dichas habilidades, describieron un método o procedimiento para obtener información sobre ellas, pero no fueron capaces de destacar algún elemento con relación a las habilidades comunicativas alcanzadas por los estudiantes (orales, gestuales y escritas) según posibilidades individuales. En un nivel alto no se encontraba ningún docente.

Indicador 1.2

En un nivel bajo se encontraban 22 (85%) docentes, pues no demostraron comprender la necesidad de dominar los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes sobre la comunidad sorda, mientras que un nivel medio se ubicaban 4 (15%) docentes que

durante la acción diagnóstica demostraban comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre dichos conocimientos, describieron un método o procedimiento para obtener información sobre ellos, pero no fueron capaces de destacar algún elemento en este sentido. En un nivel alto no se encontraba ningún docente.

Indicador 1.3

En un nivel bajo se encontraban 21 (81%) docentes, pues no demostraron comprender la necesidad de dominar los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, ni se encontraban informados con relación a ello, mientras 4 (15%) docentes que durante la acción diagnóstica demostraban comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre dichos intereses, describieron un método o procedimiento para obtener información sobre ellos, pero no fueron capaces de destacar algún elemento en este sentido. En un nivel alto se ubicó 1 (3,9%).

Indicador 1.4

En un nivel bajo se encontraban 22 (85%) docentes, pues no demostraron comprender la necesidad de identificar los aprendizajes alcanzables por los estudiantes sordos, ni se encontraban informados con relación a ello, mientras que en un nivel medio se ubicaban 4 (15%) docentes que durante la acción diagnóstica demostraban comprender parcialmente por qué es importante identificar con precisión dichos aprendizajes, describieron un método o procedimiento para obtener información sobre ellos, pero no fueron capaces de destacar algún elemento en este sentido. En un nivel alto no se encontraba ningún docente.

Indicador 1.5

En un nivel bajo se encontraban 21 (81%) docentes, pues no demostraron comprender la necesidad de determinar las estrategias de aprendizajes propias de los estudiantes sordos, mientras que en un nivel medio se ubicaban 4 (15%) docentes que durante la acción diagnóstica demostraban comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre dichas estrategias, describieron un método o procedimiento para obtener información sobre ellas, pero no fueron capaces de destacar algún elemento en este sentido. En un nivel alto no se encontraba 1 (3,9%) docente.

Los resultados obtenidos en el pretest con la guía de entrevista pre-observación a las formas de organización de la docencia permitieron constatar el comportamiento de los

indicadores de la (Dimensión 2) relacionada con la acción generalizadora de planificación al operar el docente con las principales modificaciones curriculares.

En relación con el **indicador 2.1**, 22 (85%) docentes se ubicaron en un nivel bajo pues durante la acción de planificación no lograron seleccionar métodos, procedimientos ni medios de enseñanza motivadores con predominio de las modalidades: visuales y prácticas, solo 4 (15%) docentes se encontraban en un nivel medio teniendo en cuenta que lograron en algunas ocasiones crear y seleccionar dichos métodos, procedimientos y medios de enseñanza. Ningún docente se ubicó en el nivel alto.

En cuanto al **indicador 2.2**, 20 (77%) docentes se ubicaron en un nivel bajo teniendo en cuenta que presentaron dificultades al diseñar tareas docentes para los estudiantes sordos que atendieran a los conocimientos previos acerca de la comunidad sorda, al desarrollo de habilidades comunicativas y de intereses cognitivos y profesionales, mientras que 4 (15%) se encontraban en un nivel medio pues si utilizaron dos de estos aspectos, pero no lograron aprovechar la solución a problemas profesionales pedagógicos a partir de la experiencia vivida y conocimientos previos de cada estudiante en la comunidad sorda; 2 (7,7%) realizan un aprovechamiento adecuado por lo que se ubicaron en un nivel alto según la escala concebida.

Al analizar el **indicador 2.3** se pudo constatar que 20 (77%) docentes se encontraban en un nivel bajo ya que manifestaron dificultades para determinar los niveles de complejidad de cada tarea docente, relacionándolos con el diagnóstico de los estudiantes sordos a partir de un enfoque personalizado y colectivo; 5 (19%) se ubicaron en un nivel medio, pues a pesar de lograr determinar los niveles de complejidad y relacionarlos con el diagnóstico, no lograron tener en cuenta el enfoque personalizado y colectivo mientras 1 (3,9%) se encontraba en el nivel alto a partir de desarrollar adecuadamente dichos aspectos desde la planificación docente.

Al evaluar el **indicador 2.4** se constató que 21 (81%) docentes se ubicaron en el nivel bajo pues presentaron dificultades para diseñar modalidades de evaluación para los estudiantes sordos; 4 (15%) se ubicaron en un nivel medio teniendo en cuenta que lograron diseñar dichas modalidades de evaluación congruentes con el desarrollo de acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, pero no integraron en la evaluación la información que manejan sobre los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda. En un nivel alto se ubicó 1 (3,9%).

En cuanto al **indicador 2.5**, 21 (81%) docentes se encontraban en un nivel bajo ya que no lograron diseñar formas de organización variadas que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas, 3 (12%) se ubicaron en un nivel medio pues manifestaron determinadas carencias al desarrollar dicho aspecto, mientras 2 (7,7%) se evaluaron en un nivel alto, a partir de diseñar variadas formas con sistematicidad.

Al evaluar la dimensión 3 en el pretest utilizando la guía de observación a las formas de organización de la docencia durante la ejecución y evaluación del aprendizaje los resultados obtenidos fueron los siguientes:

En el **indicador 3.1** se observó que 23 (88,4%) docentes se ubicaron en un nivel bajo pues demostraron marcadas dificultades en su actuación al combinar métodos, procedimientos y medios de enseñanza que respondieran a las modalidades: visuales y prácticas; 3 (12%) se ubicaron en un nivel medio, pues solo en algunas ocasiones lograron combinar y aplicar dichos aspectos, expresando aún determinadas carencias en su actuación. Ningún docente se ubicó en un nivel alto.

En el **indicador 3.2** se constató que 23 (88,4%) docentes se ubicaron en un nivel bajo según la escala concebida para evaluarlo, pues presentaron dificultades en la orientación de tareas docentes; 3 (12%) estuvieron en un nivel medio, logrando aplicar tareas docentes que atendieran al desarrollo de habilidades comunicativas y estimulación de intereses cognitivos y profesionales, pero no aprovecharon la solución a problemas profesionales pedagógicos a partir de la experiencia vivida y conocimientos previos de cada estudiante en la comunidad sorda. Ningún docente se ubicó en el nivel alto.

Al evaluar el **indicador 3.3**, 22 (85%) docentes se encontraban en un nivel bajo pues manifestaron dificultades para orientar tareas docentes, teniendo en cuenta los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico, a partir de un enfoque personalizado y colectivo, mientras 4 (15%) se ubicaron en nivel medio ya que lograron orientar las tareas docentes a partir de los aspectos anteriores, aunque expresaron dificultades con el enfoque personalizado y colectivo. Ningún docente se ubicó en un nivel alto.

En cuanto al **indicador 3.4**, 22 (85%) docentes se situaron en el nivel bajo ya que expresaron dificultades para aplicar modalidades de evaluación; mientras 3 (12%) se situaron en el nivel medio a partir de utilizar dichas modalidades de evaluación congruentes con el desarrollo de acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, pero no integraron en la evaluación la información que

manejan sobre los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda. En el nivel alto se encontraba 1 (3,9%).

Al evaluar el **indicador 3.5**, se constató que 22 (85%) docentes se situaron en el nivel bajo ya que no lograron desarrollar variadas formas de organización que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas. En un nivel medio se situaron 2 (7,7%) al presentar determinadas carencias en la realización de dichas formas de organización y 2 (7,7%) se ubicaron en el nivel alto.

Como se puede apreciar en el estado inicial el nivel en que se expresa el modo de actuación de los docentes se encontraba afectado, pues la mayoría de los valores obtenidos en relación con las dimensiones son bajos y en determinados casos medio, ello se comprobó al aplicar los instrumentos seleccionados que demostraron carencias durante la medición de los diferentes indicadores que permitieron a su vez evaluar el comportamiento de dichas dimensiones. Los indicadores más afectados en el pretest fueron: **2.1, 2.4, 3.1, 3.4**.

Las principales regularidades detectadas al concebir y aplicar la modificación curricular en la formación inicial de maestros sordos se centraron básicamente en los siguientes aspectos.

- Vinculación del contenido de aprendizaje con la experiencia personal y conocimientos previos de los estudiantes sordos, así como con el desarrollo de intereses cognitivos y profesionales y habilidades comunicativas alcanzadas.
- Proyección de tareas docentes en función del diagnóstico de los estudiantes sordos.
- Diseño y aplicación de modalidades de evaluación congruentes con el desarrollo de acciones colectivas y solución a los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda.
- Diseño y ejecución de formas de organización que promuevan diferentes actividades conjuntas entre sordos y oyentes.

El comportamiento de las dimensiones por niveles se representa a continuación:

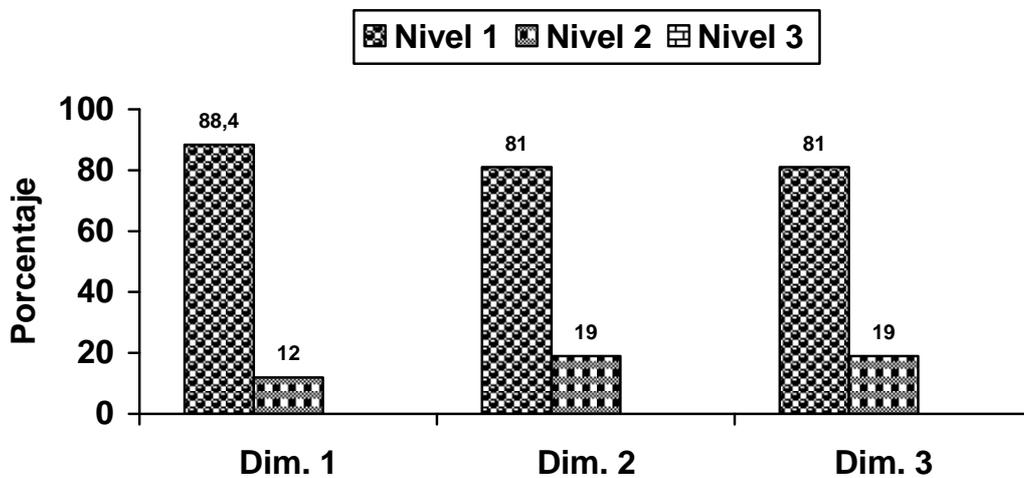


Fig. 2: Frec. Por niveles para cada dimensión. Pretest

La evaluación integral de la variable dependiente al concluir el pretest se comportó con predominio del nivel bajo, según la escala concebida, pues 21 (81%) docentes se encontraban en un nivel bajo, mientras 5 (19%) en un nivel medio. Ningún docente se ubicó en el nivel alto durante esta etapa a partir de constatarse determinadas carencias en el modo de actuación al trabajar con la modificación curricular en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y evaluación del proceso.

Los resultados del comportamiento de los sujetos por niveles y la distribución de frecuencias en el pretest aparecen en los anexos 34 y 35.

A partir de los resultados obtenidos en el estado inicial, y teniendo en cuenta las necesidades en el modo de actuación de los docentes, expresadas en el capítulo II se realizó la implementación en la práctica de las acciones estratégicas previstas, para lo cual se coordinaron las acciones con la dirección del Departamento Docente en la sede central de la Universidad Pedagógica “Capitán Silverio Blanco Núñez” y la Sede Pedagógica Municipal de Sancti Spiritus, además de la Microuniversidad “Rafael Morales González” para la aplicación de la Estrategia Metodológica. Estas instancias se toman para aplicar la estrategia por estar en el territorio en el que se había realizado el estudio con vistas a determinar las necesidades de los docentes y en función de contribuir a su modo de actuación.

3.3 Etapa de implementación de la Estrategia Metodológica en la práctica educativa. Resultados de la observación sistemática a la actividad de los docentes

Además de la aplicación del pre-experimento se aplicó el método de observación durante la aplicación misma de la estrategia que permitió ilustrar de manera procesal cómo tuvo lugar la transformación, a tales efectos se realizó un registro narrativo para la información cualitativa, que se utilizó también durante el pre - test y el post - test. En este se precisó: descripción narrativa, comentarios del observador, orientados al comportamiento de los indicadores, esta información propició la emisión de notaciones conclusivas acerca de las transformaciones que se produjeron en los sujetos.

Durante la aplicación de la Estrategia Metodológica con sus diferentes acciones se observó una transformación positiva en el nivel en que se expresaba el mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, por lo que el efecto causado por dicha Estrategia fue adecuado, haciéndose evidente en la medida en que se instrumentaron las acciones durante el pre-experimento el cambio producido tanto en el diagnóstico, la planificación como en la ejecución y evaluación (3 dimensiones evaluadas) a partir de asumir cada docente conscientemente la necesidad de la adaptación curricular no significativa y realizar su aplicación en la práctica educativa.

Al desarrollar las acciones estratégicas los docentes establecieron intercambios y debates científicos profundos de forma individual y colectiva para la reconstrucción del contenido a partir de los conocimientos, intereses comunes y la experiencia personal, que les permitió asumir una posición flexible y dinámica durante la elaboración de productos finales en las diferentes sesiones de trabajo docente-metodológico y científico metodológico organizadas.

La autopreparación, los talleres, las actividades de carácter metodológico, la autorreflexión y los análisis colectivos permitieron apreciar una actuación transformadora en los docentes. Al realizar un corte parcial durante la aplicación de la Estrategia, los resultados obtenidos demostraron una evolución significativa en la actuación docente al operar con las acciones generalizadoras fundamentales: diagnóstico, planificación y ejecución-evaluación.

A continuación se precisan las principales inferencias del registro narrativo que se llevó a cabo durante la aplicación misma de la estrategia, las cuales estuvieron orientadas en lo

esencial, a las transformaciones positivas de tendencia general que se produjeron en los docentes.

Durante las primeras acciones desarrolladas en la etapa 2. y 3., fue posible constatar transformaciones positivas en las 3 dimensiones. Durante la etapa de evaluación los propios docentes adquirieron un rol protagónico en la determinación de las limitaciones y potencialidades vinculadas al modo de actuación para implementar las adaptaciones curriculares no significativas.

El protagonismo en la realización de las acciones constituyó una de los aspectos de mejor valoración ya que el modo en que se organizaron las actividades a realizar en cada una de las acciones estratégicas exigió una elevada implicación de los docentes, aspecto que extrapolaron a su desempeño en aristas que hasta ese momento les resultaba difícil lograr vinculadas a la planificación y ejecución de metodologías y actividades de control y evaluación a los estudiantes sordos a partir de adaptar no significativamente componentes didácticos del currículo según necesidades individuales.

Para evaluar el comportamiento de los indicadores durante esta etapa de aplicación se utilizaron los instrumentos utilizados anteriormente: guía de observación durante el desarrollo de la acción de diagnóstico y guía de revisión de documentos para la **dimensión 1**, guía de entrevista pre- observación para la **dimensión 2** y guía de observación a las formas de organización de la docencia para la **dimensión 3**.

Los resultados demostraron que los valores obtenidos según la escala utilizada se mueven hacia el nivel medio y alto, quedando aún docentes en el nivel bajo en cada indicador.

Es necesario señalar que la observación científica se desarrolló con sistematicidad durante la aplicación de la estrategia, de modo que permitiera obtener criterios suficientemente válidos que demostraran una verdadera transformación en el modo de actuación docente.

En el **indicador 1.1**, 8 (30,8%) docentes se ubicaron en un nivel bajo, mientras que 10 (38,4%) se situaron en un nivel medio ya que demostraron comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos, describiendo además un método o procedimiento para obtener información sobre estas habilidades, pero no fueron capaces de destacar ningún

elemento con relación a ello. En un nivel alto se encontraban durante el corte 8 (38,4%) docentes a partir de lograr adecuadamente los aspectos anteriores.

En el **indicador 1.2**, 9 (34,6%) docentes se encontraba en un nivel bajo, mientras que 10 (38,4%) ya se situaban en un nivel medio a partir de comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes sobre la comunidad sorda, además de describir un método o procedimiento para obtener información sobre dichos conocimientos y experiencias, aunque no lograron destacar ningún elemento con relación a ello. En un nivel alto se encontraron 7 (27%)

En el **indicador 1.3** en un nivel bajo se encontraban 7 (27%) docentes, mientras en un nivel medio ya se situaban 10 (38,4%) de la muestra, demostrando comprensión de forma parcial acerca de la importancia del dominio de los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes, además de describir un método o procedimiento para obtener información sobre dichos intereses, pero no destacaron ningún elemento con relación a ello. En un nivel alto se ubicaron 9 (34,6%) a partir de desarrollar adecuadamente dichos aspectos.

En el **indicador 1.4**, estaban en el nivel bajo 7 (27%), docentes mientras que en el nivel medio ya se encontraban 10 (38,4%) demostrando en este caso comprender parcialmente por qué es importante identificar con precisión los aprendizajes alcanzables por los estudiantes, además de describir un método o procedimiento para obtener información sobre dichos aprendizajes, pero no destacaron ningún elemento con relación a ello. En un nivel alto se ubicaron 9 (34,6%).

En el **indicador 1.5**, 9 (34,6%) docentes se ubicaron en un nivel bajo, mientras que 10 (38,4%) se situaron en un nivel medio ya que demostraron comprender parcialmente por qué es importante determinar las estrategias de aprendizajes propias de los estudiantes sordos, describiendo además un método o procedimiento para obtener información sobre estas estrategias, pero no fueron capaces de destacar ningún elemento con relación a ello. En un nivel alto se encontraban durante el corte 7 (27%) docentes a partir de lograr adecuadamente los aspectos anteriores.

En el **indicador 2.1**, 9 (34,6%) docentes se encontraba en un nivel bajo, mientras que 10 (38,4%) ya se situaban en un nivel medio a partir de lograr en algunas ocasiones crear y seleccionar métodos, procedimientos y medios de enseñanza con predominio de las modalidades visuales y prácticas. En un nivel alto se encontraron 7 (27%)

En el **indicador 2.2** en el nivel bajo se ubicaron 8 (30,8%) docentes, mientras 10 (38,4%) se encontraban en un nivel medio teniendo en cuenta que lograron diseñar tareas docentes que atiendan al desarrollo de habilidades comunicativas y a los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, pero no aprovecharon la solución a problemas profesionales pedagógicos a partir de la experiencia vivida y conocimientos previos de cada estudiante en la comunidad sorda. En un nivel alto se ubicaron 8 (30,8%), a partir de demostrar sistemática y coherentemente en el diseño de las tareas docentes los aspectos enunciados anteriormente.

En el **indicador 2.3** en un nivel bajo se encontraban 7 (27%) docentes, mientras en un nivel medio ya se situaban 10 (38,4%) de la muestra, logrando determinar los niveles de complejidad de cada tarea docente y relacionarlos con el diagnóstico, aunque expresaron dificultades con el enfoque personalizado y colectivo. En un nivel alto se ubicaron 9 (34,6%) a partir de desarrollar adecuadamente dichos aspectos desde la planificación docente.

En el **indicador 2.4** en un nivel bajo se encontraban 8 (30,8%) docentes, mientras ya en un nivel medio estaban 10 (38,4%) a partir de diseñar las modalidades de evaluación congruentes con el desarrollo de acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, pero no integraron en la evaluación la información que manejan sobre los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda. En un nivel alto se situaron 8 (30,8%) que lograron además de diseñar y seleccionar adecuadamente la modalidades de evaluación, integrar la información sobre los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda.

En el **indicador 2.5** estaban en el nivel bajo 7 (27%), docentes mientras que en el nivel medio ya se encontraban 10 (38,4%) demostrando en este caso que desde la planificación presentan dificultades para diseñar formas de organización que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas. Estas actividades fueron realizadas solo en algunas ocasiones. En un nivel alto se ubicaron 9 (34,6%)

Al evaluar la dimensión 3 durante el corte parcial realizado los resultados fueron similares a los de la dimensión 2, pues la evolución en el estado de los indicadores estuvo en estrecha relación teniendo en cuenta que lo comprobado en la planificación mediante la entrevista pre – observación a las formas de organización de la docencia se apreció posteriormente en el modo de actuación durante la ejecución y evaluación del

proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación de los estudiantes sordos, aunque no todos los indicadores se comportaron en los dos casos exactamente de igual forma.

El comportamiento de las dimensiones por niveles se representa a continuación:

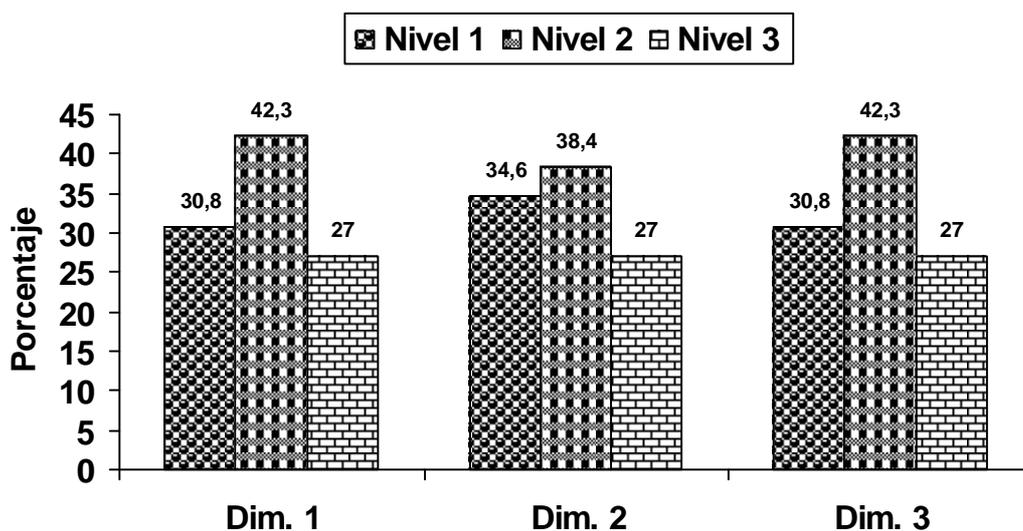


Fig. 3: Frec. Por niveles para cada dimensión. Pretest

La evaluación integral de la variable dependiente al concluir el corte parcial se movió con tendencia al predominio de los niveles medio y alto, quedando algunos docentes aún evaluados en el nivel bajo.

Niveles	Evaluación de la variable en el corte parcial	
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	30,8
Medio	11	42,3
Alto	7	27

Al comparar el resultado de este corte con el pretest se observó una evolución en el estado de los indicadores evaluados teniendo en cuenta que los docentes lograron asumir nuevas formas y vías para instrumentar la adaptación curricular, aunque persisten algunas dificultades tanto en el diagnóstico, la planificación como en la ejecución y evaluación. Mientras en el pretest no se encontraba ningún docente evaluado en el nivel alto, durante el corte se encontraban 7 (27%), en cuanto al nivel

medio en el pretest se ubicaron 5 (19%), en el corte parcial habían 11 (42,3%) y en el nivel bajo en el pretest existían 21 (81%), al realizar el corte quedaban 8 (30,8%).

Los resultados del comportamiento de los sujetos por niveles y la distribución de frecuencias en el corte parcial aparecen en los anexos 36 y 37.

Después de aplicada la Estrategia Metodológica como parte del pre-experimento pedagógico se realizó una comprobación final de los resultados para validar la efectividad de la influencia ejercida por las acciones estratégicas en el nivel del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus. Los resultados finales arrojados en el postest se muestran a continuación y fueron obtenidos con la aplicación de similares instrumentos utilizados anteriormente. (Anexos 38 y 39). Se demuestra en sentido general una evolución significativa en las tres dimensiones.

La comparación entre los resultados del corte parcial realizado con el postest evidenció el cambio ocurrido en la variable dependiente, pues las dimensiones e indicadores se comportaron con tendencia al predominio del nivel alto aunque quedaron docentes evaluados en el nivel medio y solo uno en el nivel bajo; en estos el impacto fue menor, pero al menos lograron transitar hasta dicho nivel ya que se encontraban en el pretest ubicados en el nivel bajo en la mayoría de los indicadores.

En cuanto al **indicador 1.1** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 8 (30,8%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 21 (81%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 4 (15%). En el nivel bajo durante el corte existían 8 (30,8%), mientras en el postest solo 1 (3,9%).

En cuanto al **indicador 1.2** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 7 (27%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 22 (85%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,47%), mientras en el postest se situaron solo 3 (12%). En el nivel bajo durante el corte existían 9 (34,6%), mientras en el postest se ubicó 1 (3,9%).

En cuanto al **indicador 1.3** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 9 (34,6%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 19 (73,1%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron

solo 5 (19%). En el nivel bajo durante el corte existían 7 (27%), mientras en el postest se ubicaron 2 (7,7%).

En cuanto al **indicador 1.4** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 9 (34,6%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 20 (77%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 5 (19%). En el nivel bajo durante el corte existían 7 (27%), mientras en el postest solo 1 (3,9%).

En cuanto al **indicador 1.5** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 7 (27%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 23 (88,4%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 3 (12%). En el nivel bajo durante el corte existían 7 (27%), mientras en el postest no se ubicó ningún docente.

En cuanto al **indicador 2.1** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 7 (27%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 21 (81%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 4 (15%). En el nivel bajo durante el corte existían 9 (34,6%), mientras en el postest solo 1 (3,9%).

En cuanto al **indicador 2.2** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 8 (30,8%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 21 (81%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,47%), mientras en el postest se situaron solo 5 (19%). En el nivel bajo durante el corte existían 8 (30,8%), mientras en el postest no se ubicó ningún docente.

En cuanto al **indicador 2.3** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 9 (34,6%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 23 (88,4%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 3 (12%). En el nivel bajo durante el corte existían 7 (27%), mientras en el postest no se ubicó ningún docente.

En cuanto al **indicador 2.4** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 8 (30,8%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 19 (73,1%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 5 (19%). En el nivel bajo durante el corte existían 8 (30,8%), mientras en el postest solo 2 (7,7%).

En cuanto al **indicador 2.5** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 9 (34,6%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 22 (85%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 4 (15%). En el nivel bajo durante el corte existían 7 (27%), mientras en el postest no se ubicó ningún docente.

En cuanto al **indicador 3.1** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 7 (27%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 20 (77%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 11 (42,3%), mientras en el postest se situaron solo 5 (19%). En el nivel bajo durante el corte existían 8 (30,8%), mientras en el postest solo 1 (3,9%).

En cuanto al **indicador 3.2** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 8 (30,8%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 21 (81%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 11 (42,3%), mientras en el postest se situaron solo 4 (15%). En el nivel bajo durante el corte existían 7 (27%), mientras en el postest solo 1 (3,9%).

En cuanto al **indicador 3.3** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 9 (34,6%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 22 (85%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 3 (12%). En el nivel bajo durante el corte existían 7 (26,9%), mientras en el postest solo 1 (3,9%).

En cuanto al **indicador 3.4** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 7 (27%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 17 (65,4%). En el nivel medio tanto en el corte parcial como en el postest se ubicaron 7 (27%). En el nivel bajo durante el corte existían 7 (27%), mientras en el postest solo 2 (7,7%).

En cuanto al **indicador 3.5** en el corte parcial se encontraban en el nivel alto 8 (30,8%) de los docentes muestreados, mientras que en el postest ya aparecen 22 (85%). En el nivel medio en el corte parcial se ubicaron 10 (38,4%), mientras en el postest se situaron solo 4 (15%). En el nivel bajo durante el corte existían 8 (30,8%), mientras en el postest no se ubicó ningún docente en dicho nivel.

Los resultados cuantitativos del postest se reflejan en los anexos 38 y 39.

El objetivo fundamental estuvo centrado en determinar las transformaciones que se produjeron en el modo de actuación de los docentes al evaluar las dimensiones e

indicadores con el postest. Las principales conclusiones derivadas de su aplicación, que se consideran como tendencias en la evolución se sintetizan a continuación, teniendo en cuenta que los docentes lograron:

- Organizar y desarrollar un diagnóstico más personalizado centrado en la determinación de las necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos.
- Planificar y diseñar la adaptación no significativa de los componentes didácticos del currículo, específicamente en la metodología y la organización didáctica según el resultado obtenido con el diagnóstico.
- Ejecutar el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de la adaptación diseñada en la planificación.

A modo de síntesis puede afirmarse que de manera general la estrategia que se propone contribuye al mejoramiento del modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas ya que en todos los indicadores evaluados se observaron transformaciones de tendencia positiva al establecer la comparación entre el corte parcial y el postest.

La evaluación de la variable antes y después de aplicada la Estrategia Metodológica se refleja en la siguiente tabla:

Niveles	Evaluación integral de la variable dependiente	
	Antes	Después
Bajo	81%	3,9%
Medio	19%	15%
Alto	0	81%

Para el procesamiento estadístico de la tesis se utilizó el sistema SPSS 11.5 For windows y los resultados obtenidos aparecen en los anexos 40 y 41, los cuales demuestran la transformación positiva en el comportamiento de las dimensiones e indicadores al establecer la comparación entre el pretest y postest.

3.4 Resultados de las sesiones en profundidad

Resulta imprescindible destacar que los criterios a los cuales arribó la investigadora a partir de la observación realizada durante la aplicación de la estrategia fueron contrastados con los de los resultados de las sesiones en profundidad.

Las sesiones en profundidad acompañaron de manera paralela el desarrollo de la investigación y resultaron muy valiosas para conocer las transformaciones que de modo gradual se produjeron en los docentes a partir de informantes claves, los que a su vez tuvieron un rol determinante en la estrategia.

En sentido general las sesiones brindaron la posibilidad de contrastar los criterios de los informantes claves con los resultantes de los métodos aplicados por la investigadora, lo que propició una triangulación de fuentes y al mismo tiempo hacerlos protagonistas de la construcción del resultado.

Para desarrollar cada sesión en profundidad se utilizó el siguiente procedimiento:

1. Planificación

- Definición del tema y los objetivos de la sesión.
- Determinación de informantes claves o asesores que deben participar.
- Determinación de los aspectos a precisar en el reporte de sesión.
- Precisión y elaboración de los instrumentos que se utilizarían para la obtención y registro de la información cualitativa.
- Orientación de la agenda de cada sesión.

2. Ejecución

- Precisión del número de participantes y de las características de estos según la intención del estudio.
- Presentación del tema por el investigador que actúa como conductor.
- Debate en torno a las cuestiones acerca de las cuales se pretende obtener información, a partir de procedimientos como: formulación de preguntas, intercambio de puntos de vista, determinación y solución de problemas, valoración de aspectos.
- Precisión de conclusiones.
- Cierre de la sesión y orientaciones para el próximo encuentro.

3. Elaboración del reporte de sesión con la colaboración del asesor

- Se realiza al concluir la sesión.
- Se precisan los datos necesarios para el estudio, así como la actitud y comportamiento de los participantes durante la sesión y los resultados de las observaciones.

4. Análisis de la información obtenida de la sesión centrada fundamentalmente en lo cualitativo

Para el reporte de cada sesión y el análisis de la información se tuvieron en cuenta lo concerniente a los principales aspectos de las transformaciones que se iban produciendo en los docentes, así como los datos aportados por los informantes claves derivados de la aplicación de los métodos de investigación utilizados antes de la sesión.

Teniendo en cuenta la naturaleza y la finalidad del estudio, se utilizó un registro del análisis de la información, con énfasis en lo cualitativo, para lo cual se tuvieron en cuenta los aspectos considerados desde el reporte de sesión.

Aspectos generales que se consideraron en el desarrollo de cada sesión:

1. Determinación de los agentes que participan en la búsqueda de información antes del desarrollo de la sesión:

- Jefe de la carrera Licenciatura en Educación Especial en la universidad pedagógica.
- Coordinadores de la carrera en las sedes Pedagógicas Municipales.
- Profesores principales de la sede central.
- Profesor General Integral del primer año intensivo.
- Maestro de apoyo en la universidad pedagógica.
- Metodólogos municipales y provinciales que atienden la especialidad de sordos.
- Director de la escuela para estudiantes sordos.

2. Distribución y orientación previa de las acciones:

- Preparación de los agentes o informantes claves en relación a los aspectos conceptuales y procedimentales sobre el modo de actuación esperado en los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas.
- Precisión sobre los métodos, técnicas e instrumentos que desarrollará cada participante en el estudio.

3. Métodos utilizados para la recogida de la información que se analizarán en cada sesión:

- Observación
- Cuestionario de opiniones a los estudiantes sordos.
- Portafolio

- Entrevista
- Ejercicio de rendimiento académico.

En el caso de los ejercicios de rendimiento profesional tienen fuertes potencialidades para obtener datos sobre el modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas. En la presente investigación se parte de tomar en consideración una serie de actividades que el docente debe realizar vinculadas al sistema de trabajo metodológico de su Departamento y Facultad y aquellas propias de los cambios de categorías docentes así como la formación de masteres y doctores, de este modo se identifican los siguientes:

Las clases abiertas, las clases metodológicas instructivas y demostrativas.

Los exámenes de oposición para cambio de categoría docente.

Los exámenes de candidatos en la formación doctoral.

Se cierra el análisis con algunas conclusiones de la investigadora en relación con las cuestiones que ilustran con claridad la dinámica del cambio que se produjo en los docentes durante el proceso de instrumentación a partir de las anotaciones de mayor alcance.

4. Análisis y debate de los criterios entre los participantes sobre los aspectos teóricos y metodológicos que pueden enriquecer el modo de actuación esperado.

El debate se centró en los siguientes aspectos:

- Consideraciones teóricas sobre la cultura y comunidad sorda en función del aprendizaje.
- Concepciones teórico – metodológicas sobre las acciones generalizadoras: Diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación en vínculo con la implementación de adaptaciones curriculares no significativas en el marco de la universidad pedagógica.
- Fundamentos teóricos generales sobre el ambiente de colaboración que debe propiciarse en la formación inicial de maestros sordos.
- Presupuestos esenciales sobre el trabajo con las situaciones comunicativas en el desarrollo de la competencia bilingüe. (L.S.C y Español en la modalidad oral y escrita).

Los participantes en lograron analizar y debatir acerca de la problemática fundamental en aras de lograr unificar criterios desde lo teórico – metodológico que sustenten el modo de actuación esperado en la formación profesional pedagógica de los estudiantes sordos.

Se debatieron los principales elementos de la cultura y comunidad sorda que pueden tenerse en cuenta, además de sugerirse acciones básicas a realizar. Por otra parte se intercambió sobre la teoría y práctica curricular en la universidad pedagógica y sus implicaciones en la formación inicial de maestros sordos.

5. Presentación de los criterios acerca del comportamiento del modo de actuación de los docentes en la medida que recibían la influencia de las acciones estratégicas diseñadas.

Al desarrollarse las acciones estratégicas durante la etapa de instrumentación se observó una mejora en el modo de actuación de los docentes a partir de asumir la implementación de las adaptaciones curriculares no significativas en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de estudiantes sordos en el contexto de la universidad pedagógica, aunque persisten determinadas carencias sobre todo durante la acción generalizadora de ejecución y evaluación. Entre los principales resultados se encuentran los siguientes:

- Adecuado diagnóstico de los conocimientos previos sobre la cultura y comunidad sorda, estimulación de intereses cognoscitivos y profesionales, así como desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes.
- Las adaptaciones curriculares en los diferentes componentes didácticos satisfacen en sentido general las necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos a partir de:
 - La selección de métodos, medios de enseñanza, tareas docentes con carácter visual práctico, demostrativo y diferenciado atendiendo a los niveles de complejidad, volumen y vínculo con el desempeño profesional pedagógico en las escuelas de sordos.
 - La modificación de instrumentos evaluativos acordes con las demandas de los estudiantes sordos específicamente en la comunicación.
 - La selección de formas de organización colectivas y socializadoras entre estudiantes sordos y oyentes.
 - La atención a las diferencias individuales en los distintos momentos de la actividad.

- La elaboración de situaciones comunicativas que propicien el intercambio de opiniones, criterios y puntos de vista entre los estudiantes sordos y oyentes como recurso para establecer el acercamiento afectivo y el desarrollo de la competencia comunicativa bilingüe.

En sentido general se observó una transformación positiva en el modo de actuación que les permitió a los docentes instrumentar las acciones generalizadoras de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar en el proceso de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta el resultado del diagnóstico pedagógico integral en la elaboración e implementación de las adaptaciones curriculares.

En cuanto al trabajo con el portafolio los docentes demostraron aún determinadas dificultades en cuanto a la preparación para la habilitación de sus expedientes de asignaturas y disciplinas, así como en la elaboración de productos científicos metodológicos a partir de:

- Utilización de materiales de apoyo.
- Sistemas de clases donde se instrumenten determinadas adaptaciones curriculares específicamente en la metodología, formas de organización y evaluación.
- Productos derivados del trabajo metodológico.
- Propuestas metodológicas y didácticas en la formación de maestros sordos.
- Ponencias presentadas en eventos.
- Productos realizados en las acciones de atención a los estudiantes durante su desempeño laboral.
- Resultados de la aplicación del sistema de evaluación de los estudiantes sordos.

A pesar de manifestarse en sentido general un mejoramiento en el modo de actuación de los docentes aún se expresan determinadas regularidades que exigen de una profunda organización y dirección del trabajo metodológico con las disciplinas y asignaturas desde los colectivos de años para la proyección de acciones que conlleven a estrechar las relaciones interdisciplinarias en función de: el trabajo con el diagnóstico pedagógico integral, realización de adaptaciones curriculares y preparación metodológica de los docentes en cuanto a la utilización de los recursos de apoyo.

Para finalizar se aplicó una triangulación metodológica a partir de contrastar los resultados de la aplicación de los métodos y técnicas empleados en el estudio y ello permitió corroborar un cambio orientado a la mejora en el mejoramiento del modo de actuación docente durante las acciones generalizadoras de diagnóstico, planificación y

ejecución – evaluación. Además se utilizó la triangulación de informantes y sujetos claves para conocer los múltiples puntos de vista que se conjugan en una misma situación y determinar las causas que inciden en las dificultades que aún persisten.

En cada sesión el objetivo estuvo dirigido a intercambiar puntos de vista acerca de las transformaciones que se producían en el modo de actuación docente y se obtuvieron las siguientes inferencias:

En la dimensión 1 vinculada al diagnóstico se evidenció el cambio en el modo de actuación docente al comprender la necesidad de diagnosticar el desarrollo de habilidades comunicativas, intereses cognitivos y profesionales en los estudiantes sordos en relación con su comunidad, así como determinar los aprendizajes alcanzables por estos en cada asignatura y el conocimiento de sus estrategias de aprendizaje. En la medida que avanzaron las sesiones en profundidad los participantes demostraron no solo comprender la necesidad de realizar el diagnóstico, sino que lograron desarrollarlo con independencia.

En la dimensión 2 relacionada con la planificación los docentes participantes en las sesiones expresaron sus conocimientos acerca de la metodología y organización didáctica más factible para la formación de maestros sordos, a partir de asumirlas como adaptación curricular no significativa necesaria desde una estrategia de atención diferenciada en la dirección del aprendizaje. Los indicadores más afectados se ubican en la metodología y la evaluación.

En la dimensión 3 vinculada con la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje se hizo evidente la mejora en el mejoramiento del modo de actuación, orientado hacia la puesta en práctica de lo diseñado durante la planificación, aunque resultó ser la dimensión que avanzó más lentamente. En las sesiones los docentes lograron expresar soluciones científicas a los problemas profesionales pedagógicos y asumieron un rol participativo llegando a la profundización en temas complejos.

Los principales cambios en el modo de actuación de los docentes se centraron en la acciones de diagnóstico y planificación.

6. Definición de las necesidades reales de los docentes y causas.

- Necesidad de una mayor comprensión y conocimiento de los aspectos relacionados con la cultura y comunidad sorda.

- Necesidad de intercambio científico – metodológico en relación con la problemática analizada.

Principales causas:

- El trabajo metodológico aún no satisface todas las necesidades que expresan los docentes, en cuanto a los aspectos relacionados con las modificaciones curriculares en la formación de maestros sordos, específicamente en aquellos que no provienen de la educación especial.

Las sesiones en profundidad permitieron recabar una información más cualitativa y profunda sobre el modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas. Se hizo notar el interés de los participantes y la implicación personal en las actividades desarrolladas.

Después de la instrumentación de la estrategia se constató una significativa evolución en casi la totalidad de los sujetos. Al finalizar las sesiones pudo apreciarse una adecuada motivación por las cuestiones referentes a la estrategia, evidenciada en la implicación afectiva de los participantes y de las vivencias de satisfacción en relación con la actividad.

Después de aplicados en la presente tesis diferentes métodos como: criterio de expertos, pre-experimento pedagógico y las sesiones en profundidad, se procedió a utilizar la triangulación metodológica, la cual permitió contrastar la información obtenida según los resultados arrojados por los instrumentos, a partir de una interpretación detallada donde se hizo evidente la efectividad de la Estrategia Metodológica instrumentada.

El criterio de expertos garantizó la revisión teórica de la propuesta y sus condiciones reales para la instrumentación, mientras que el procesamiento de la información del pre-experimento y las sesiones en profundidad demostraron tendencias de cambio significativo en el modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos en la carrera Educación Especial.

CONCLUSIONES

- El proceso de formación permanente de los docentes de las universidades pedagógicas constituye una necesidad en las condiciones actuales de desarrollo en dichas instituciones educativas para responder a una educación superior cada vez más diversificada, por lo que la actualización sistemática, la adquisición de nuevas habilidades y la profundización en conocimientos relacionados con la adaptación de las propuestas curriculares en función de necesidades y potencialidades de los estudiantes resultan aspectos esenciales que orientan el mejoramiento del modo de actuación profesional pedagógico como una de las aristas que se desarrolla desde dicho proceso.
- Los fundamentos teóricos esenciales del estudio realizado se centran en la dinámica entre el proceso de formación permanente de los docentes de las universidades pedagógicas que se desempeñan en la carrera de Educación Especial en el que se jerarquiza el modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas y donde sus particularidades se definen de acuerdo a las exigencias de la formación inicial de maestros sordos enmarcadas en las concepciones de la educación inclusiva y las premisas del Modelo Educativo Bilingüe Cubano para sordos.
- Los docentes que dirigen el proceso formativo de los estudiantes sordos, y fueron diagnosticados, demostraron necesidades en su modo de actuación que lo alejan del estado deseado. Ello se expresó fundamentalmente en: la determinación del desarrollo de habilidades comunicativas, intereses y conocimientos previos con relación al desempeño en la comunidad sorda, aprendizajes alcanzables en las asignaturas y estrategias de aprendizajes propias de los estudiantes, así como el diseño e instrumentación de adaptaciones curriculares no significativas en la metodología y organización didáctica, a partir de los resultados del diagnóstico.
- La determinación de las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje (Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación), asociadas a las vías de adecuación del currículo, como dimensiones del modo de actuación profesional pedagógico para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos, permite guiar el cambio en la actuación docente desde el proceso de formación permanente en el contexto de la universidad pedagógica.

- En la tesis se expone una caracterización del modo de actuación esperado en los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, donde se particulariza en aquellos elementos que conducen al desarrollo de las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza– aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación.
- La evaluación otorgada por los expertos a cada uno de los indicadores de valoración de la Estrategia Metodológica, permite considerar que posee posibilidades de ser aplicada en la práctica educativa de las universidades pedagógicas y los resultados obtenidos con su instrumentación a partir de un pre-experimento ponen de manifiesto el cambio que se produce en el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, en relación con las dimensiones e indicadores planteados, lo que evidencia la contribución al mejoramiento de dicho modo de actuación.
- La Estrategia Metodológica elaborada se distingue por la determinación de los métodos y procedimientos que permiten el mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, enfatizando en la autopreparación como forma básica que orienta la apropiación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en vínculo con otras modalidades de trabajo metodológico que jerarquizan la solución de los problemas profesionales pedagógicos que enfrentan los docentes en su práctica educativa.
- La Estrategia Metodológica resulta contentiva de acciones flexibles y favorece el proceso de autoevaluación como fuente de transformación para la mejora de una problemática actual en la educación de personas sordas inmersa en transformaciones básicas a partir del tránsito hacia la concepción bilingüe en todos los niveles educacionales.

RECOMENDACIONES

- Presentar al Consejo Científico Provincial de Sancti Spíritus la propuesta de valorar las posibilidades de preparación de directivos y docentes que se desempeñan en la carrera Educación Especial en las diferentes sedes pedagógicas municipales, teniendo en cuenta la concepción desarrollada en la Estrategia Metodológica propuesta.
- Continuar profundizando en el estudio de la temática por su novedad de manera que afloren nuevas alternativas orientadas al mejoramiento del modo de actuación profesional en la formación inicial de maestros sordos.
- Divulgar los resultados de la investigación en diferentes espacios de actividad científica educacional en el contexto de las universidades pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

1. AAMR. (1992). *Mental retardation. Definition. Classification, and systems of Supports* (9. Ed). AAMR, Washington.
2. Abrile de Wollemex, M. I. (1994). "Nuevas demandas a la educación y la institución escolar y a la profesionalización de los docentes". *En Revista Iberoamericana de Educación*. N. 5. Mayo – Agosto,13-14
3. Achiong Caballero, G. E. (2003). "La Universalización de la Formación Docente en la Provincia de Sancti Spíritus: actualidad, retos y perspectivas". *Pedagogía y Sociedad*. N. 4, 1-12
4. Addine Fernández, F y otros. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. IPLAC. La Habana.
5. Addine Fernández, F. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. Dirección de Ciencia y Técnica. Libro de concurso.
6. _____. (2004). *Didáctica. Teoría y Práctica*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
7. _____. Comp. (2006). *Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a al práctica*, La Habana: Academia.
8. _____. (2006). "Modo de actuación profesional pedagógico. Apuntes para una sistematización". *En Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a al práctica*, La Habana: Academia.
9. Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Academia.
10. _____. (1988). *Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Cubana*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
11. _____. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
12. _____. (2001). *El Diseño Curricular*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
13. Álvarez Rojo, V.B. (1996). *Investigación y desarrollo profesional en el campo de la orientación educativa. RELIEVE*, vol. 2, n. 2-1. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_0.htm.
14. Anguz y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo de currículum*, Málaga: Aljibe.
15. Añorga Morales, J. y otros. (2001). *Concepciones teóricas y metodológicas de la Educación*. Centro de Postgrado de la U.M.R.P.S.F.X.CH. Sucre.
16. Añorga, Morales, J. (1999). *La educación de avanzada*. Libro 5. La Habana. Instituto Pedagógico "Enrique José Varona"

17. Arencibia, V. y del Llano M. (1999). *La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en los Institutos Superiores Pedagógicos*. Curso 53. "Pedagogía 99". La Habana.
18. Arencibia Sosa, V. et al. (2003). *La formación continua a distancia de los profesionales de la educación*. Evaluación de su impacto. Curso 17. "Pedagogía 2003". La Habana.
19. Argudín, Y. "¿Qué se entiende por eficiencia en la universidad? De la entrevista con el Dr. Meneses". *En: Revista Didáctica*. No 25. Primavera 95. Órgano del Centro de Procesos Docentes en la Universidad Iberoamericana. México.
20. Arnaiz, P. (1999). "Currículo y atención a la diversidad". *En Hacia una concepción de la discapacidad*. Amarú, Salamanca.
21. Basova A. G, Egorov S. F. (1990). *Historia de la surdopedagogía*. VIPO Vneshtorgizdat.
22. Bell Rodríguez, R. *Educación Especial*. (1997). *Razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
23. Bermúdez Morris, R. y otros. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
24. Bermúdez Serguera R. (1996). *Teoría y Metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
25. Bernaza Rodríguez G. y F. Lee Tenorio. (2004). "El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación". *En Revista Iberoamericana de Educación*, 34 / 2.
26. Bernaza Rodríguez G. y J. Castro Lomas. "El aprendizaje colaborativo: una vía para la universalización de la educación de postgrado". *En: Revista Iberoamericana de Educación* 1123.
27. Blanco Pérez, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
28. _____. (2004). "Acerca del rol profesional del maestro". *En: Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
29. Borges Rodríguez, S. (2006). *La Educación de las personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba*. Congreso de Educación y Pedagogía Especial y Primer Simposio Internacional Tecnología, Educación y Desarrollo.
30. Bravo Salvador, Marisol. (2003). *Alternativa Metodológica para concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura, en la educación de escolares sordos del segundo ciclo*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica. Enrique José Varona. La Habana.
31. Brennam, W. K. (1998). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC/ Siglo XXI de España.

32. Brueckner, L. y Guy L. Bond (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Ediciones revolucionarias.
33. Brunet, Jean - Pierre. (s/f). *Las adaptaciones curriculares. Un enfoque a la diversidad. Material digitalizado*.
34. Caballero Delgado, E. (2002). *Selección de lectura. Diagnóstico y Diversidad. Compilación*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
35. Calero Fernández, N. (2005). *Un modo de actuación profesional creativo en la formación de profesionales*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Villa Clara.
36. Calvo, A y Martínez, A. (1997). *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
37. Campistrous. P, L. (1998). *Indicadores e investigación educativa*. Soporte Magnético.
38. Cárdenas Martínez, N. (2005). *Modelo Pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Villa Clara.
39. Casassus, J. (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Santiago de Chile. Noviembre.
40. Castellanos Noda, A V. (2002). "El enfoque histórico – cultural. Sus implicaciones para el aprendizaje grupal". *En Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XVII. No 3.
41. Castellanos Pérez R. M y X. Rodríguez Fleitas. (2003). *Actualidad en la educación de niños sordos*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
42. Castellanos Pérez, R. M y otros. (2004): *Sordera. Aspectos psicológicos*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
43. Castellanos Simons, D y otros. (1999). *La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. Centro de Estudios Educativos. ISPEJV, La Habana.
44. Castellanos Simons, D y otros. (2001). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
45. _____ (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
46. Castillo M., María E. (2001). *La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia. Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba*. Tesis Doctoral. ISP "Enrique José Varona"
47. Cedillo, Pepita. *El profesor sordo como modelo del niño*. [http: Cervantes virtual.com/portal/signos/educaciónbilingue/experiencias](http://Cervantes.virtual.com/portal/signos/educaciónbilingue/experiencias). (consulta septiembre 2004)
48. Chacón Arteaga, N y otros. (2002) Informe del proyecto "*La profesionalidad pedagógica de los docentes para la formación humanista de los estudiantes para su labor educativa en la escuela cubana*". La Habana.

49. Chávez Rodríguez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
50. Chirino Ramos, M. V. (2004). "La investigación en el desempeño profesional pedagógico". *En Profesionalidad y Práctica Pedagógica*, La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
51. Clark Lezcano, I. (1997). *Escuelas efectivas. Teoría. Modelos. Tipologías*. Pedagogía, La Habana, Febrero 15-19.
52. Claros, R. E. (2001). *La Diversidad en la Educación de los Sordos*: Universidad de Arizona del Sur. (Manuscrito).
53. Cobas Ochoa, C L. *Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las adaptaciones curriculares: Su comprensión e implementación*. (Manuscrito). CELAEE.
54. Colectivo de autores. (2002). *Convocados por la diversidad*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
55. Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*, Buenos Aires. Editorial Paidós.
56. _____ (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". *En Desarrollo Psicológico y Educación*, Madrid: Alianza.
57. Collazo Delgado, B y M. Puentes Alba. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica ¿El maestro, un orientador?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
58. Comenius, J. (1983). *Didáctica Magna*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Edición príncipe, 1632).
59. Concepción, María L. y M. Suárez Pedroso. (2004). "Cualidades del docente de la universidad pedagógica. Propuesta de indicadores para la evaluación profesional". *En Revista Pedagogía y Sociedad*. Vol 5, N.14. Noviembre.
60. Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Madrid: Akal.
61. Cortina Bover, V. M (2005). *El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización*. Tesis doctoral. ISP "Pepito Tey". Las Tunas.
62. Crispín Bernardo M. L. (2006) "¿Qué es eso de la educación intercultural?" *En: Revista Didác. Universidad Iberoamericana. Educar en la Diversidad*. Primera Parte.
63. Cruz Muñoz Peggy K. y G. M. Vega López. *La gestión por competencias: una nueva herramienta en la planificación estratégica del recurso humano*. Disponible en lasole73@hotmail.com
64. Danilov, M. A. y M. N. Skatkin (1978): *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
65. Davis, Ernesto. (2004). Integración de alumnos sordos a las clases de los oyentes. <http://www.sitiodesordos.com.ar/intdealumnossordos.htm>. (Consulta Marzo / 2004)

66. De Armas, N y otros. (2003). *Caracterización de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Curso 85. "Pedagogía 2003". La Habana.
67. De Mendoza, R. (2002). "Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente". *En Revista Inter Universitaria de Formación de profesorado*. Vol 17. N. 2. España.
68. Delgado Martínez, Rita Lorena. *Metodología para la enseñanza de las formas verbales a los alumnos sordos de 5. grado*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica. "Juan Marinillo". Matanzas.
69. Del Llano Meléndez, M. (2004). *Universalización de la universidad pedagógica*. En selección de artículos. La Habana.
70. Díaz Pendás, H. (1996). *Ser uno mismo hablando de creatividad*. Resumen de un Coloquio. Educación. 88, 3 – 5.
71. Elmore, R. (1996). "El cambio de la estructura en las escuelas públicas". *En: La Reestructuración de las Escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
72. Universidad Autónoma de Barcelona *Enseñanza Superior y Estudiantes Disminuidos: Hacia una Política Europea de Integración*. Oficina d' Afers Socials'. Belaterra.
73. Fernández, A. (2003). *Educación inclusiva*. Revista digital Umbral 2000. Disponible en : www.reduc.cl
74. Fernández González, A. M. y otros. (2002). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
75. Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Editora Escuela Española.
76. Fiallo, J. (1996). *Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
77. Forneiro Rodríguez, R. (1996). *El sistema de formación inicial y continua del personal docente en Cuba*. Taller Internacional Maestro 96. La Habana.
78. Fuentes, H. y I. Álvarez. (2000). *Didáctica de la educación superior*. CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba.
79. Fuxá Lavastida, M. (2006). "Modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial". *En Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*, La Habana: Editorial Academia.
80. Gayle Morejón, A. (2002). *De la conceptualización del currículo a la práctica escolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
81. Galcerán, F. (2000). *Bilingüismo y Biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales*. Disponible en <http://www.sitiodesordos.com.ar/artinteres.htm>.
82. García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
83. _____. (2003). *Profesionalidad y actividad investigativa*. Curso Pedagogía, La Habana.
84. _____. (2004). "La función docente metodológica del maestro desde

- la perspectiva de la profesionalidad". *En Didáctica teoría y práctica*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
85. García Batista, G. y Caballero Delgado E. (2004). "El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual". *En Didáctica teoría y práctica*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 86. García Galló, G. (1980). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*, La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 87. García Leiva, M. y otros. (2004). "Dirección y organización de las instituciones educativas cubanas". *En Reflexiones Teórico – Prácticas en torno a las Ciencias de la Educación*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 88. García, M. (2001). "La formación de formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos". *XXI Revista de Educación. Publicación Electrónica*.
 89. García Ramis, L y otros. (1996). *El autoperfeccionamiento docente y la creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 90. _____ y otros. (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 91. García Valero, M. Á. (2005). *Estrategia Metodológica para el desarrollo adecuado de la producción de textos escritos por escolares primarios*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Félix Varela. Villa Clara.
 92. Garrido Landivar, J y Santana Hernández, R. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Especial y Educación Primaria*: CEPE.
 93. Garrido Landivar, J y Santana Hernández, R. (1999). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales*, Madrid: CEPE.
 94. Gastón, L. P. R. (2005). "Fundamentos que deben regir la formación investigativa de los maestros. Propuesta teórica desde el [constructivismo](http://www.monografias.com/trabajos) socio-histórico cultural". Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos>
 95. Gideone Hendrik, D. (1996). "Organización de las escuelas para estimular la investigación en el maestro". *En La Reestructuración de las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
 96. Gine, C y R Ruiz. (1992). "Los servicios de apoyo psicopedagógicos". En I. Sole y C. Monereo (Ed.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. En prensa.
 97. Gine, C. (1996). *La evaluación psicopedagógica: Una perspectiva centrada en el currículo*. I Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Villa del Mar.
 98. González Serra, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 99. González Rey, F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Editora Científico Técnica.
 100. _____. (1989). *Psicología, principios y categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

101. _____. (1985). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
102. _____ y A. Mitjás. *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
103. González S., A. M. y Reinoso C., C. (2002). *Nociones de Sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
104. Hernández Mayea, T. (2001). *Perfeccionamiento de los modos de actuación del profesor de Geografía para la dirección del aprendizaje creador*. Tesis de Maestría. ISP "Enrique José Varona", La Habana.
105. Hernández Pérez, Alina. (2001). *Material de apoyo a la asignatura "Teoría y Práctica Curricular". Carrera Educación Especial*. ISP Enrique José Varona. Ciudad de La Habana.
106. Hernández Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*, La Habana: Editorial Félix Varela.
107. Herrera Rodríguez, J. I. y A. Álvarez González. (2001). *Un acercamiento necesario al diagnóstico pedagógico*. Material inédito. Sancti Spiritus.
108. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *La función docente. Diagnóstico general del sistema educativo*. Comisión 4. Disponible en info@ince.mec.es. Madrid.
109. Jerónimo González, Onelda. (1998). *Algunas consideraciones sobre la definición de currículo en la práctica escolar*. Material de apoyo a la docencia. ISP Sliverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus.
110. Johnson, R E, S. K. Liddell y C. Karting. (1989). *Unlocking the Currículum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*. Gallaudet.
111. Karttchnes, R. C. *La educación bilingüe para los sordos*. Universidad Arizona Sur. <http://www.sitiodesordos.com.ar/artiteres.htm>. (consulta noviembre / 2003)
112. Kent, R. (1996). *Algunas preguntas sobre la calidad y su evaluación en la Educación Superior Latinoamericana*. En Educación Superior con miras al siglo XX. Memorias del Simposio copatrocinado por la UNESCO y el Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana. (EUB)
113. Kuzmina N. V. (1987). *Ensayo sobre psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
114. Labarrere Reyes, G y G Valdivia Pairol. (1989) *Pedagogía*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
115. Leontiev, A. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
116. Lomov, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
117. López Hurtado, J. (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
118. López Hurtado, J. y A. M. Silverio. (1996). *El diagnóstico. Un instrumento de trabajo pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

119. _____. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
120. _____. (2000). *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Material impreso, La Habana.
121. López Machín, R. (2001). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y Actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
122. Luz y Caballero, J. de La. (1952). *Escritos Educativos*. Tomo I, La Habana: Editorial de la Universidad de La Habana.
123. Marcano Fermín, L. (2006). *Modelo de evaluación del desempeño profesional docente como vía para el desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Félix Varela.
124. Makarenko, A.S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Editorial Progreso.
125. Marchesi, A. (1993). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Barcelona: Editorial: Alianza Psicología.
126. Markova, A.K y otros. (1987) *Formación docente de los educadores*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
127. Martí, J. (1963). *Obras Completas*, t.10, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
128. Martínez Llantada, M (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*, La Habana: Editorial Academia.
129. _____. (2003). *Nuevos caminos en la formación de los profesionales de la educación*, La Habana. Dirección de Ciencia y Técnica.
130. Mayor Ruíz, C. "Las funciones del profesor universitario analizados por sus protagonistas". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* //1996//volumen2//no1/ISSN 1134 - 4032// D.L. S.E - 1138 - 94. Universidad de Sevilla. España.
131. Mesa Carpio, N. y Salvador Jiménez, R. (2007). *Trabajo metodológico del docente. Propuesta para el preuniversitario*, La Habana: Editorial Academia.
132. Miguel Díaz, M. de (1992). "Innovación, Educación y Desarrollo Profesional Docente". *En Profesionalización docente y reforma educativa*. Austria: Centro asociado de la UNEED.
133. Miguel Díaz, M. de (1998). "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente". *En Revista de Educación* 315. Ciudad Universitaria S.N. Madrid.
134. Ministerio de Educación. Chile. (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial de Docentes*. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes. Santiago De Chile. Editora MAVAL Ltda.
135. Ministerio de Educación. Chile. (2004). *Nueva Perspectiva, visión de la Educación Especial*. Informe. Comisión de Expertos de Educación Especial. Santiago de Chile.

136. Ministerio de Educación. Cuba. (1971). *Psicología Educativa III. Aprendizaje*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
137. _____. (1979). *Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de Educación*. Primera Parte, La Habana.
138. Ministerio de Educación. Cuba. (1999). *Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED*. Resolución Ministerial No. 85/1999. La Habana.
139. _____. Cuba. (2000). *Carta Circular 01/2000*, La Habana.
140. _____. Cuba. (2000) *Seminario Nacional para el personal docente*. Folleto impreso, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
141. _____. Cuba. (2001). *Dirección del aprendizaje*. Folleto impreso. Reunión preparatoria nacional del curso 2001-2002, La Habana.
142. _____. Cuba. (2001). *Seminario Nacional para educadores*. Folleto impreso, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
143. _____. Cuba. *Reunión preparatoria nacional del curso escolar 2000 – 2001*.
144. _____. Cuba. *Reunión preparatoria nacional del curso escolar 2001 – 2002*.
145. _____. Cuba. (2002). *III Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso, La Habana: Editorial Pueblo y Educación
146. _____. Cuba. (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
147. Ministerio de Educación. Cuba. (2004). *Sugerencias generales para el tratamiento del desarrollo de habilidades comunicativas en los niños sordos e hipoacúsicos*.
148. Ministerio de Educación Superior. Cuba (1991). *Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. Resolución Ministerial 269/91. La Habana.
149. Ministerio de Educación Superior. Cuba. *Reglamento Docente Metodológico para el trabajo en la educación superior*. Resolución No. 210/ 2007, La Habana.
150. Ministerio de Educación Superior. Cuba. (2004). *Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba*. Resolución No. 132/2004. La Habana.
151. Mitjáns Martínez, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
152. Moreno Valdés M. T. (2006). "Integración / inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior". En Revista UNESCO. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005, Caracas: Editorial Metrópolis.
153. Nieto Almeida, L. E. (2001). *Perspectiva para una definición conceptual*. Material inédito. Villa Clara.

154. Obozov, N. H. (1989). *Los procesos y funciones psíquicas en condiciones de actividad individual y colectiva*. En *El proceso de la comunicación en la Psicología*, La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
155. Obregón Rodríguez, M. (2006). "Educación Bilingüe para el niño sordo. Instituto Pedagógico para problemas del lenguaje". En *Revista Didác. Universidad Iberoamericana. Educar en la Diversidad. Primera Parte*.
156. Orcasitas, J.R (1993). "La formación de profesionales en educación especial". En *Acosta, V. y otros (Edts). Programas de evaluación e intervención en educación especial. VII Jornadas de universidades y Educación Especial*. La Laguna, pp. 13 – 38.
157. _____ (1988). "La formación de profesionales en educación especial desde la práctica institucional". En: EUSKAL MUNDU BILTZARRA – II Congreso Mundial Vasco Hezkuntza Biltzarra. Congreso de Educación. IV Atala: Irakaslea, Aréa IV: El profesor. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria, (T.4) pp. 427 – 433.
158. Parra Vigo, B.I. "La dirección de las competencias didácticas en la formación inicial de profesionales de la educación". En *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación.
159. Perera Cumera, F. (2004). "La práctica de la interdisciplinariedad en la formación de profesores". En *Una aproximación desde la enseñanza – aprendizaje de las ciencias*, La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
160. Pérez Rodríguez, G. (1992). *El desarrollo psíquico y la educación en la escuela socio-histórico-cultural. Sus propuestas e importancia para la educación especial*. Tesis de Maestría en Educación Primaria. ISP Enrique José Varona, La Habana.
161. _____. (1996). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*,. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
162. _____. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Primera parte, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
163. Pérez Sarduy, Y. (2004). "El desarrollo de los modos de actuación en la formación inicial de profesionales de la educación". Disponible en www.rieoei.org/deloslectores/1346Perez.pdf. ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín.
164. Pla López, A. (2005). *Modo de actuación del docente desde un enfoque integral y contextualizado*, Centro de Estudio e Investigación de la Educación "José Martí" de Ciego de Ávila, (Libro en proceso de edición).
162. _____. (2005). *Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador*. Curso 52 "Pedagogía 2005".
165. Rangel Gómez, Y. (2002). *Dirección del aprendizaje y desarrollo profesional*. Universidad Pedagógica "Capitán Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus, Cuba. Lima. Derrama Magisterial. Servicios Gráficos.

166. Remedios González, J M y otros. (2001). *Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación y a desarrollar potencialidades creadoras de los docentes en la secundaria básica*. Informe del Proyecto asociado al Programa Ramal II, CDIP, ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti. Spíritus.
167. _____. (2002). *Pedagogía para el desarrollo*. Lima. Editorial Magisterial.
168. _____. (2004). *Evaluación del desempeño profesional de los docentes del ISP*. Informe del Proyecto asociado al Programa Ramal II, CDIP, ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti. Spíritus.
169. _____. (2005). *Desempeño, Creatividad y Evaluación de los docentes en el contexto de los cambios educativos de la escuela cubana*. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
170. Remedios G., J. M. y otros. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.
171. *Revista Iberoamericana. Desafío Escolar*. Año #5. 2. Edición Especial. Año 2001.
172. *Resultados sobre Integración Escolar*. Disponible en [eespecial2chaco@.com.ar](mailto:eespecial2chaco@com.ar).
173. *Resultados sobre Integración Escolar*. Disponible en <http://www12brinkster.com/eespecial2/integración> escolar.
174. Reyes Díaz, J. C. y F. Repilado Ramírez (2003). *Un punto de vista acerca del Diagnóstico Pedagógico Educacional*. Disponible en www.educar.org/articulos/diagnosticoed.asp.
175. Rico Montero, Pilar. (2004). *Proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
176. Ríos González, Miriam. (2002). *Propuesta Metodológica para evaluar el desempeño docente en la dirección del estudio independiente*. Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
177. Rojas Hernández, Maylene. (2002). *Propuesta metodológica para evaluar el desempeño profesional del docente en el diagnóstico pedagógico integral*. Tesis de Maestría. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
178. Rodríguez del Castillo, M.A., Alvarina Rodríguez Palacios. (2005). *La estrategia como resultado científico*. Universidad Pedagógica Félix Varela. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas.
179. Rodríguez del Castillo, M.A. (2003). *Estrategia Metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Félix Varela de Villa Clara.
180. Rodríguez Fleitas, X. (1996). *La educación de avanzada como estrategia de superación para el mejor desempeño profesional del maestro de sordos*. Tesis presentada en opción al grado académico de Master en Ciencias Pedagógicas. ISP "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana.

181. _____. (1999). *El desarrollo del lenguaje desde una perspectiva bilingüe*. En *Pedagogía 99*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. ISP "Enrique José Varona".
182. _____. (2001). "El proceso de diagnóstico e intervención del desarrollo de habilidades comunicativas en escolares sordos". En *II Congreso Iberoamericano de Hipoacusia* – Mar del Plata, Argentina.
183. _____. (2003). *Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos*. Tesis doctoral. ISP "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana.
184. _____. (2003). *Apuntes de la comunicación y cultura de las personas sordas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
185. _____. (2003). *Alternativa metodológica para el diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos*. Tesis doctoral. ISP Enrique José Varona, La Habana.
186. _____. (2004). *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
187. _____. (2005). *Proyecto Educativo Bilingüe Cubano*. VIII Congreso Internacional de Educación bilingüe para Sordos, La Habana. Noviembre 15 – 18.
188. Rodríguez R. M. y Bermúdez, R. (1996). *La personalidad del adolescente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
189. Roschke, M.A; Darini, M.C; Jadead, J. (1993). "Educación Permanente y Trabajo en Salud: un proceso en construcción". En *Educ. Med. Y Salud*. Vol. 27, No, 4 OPS.
190. Ruiz, R. (1998). *Técnicas de individualización didáctica: adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
191. Sacks, Oliver. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anagrama.
192. Salazar Fernández, D. (2004). "Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor". En: *Didáctica teoría y práctica*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
193. Schiefelbein, E. (1992). "Investigación socioeducativa sobre cobertura escolar". En *La investigación educacional en relación con el Proyecto Principal*. Santiago de Chile: OREALC.
194. Skliar, C. (1997). *Variables para el análisis de las políticas de educación bilingüe para sordos*, IV Congreso de Educación Bilingüe, Bogotá, Colombia.
195. Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
196. _____ y J. Zilberstein Toruncha. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

197. Soto Díaz, M. (2001). *La comunicación pedagógica desde un enfoque personalógico*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Pedagogía 2001, La Habana.
198. Suárez Pedroso Maytee y Julio Vicente Castellón. (1998). *La proyección psicosocial y cultural de la Lengua de Señas Cubana en la comunidad de oyentes*. I Encuentro Internacional de Intérpretes de LSC. Santiago de Cuba.
199. Suárez Pedroso Maytee. (2000). *El desarrollo del lenguaje de señas en alumnos sordos del grado preescolar*. I Congreso Internacional sobre la atención a personas sordas, La Habana. Noviembre 25 - 26.
200. _____. (2004). "La integración escolar del sordo en la universidad pedagógica. Retos y actualidades". *En Revista Pedagogía y Sociedad*. Vol 5, No. 11. Noviembre.
201. _____. (2005). *Propuesta de capacitación para profesores del ISP vinculados a la integración escolar de maestros sordos en formación*. VIII Congreso Internacional de Educación Bilingüe para Sordos, La Habana. Noviembre 15 – 18.
202. _____. (2005). *La integración del ISP y las asociaciones de discapacitados en la formación pedagógica de estudiantes con n.e.e de tipo sensorial*. Pedagogía, Sancti Spíritus.
203. _____. (2006). *Propuesta Metodológica para contribuir al modo de actuación docente en la formación inicial de maestros sordos*. Conferencia Científica Provincial Pedagogía, Patrimonio y Cultura Comunitaria. Junio 22.
204. Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
205. Sykes, G. (1996). "Fomento del profesionalismo de los maestros en las escuelas", *En La Reestructuración de las Escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
206. Talizina, N. F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
207. Torres Batista, César y González Bello. (2007). *Formación académica de postgrado en las universidades pedagógicas: retos a la universalización*. Curso 24 "Pedagogía 2007". La Habana.
208. Torres Lima, P. G. (2003). *Didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Curso 46. "Pedagogía 2003". La Habana.
209. Tunnerman Bernheim, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la Educación Superior*. UNESCO.
210. Tunnerman, Bernheim, C. (1996). *La Educación Superior en el Umbral del siglo XXI*. Caracas: Ediciones CRESALC, UNESCO.
211. Turner Martí, L y B. Pita Céspedes. (2002). *Pedagogía de la ternura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
212. Trujillo Barreto, N. (2007). *La evaluación de calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica*. Tesis doctoral. ISP" Félix Varela, Villa Clara.

213. UNESCO. (s.f). *La formación de los formadores de personal docente*. Estudios y Documentos de Educación. N. 43.
214. Valdés Rodríguez, M. (s. f). *Ensayos sobre educación teórica, práctica y experimental*. tomo I, La Habana: Imprenta El Fíguro.
215. Valdés Veloz, H. y F Pérez Álvarez. (1999). *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana.
216. Valdés Veloz, H. (1997). *La evaluación de la calidad de la educación*. Congreso Internacional Pedagogía. Curso Pre reunión. Publicado por Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe. Ciudad de La Habana.
217. _____. (2000). *El desempeño profesional del docente*. Texto en soporte magnético.
218. _____. (2002). *La evaluación del desempeño profesional*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.
219. Valera Alfonso, Orlando. (s. f). *El debate teórico en torno a la pedagogía*. ISP Félix Varela. Material digital.
220. Veinberg S. y M. Reuter. (1996). *Integración de los adultos sordos en la transformación del sistema educativo*. Buenos Aires.
221. Velázquez, V. M. (1996). "La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México". En Revista Iberoamericana de Educación. No 10. Enero – Abril.
222. Vigotsky, L.S. (1989). *Obras Completas*, Tomo V, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
223. Weiss. E. (1993). "Necesidades básicas de aprendizaje y currículo". En UNESCO/IDRC: Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Seminario Regional OREALC/IDRC, Santiago de Chile, Abril / 92. Publicado por OREALC.
224. Yarzabal, L y Medina, M. (1996). "Hacia la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En *Educación Superior con miras al siglo XXI. Memorias del Simposio copatrocinado por la UNESCO y el Comité Ejecutivo de la universidad Boliviana (CEUB)*. Cochabamba.
225. Zabalza, A. (1994). "Los enfoques didácticos". En: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editora Grad.
226. Zilberstein Toruncha, J. (1998). *Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos? Desafío Escolar*, febrero, año 2. 1ra edición. México.
227. Zilberstein, J. y H. Valdés. (1999). *Aprendizaje Escolar y Calidad Educativa*. México: Ediciones CEIDE.
228. _____. "¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente le permita diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos?" En *Revista Desafío Escolar*, Año 4, Volumen 10. Enero – Marzo. 2000.
229. _____ y M. Silvestre. (2000). *Aprendizaje y Calidad de la Educación*. III Simposio ICCP. Cuba. Febrero.

ANEXO 1

DECLARACIONES, NORMAS Y OTROS DOCUMENTOS DEL SISTEMA DE NACIONES UNIDAS QUE SUSTENTAN LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Diciembre / 1948)
- Programa de Acción Nacional para los Impedidos. (Diciembre / 1982)
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, (Jomtiem, Tailandia, Diciembre / 1990)
- Declaración Hacia la Plena Integración en la Sociedad de personas con discapacidad: un programa de acción mundial permanente. (Diciembre / 1992)
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. (Diciembre / 1993)
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España. (Junio / 1994)
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. (Octubre / 1998)
- Educación para Todos en las Américas: Marco de Acción Regional. (Febrero / 2000)
- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. (Abril / 2000)
- Resolución sobre el establecimiento de una Convención Internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. (Diciembre / 2001)

ANEXO 2

SESIÓN EN PROFUNDIDAD

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Docentes de la carrera educación Especial que forman maestros sordos.

Objetivo: Debatir acerca de la caracterización del modo de actuación esperado en los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, con énfasis en el análisis de la propuesta de dimensiones indicadores para medir el modo de actuación en este particular.

Antes del desarrollo de la sesión se ofrece a los participantes la información necesaria sobre los aspectos teórico-metodológicos que constituyen fundamento de la caracterización elaborada y justifican la propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar el modo de actuación relacionado con las adaptaciones curriculares no significativas, además se entrega una escala para la valoración de la caracterización y la propuesta de dimensiones e indicadores.

Desarrollo de la sesión:

- Presentación del tema: “El modo de actuación esperado para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos”.
- La investigadora presenta las concepciones teóricas generales acerca del modo de actuación esperado en los docentes.
- Con ayuda de los docentes se debaten criterios a partir de las principales inferencias realizadas mediante el procesamiento de la información de las escalas.
- Se sugiere a los participantes la presentación de las valoraciones en un acercamiento inicial a la caracterización del modo de actuación esperado.
- Se cierra la sesión con la anotación de las principales sugerencias y precisiones realizadas por los participantes en cuanto al deber ser en relación con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos.

Para el desarrollo de la sesión cada docente debe haber ubicado en la siguiente escala el nivel donde sitúa los aspectos objetos de valoración, además de entregar su escala antes de la sesión.

MA	BA	A	PA	I

Los docentes ofrecerán sus criterios de valoración en relación con: caracterización del modo de actuación esperado y propuesta de dimensiones e indicadores.

ANEXO 3

SESIÓN DE AUTODIAGNÓSTICO DE LOS DOCENTES

Objetivo: Reflexionar en relación con las necesidades e implicaciones del modo de actuación del docente en la formación inicial de maestros sordos al implementar adaptaciones curriculares no significativas.

Contenido: Autodiagnóstico y problematización acerca del nivel en que se manifiesta en el contexto de la universidad pedagógica el modo de actuación de los docentes en la formación inicial de maestros sordos al implementar adaptaciones curriculares no significativas.

En este encuentro inicial resulta particularmente provechoso para lograr la implicación de los docentes en las actividades que se desarrollarán a partir de las reflexiones que se generen en relación con las necesidades e implicaciones del modo de actuación docente en la formación inicial de maestros sordos, tomando como punto de partida la problematización de la realidad individual y del colectivo pedagógico de la carrera.

Se desarrollará un diagnóstico participativo acerca de las insatisfacciones que se muestran en la práctica en relación con el tema, a partir de autovalorar y problematizar su realidad, tomando como referencia el estado deseado. Se privilegiará el rol participativo de los docentes a fin de facilitar la reflexión colectiva y la asunción de actitudes de compromiso y corresponsabilidad, en un clima de intercambio dinámico, flexible y libre, que aflore como una experiencia placentera para los implicados.

El debate estará orientado a las siguientes direcciones:

- 1- Dominio sobre el diagnóstico pedagógico integral de estudiantes sordos en las deferentes etapas, enfatizando en los aspectos relacionados con los aspectos comunicativos y los elementos significativos que identifican a la comunidad sorda.
- 2- Dominio acerca de la adaptación a los componentes del currículo en la acción generalizadora de planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje de estudiantes sordos durante su formación inicial en las universidades pedagógicas.
- 3- Dominio sobre la adaptación de los componentes del currículo en las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza –

aprendizaje de estudiantes sordos durante su formación inicial en las universidades pedagógicas.

- 4- Principales habilidades profesionales que deben reflejar los docentes en su modo de actuación al desarrollar las acciones generalizadoras del proceso de enseñanza – aprendizaje de estudiantes sordos durante su formación inicial en las universidades pedagógicas.

La reflexión se orientará a partir de cuatro interrogantes fundamentales:

- 1- ¿Qué debe conocer el docente en relación con la temática que se aborda?
- 2- ¿Qué habilidades profesionales deberá reflejar en su actuación profesional?
- 3- ¿Qué aspectos formativos deben caracterizar su modo de actuación?
- 4- ¿qué hacer para lograr el perfeccionamiento docente en la temática?

El diagnóstico concluirá con la precisión de una lista de necesidades descubiertas que podrá ser enriquecida durante las acciones posteriores de la estrategia en otras etapas, en la medida en que aparezcan nuevas carencias. Esta lista servirá para la orientación en próximas sesiones de trabajo, así como las valoraciones finales en relación con los estados de satisfacción de las necesidades diagnosticadas.

En este momento se le solicitará a los docentes la confección de un cuaderno de sistematización en el que se recopile toda la información valiosa que será objeto de estudio y reflexión en cada acción estratégica y que se precise en primera instancia las necesidades en cada sesión de trabajo.

ANEXO 4

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

- Modelo del profesional.
- Planes de estudio.
- Programas de disciplina y asignaturas de la carrera Educación Especial.
- Diseño de la carrera.

Objetivo: Constatar las principales características de los documentos en función de responder a la formación profesional de maestros sordos en la carrera Educación Especial.

Aspectos a considerar:

- Concepción modular – disciplinar en la carrera Educación Especial.
- Concepción de las disciplinas. Asignaturas que las integran.
- Flexibilidad del currículo de la carrera.
- Validación de los programas de la carrera en función de necesidades de la formación inicial.

ANEXO 5

GUÍA PARA LA REVISIÓN DEL PORTAFOLIO

Objetivo: Recopilar documentos que evidencien resultados del modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.

ÍNDICE

Expediente de la disciplina o asignatura en la que debe aparecer:

1. Programa, esquema y dosificación del contenido de enseñanza y aprendizaje, sistema de medios de enseñanza, sistema de estudio independiente, guías de observación a videos, video clases, tele clases, vinculación con el intérprete de Lengua de Señas Cubanas, materiales de apoyo a la docencia de la especialidad de sordo y actualidad en la Educación Superior Pedagógica, bibliografía actualizada sobre la especialidad de sordo y actualidad en la Educación Superior Pedagógica, clases modelos.
2. Productos derivados del trabajo metodológico en la formación inicial de maestros sordos: preparación de reuniones metodológicas, clases metodológicas demostrativas e instructivas, clases abiertas, Entrenamientos Metodológicos Conjuntos.
3. Materiales elaborados desde el trabajo de investigación de proyecto o grupos de desarrollo expresado en:
 - Sistematizaciones teóricas sobre la formación inicial de maestros sordos.
 - Instrumentos científicos para la recogida de datos.
 - Propuestas metodológicas o didácticas utilizadas en la dirección del proceso pedagógico con los estudiantes sordos.
 - Ponencias y artículos científicos en relación con los temas presentados en eventos científicos.
4. Materiales derivados de las acciones de superación, cursos de postgrado, maestría, especialidad y doctorado.
5. Productos realizados en las acciones de atención a los estudiantes durante su desempeño profesional pedagógico en las escuelas de sordo.
6. Resultados de la aplicación del sistema de evaluación de los estudiantes.

ANEXO 6

GUÍA DE ENTREVISTA PRE-OBSERVACIÓN A ACTIVIDADES DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Objetivo: Complementar la información necesaria que posibilite comprobar el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos en la acción de planificación, desde la autoevaluación del docente.

- Lea la planificación de la forma de organización del proceso pedagógico que se va a observar. Revíselo y diga si hizo algún cambio después de haberlo entregado. Si--- No--

- Cuando este en condiciones responda:

1. ¿Cómo determinó la selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza?
2. Explique cómo diseñó las tareas docentes teniendo en cuenta:
 - Desarrollo de habilidades comunicativas de estudiantes sordos.
 - Nivel de conocimientos previos sobre la comunidad sorda.
 - Estimulación de intereses cognoscitivos y profesionales de estudiantes sordos.
3. Argumente cómo se expresa el enfoque personalizado y colectivo en las tareas docentes diseñadas según los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico de cada estudiante sordo.
4. Examine cómo tuvo en cuenta al diseñar la evaluación de los estudiantes sordos los siguientes aspectos:
 - Acciones colectivas.
 - Problemas profesionales de la comunidad sorda.
5. Explique cómo concibe las formas de organización a desarrollar.

ANEXO 7

GUÍA DE OBSERVACIÓN A LAS FORMAS DE ORGANIZACION DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Objetivo: Obtener información sobre el modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas durante la ejecución del proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos en la universidad pedagógica "Silverio Blanco Núñez".

DATOS DE LA ACTIVIDAD A OBSERVAR:

Tipo de Actividad: ENC. ____ CONS. ____ TALLER ____ Ot. ____

Facultad: _____ Especialidad: _____ Grupo: _____

Nombre y apellidos del docente: _____

Años Experiencia Docencia: ____ Categoría docente: _____ Científica: Dr. ____
Académica ____

TÍTULO O TEMÁTICA: _____

Tema o unidad: _____ Posición
que ocupa dentro de la unidad o el tema: _____

INDICADORES A EVALUAR MODO DE ACTUAR. EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN	SE OBSERVA	NO SE OBSERVA
Combinación de métodos y procedimientos con carácter visual y práctico en las diferentes formas de docencia.		
Aplicación de tareas docentes que atiendan a los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la estimulación de los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, desde los problemas profesionales pedagógicos.		
Orientación de tareas docentes con enfoque personalizado y colectivo según los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico de cada estudiante sordo.		
Aplicación de las actividades planificadas en los distintos momentos de la evaluación.		
Ejecución de formas de organización que promuevan la actividad individual y colectiva entre estudiantes sordos y oyentes.		

**REGISTRO NARRATIVO DE OBSERVACIÓN A LAS ACTIVIDADES DEL
PROCESO PEDAGÓGICO**

DESCRIPCIÓN NARRATIVA	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR	CÓDIGO DEL INDICADOR

ANEXO 8

GUÍA DE ENTREVISTA POST-OBSERVACIÓN A ACTIVIDADES DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Objetivo: Promover la autorreflexión del docente sobre la efectividad de su modo de actuación durante el acto de enseñanza en la formación inicial de maestros sordos.

Examine de nuevo los objetivos de aprendizaje que usted determinó que debían lograr sus estudiantes y conteste las siguientes interrogantes.

¿Los estudiantes sordos lograron aprender lo que usted quería que aprendieran según los intereses y conocimiento previos de su comunidad? Si ---No--- ¿Qué componente del contenido no aprendieron? 1. Conocimientos, 2. Habilidades, 3. Ideas normas, valores, 4. Experiencia de la actividad creadora. ¿Qué recurso didáctico le permitió determinar lo que no aprendieron? 1. Preguntas de comprobación, 2. Tareas docentes, 3. Autoevaluación, 4. otros.

¿Considera que los métodos y medios de enseñanza y aprendizaje que usó fueron efectivos en los estudiantes sordos? Si---No---. ¿De qué forma se pudo dar cuenta de las limitaciones, fortaleza y potencialidades que ellos tuvieron? Por 1. El cumplimiento de los objetivos, 2. La implicación de los estudiantes, 3. El desarrollo de las tareas docentes, 4. Otras.

¿Qué tareas docentes de las que puso en práctica le resultaron más efectivas y cuáles no va usar cuando vuelva a impartir esta actividad pedagógica? ¿Cómo lo pudo determinar?

¿Se desvió en algo de lo planificado por usted para impartir la actividad? Si ---No--- Si fue así, en qué momento. 1. En la orientación, 2. En la ejecución, 3. En el control. ¿Por qué?

Si tuviera la oportunidad de impartir de nuevo esta actividad al mismo grupo de estudiantes ¿qué haría en forma diferente? Argumente.

¿Considera que los instrumentos, ejercicios y vías utilizados fueron efectivos según el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes sordos?

Tomando como referencia a los estudiantes sordos que se observaron con dificultades en el aprendizaje se le pedirá al docente que diga: ¿Cómo cree que

_____ se desempeñó? ¿Cómo explica ese desempeño? ¿Qué cree que debe hacer en el futuro?

¿Le resulta fácil desarrollar las formas organizativas donde se vinculen acciones individuales y colectivas entre estudiantes sordos y oyentes? .Si-- No--, ¿Si su respuesta es positiva cómo y de qué manera lo hace? ¿Si es negativa qué barreras considera que lo limitan?

ANEXO 9

ENTREVISTA A DOCENTES DE LA SEDE CENTRAL Y SEDES PEDAGÓGICAS MUNICIPALES

Objetivo: Constatar el nivel de actualización de los docentes para enfrentar la formación inicial de maestros sordos.

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la Educación Superior?
2. ¿Qué título universitario posee?
3. ¿Cuál es su categoría docente?
4. ¿Posee grado científico o académico? ¿Cuál?
5. ¿Qué modalidades de superación tiene diseñadas para el presente curso escolar?
6. ¿Posee usted dominio acerca de las corrientes integracionistas que en materia de educación se desarrollan en el mundo?
7. ¿Qué significa para usted la atención a la diversidad y la educación inclusiva? En su opinión cómo se desarrolla en la universidad pedagógica.
8. ¿Se encuentra usted preparado para asumir la formación inicial del maestro sordo?
¿Por qué?
¿Qué dominio posee sobre los principales cambios que se implementan en la educación de sordos?
9. ¿Considera necesario la adaptación curricular en la metodología que se utiliza durante la formación inicial de maestros sordos? Argumente.
10. ¿Qué aspectos según su criterio se encuentran carentes en su modo de actuación al desarrollar las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos?

ANEXO 10

ENCUESTA A ESTUDIANTES SORDOS

Objetivo: Constatar criterios de los estudiantes sordos sobre el modo de actuación de sus docentes durante la formación profesional pedagógica.

Consigna: Lo invitamos a contestar el siguiente cuestionario como parte de un estudio que se realiza en las universidades pedagógicas. Sus ideas y sugerencias pueden ser de gran utilidad. Todas las opiniones, criterios o sugerencias son válidas. Esperamos su colaboración.

1. ¿En que año de la carrera te encuentras? _____
2. ¿Te sientes motivado por aprender en la universidad pedagógica bajo condiciones de igualdad entre todos los estudiantes? Sí___ No___
3. ¿Qué significa para ti un adecuado modo de actuación de los docentes durante tu formación profesional pedagógica?

4. En las clases que recibes en la universidad pedagógica aprecias:

Aspectos	Siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Nunca
Valor de lo aprendido para tu desempeño profesional en las escuelas para sordos.				
Desarrollo de guías formativas o estudios y trabajos independientes prácticos.				
Comprensión del contenido de aprendizaje por parte de todos los estudiantes bajo la orientación del docente				
Utilización de gráficos, esquemas, dibujos, tecnología educativa y otros medios visuales en las clases.				
Estimulación de intereses cognoscitivos y profesionales de los estudiantes sordos.				
Respeto a las posibilidades comunicativas de todos los estudiantes.				
Intercambios afectivos entre estudiantes sordos y oyentes				

en situaciones prácticas de aprendizaje				
Evaluación sistemática a partir de criterios individuales y grupales, solución a problemas de la comunidad sorda y posibilidades comunicativas de cada estudiante.				

5. ¿Cómo valoras la preparación que estas recibiendo en la universidad pedagógica para desempeñarte como profesional de la educación en las escuelas para niñas y niños sordos.

6. Menciona las actividades que más contribuye a tu formación profesional pedagógica. Argumente con no menos de tres razones.

7. ¿Cómo te gustaría que fuera la actuación profesional del colectivo de docentes que incide en tu formación en condiciones de igualdad para todos los estudiantes?

ANEXO 11

GUÍAS DE AUTOPREPARACIÓN

Para el desarrollo de las guías debe entregarse a cada docente una caracterización general sobre el deber ser en la actuación docente que aparece en el marco teórico referencial de la presente investigación en el último epígrafe, además de precisarse en el anexo anterior.

Guía de autopreparación 1

Tema: La profesionalización docente en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Contribuir al autoaprendizaje de los docentes en relación a la formación inicial de maestros sordos en las universidades pedagógicas, como un reto que exige la profesionalización para responder a la diversidad educativa a partir de una pedagogía centrada en las potencialidades.

Consulte la siguiente bibliografía:

1. Addine Fernández, F. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
2. Bell Rodríguez, R. *Educación Especial*. (1997). *Razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. Castellanos Pérez R. M y X. Rodríguez Fleitas. (2003). *Actualidad en la educación de niños sordos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Castellanos Pérez, R. M y otros. (2004): *Sordera. Aspectos psicológicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Fuxá Lavastida, M. (2006). "Modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial". *En Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*, La Habana: Editorial Academia.
6. García Ramis, L y otros. (1996). *El autoperfeccionamiento docente y la creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
7. Folletos y materiales didácticos sobre la comunidad sorda: Resultados de investigación, Informes de Congreso sobre atención a personas sordas, publicaciones entre otros documentos que estarán situados en el ISP y sedes pedagógicas municipales. Se aconseja revisar los CD de la carrera Educación Especial.

8. Remedios G., J. M. y otros. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.

Después de revisar la literatura anterior debe profundizar en las interrogantes siguientes:

- a) ¿Qué aspectos identifican el desempeño profesional de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos?
- b) Explique cómo se evidencia este en su práctica educativa en la universidad pedagógica durante la formación inicial de maestros sordos.
- c) Argumente el siguiente planteamiento:

La formación inicial de maestros sordos exige de un profesional que exprese en su modo de actuación posiciones flexibles y dinámicas que permitan adecuar el currículo en función de las necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos en el contexto de la universidad pedagógica.

- e) Elabore un esquema lógico donde refleje los principales aspectos que encierra la formación inicial de maestros sordos desde las funciones profesionales del docente.
- f) Explique en que consiste la posición cubana en cuanto a la educación bilingüe para sordos. ¿Cómo se expresa en la formación inicial de maestros sordos?
- f) Caracterice la comunidad sorda cubana. Emita tres criterios sobre sus principales rasgos y tendencias de como minoría lingüística que a su juicio deben considerarse en la formación inicial de maestros sordos.
- g) Expresar cinco ideas fundamentales acerca de la profesionalización docente en la formación inicial de maestros sordos.

Guía de autopreparación 2

Tema: El diagnóstico como acción generalizadora en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Contribuir al autoaprendizaje sobre aspectos esenciales acerca del trabajo con el diagnóstico como acción generalizadora en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Consulte la siguiente bibliografía:

1. Addine Fernández, F. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.

2. Addine Fernández, F. Com. (2006). *Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*. La Habana: Academia.
3. Caballero Delgado, E. (2002). *Selección de lectura. Diagnóstico y Diversidad. Compilación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Fuxá Lavastida, M. (2006). "Modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial". *En Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*. La Habana: Editorial Academia.
5. González S., A. M. y Reinoso C., C. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
6. López Machín, R. (2001). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y Actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
7. _____. (2004). *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
8. _____. (2005). *Proyecto Educativo Bilingüe Cubano*. VIII Congreso Internacional de Educación bilingüe para Sordos. La Habana. Noviembre 15 – 18.
9. Remedios G., J. M. y otros. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.

A continuación le ofrecemos una serie de actividades que usted debe desarrollar de forma independiente después de consultar los diferentes textos orientados.

Actividades:

- a) Estudie las etapas o momentos del proceso de diagnóstico y exprese cómo los desarrolla en su actuación profesional en la formación inicial de maestros sordos.
- b) Represente en un esquema qué aspectos deben tenerse en cuenta en cada etapa o momento según su experiencia práctica.
- c) A partir del estudio de la literatura, considere necesario diagnosticar el desarrollo de habilidades comunicativas alcanzado por los estudiantes sordos en las diferentes asignaturas (según la competencia adquirida en la lengua de seña y en el Español). ¿Por qué?

- d) Explique la relación existente entre el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos en la formación inicial pedagógica y el aprendizaje que debe lograrse en las diferentes asignaturas del plan de estudio. Ejemplifique con la que usted desarrolla.
- e) ¿Qué importancia le atribuye al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes sordos durante la formación inicial pedagógica y en qué difiere con los oyentes?
- f) Los elementos que distinguen la cultura y comunidad sorda constituyen referentes que deben respetarse y aprovecharse en función de los nuevos contenidos de aprendizaje durante la formación profesional pedagógica.
 - Reflexione a partir de este planteamiento.
- g) Explique cómo determina las estrategias de aprendizaje propias de los estudiantes sordos.
- h) Compare su actuación con el deber ser.
- i) Determine las causas que pueden estar incidiendo en las carencias que se expresan en su modo de actuación para el trabajo con la acción de diagnóstico.
- j) Exprese seis ideas fundamentales que deben tenerse en cuenta en la acción generalizadora de diagnóstico durante la formación inicial de maestros sordos.

Guía de autopreparación 3

Tema: La adaptación curricular en los componentes: métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante la acción generalizadora de planificación en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Profundizar en los aspectos teóricos – metodológicos relacionados con la selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Para desarrollar las guías de autopreparación de la # 3 en adelante debe consultar como bibliografía básica la siguiente:

Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica. Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos Simons, D y otros. (2001). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cobas Ochoa, C L. *Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las adaptaciones curriculares: Su comprensión e implementación.* (Manuscrito). CELAEE.

Gayle Morejón, A. (2002). *De la conceptualización del currículo a la práctica escolar.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González S., A. M. y Reinoso C., C. (2002). *Nociones de Sociología, psicología y pedagogía.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Hernández Pérez, Alina. (2001). *Material de apoyo a la asignatura “Teoría y Práctica Curricular”. Carrera Educación Especial.* ISP “Enrique José Varona”. La Habana.

Remedios G., J. M. y otros. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas.* La Habana: Editorial Academia.

Rodríguez Fleitas, X. (2005). *Proyecto Educativo Bilingüe Cubano.* VIII Congreso Internacional de Educación bilingüe para Sordos. La Habana. Noviembre 15 – 18.

Consulte en los diferentes textos orientados lo referente al trabajo con la selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza y su adecuación.

- a) Represente en un esquema lógico los métodos, procedimientos y medios de enseñanza más utilizados en la educación de personas sordas.
- b) Determine cuáles métodos, procedimientos y medios de enseñanza usted utiliza en la formación inicial de maestros sordos.
- c) Explique por qué considera que estos métodos, procedimientos y medios de enseñanza deben ser los más utilizados desde la planificación docente.
- d) Demuestre cómo establece la relación objetivo - contenido - método - medios de enseñanza desde la planificación en una forma de docencia determinada, a partir del diagnóstico de los estudiantes sordos.
- e) Realice un comentario acerca de su experiencia práctica en la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje durante la formación inicial de maestros sordos al desarrollar la selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza.
- f) Compare su actuación con el deber ser.
- g) Determine las causas que pueden estar incidiendo en las carencias que se expresan.

- h) Exprese seis ideas fundamentales con relación a la selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza en la formación inicial de maestros sordos.

Guía de autpreparación 4

Tema: La adaptación curricular en las tareas docentes durante la acción de planificación en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Profundizar en los aspectos teóricos – metodológicos sobre la adaptación curricular en las tareas docentes durante la acción de planificación en la formación inicial de maestros sordos.

Consulte la bibliografía orientada en las guías anteriores y el material sobre tareas docentes que aparece en un manuscrito y cuyo autor es el DrC Rodolfo Gutiérrez del ISP “Félix Varela” de Villa Clara.

- a) Realice un estudio detallado sobre la selección o diseño de tareas docentes en las condiciones actuales de la universalización.
- b) Determine cuáles son los diferentes problemas profesionales pedagógicos que enfrenta hoy la comunidad sorda en el contexto psicopedagógico de las escuelas para niñas y niños sordos. ¿Cómo pueden ser utilizados en la universidad pedagógica?
- c) Estudie diferentes situaciones comunicativas bilingües que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes sordos. Demuestre a partir de un ejemplo cómo se evidencian en la universidad pedagógica desde la planificación docente.
- d) Estudie los contenidos sobre la concepción didáctica en cuanto a la comunicación en la educación de personas sordas y explique por qué resulta importante en este sentido propiciar la actividad individual y colectiva a partir del intercambio, la búsqueda, aplicación y valoración según el análisis que realiza la Profesora Xiomara Rodríguez Fleitas en el texto “Una mirada reflexiva hacia el niño sordo”.
- e) Compare su actuación con el deber ser.
- f) Determine las causas que inciden en las carencias expresadas.
- g) Diseñe varios ejemplos de tareas docentes a partir de lo analizado.
- h) Exprese seis ideas fundamentales con relación al diseño de tareas docentes en la formación inicial de maestros sordos desde la planificación docente.

Guía de autopreparación 5

Tema: La adaptación curricular en la evaluación durante la formación inicial de maestros sordos desde la planificación docente.

Objetivo: Profundizar en los aspectos teóricos – metodológicos sobre la adaptación curricular en la evaluación durante la formación inicial de maestros sordos desde la planificación docente.

Consulte en la bibliografía orientada en la guía anterior lo referente a la evaluación en la planificación docente y desarrolle las siguientes actividades.

- a) Según lo estudiado exprese las posibles técnicas, procedimientos e instrumentos que pueden utilizarse en la evaluación de los estudiantes sordos de cualquier nivel educacional.
- b) ¿Considera necesario la modificación curricular en la evaluación durante la formación inicial de maestros sordos desde la planificación docente?
- c) ¿Qué aspectos deben ser incluidos en la evaluación de los estudiantes sordos en la universidad pedagógica a partir de su experiencia personal?
- d) Compare su actuación con el deber ser.
- e) Determine las causas que están incidiendo en las carencias.
- f) Realice una propuesta de modificación que pueda instrumentarse en la evaluación de los estudiantes sordos desde su disciplina o asignatura.
- g) Realice una valoración crítica acerca de cómo ha procedido con la planificación de la evaluación en la formación inicial de maestros sordos.
- h) Exprese seis ideas fundamentales relacionadas con la adaptación curricular en la evaluación de los estudiantes desde la planificación docente.

Guía de autopreparación 6

Tema: La adaptación curricular en la formas de organización desde la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Profundizar en los aspectos teórico – metodológicos sobre la adaptación curricular en la formas de organización desde la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Consulte en los diferentes textos orientados para el desarrollo de las guías anteriores lo referente a las formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje. Debe estudiar además los diversos materiales sobre formas de organización de la docencia en

la Educación Superior que aparecen en los Centros de Documentación de los ISP, así como otros que aborden el tema y desarrolle las siguientes actividades de aprendizaje:

¿Considera necesario adaptar las formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos?

Determine las carencias que manifiesta en su actuación profesional al planificar y concebir las formas de organización más adecuada en función de las necesidades de los estudiantes sordos.

Compare su actuación con el deber ser.

Determine las posibles causas que pueden estar incidiendo.

- e) Realice una propuesta de modificación que pueda instrumentarse en las formas de organización desde su disciplina o asignatura.
- f) Ofrezca posibles vías de solución a los problemas profesionales pedagógicos que se enfrentan hoy en la modificación de las formas de organización durante la formación inicial de maestros sordos.
- g) Exprese seis ideas fundamentales relacionadas con el tema.

Guía de autopreparación 7

Tema: La implementación de la adaptación curricular en los métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Profundizar en los aspectos teóricos – metodológicos relacionados con la adaptación curricular en los métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

1- Estudie detalladamente el contenido acerca de la adaptación curricular, para lo cual se sugiere el manuscrito “Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza – aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación” de la Msc Carmen Lidia Coba del CELAEE, así como los diferentes textos y materiales que abordan la temática, entre los cuales se encuentran: Convocados por la diversidad y el Material de apoyo a la docencia del ISP “Enrique José Varona” utilizado en la asignatura Teoría y Práctica Curricular de 3. año de la carrera.

2- ¿Considera necesario la implementación de la adaptación curricular en los métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos? ¿Por qué?

3- La adaptación curricular en los métodos, procedimientos y medios de enseñanza exige del docente un accionar didáctico flexible, crítico, dinámico, independiente y original durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

a) Analice críticamente, a partir de su experiencia personal, cómo desarrolla dicho accionar.

b) Elabore un listado de problemas profesionales pedagógicos que enfrenta en este tema.

c) Determine algunas vías que considere necesarias socializar con sus colegas en los colectivos de año.

d) Demuestre cómo logra instrumentar los métodos, procedimientos y medios de enseñanza más adecuados en la educación de personas sordas, a partir de considerar las necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos.

4- Explique cómo establece el vínculo con el intérprete de Lenguas de Señas Cubanas durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de los métodos, procedimientos y medios de enseñanza utilizados.

Guía de autpreparación 8

Tema: La implementación de la adaptación curricular en las tareas docentes del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Profundizar en los presupuestos teóricos – metodológicos acerca de la adaptación curricular en las tareas docentes durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Después de consultar la bibliografía orientada en las guías anteriores reflexione acerca de lo siguiente:

a) ¿Cómo orienta las tareas docentes a los estudiantes sordos teniendo en cuenta lo planificado?

- b) ¿Qué formas utiliza para socializar el contenido de aprendizaje respetando las necesidades y potencialidades individuales y grupales en el contexto de la universidad pedagógica?
- c) ¿Considera que su accionar en este particular requiere de cambios orientados al desarrollo? ¿Por qué?
- d) Reflexione críticamente si en su práctica cotidiana en la formación inicial de maestros sordos ha implementado la adaptación curricular en las tareas docentes según el enfoque personalizado, teniendo en cuenta:
- 1- Problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda.
 - 2- Desarrollo de habilidades comunicativas (gestuales, orales y escritas)
 - 3- Actividades individuales y colectivas entre estudiantes sordos y oyentes.
 - ¿Cómo establece el vínculo con el intérprete de Lengua de Señas Cubanas durante la orientación y control de las tareas docentes?
 - Exprese seis ideas fundamentales relacionadas con el tema.

Guía de autpreparación 9

Tema: La implementación de la adaptación curricular en la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Profundizar en los aspectos teóricos – metodológicos acerca de la implementación de la adecuación curricular en la evaluación durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

A partir de su experiencia personal y el estudio detallado de la bibliografía orientada en las guías anteriores resulta necesario su profundización y análisis en lo siguiente:

- a)- ¿Cómo implementa la adaptación curricular en la evaluación según lo planificado?
- b)- ¿Considera que su accionar didáctico en este aspecto requiere de cambios orientados a su desarrollo? ¿En caso de afirmación cuáles serían estos?
- c)- ¿Qué formas utiliza para lograr comprobar los resultados del aprendizaje en los estudiantes sordos?
- d)- ¿Al desarrollar la evaluación de los estudiantes sordos cómo establece el vínculo con el intérprete de Lengua de Señas Cubanas?
- e)- Exprese seis ideas fundamentales relacionadas con el tema.

Guía de autopreparación 10

Tema: La implementación de la adaptación curricular en la formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Profundizar en los aspectos teórico – metodológicos sobre la implementación de la adaptación curricular en la formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Consulte nuevamente los diferentes textos orientados para el desarrollo de la guía # 6 y realice las siguientes actividades:

- a) ¿Cómo utiliza durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje las formas de organización?
- b) ¿Considera que su accionar en este particular requiere de cambios orientados al desarrollo? ¿Por qué?
- c) Ofrezca posibles vías de solución.
- d) Exprese seis ideas fundamentales relacionadas con el tema.

ANEXO 12

TALLERES METODOLÓGICOS

Taller 1

Tema: La profesionalización docente en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Reflexionar acerca de la profesionalización docente en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: Técnica “Lluvia de ideas”

Momento de discusión y reflexión:

Interrogantes que guiarán la reflexión de los docentes a partir del trabajo en equipos:

- Piense en un problema profesional pedagógico que afecte tu modo de actuación en la formación inicial de maestros sordos.
- Identifique las contradicciones propias que se manifiestan en su actuación profesional en este sentido.
- Analice este problema identificado por usted y determine los factores que lo condicionan.
- Fundamente los criterios científicos que asumes ante este problema.
- Sugiera alternativas de solución al problema identificado.

Cada docente debe realizar este ejercicio de autorreflexión individual y luego socializarlo con sus compañeros, de esta forma quedaran varios problemas reflejados con sus posibles causas y acciones a emprender.

Momento de evaluación:

Se utilizará la autovaloración de modo que el docente determine la forma en que se proyectó durante el taller y asuma sus aciertos y desaciertos. Esta autovaloración se realizará de forma oral ante el colectivo pedagógico, además el grupo debe señalar que docentes se han proyectado mejor y el coordinador emitir un criterio final.

Momento de cierre:

Recogida de opiniones y criterios de los docentes con relación al taller desarrollado. Se realizará de forma similar en cada taller.

Momento de orientación del próximo taller:

Orientación de la guía de autopreparación 2

Taller 2

Tema: El diagnóstico como acción generalizadora propia de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje durante la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Debatir acerca del diagnóstico como acción generalizadora propia de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: Técnica: “Las palabras claves”

Momento de discusión y reflexión:

Temas principales que guiarán el debate en el colectivo pedagógico:

- El desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes sordos: su relación con el aprendizaje.
- El acercamiento a la experiencia individual de los estudiantes y los conocimientos previos que poseen sobre la comunidad sorda.
- El desarrollo de intereses cognitivos y profesionales en los estudiantes sordos.
- La identificación de los aprendizajes alcanzables por los estudiantes sordos en cada disciplina y asignatura.
- Las estrategias de aprendizaje propias de los estudiantes sordos.

Momento de evaluación:

Se utilizará la coevaluación y la autoevaluación de modo que cada docente logre determinar sus logros y deficiencias y valorar el trabajo desarrollado por sus compañeros. En cada caso los docentes deben expresar qué consideran necesario cambiar en su actuación profesional.

Momento de orientación del próximo taller:

Orientación de la guía de autopreparación 3

Momento de cierre:

Taller3

Tema: La adaptación en los componentes del currículo: métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante la acción generalizadora de planificación.

Objetivo: Reflexionar acerca de la adaptación en los componentes del currículo: métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante la acción generalizadora de planificación.

Momento de apertura: Técnica “Cadena de asociaciones”

Momento de discusión y reflexión:

A partir de un trabajo en equipos seleccionar los docentes que presentarán el resultado de su autopreparación individual, con el propósito de someterlo a discusión en el colectivo pedagógico.

El análisis y debate debe realizarse a partir de de interrogantes como estas:

- ¿Qué métodos, procedimientos y medios de enseñanza selecciona en la formación inicial de maestros sordos?
- ¿Por qué selecciona estos?
- ¿Qué otros aspectos deben ser incluidos en este sentido?

Momento de evaluación:

La evaluación se realizará de forma individual y colectiva, donde cada docente emita sus criterios sobre lo aprendido en el taller manifestando si estuvo de acuerdo o no con el proceder trabajado en el equipo y cómo lo haría aportando nuevas vías y procedimientos, además de destacar qué desearía cambiar en busca de desarrollar su modo de actuación.

Momento de orientación del próximo taller:

Orientación de la guía de autopreparación 4

Momento de cierre:

Taller 4

Tema: El diseño de tareas docentes desde la planificación en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Debatir acerca de cómo realizar el diseño de tareas docentes desde la planificación en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: Completamiento de la siguiente frase:

“Las tareas docentes en la formación inicial de maestros sordos deben concebirse a partir de.....”

Momento de discusión y reflexión:

Se realizará un conteo del 1 al 5 entre los participantes y todos los números 3 tendrán que exponer una tarea docente de las planificadas a partir de lo orientado en la

autopreparación. El resto de los docentes desarrollarán una oponencia a sus colegas seleccionados.

Posteriormente se debatirá de conjunto sobre aquellos aspectos que no deben dejar de concebirse en la planificación de dichas tareas docentes y que están en función de:

- Los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda
- El desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes sordos.
- La determinación de los niveles de complejidad de cada tarea docente a partir del diagnóstico y el enfoque personalizado y colectivo.

Momento de evaluación:

La evaluación se desarrollará de forma individual y colectiva, donde se tendrá en cuenta la calidad de las intervenciones y la crítica oportuna realizada a las tareas docentes presentadas. Cada docente debe determinar sus necesidades con relación al tema y plantearse nuevas metas en su actuación profesional.

Momento de orientación del próximo taller:

Orientación de la guía de autopreparación 5

Momento de cierre:

Taller 5

Tema: La adaptación curricular en la evaluación durante la planificación docente en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Debatir acerca de la adaptación curricular en la evaluación durante la planificación docente en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: “Lluvia de ideas”

Momento de discusión y reflexión:

Se orientará el trabajo en equipos de modo que se determinen por cada uno al menos dos problemas profesionales pedagógicos presentes en el desarrollo de la evaluación de los estudiantes sordos, a partir de la adaptación curricular que realice durante la planificación docente.

Cada equipo presenta con apoyo de determinados métodos los problemas profesionales pedagógicos que determinaron, el equipo contrario al que expone sugiere las posibles soluciones más adecuadas.

En el debate deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- La evaluación en función del desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos. (Combinación de técnicas escritas, con apoyo visual y el uso de la L.S.C).
- El vínculo con el intérprete de L.S.C.
- La solución a problemas profesionales pedagógicos de la educación de sordos.

Momento de evaluación:

Se utilizará la autoevaluación y evaluación como en los talleres anteriores. Se hace necesario que cada docente exprese sus aciertos y desaciertos, además de trazar nuevas metas.

Momento de orientación del próximo taller:

Orientación de la guía de autopreparación 6

Momento de cierre:

Taller 6

Tema: La adaptación curricular en las formas de organizativas durante la planificación docente en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Debatir acerca de la adaptación curricular en las formas de organizativas durante la planificación docente en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: “Lluvia de ideas”

Momento de discusión y reflexión:

Se orientará el trabajo en equipos y para el debate deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- Necesidad de modificación en las formas de organización del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Desarrollo de la adaptación curricular en las formas de organización.
- La dirección de la actividad individual y colectiva entre estudiantes sordos y oyentes.
- Posibles alternativas que se sugieren desde la experiencia práctica.
- Momento de evaluación:

Se utilizará la coevaluación y la autoevaluación de modo que cada docente logre determinar sus logros y deficiencias y valorar el trabajo desarrollado por sus compañeros. En cada caso los docentes deben expresar qué consideran necesario cambiar en su actuación profesional.

Momento de orientación del próximo taller:

Orientación de la guía de autopreparación 7

Momento de cierre:**Taller 7**

Tema: La adaptación curricular en los métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Reflexionar acerca de la implementación de la adaptación curricular en los métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: Técnica “Palabras claves”

Momento de discusión y reflexión:

La discusión se desarrollará a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo instrumenta la adaptación curricular en los métodos, procedimientos y medios de enseñanza durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje?
- ¿Qué elementos tiene en cuenta para la instrumentación?
- ¿Cuál es la relación que establece entre este momento y la planificación concebida?
- ¿Qué aspecto considera necesario modificar en su actuación al utilizar los métodos, procedimientos y medios de enseñanza en la formación inicial de maestros sordos?
- La participación será en equipos de trabajo que analicen dichas interrogantes a partir de la realidad educativa.

Momento de evaluación:

Los docentes realizan la autoevaluación y coevaluación como en los talleres anteriores siendo capaces de determinar sus necesidades con relación al tema y plantearse problemas profesionales pedagógicos para resolverlos a partir de la búsqueda de soluciones adecuadas.

Momento de orientación del próximo taller:

Orientación de la guía de autopreparación 8

Momento de cierre:

Taller 8

Tema: La adaptación curricular en las tareas docentes durante las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Reflexionar acerca de la implementación de la adaptación curricular en las tareas docentes durante las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: Técnica “Cadena de asociaciones” “

Momento de discusión y reflexión:

A partir del trabajo en equipos cada docente debe determinar sus necesidades y potencialidades en cuanto al tema según el análisis colectivo que se haga de las actividades orientadas en la guía de autopreparación. Debe promoverse el cambio en la actuación docente de manera que permita el autoaprendizaje, así como las modificaciones que los docentes y el colectivo pedagógico se planteen.

Momento de evaluación:

Combinar las formas de evaluación grupal e individual, enfatizando en cada docente, más que en todo el grupo, de manera que se logren mayores niveles de desarrollo individuales en la interacción colectiva a partir de comprometerlo con la dirección de los cambios.

Momento de orientación del próximo taller:

Orientación de la guía de autopreparación 9

Momento de cierre:

Taller 9

Tema: La adaptación curricular en la evaluación durante las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Reflexionar acerca de la implementación de la adaptación curricular en la evaluación durante las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: Técnica “Cadena de asociaciones”

Momento de discusión y reflexión:

A partir de la experiencia personal y resultados de la autopreparación individual, cada docente debe expresar sus criterios con relación al tema. El facilitador anotará en la pizarra la esencia de los criterios emitidos y de conjunto se seleccionan varios problemas profesionales pedagógicos que puedan estar influyendo en este tema.

Por último se hará referencia a las posibles soluciones científicas desde la práctica profesional y el autoaprendizaje logrado por los docentes.

Momento de evaluación:

Se realizará de forma semejante que el anterior.

Momento de cierre:**Momento de orientación del próximo taller:**

Orientación de la guía de autopreparación 10

Taller 10

Tema: La adaptación curricular en las formas organizativas durante las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Reflexionar acerca de la implementación de la adaptación curricular en las formas organizativas durante las acciones generalizadoras de ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Momento de apertura: Técnica “Palabras Claves”

Momento de discusión y reflexión:

Se orientará el trabajo en equipos de modo que se determinen por cada participante al menos dos problemas profesionales pedagógicos presentes en el desarrollo de las formas organizativas, a partir de la adaptación curricular que realice durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cada equipo presenta con apoyo de determinados métodos los problemas profesionales pedagógicos que determinaron, el equipo contrario al que expone sugiere las posibles soluciones científicas desde la práctica profesional y el autoaprendizaje logrado por los docentes.

Momento de evaluación:

Se utilizará la coevaluación y la autoevaluación de modo que cada docente logre determinar sus logros y deficiencias y valorar el trabajo desarrollado por sus compañeros, se utilizarán otras variantes de los talleres anteriores.

Momento de cierre:

Precisiones generales sobre los talleres profesionales.

Esta acción se desarrolla desde los colectivos de disciplina y años con un enfoque interdisciplinario.

Sugerencias para la estructura metodológica de los talleres.

Los talleres se organizarán de la siguiente forma.

1. Momento inicial.
2. Momento de discusión y reflexión.
3. Momento de evaluación.
4. Momento de orientación para el próximo taller.
5. Momento de cierre del taller.

Momento inicial.

En el momento inicial el facilitador debe emplear técnicas grupales de presentación que permitan despertar la motivación de los docentes hacia el taller. Se pueden utilizar las técnicas de dinámica grupal que aparecen en la literatura o ser creadas por el facilitador.

El objetivo de este momento consiste en propiciar un ambiente adecuado entre los docentes a partir de dejar planteado la situación que guiará el taller precisando la implicación de cada participante en el análisis, debate y reflexión sobre el tema durante los siguientes momentos.

Momento de discusión y reflexión.

En este momento el facilitador debe concebir actividades que contribuyan al protagonismo de los participantes, a partir del análisis, el debate, la reflexión, el intercambio de criterios y experiencias sobre el tema que se desarrolle.

El propósito fundamental de este momento se centra en la discusión científica a partir del trabajo en equipos y parejas de modo que se intercambien los saberes y se transfieran a nuevas situaciones del desempeño docente. Las actividades prácticas, el planteamiento de situaciones de aprendizaje, el trabajo con interrogantes, la determinación de carencias profesionales, la búsqueda de soluciones por la vía de la ciencia a los

problemas profesionales en la formación de maestros sordos constituyen el centro de discusión en cada taller.

Momento de evaluación.

Durante este momento cada participante realizará su autoevaluación, enfatizando en sus aciertos y desaciertos, a partir de expresar qué debe cambiar, porqué y como hacerlo.

Es importante además de utilizar la autoevaluación como tipo de evaluación, trabajar con la heteroevaluación y coevaluación para lograr mayor nivel de socialización y aprendizaje cooperativo entre los participantes; buscando influir adecuadamente en la apropiación de un modo de actuación común en la formación inicial de maestros sordos en las universidades pedagógicas.

Momento de orientación para el próximo taller.

En este momento el facilitador debe orientar una actividad que promueva el interés de los participantes para el próximo taller. Se sugiere que las actividades estén dirigidas a la búsqueda de soluciones prácticas relacionadas con su desempeño en la formación profesional de maestros sordos.

El propósito fundamental de este momento consiste en dejar sentadas las bases para el desarrollo del próximo taller y donde los participantes son los responsables de prepararse en el tema orientado, siempre teniendo en cuenta que las acciones deben tener un carácter práctico y novedoso.

Momento de cierre del taller.

En este momento el facilitador debe solicitar a los participantes opiniones personales y colectivas en relación con la actividad de modo que se expresen los criterios de satisfacción o insatisfacción.

En este momento deben aplicarse técnicas de dinámica grupal que permitan conocer al facilitador los criterios generalizados en relación con el tema desarrollado.

Orientaciones metodológicas generales.

Para la realización de cada taller se debe tener en cuenta la estructura metodológica propuesta. Los facilitadores son responsables de organizar la discusión científica a partir de la utilización de técnicas y alternativas que promuevan la dirección efectiva del intercambio, la reflexión, la presentación de experiencias y el debate en relación al tema central del taller que se desarrolla.

Es requisito fundamental lograr el protagonismo de cada participante de modo que se enriquezca la práctica profesional de los docentes.

En este sentido, se destaca que el facilitador en el taller deberá actuar señalando contradicciones, efectuando síntesis que muestren las posiciones adaptadas a la discusión, destacando - para que sea considerado - algún punto de vista o dato importante que haya pasado inadvertido por el grupo, rescatando temas abandonados, interpretando las posiciones reflexivas individuales y grupales, problematizando en todo momento con preguntas favorezcan la discusión, aportando información que luego será profundizada.

Bibliografía.

1. Achiong Caballero, Gustavo E. (2003) *La Universalización de la Formación Docente en la Provincia de Sancti Spíritus: actualidad, retos y perspectivas*. Pedagogía y Sociedad. 4, 1-12
2. Addine Fernández, Fátima. (2004). *Didáctica. Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. Álvarez De Zayas, C M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Bell Rodríguez, Rafael. Educación Especial. (1997). *Razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Blanco Pérez, Antonio. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
6. Bravo Salvador, Marisol. (2003). *Alternativa Metodológica para concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura, en la educación de escolares sordos del segundo ciclo*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica. “Enrique José Varona”. La Habana.
7. Delgado Martínez, Rita Lorena. *Metodología para la enseñanza de las formas verbales a los alumnos sordos de 5. Grado*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica. “Juan Marinello”. Matanzas.
8. Caballero Delgado, Elvira. (2002). *Selección de lectura. Diagnóstico y Diversidad*. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
9. Castellanos Pérez, R. M y otros. (2004): *Sordera. Aspectos psicológicos*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
10. Castellano Simons, Doris y otros. (2001). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

11. _____ (1999). *La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*, Centro De Estudios Educativos, ISPEJV, La Habana.
12. Castellano Pérez Rosa María y Xiomara Rodríguez Fleitas. (2003). *Actualidad en la educación de niños sordos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
13. Cobas Ochoa, C L. *Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las adaptaciones curriculares: Su comprensión e implementación*. (Manuscrito). CELAEE.
14. Colectivo de autores. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
15. Díaz Pendás, Horacio. (1996). *Ser uno mismo hablando de creatividad*. Resumen de un Coloquio. Educación. 88, 3 – 5.
16. Gayle Morejón, A. (2002). *De la conceptualización del currículo a la práctica escolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. García Batista, Gilberto. (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. Hernández Pérez, Alina. (2001). *Material de apoyo a la asignatura “Teoría y Práctica Curricular”. Carrera Educación Especial*. ISP Enrique José Varona. Ciudad de La Habana.
19. Labarrere Reyes, Guillermina y Gladis Valdivia Pairol. (1989) *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. López Machín, Ramón. (2001). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y Actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
21. Luz y Caballero, José de La. (1952). *Escritos Educativos*. Tomo I. La Habana: Editorial de la Universidad de La Habana.
22. Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid. Alianza Editorial.
23. Ministerio de Educación. Chile. (2004). Comisión de Expertos de Educación Especial. *Nueva Perspectiva, visión de la Educación Especial*. Informe. Santiago de Chile.
24. Remedios González, J. M. y otros. (2004). *Evaluación del desempeño profesional de los docentes del ISP*. Informe del Proyecto asociado al Programa Ramal II, CDIP, ISP “Capitán Silverio Blanco Núñez, Sancti, Spíritus.

25. Rodríguez Fleitas, X. (2003). *Alternativa metodológica para el diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos*. Tesis doctoral. ISP "Enrique José Varona". La Habana.
26. _____. (2004). *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
27. _____. (2005). *Proyecto Educativo Bilingüe Cubano*. VIII Congreso Internacional de Educación bilingüe para Sordos. La Habana. Noviembre 15 – 18.
28. Vigotsky, L.S. (1989). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO 13

REUNIÓN METODOLÓGICA

TEMA: El diagnóstico como acción generalizadora propia del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Objetivo: Analizar, debatir y tomar acuerdos sobre el proceso de diagnóstico como acción generalizadora propia del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.

Acciones previas a la reunión:

- **Divulgación entre los docentes del tema de la reunión metodológica.**
- **Preparación de la reunión por parte de directivo que la desarrollará.**
- **Elaboración de materiales y documentos necesarios.**

Esta Reunión Metodológica puede desarrollarse a partir de la presentación de una ponencia acerca del tema o de otras vías que favorezcan el debate. Al finalizar se adoptarán acuerdos entre todos los participantes.

Se sugieren las siguientes direcciones para fortalecer el debate:

1. El diagnóstico de los estudiantes sordos como punto de partida en el accionar de planificación, ejecución y evaluación.
2. Las etapas del proceso de diagnóstico y su implicación en la formación inicial de maestros sordos.
3. Necesidades y potencialidades en el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos según la competencia alcanzada en la LSC y el español.
4. La comunidad sorda y sus potencialidades en la formación inicial de maestros sordos.

ANEXO 14

CLASE METODOLÓGICA INSTRUCTIVA

Tema: El aprovechamiento de los intereses y conocimientos previos acerca de la comunidad sorda y el desarrollo de habilidades comunicativas al diseñar las tareas docentes durante la formación inicial de maestros sordos.

1.1. Introducción

BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA DISCIPLINA PSICOLOGÍA:

1. Determinación de las asignaturas que integran la disciplina.

2. Estudio de los objetivos generales:

3. Estudio de las habilidades principales a dominar:

4. Determinación de valores específicos a los que tributa:

5. Breve caracterización de la asignatura: Caracterización e Intervención Psicopedagógica.

- *Objetivos generales.*

- Plan temático

- Sistema de conocimientos.

- Sistema de habilidades

1.2. Definición del problema conceptual metodológico:

Contribuir al desarrollo del modo de actuación del docente durante la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje en relación con el aprovechamiento de los intereses, conocimientos previos y experiencia personal acerca de la cultura y comunidad sorda en función de los nuevos contenidos de aprendizaje durante la formación de maestros sordos.

1.3. Acerca de la Bibliografía empleada.

Específicamente para modelar la clase metodológica instructiva se escogió la primera clase del Tema 2 del Programa seleccionado el cual se relaciona con la caracterización del escolar en sus condiciones de vida y educación.

1.4. ¿Cómo se orienta la preparación previa de los estudiantes con vistas al encuentro presencial?

Aparece en la guía formativa que se orienta en el encuentro anterior.

2. Desarrollo

2.1 Clase encuentro y su explicación metodológica.

3. Conclusiones.

La presente clase metodológica constituye una plataforma didáctica para el debate en el Departamento Docente y sedes pedagógicas municipales desde el colectivo de disciplina, de año y otras actividades de carácter metodológico. Su utilización eficiente garantiza un adecuado modo de actuar del docente en la dirección del aprendizaje de los estudiantes sordos en las Universidades Pedagógicas.

En las clases del Programa Caracterización e intervención psicopedagógica es imprescindible desde la preparación concebir el contenido en función de los intereses, conocimientos previos y experiencia personal de los estudiantes sordos acerca de su comunidad, lo cual permite apropiarse de un modo de actuar adecuado en la dirección del aprendizaje.

La preparación previa de las orientaciones de la guía formativa o estudio independiente con las tareas docentes a desarrollar por los estudiantes sordos durante su desempeño profesional en la escuelas deben tenerse en cuenta por parte del docente desde su modo de actuar en la planificación.

Clase Encuentro:

Asignatura: Caracterización e Intervención psicopedagógica.

Tema # 2: Caracterización del escolar en sus condiciones de vida y educación.

Temática: Estudio de los principales métodos de investigación empleados por el maestro para el desarrollo de la caracterización del escolar. Criterios a tener en cuenta para su interpretación en la búsqueda de potencialidades, necesidades y ayudas individualizadas y grupales.

Objetivo: Caracterizar el escolar en sus condiciones de vida y educación mediante la aplicación de métodos de investigación que propicien el desarrollo de habilidades teórico – práctica de los maestros en formación que contribuyan a su desempeño profesional pedagógico.

Bibliografía:

1. Castellano Pérez Rosa María y Xiomara Rodríguez Fleitas. (2003). *Actualidad en la educación de niños sordos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Collazo Delgado, B. y M. Puentes Alba. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica ¿El maestro, un orientador?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. Colectivo de autores. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
4. Colectivo de autores. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
5. Llanes, A. y CVO. (1993). *Folleto para detectar problemas psicológicos en los escolares primarios*. ISP "Enrique José Varona". Facultad de Pedagogía.
6. Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Perspectivas educativas. Madrid: Alianza Editorial.
7. Nieves Rivera M.L. (1995). *El diagnóstico como proceso de evaluación- intervención: una nueva concepción*. Ponencia "Pedagogía 95". La Habana.
8. Torroella, G. (1966). *Fundamentos de la evaluación psicológica. Principios generales de la entrevista*. Facultad de Ciencias. Universidad de la Habana.

Introducción:

En el encuentro anterior concluimos el Tema # 1 relacionado con la introducción al estudio del proceso de intervención psicopedagógica donde se analizaron los presupuestos teóricos en que sustenta dicho proceso en el escenario escolar con énfasis en la relación entre diagnóstico e intervención. Este Tema sentó las bases para la comprensión de los restantes Temas y por ello se hace necesario realizar una comprobación inicial que permita evaluar los contenidos ya consolidados a partir de utilizarlos como condiciones previas y antecedentes.

Actividad 1: Exprese los principales presupuestos teóricos en que se sustenta el proceso de intervención psicopedagógica en el escenario escolar.

Actividad 2: Fundamente por qué el diagnóstico y la intervención psicopedagógica están estrechamente vinculados. Ejemplifique esta relación en la atención integral a tus escolares.

Motivación de la clase:

Análisis de la siguiente frase de Vigotsky.

“De este modo, la influencia del defecto siempre es doble y contradictoria: por una parte, el defecto debilita el organismo, arruina su actividad, es una minusvalía; por otra, porque precisamente el defecto dificulta y altera la actividad del organismo, este sirve de estímulo para el desarrollo elevado de las otras funciones y lo incita a realizar una actividad intensificada, la cual podría compensar la deficiencia y vencer las dificultades”.

Se debe guiar la reflexión individual y colectiva hacia los siguientes aspectos:

- El análisis de la doble influencia del defecto.
- Énfasis en la compensación y vencimiento de dificultades.
- Aporte de Vigotsky sobre el trabajo correctivo – compensatorio, asumido como una vía para generar a partir del defecto la estimulación y desarrollo de potencialidades.

Introducción del tema y objetivo del encuentro.

Trabajo con las invariantes de la habilidad caracterizar según el contenido a desarrollar.

Desarrollo del primer momento del encuentro.

- Rememoración de los aspectos fundamentales orientados en el encuentro anterior (guía formativa 1)
- Comprobación del estudio independiente realizado por los estudiantes a partir de la solución de las actividades planteadas en la guía, mediante un sistema de operaciones que conduce el docente durante el encuentro presencial.
- Aclaración de dudas.

Tareas docentes durante el encuentro presencial.

- 1- Exprese en un esquema lógico en la pizarra los principales métodos de investigación que permiten el estudio de la personalidad de los escolares fundamentalmente en la esfera cognitivo-instrumental, así como los aspectos de cada uno según su utilidad.
- 2- Intercambie con sus compañeros de grupo los métodos e instrumentos utilizados para la recogida de la información.
 - a) Exponga de forma general la información obtenida por su compañero.
 - b) Compare las características psicopedagógicas de sus escolares y los de sus compañeros.

- c) Seleccione las características psicopedagógicas que distinguen la personalidad de sus escolares destacando necesidades y potencialidades.
- d) Ofrece una valoración del trabajo realizado por sus compañeros en la elaboración y aplicación práctica de los métodos e instrumentos que utilizó.

Conclusiones del primer momento.

Evaluación cualitativa y cuantitativa de los estudiantes a partir de la preparación realizada y su desempeño en el encuentro.

Realizar la siguiente interrogante:

¿Es suficiente con estos métodos e instrumentos desarrollados por ustedes elaborar el informe de caracterización de sus escolares?

Se hace necesario en esta parte de la clase señalar que hasta aquí se logró caracterizar de forma general la esfera cognitivo instrumental de los escolares a partir de los métodos utilizados para la recogida de la información y que en el próximo encuentro continuaran profundizando en otros métodos empleados fundamentalmente para diagnosticar la esfera afectivo – motivacional.

Segundo momento.

Orientación de la guía formativa para el próximo encuentro, siendo necesario precisar lo siguiente:

- ¿Qué van a estudiar?
- ¿Cómo lo van a estudiar?
- ¿Para qué lo van a estudiar?
- ¿Con qué lo van a estudiar?
- ¿Cómo será evaluado este contenido?

Conclusión general de la clase encuentro.

GUÍA FORMATIVA 1:

Tema 2: Caracterización del escolar en sus condiciones de vida y educación.

Se sugiere trabajar con la guía que aparece en el programa a partir de realizarse determinadas adecuaciones las cuales se precisan a continuación.

Objetivos

1. Analizar los principales métodos de los cuales puede valerse el maestro para la caracterización individualizada y del grupo de los escolares en sus condiciones de vida y educación que le permitan más que describir, explicar su desarrollo.
2. Elaborar instrumentos para la caracterización del y el registro de la información sobre la caracterización de sus escolares.
3. Aplicar métodos de investigación para la caracterización de sus escolares e interpretar los resultados precisando potencialidades y necesidades.

Contenidos del tema

Caracterización del escolar en sus condiciones de vida y educación. Estudio de los principales métodos empleados por el maestro para la caracterización del escolar: observación (medios auxiliares), entrevista, técnica de los deseos, análisis de los productos de la actividad (revisión de libretas y trabajos prácticos, evaluaciones sistemáticas, composición, dibujos, etc.), pruebas pedagógicas, técnicas sociométricas. Criterios a tener en cuenta para su interpretación en la precisión de potencialidades, necesidades y ayudas que se requieren individualizadas y grupales.

Actividades para el estudio:

1. Consultar el texto "Psicología para educadores" y estudiar los principales métodos y vías que se proponen para el estudio de la personalidad de los escolares. Elabore un esquema lógico donde refleje los diferentes métodos para el estudio de la esfera cognitivo - instrumental y su utilidad.
2. Exprese qué importancia le atribuyes a estos métodos en la educación de tus alumnos.
3. Elaborar una guía de observación precisando sus objetivos y el modelo para registrar los resultados. Se recomienda auxiliarse de escalas valorativas que permitan realizar la observación con mayor objetividad durante las actividades de modo que se dirija hacia los aspectos que caracterizan la competencia comunicativa de los escolares sordos según los diferentes niveles. (En el caso de los estudiantes sordos)
 - a) Refiérase a los aspectos que tendría en cuenta para la interpretación de los resultados.
4. Elaborar guías de entrevista para los escolares, maestros, familia, comunidad; dirigidas a la búsqueda de información acerca de las principales características psicopedagógicas que expresan los escolares en el proceso pedagógico. Para los

estudiantes sordos es preciso aplicar las entrevistas además a la comunidad sorda, a los intérpretes de L.S.C, a los Instructores de L.S.C.

5. Consulte el texto “Metodología de la Investigación Educativa” 2. Parte de Irma Necedo y resuma los elementos a tener en cuenta para la realización de pruebas pedagógicas.

a) Elabore y aplique una prueba pedagógica a sus escolares para diagnosticar el estado de los conocimientos, hábitos y habilidades en el aprendizaje de la lecto – escritura. En el caso de los estudiantes sordos lo realizarán según la concepción bilingüe en el primer grado de la educación de sordos.

GUÍA FORMATIVA 2: Próximo encuentro.

Tema 2: Caracterización del escolar en sus condiciones de vida y educación.

Se sugiere trabajar con la guía que aparece en el programa a partir de realizarse determinadas adecuaciones las cuales se precisan a continuación.

Objetivos

1. Analizar los principales métodos de los cuales puede valerse el maestro para la caracterización individualizada y del grupo de los escolares en sus condiciones de vida y educación que le permitan más que describir, explicar su desarrollo.
2. Elaborar instrumentos para la caracterización del y el registro de la información sobre la caracterización de sus escolares fundamentalmente en la esfera afectivo motivacional.
3. Aplicar métodos de investigación para la caracterización de sus escolares e interpretar los resultados precisando potencialidades y necesidades.

Contenidos del tema

Caracterización del escolar en sus condiciones de vida y educación. Estudio de los principales métodos empleados por el maestro para la caracterización del escolar: observación (medios auxiliares), entrevista, técnica de los deseos, análisis de los productos de la actividad (revisión de libretas y trabajos prácticos, evaluaciones sistemáticas, composición, dibujos, etc.), pruebas pedagógicas, técnicas sociométricas. Criterios a tener en cuenta para su interpretación en la precisión de potencialidades, necesidades y ayudas que se requieren individualizadas y grupales.

Actividades para el estudio:

1. Estudie nuevamente en el texto “Psicología para educadores” los principales métodos para la caracterización de tus escolares en la esfera afectivo motivacional.
2. Elabore un esquema lógico donde reflejes la utilidad de estos métodos para complementar la información obtenida a partir del análisis de los productos de la actividad sistemática de los escolares.
3. Consulte en el texto “Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria” del colectivo de autores del ICCP los aspectos básicos acerca de la técnica de los 10 deseos. Aplica dicha técnica en su grupo de escolares.
4. Elabore y aplique un cuestionario a los escolares sordos para profundizar en los intereses, conocimientos y aspiraciones que manifiestan acerca de sus posibilidades individuales para la integración escolar en los diferentes niveles educacionales. Los estudiantes oyentes realizarán el cuestionario con el objetivo de buscar información sobre intereses y aspiraciones futuras en sus escolares.
5. Aplique la composición en el grupo de escolares que atiende.
 - a) Exprese qué posibilidades le atribuyes a la composición como producto de la actividad de los escolares para valorar características de la unidad cognitiva – afectiva.
 - b) ¿Qué aspectos tendría en cuenta para la interpretación de los resultados según las particularidades individuales de cada escolar en el desarrollo de competencias comunicativas? En el caso de los estudiantes sordos tendrán que valorar las competencias comunicativas bilingües.
6. Consulte el texto “Metodología de la Investigación Educativa 2. Parte y resume los aspectos generales sobre el método sociométrico.
 - a) Exprese gráficamente los pasos a seguir para su aplicación.
 - b) Aplique este método en su grupo de escolares.
 - c) Interprete los resultados.
7. Expresa en un cuadro sinóptico las principales necesidades y potencialidades que manifiestan tus escolares a partir de la información obtenida con los métodos utilizados.

ANEXO 15

VISITAS DE AYUDA METODOLÓGICA

Acciones generales:

- Intercambio con docentes, directivos, intérpretes de LSC e integrantes de la comunidad sorda.
- Entrevistas con estudiantes sordos.
- Observación y control de formas de organización de la docencia.
- Revisión de la preparación de las disciplinas y asignatura, así como de los productos científicos – metodológicos de los docentes recogidos en el portafolio.
- Realización de comprobaciones de conocimientos a estudiantes.

Precisiones generales:

Para el análisis de documentos se sugiere trabajar con:

Docentes: Portafolio donde se observará:

- Expediente de disciplinas y asignaturas.
- Trabajo científico – metodológico de los docentes en relación con su práctica profesional en la Universidad Pedagógica.
- Productos del trabajo científico con estudiantes.
- Resultados de comprobaciones de conocimientos de sus estudiantes.
- Otros materiales y documentos de interés.

Directivos:

- Plan de trabajo metodológico.
- Sistema de control a las formas de organización de la docencia.
- Diagnóstico y caracterización de los docentes.
- Asesoramiento y control a los colectivos de años.

Jefes de disciplina:

- Organización de la disciplina.
- Accionar metodológico.
- Visitas y controles realizados a los docentes de una disciplina determinada.
- Proyección de la disciplina según las acciones por años de la carrera.

El intercambio con docentes, directivos e intérpretes de LSC debe estar dirigido a conocer aspectos relacionados con la aplicación de métodos, procedimientos y medios de enseñanza:

- Preparación para desempeñarse en la formación de maestros sordos.
- Comprensión de su rol en la formación profesional de maestros sordos.

ANEXO 16

Análisis colectivos donde se presenten sistemas de clases y productos científicos que enfatizan en las adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos desde las acciones de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aspectos a valorar en los análisis:

- Calidad de los sistemas de clases y productos científicos en correspondencia con los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales trabajados desde las acciones estratégicas anteriores.
- Postura reflexiva, autocrítica y transformadora de los docentes que permita la reorientación de sus acciones en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en vínculo con las adaptaciones curriculares no significativas.

ANEXO 17

Guía para la autorreflexión de los docentes que forman maestros sordos en función del mejoramiento de su modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas

Objetivo: Orientar la autorreflexión del docente sobre su modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas desde las dimensiones: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Instrucciones para el trabajo con la guía:

A partir de su autorreflexión marque con una cruz la alternativa que se corresponde con el nivel que alcanza en su modo de actuación en cada indicador.

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy Bien 5. Excelente

ASPECTOS PARA ORIENTAR SU AUTORREFLEXIÓN	ESCALA				
	1	2	3	4	5
<p>Dimensiones: acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Dimensión # 1: Diagnóstico</p> <p>Indicadores:</p> <p>1.1 Determinación del nivel de desarrollo de habilidades comunicativas logradas por los estudiantes sordos.</p> <p>1.2 Determinación de los conocimientos previos acerca de la comunidad sorda.</p> <p>1.3 Identificación de intereses cognoscitivos y profesionales.</p> <p>1.4 Identificación de los aprendizajes alcanzables en las disciplinas según necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos. (área de la comunicación)</p> <p>1.5 Determinación de las estrategias de aprendizaje propias de los estudiantes sordos.</p>					
<p>Dimensión # 2: Planificación</p> <p>Indicadores:</p> <p>2.1 Selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza con predominio de las modalidades: visual y práctica.</p> <p>2.2 Diseño de tareas docentes que atiendan a los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la estimulación de los intereses cognitivos y</p>					

<p>profesionales de los estudiantes sordos, desde los problemas profesionales pedagógicos.</p> <p>2.3 Determinación de los niveles de complejidad que requiere cada tarea docente, relacionándolos con los resultados del diagnóstico de los estudiantes sordos y con las tareas antecedentes, a partir de un enfoque personalizado y colectivo.</p> <p>2.4 Elaboración de actividades de control, autocontrol, valoración y autovaloración donde se potencien las acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, desde los problemas profesionales pedagógicos.</p> <p>2.5 Diseño de formas de agrupamientos que promuevan la actividad individual y colectiva entre estudiantes sordos y oyentes.</p>					
<p>Dimensión # 3: Ejecución y evaluación</p> <p>Indicadores:</p> <p>3.1 Combinación de métodos y procedimientos con carácter visual y práctico en las diferentes formas de docencia.</p> <p>3.2 Aplicación de tareas docentes que atiendan a los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la estimulación de los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, desde los problemas profesionales pedagógicos.</p> <p>3.3 Orientación de tareas docentes con enfoque personalizado y colectivo según los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico de cada estudiante sordo.</p> <p>3.4 Aplicación de las actividades planificadas en los distintos momentos de la evaluación.</p> <p>3.5 Ejecución de formas de organización que promuevan la actividad individual y colectiva entre estudiantes sordos y oyentes.</p>					

ANEXO 18

SESIÓN CIENTÍFICA DEPARTAMENTAL

Tema: La evaluación de estudiantes sordos durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial pedagógica.

Objetivo: Divulgar experiencias relacionadas con el tema de la evaluación de estudiantes sordos durante la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial pedagógica.

Temáticas centrales:

1. La solución de problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda en la evaluación.
2. El desarrollo de habilidades comunicativas en la evaluación de estudiantes sordos en la universidad pedagógica.
3. Las acciones colectivas en la evaluación de estudiantes sordos en la universidad pedagógica.

ANEXO 19

COVOCATORIA PARA EVENTO PROVINCIAL

“La formación inicial de maestros sordos en las universidades pedagógica: Retos desde la profesionalización docente.”

Con el objetivo de divulgar las mejores experiencias de trabajo científico – metodológico que desarrollan los docentes en relación con la formación inicial de maestros sordos en las universidades pedagógicas a partir de las condiciones de igualdad de oportunidades y acceso y el trabajo con el diagnóstico pedagógico integral de estudiantes de comunidades y culturas diferentes: sorda y oyente, la Universidad Pedagógica Capitán Silverio Blanco Núñez convoca a la presentación y defensa de ponencias derivadas del accionar docente en la práctica y encaminadas a la solución por la vía científica de los problemas que enfrenta esta temática en la actualidad.

Temáticas Centrales:

- La implementación de adaptaciones curriculares desde las acciones generalizadoras propias del proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros sordos.
- El método científico como estilo de trabajo en la dirección del proceso pedagógico en la formación profesional de estudiantes sordos.

Precisiones Generales:

Los trabajos deben ser presentados en soporte digital e impresos con una extensión máxima hasta 20 cuartillas y constarán de la siguiente estructura:

- Resumen, Introducción, Desarrollo, Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía, Anexos

Los trabajos pueden presentarse en forma de:

- Materiales de apoyo a la docencia.
- Sistematización sobre el tema de la formación de maestros sordos en las Universidades Pedagógicas.
- Ponencias con relación a una de las temáticas convocadas.

ANEXO 20

COMUNICACIÓN A EXPERTOS

Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”.

Presentación:

En nuestro instituto se desarrolla la tesis doctoral: El modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas, la cual propone un Estrategia Metodológica que contribuye al desarrollo de dicho modo de actuación, por tal razón, inmersos en esta tarea le solicitamos a usted nos de su conformidad si está en condiciones de ofrecer sus criterios en calidad de expertos en el referido tema.

Marque con una X Sí ___ o No ___. Si su respuesta es positiva favor de llenar los siguientes datos: (Enviar su respuesta a msuarez@ssp.rimed.cu)

Nombre y apellidos	
Categoría docente	
Grado científico	
Institución donde labora	
Dirección del centro	
Dirección particular	
Teléfono	
Email	

ANEXO 21

CONSULTA A EXPERTOS

Usted ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto a la utilidad de la Estrategia Metodológica diseñada en esta tesis dirigida al desarrollo del modo de actuación de los docentes en la formación inicial de maestros sordos en las universidades pedagógicas.

Necesitamos, antes de realizarle la consulta correspondiente, como parte del método empírico de investigación "Consulta de Experto" determinar su coeficiente de competencia. Por ello es necesario que responda las interrogantes siguientes de forma objetiva.

1. En la tabla aparece una escala que le permitirá expresar el nivel que usted considera tener para lograr un modo de actuación adecuado en la formación inicial de maestros sordos en las universidades pedagógicas. Marque con una "X" en la casilla correspondiente.

Considere que la escala que le presentamos es ascendente.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, han tenido en su conocimiento sobre el modo de actuación en la formación inicial de maestros sordos. Señale con una "X" en la casilla correspondiente.

Fuentes del conocimiento	Alta	Media	Baja
Análisis teóricos realizados por usted en la literatura científica.			
Experiencia de trabajo.			
Trabajo de autores nacionales consultados.			
Trabajo de autores extranjeros consultados.			
Su propio conocimiento sobre el estado actual del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

ANEXO 22

Expertos	Análisis teórico	Experiencia	Trabajos nacionales consultados	Trabajos extranjeros consultados	Conocimiento estado del problema en el extranjero	Intuición	Ka	Kc	K	Competencia del experto
1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
2	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
3	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
4	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,73	MEDIA
5	0,3	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
6	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
7	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
9	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,63	MEDIA
10	0,3	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,75	MEDIA
11	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
12	0,3	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	MEDIA
13	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
14	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
15	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	ALTA

16	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	ALTA
17	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,04	1	1	0,80	MEDIA
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
19	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
21	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
22	0,3	0,5	0,05	0,04	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
23	0,3	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	1	1	0,79	MEDIA
24	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
25	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	1	1	0,74	MEDIA
26	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	ALTA
27	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
28	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
29	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,75	MEDIA
30	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,75	MEDIA

ANEXO 23

CUESTIONARIO A EXPERTOS

Estamos realizando un estudio sobre la propuesta de una Estrategia Metodológica dirigida al mejoramiento del modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

En la tabla que le presentamos a continuación, marque con una “X” la evaluación que considere tener los aspectos que le señalamos acerca de la Estrategia Metodológica, atendiendo a las siguientes categorías:

M.A: Muy Adecuado. B.A: Bastante Adecuado. A: Adecuado.

P.A: Poco Adecuado. I: Inadecuado

#	Aspectos	MA	BA	A	PA	I
1	Fundamentos en los que se sustenta la Estrategia Metodológica.					
2	Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen.					
3	Calidad en el diseño de las etapas de la Estrategia Metodológica.					
4	Calidad de las acciones para cada etapa.					
5	Ordenamiento de las acciones de la Estrategia Metodológica propuesta en correspondencia con el objetivo que se persigue en ella.					
6	Contribución de la caracterización sobre el modo de actuación esperado.					
7	Rigor científico de la Estrategia Metodológica					
8	Redacción de un lenguaje claro y directo en la redacción de la estrategia diseñada.					
9	Contribución de la Estrategia Metodológica al mejoramiento del modo de actuación de los docentes de las universidades pedagógicas que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.					
10	Pertinencia de la propuesta.					

¿Desea realizar alguna recomendación para perfeccionar el trabajo?

Nombres y apellidos: _____

Labora en: (marque con una cruz)

Universidades Pedagógicas: _____

Dirección Provincial de Educación Especial:-----

Dirección Nacional del MINED : _____

Escuelas Especiales: _____

ANSOC:-----

Otros _____

En caso de laborar en Escuelas Especiales especificar si se desempeña como docente a tiempo parcial en las sedes pedagógicas municipales.

Categoría Docente:

Instructor:

Asistente:

Auxiliar:

Titular:

Calificación profesional (marque con una cruz)

Graduación universitaria _____ Master _____ Doctor _____

Años de experiencia _____ Años de experiencia investigativa _____

Seguidamente se explican las categorías en las que podrán ser evaluados los indicadores declarados para evaluar la estrategia.

CATEGORÍAS

Muy Adecuado (MA): Es óptimo el aspecto evaluado.

Bastante Adecuado (BA): Se han expresado elementos básicos en casi toda su totalidad en cuanto al aspecto evaluado.

Adecuado (A): Se han analizado la mayoría de los elementos esenciales del aspecto a evaluar.

Poco Adecuado (PA): Solamente se recogen algunos elementos del aspecto a evaluar, que aportan muy poco a la transformación esperada.

Inadecuado (I): Poco valor o pertinencia en los elementos considerados.

Agradecemos su valiosa colaboración.

ANEXO 24

Tablas de frecuencia de funciones actuales

Función	Actual	
	Frec.	%
Metodólogos provinciales	4	13,3
Trabajadores de la ANSOC y las escuelas de sordos	4	13,3
Profesores de las sedes pedagógicas	3	10
Profesores de I.S.P	18	60
Metodólogos nacionales	1	3,3
Total	30	100.0

Tabla de frecuencia de categorías docentes

Categoría	Frec.	%
Instructor	4	13,3
Asistente	15	50
Auxiliar	10	33,3
Titular	1	3,3
Ninguna	0	0.0
Total	30	100.0

Tabla de frecuencia de grado científico y título académico

Título/grado	Frec.	%
Doctor	8	26,6
Master	19	63,3
Ninguno	3	10
Total	30	100.0

Tabla de frecuencia de estudios actuales

Estudios	Frec.	%	Acum.
Doctorado	6	20	6
Maestría	3	10	9
Otros	21	70	30
Total	30	100.0	45

ANEXO 25

Frecuencias absolutas de categorías por indicador							
Indicadores	Categorías						Total
	MA	BA	A	PA	I	NR	
1	4	23	3	0	0		30
2	1	26	3	0	0		30
3	0	1	29	0	0		30
4	0	2	28	0	0		30
5	0	3	27	0	0		30
6	3	24	3	0	0		30
7	3	24	3	0	0		30
8	27	3	0	0	0		30
9	4	22	4	0	0		30
10	24	6	0	0	0		30
Total	66	134	100	0	0	0	

ANEXO 26

Frecuencias acumuladas de categorías por indicador					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1	4	27	30	30	30
2	1	27	30	30	30
3	0	1	30	30	30
4	0	2	30	30	30
5	0	3	30	30	30
6	3	27	30	30	30
7	3	27	30	30	30
8	27	30	30	30	30
9	4	26	30	30	30
10	24	30	30	30	30

ANEXO 27

Frecuencias acumuladas relativas de categorías por indicador					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1	0,13	0,90	1,00	1,00	1,00
2	0,03	0,90	1,00	1,00	1,00
3	0,00	0,03	1,00	1,00	1,00
4	0,00	0,07	1,00	1,00	1,00
5	0,00	0,10	1,00	1,00	1,00
6	0,10	0,90	1,00	1,00	1,00
7	0,10	0,90	1,00	1,00	1,00
8	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00
9	0,13	0,87	1,00	1,00	1,00
10	0,80	1,00	1,00	1,00	1,00

ANEXO 28

Puntos de corte y escala								
Indicadores	Categorías				Promedio	N- Promedio	Todos iguales	
	MA	BA	A	PA				
1	-1,11	1,28	100,00	100,00	50,04	-2,61		BA
2	-1,83	1,28	100,00	100,00	49,86	-2,43		BA
3	-100,00	-1,83	100,00	100,00	24,54	22,89		A
4	-100,00	-1,50	100,00	100,00	24,62	22,80		A
5	-100,00	-1,28	100,00	100,00	24,68	22,75		A
6	-1,28	1,28	100,00	100,00	50,00	-2,57		BA
7	-1,28	1,28	100,00	100,00	50,00	-2,57		BA
8	1,28	100,00	100,00	100,00	75,32	-27,89		MA
9	-1,11	1,11	100,00	100,00	50,00	-2,57		BA
10	0,84	100,00	100,00	100,00	75,21	-27,78		MA
Suma	-304,5	201,62	1000	1000				
Promedio								
Puntos de corte	-27,68	20,162	100	100	47,43			

ANEXO 29

Matriz de relación indicadores-categorías

Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1		X			
2		X			
3			X		
4			X		
5			X		
6		X			
7		X			
8	X				
9		X			
10	X				
Total	2	5	3	0	0

ANEXO 30

COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN								
Docentes	Categoría Docente			Categoría Científica			Prof. Princ.	Coordinador de Sede
	Instructor	Asistente	Auxiliar	Master	Doctor en Ciencias Pedagógicas	Asp. a Doctor en Ciencias Pedagógicas		
A tiempo completo	2	4	0	3	0	2	5	1
A tiempo parcial	4	11	3	0	0	1	5	0
Tutores	0	2	0	0	0	0	0	0
Total	6	17	3	3	0	3	10	1

ANEXO 31

Para evaluar los indicadores de ambas dimensiones se confeccionaron las siguientes escalas ordinales organizadas por niveles de tres a uno.

MATRIZ DE VALORACIÓN

Dimensión: Diagnóstico

Indicador 1.1

(3) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender por qué es importante determinar el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos: gestuales, orales escritas; describe diversos métodos y procedimientos para obtener información sobre estas habilidades y demuestra estar informado acerca de ellas.

(2) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos: gestuales, orales escritas; describe un método o procedimiento para obtener información sobre estas habilidades, pero no es capaz de destacar ningún elemento con relación a ello.

(1) Cuando el docente demuestra no comprender la necesidad de conocer el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes sordos, ni expresa información sobre ellas.

Indicador 1.2

(3) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender por qué es importante dominar los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes sobre la comunidad sorda, describe diversos métodos y procedimientos para obtener información sobre estos conocimientos y experiencias y demuestra estar informado acerca de dichos aspectos.

(2) Cuando el docente demuestra comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes sobre la comunidad sorda, describe un método o procedimiento para obtener información sobre dichos conocimientos y experiencias, pero no es capaz de destacar ningún elemento con relación a ello.

(1) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra no comprender la necesidad de dominar los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes sobre la comunidad sorda, ni se encuentra informado con relación a ello.

Indicador 1.3

(3) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender por qué es importante dominar los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes, describe diversos métodos y procedimientos para obtener información sobre estos y demuestra estar informado acerca de dichos aspectos.

(2) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender parcialmente por qué es importante tener dominio sobre los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes, describe un método o procedimiento para obtener información sobre dichos intereses, pero no es capaz de destacar ningún elemento con relación a ello.

(1) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra no comprender la necesidad de dominar los intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, ni se encuentra informado con relación a ello.

Indicador 1.4

(3) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender por qué es importante identificar con precisión los aprendizajes alcanzables por los estudiantes sordos en las diferentes asignaturas, describe diversos métodos y procedimientos para obtener información sobre estos y demuestra estar informado acerca de dichos aspectos.

(2) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender parcialmente por qué es importante identificar con precisión los aprendizajes alcanzables por los estudiantes, describe un método o procedimiento para obtener información sobre dichos aprendizajes, pero no es capaz de destacar ningún elemento con relación a ello.

(1) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra no comprender la necesidad de identificar los aprendizajes alcanzables por los estudiantes sordos, ni se encuentra informado con relación a ello.

Indicador 1.5

3) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender por qué es importante determinar las estrategias de aprendizajes propias de los estudiantes sordos, describe diversos métodos y procedimientos para obtener información sobre estas y demuestra estar informado acerca de dichas estrategias personales. .

(2) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra comprender parcialmente por qué es importante determinar las estrategias de aprendizajes propias de los estudiantes sordos, describe un método o procedimiento para obtener información sobre dichas estrategias, pero no es capaz de destacar ningún elemento con relación a ello.

(1) Cuando el docente durante la acción de diagnóstico demuestra no comprender la necesidad de determinar las estrategias de aprendizajes propias de los estudiantes sordos, ni se encuentra informado con relación a ello y manifiesta dificultades para determinar dichas estrategias.

Dimensión: Planificación

Indicador 2.1

(3) Cuando el docente durante la acción de planificación de forma innovadora y creativa selecciona métodos, procedimientos y medios de enseñanza motivadores con predominio de las modalidades: visuales y prácticas.

(2) Cuando el docente crea y selecciona solo en algunas ocasiones métodos, procedimientos y medios de enseñanza con predominio de las modalidades: visuales y prácticas, además de manifestar determinadas carencias en su actuación.

(1) Cuando el docente demuestra marcadas dificultades en su actuación al seleccionar métodos, procedimientos y medios de enseñanza que respondan a las modalidades: visuales y prácticas.

Indicador 2.2

(3) Cuando el docente durante la acción de planificación diseña sistemática y coherentemente tareas docentes que atiendan al aprovechamiento de los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, estimulación de intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, así como al desarrollo de sus habilidades comunicativas (gestuales, escritas y orales)

(2) Cuando el docente durante la acción de planificación diseña tareas docentes que atiendan al desarrollo de habilidades comunicativas y estimulación de intereses cognitivos y profesionales, pero no aprovecha la solución a problemas profesionales pedagógicos a partir de la experiencia vivida y conocimientos previos de cada estudiante en la comunidad sorda.

(1) Cuando el docente durante la acción de planificación presenta dificultades al diseñar tareas docentes para los estudiantes sordos, teniendo en cuenta los aspectos de los niveles anteriores.

Indicador 2.3

(3) Cuando el docente durante la acción de planificación determina con exactitud y profundidad los niveles de complejidad de cada tarea docente, relacionándolo con los resultados del diagnóstico, a partir de un enfoque personalizado y colectivo.

(2) Cuando el docente durante la acción de planificación determina los niveles de complejidad de cada tarea docente y logra relacionarlos con el diagnóstico de los estudiantes sordos, aunque se le dificulta tener en cuenta el enfoque personalizado y colectivo.

(1) Cuando el docente durante la acción de planificación manifiesta dificultades para determinar los niveles de complejidad de cada tarea docente, relacionándolos con el diagnóstico de los estudiantes sordos a partir de un enfoque personalizado y colectivo.

Indicador 2.4

(3) Cuando el docente durante la acción de planificación diseña y selecciona modalidades de evaluación congruentes al desarrollo de acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, haciendo uso de los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda.

(2) Cuando el docente durante la acción de planificación utiliza modalidades de evaluación congruentes con el desarrollo de acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, pero no integra en la evaluación la información que maneja sobre los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda.

(1) Cuando el docente durante la acción de planificación expresa dificultades en la selección de las modalidades de evaluación a partir de los aspectos tratados en los niveles medio y alto.

Indicador 2.5

(3) Cuando el docente durante la acción de planificación logra diseñar formas de organización variadas que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas.

(2) Cuando el docente durante la acción de planificación manifiesta determinadas dificultades para diseñar formas de organización variadas que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas.

(1) Cuando el docente durante la acción de planificación no logra diseñar formas de organización variadas que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas.

Dimensión: Ejecución – evaluación.

Indicador 3.1

(3) Cuando el docente durante la acción la acción de ejecución – evaluación de forma innovadora y creativa combina métodos, procedimientos y medios de enseñanza motivadores con predominio de las modalidades: visuales y prácticas.

(2) Cuando el docente combina y aplica solo en algunas ocasiones métodos, procedimientos y medios de enseñanza con predominio de las modalidades: visuales y prácticas, además de manifestar determinadas carencias en su actuación.

(1) Cuando el docente demuestra marcadas dificultades en su actuación al combinar métodos, procedimientos y medios de enseñanza que respondan a las modalidades: visuales y prácticas.

Indicador 3.2

(3) Cuando el docente durante la acción de ejecución – evaluación aplica sistemática y coherentemente tareas docentes que atiendan al aprovechamiento de los conocimientos previos sobre la comunidad sorda, estimulación de intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos, así como al desarrollo de sus habilidades comunicativas (gestuales, escritas y orales)

(2) Cuando el docente durante la acción de ejecución – evaluación aplica tareas docentes que atiendan al desarrollo de habilidades comunicativas y estimulación de intereses cognitivos y profesionales, pero no aprovecha la solución a problemas profesionales pedagógicos a partir de la experiencia vivida y conocimientos previos de cada estudiante en la comunidad sorda.

(1) Cuando el docente durante la acción de ejecución - evaluación presenta dificultades al aplicar tareas docentes para los estudiantes sordos, teniendo en cuenta los aspectos de los niveles anteriores.

Indicador 3.3

(3) Cuando el docente durante la acción de ejecución - evaluación orienta con exactitud y profundidad tareas docentes, teniendo en cuenta los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico, a partir de un enfoque personalizado y colectivo.

(2) Cuando el docente durante la acción de ejecución – evaluación orienta tareas docentes, teniendo en cuenta los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico, pero demuestra dificultades al aplicar el enfoque personalizado y colectivo.

(1) Cuando el docente durante la acción de ejecución - evaluación manifiesta dificultades para orientar tareas docentes, teniendo en cuenta los niveles de complejidad y los resultados del diagnóstico, a partir de un enfoque personalizado y colectivo.

Indicador 3.4

(3) Cuando el docente durante la acción de ejecución – evaluación aplica modalidades de evaluación congruentes al desarrollo de acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, haciendo uso de los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda.

(2) Cuando el docente durante la acción de ejecución - evaluación utiliza modalidades de evaluación congruentes con el desarrollo de acciones colectivas para el control del aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes, pero no integra en la evaluación la información que maneja sobre los problemas profesionales pedagógicos de la comunidad sorda.

(1) Cuando el docente durante la acción de ejecución - evaluación expresa dificultades en aplicación de las modalidades de evaluación a partir de los aspectos tratados en los niveles medio y alto.

Indicador 3.5

(3) Cuando el docente durante la acción de ejecución –evaluación logra desarrollar con sistematicidad variadas formas de organización que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas.

(2) Cuando el docente durante la acción de ejecución – evaluación logra desarrollar con determinadas dificultades formas de organización que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas. Estas actividades son realizadas solo en algunas ocasiones.

(1) Cuando el docente durante la acción de ejecución – evaluación no logra desarrollar variadas formas de organización que promuevan el acercamiento afectivo entre estudiantes sordos y oyentes combinando actividades individuales y colectivas.

ANEXO 32

GUÍA DE OBSERVACIÓN AL DESARROLLO DE LA ACCIÓN DE DIAGNÓSTICO

Objetivo: Constatar el modo de actuación del docente durante el desarrollo de la acción de diagnóstico.

Aspectos a observar:

A partir de la proyección, análisis e interpretación de los métodos, instrumentos y técnica de investigación utilizados el docente logra:

- Determinar el nivel de desarrollo en las habilidades comunicativas alcanzadas por los estudiantes sordos.
- Determinar el nivel de desarrollo de los conocimientos previos acerca de la comunidad sorda.
- Determinar el nivel de desarrollo de intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos.
- Identificar los aprendizajes alcanzables por los estudiantes sordos en su disciplina y asignaturas.
- Identificar las estrategias de aprendizaje propias de los estudiantes sordos.

ANEXO 33

GUÍA DE REVISIÓN DE DOCUMENTOS RELACIONADOS CON LA ACCIÓN DE DIAGNÓSTICO

Objetivo: Constatar el modo de actuación del docente el desarrollo de la acción de diagnóstico a partir de lo plasmado en la caracterización y estrategias educativas e interventivas en la universidad pedagógica.

Aspectos a tener en cuenta:

1. Si se hace un diagnóstico determinando necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos:
2. Aplica instrumentos, métodos y técnicas adaptadas a las posibilidades de los estudiantes sordos.
3. Dirige la búsqueda de intereses cognitivos y profesionales de los estudiantes sordos.
4. Determina desde la aplicación e interpretación de los métodos de investigación, el desarrollo de habilidades comunicativas alcanzadas por los estudiantes sordos.
5. Determina los conocimientos previos sobre la cultura y comunidad sorda que poseen los estudiantes.
6. Identifica los aprendizajes alcanzables por los estudiantes sordos en las disciplinas y asignaturas.
7. Identifica las estrategias de aprendizajes propias de los estudiantes sordos en la universidad pedagógica.

ANEXO 34

PRE -TEST																Eval. General
Sujetos	Dimensión 1					Dimensión 2					Dimensión 3					
	Indicadores					Indicadores					Indicadores					
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	2	1	2	1	1	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	2	2	2	2	1	2	2	2	3	3	1	3	2	2	3	2
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	2	1	1	1	2	2	2	3	1	2	2	1	3	2	3	2
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
24	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1
25	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1
26	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2

ANEXO 35

Distribución de frecuencia (Pre - test) Dimensión 1															
Valores	1.1			1.2			1.3			1.4			1.5		
	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC
1	23	88,4	88,4	22	85	85	21	81	81	22	85	85	21	81	81
2	3	12	100	4	15	100	4	15	96	4	15	100	4	15	96
3	0	0	0	0	0	0	1	3,9	100	0	0	0	1	3,9	100

Distribución de frecuencia (Pre- test) Dimensión 2															
Valores	2.1			2.2			2.3			2.4			2.5		
	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC
1	22	85	85	20	77	77	20	77	77	21	81	81	21	81	81
2	4	15	100	4	15	92	5	19	96	4	15	96	3	12	93
3	0	0	0	2	7,7	100	1	3,9	100	1	3,9	100	2	7,7	100

Distribución de frecuencia (Pre - test) Dimensión 3															
Valores	3.1			3.2			3.3			2.4			2.5		
	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC
1	22	85	85	20	77	77	20	77	77	21	81	81	21	81	81
2	4	15	100	4	15	92	5	19	96	4	15	96	3	12	93
3	0	0	0	2	7,7	100	1	3,9	100	1	3,9	100	2	7,7	100

ANEXO 36

CORTE PARCIAL																Eval. General
Sujetos	Dimensión 1					Dimensión 2					Dimensión 3					
	Indicadores					Indicadores					Indicadores					
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	
1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1
2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2
3	2	2	1	2	2	2	3	1	3	3	2	3	2	2	3	2
4	2	2	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2
5	2	2	3	1	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2
6	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1
7	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1
8	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
9	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2
10	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1
11	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1
12	3	1	2	3	2	1	1	3	2	3	1	1	3	2	3	2
13	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2
14	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
15	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2
16	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
17	2	1	2	3	2	2	2	1	2	3	2	2	1	2	3	2
18	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1
19	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2
20	1	3	2	2	3	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3
22	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1
23	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3
25	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	2	1	3
26	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3

ANEXO 37

Distribución de frecuencias (Corte parcial) Dimensión 1															
Valores	1.1			1.2			1.3			1.4			1.5		
	F.A	%	%AC												
1	8	30,8	30,8	9	34,6	34,6	7	27	27	7	27	27	9	34,6	34,6
2	10	38,5	69,3	10	38,5	73,1	10	38,5	65,5	10	38,5	65,5	10	38,5	73,1
3	8	30,8	100	7	27	100	9	34,6	100	9	34,6	100	7	27	100

Distribución de frecuencia (Corte parcial) Dimensión 2															
Valores	2.1			2.2			2.3			2.4			2.5		
	F.A	%	%AC												
1	9	34,6	34,6	8	30,8	30,8	7	27	27	8	30,8	30,8	7	27	27
2	10	38,5	73,1	10	38,5	69,3	10	38,5	65,5	10	38,5	69,3	10	38,5	65,5
3	7	27	100	8	30,8	100	9	34,6	100	8	30,8	100	9	34,6	100

Distribución de frecuencia (Corte parcial) Dimensión 3															
Valores	3.2			3.2			3.3			3.4			3.5		
	F.A	%	%AC												
1	8	30,8	30,8	7	27	27	7	27	27	7	27	27	8	30,8	30,8
2	11	42,3	73,1	11	42,3	69,3	10	38,5	65,5	12	46,2	73,2	10	38,4	69,3
3	7	27	100	8	30,8	100	9	34,6	100	7	27	100	8	30,8	100

ANEXO 38

POST - TEST																Eval. General
Sujetos	Dimensión 1					Dimensión 2					Dimensión 3					
	Indicadores					Indicadores					Indicadores					
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	
1	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
6	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
7	2	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	1	2	2	1	3	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1
15	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
26	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

ANEXO 39

Distribución de frecuencia (Post test) Dimensión 1															
Valores	1.1			1.2			1.3			1.4			1.5		
	F.A	%	%AC												
1	1	3,9	3,9	1	3,9	3,9	2	7,7	7,7	1	3,9	3,9	0	0	0
2	4	15	19	3	12	16	5	19	27	5	19	23	3	12	12
3	21	81	100	22	85	100	19	73,1	100	20	77	100	23	88,4	100

Distribución de frecuencia (Post Test) Dimensión 2															
Valores	2.1			2.2			2.3			2.4			2.5		
	F.A	%	%AC												
1	1	3,9	3,9	0	0	0	0	0	0	2	7,7	7,7	0	0	0
2	4	15	19	5	19	19	3	12	12	5	19	27	4	15	15
3	21	81	100	21	81	100	23	88,4	100	19	73,1	100	22	85	100

Distribución de frecuencia (Post Test) Dimensión 3															
Valores	3.1			3.2			3.3			3.4			3.5		
	F.A	%	%AC												
1	1	3,9	3,9	1	3,9	3,9	1	3,9	3,9	2	7,7	7,7	0	0	0
2	5	19	23,1	4	15	19	3	12	15	7	27	34,6	4	15	15
3	20	77	100	21	81	100	22	85	100	17	65,4	100	22	85	100

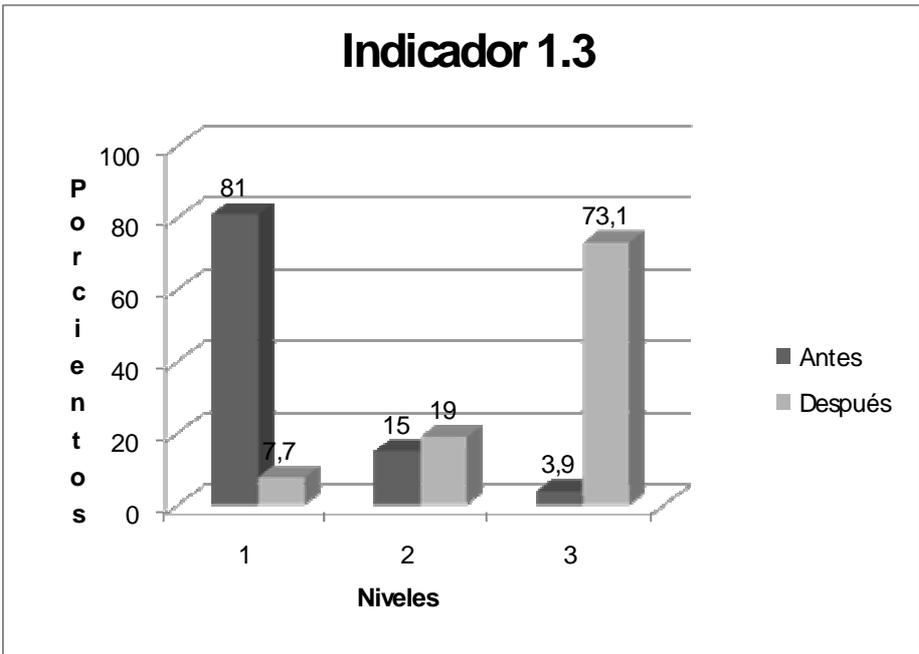
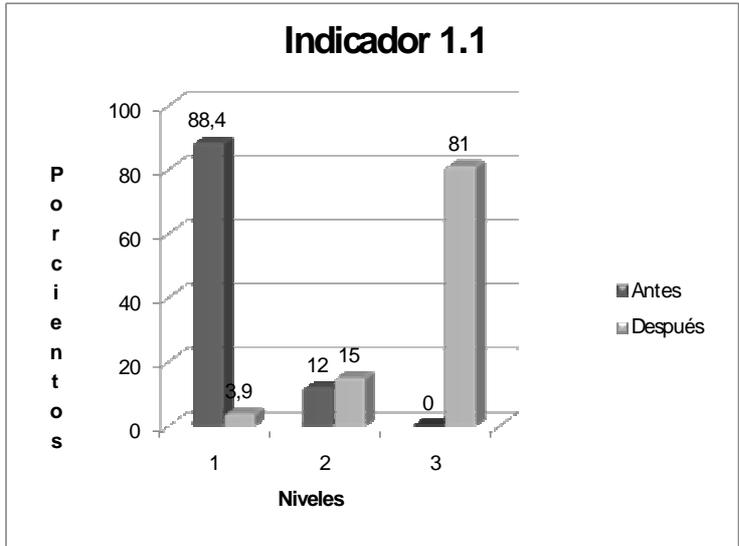
ANEXO 40

Comparación entre los resultados del pretest y postest por indicadores

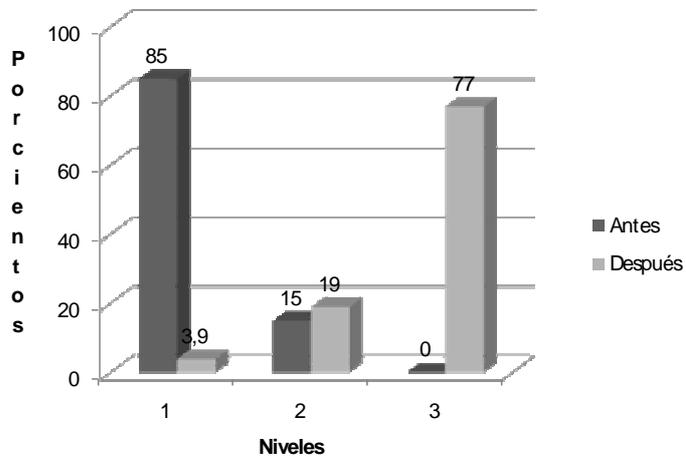
NIVEL	Dimensión 1																			
	1.1				1.2				1.3				1.4				1.5			
	A		D		A		D		A		D		A		D		A		D	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	23	88,4	1	3,9	22	85	1	3,9	21	81	2	7,7	22	85	1	3,9	21	81	0	0
2	3	12	4	15	4	15	3	12	4	15	5	19	4	15	5	19	4	15	3	12
3	0	0	21	81	0	0	22	85	1	3,9	19	73,1	0	0	20	77	1	3,9	23	88,4

NIVEL	Dimensión 2																			
	2.1				2.2				2.3				2.4				2.5			
	A		D		A		D		A		D		A		D		A		D	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	22	85	1	3,9	20	77	0	0	20	77	0	0	21	81	2	7,7	21	81	0	0
2	4	15	4	15	4	15	5	19	5	19	3	12	4	15	5	19	3	12	4	15
3	0	0	21	81	2	7,7	21	81	1	3,9	23	88,4	1	3,9	19	73,1	2	7,7	22	85

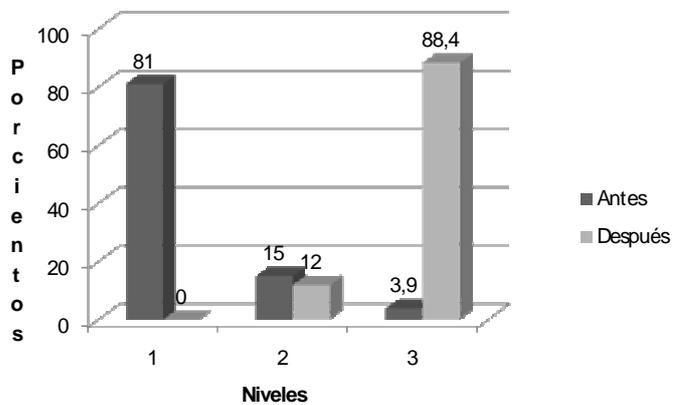
NIVEL	Dimensión 3																			
	3.1				3.2				3.3				3.4				3.5			
	A		D		A		D		A		D		A		D		A		D	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	23	88,4	1	3,9	23	88,4	1	3,9	22	85	1	3,9	22	85	2	7,7	22	85	0	0
2	3	12	5	19	3	12	4	15	4	15	3	12	3	12	7	27	2	7,7	4	15
3	0	0	20	77	0	0	21	81	0	0	22	85	1	3,9	17	65,4	2	7,7	22	85

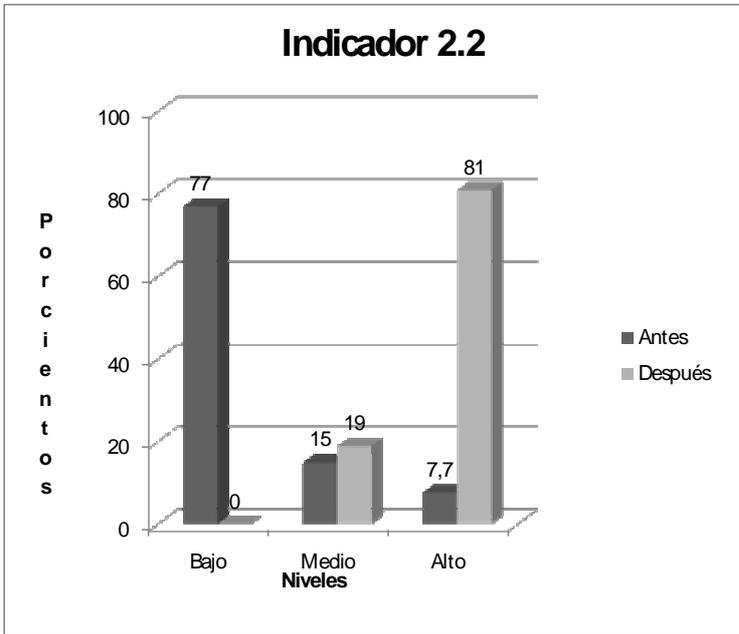
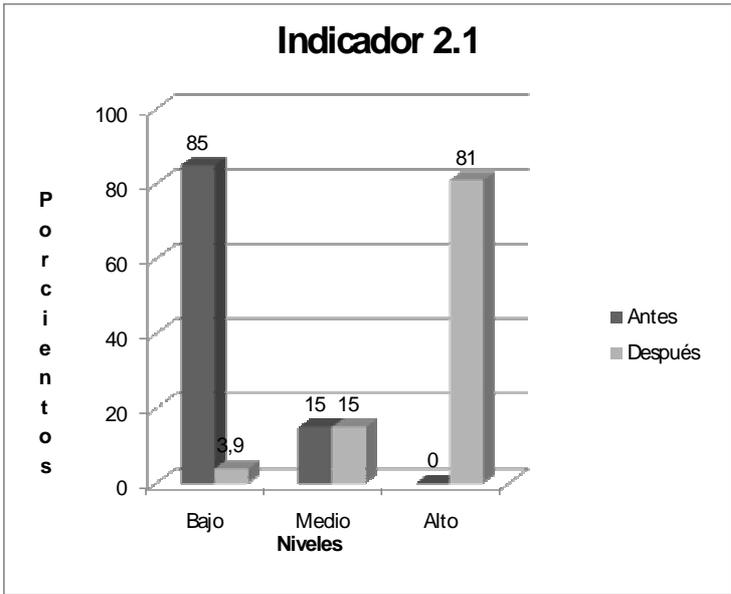


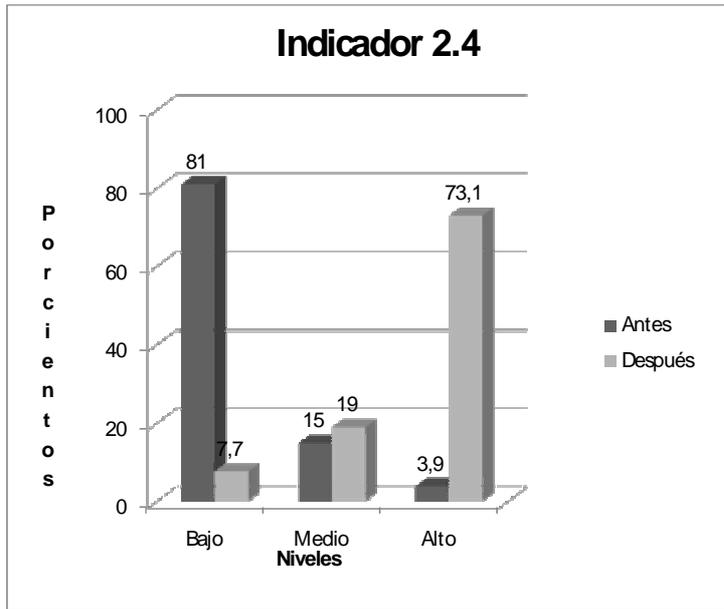
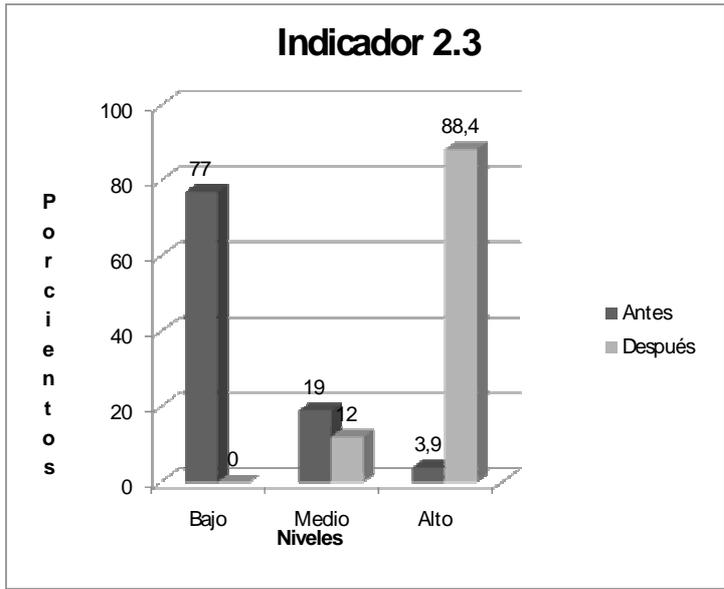
Indicador 1.4

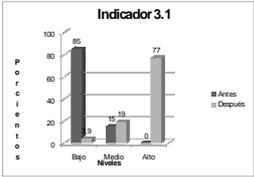
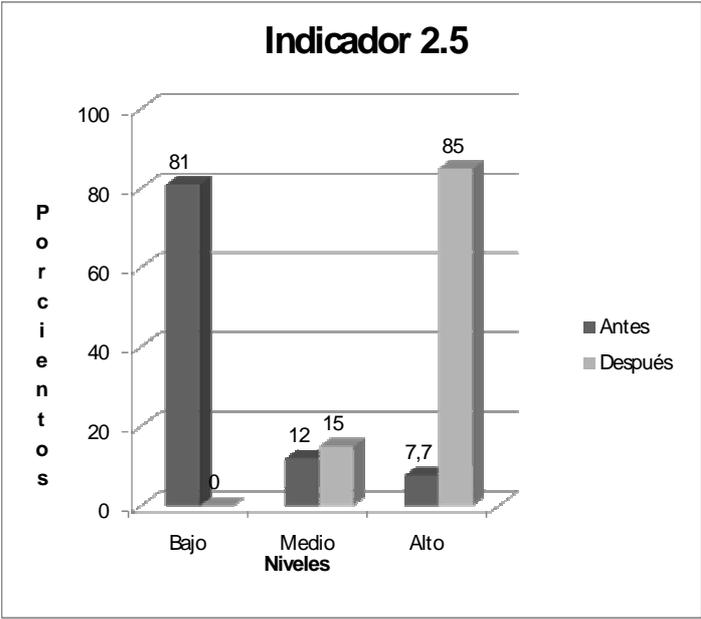


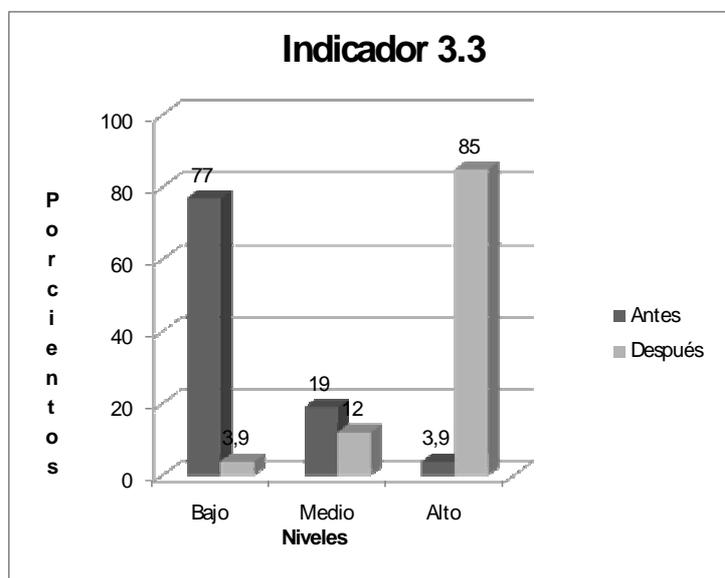
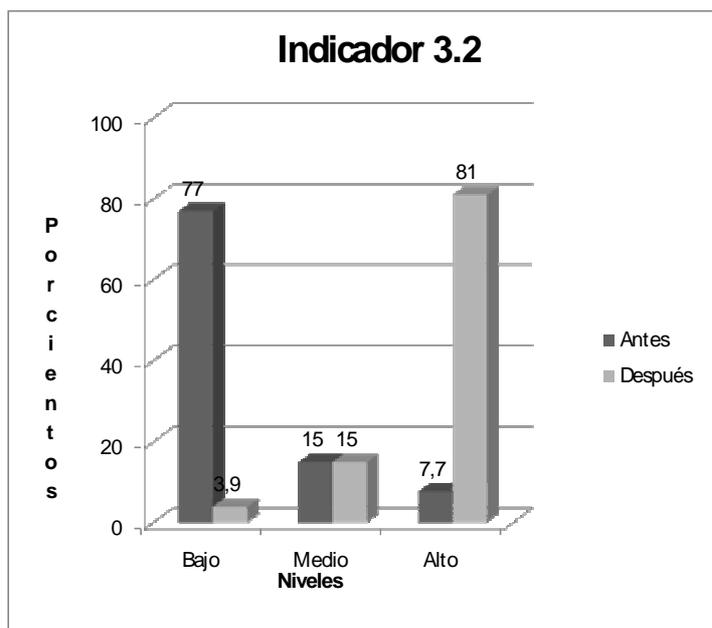
Indicador 1.5

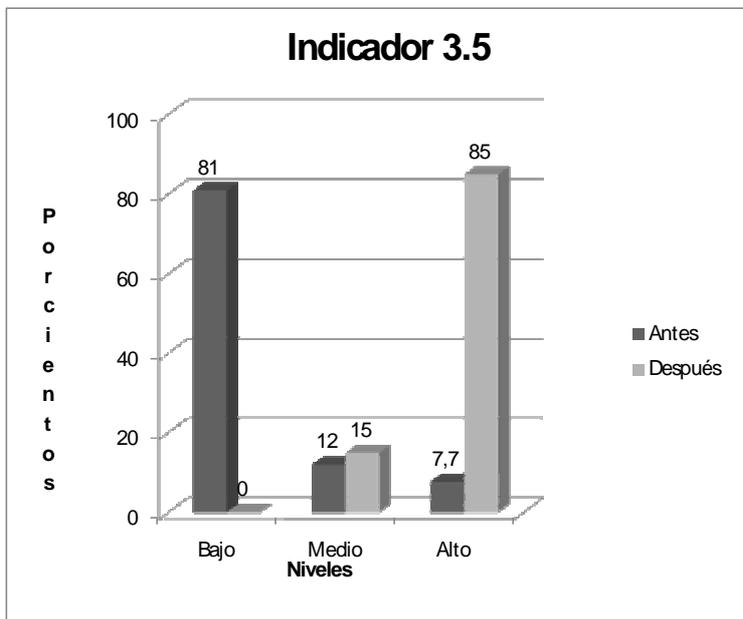
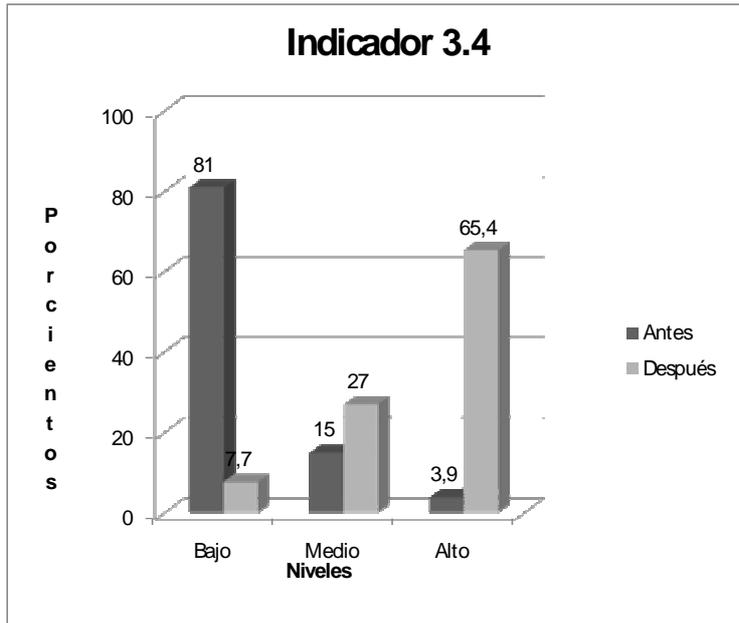






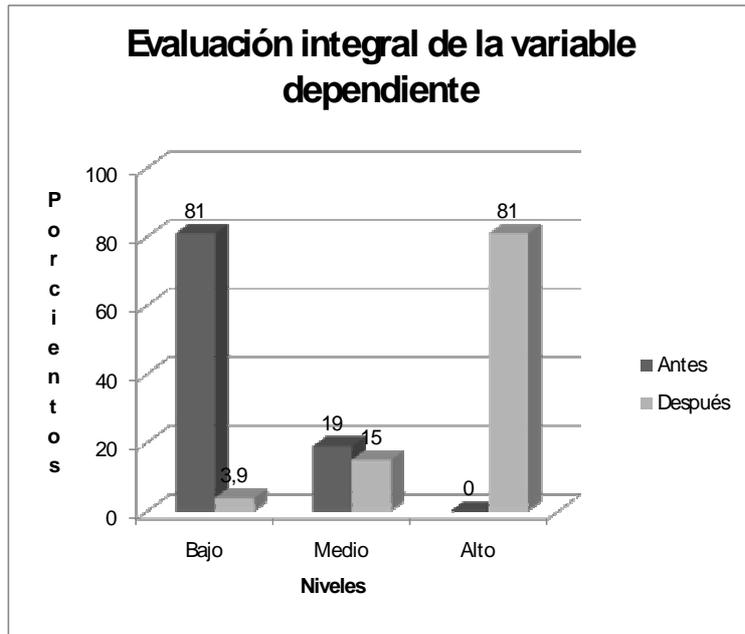






ANEXO 41

Comparación entre el pretest y postest en cuanto a la evaluación integral de la variable dependiente



ANEXO 42

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL MEJORAMIENTO DEL MODO DE ACTUACIÓN DOCENTE AL IMPLEMENTAR ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS SORDOS

Los docentes para concebir la dirección del aprendizaje de los estudiantes sordos en la formación pedagógica requieren analizar desde el punto de vista práctico la flexibilidad del currículo, estudiando la posibilidad de adaptar los componentes de este con el propósito de responder a las necesidades de aprendizaje teniendo en cuenta:

- ¿Cómo deben aprender?
- ¿Qué tareas docentes deben realizar?
- ¿Con qué medios aprenderán mejor?
- ¿Cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para ellos?
- ¿Cuál es la mejor forma de evaluarles cada contenido de aprendizaje?

Rasgos generales que deben caracterizar la actuación de los docentes que forman maestros sordos para implementar adaptaciones curriculares no significativas.

- Poseer una concepción materialista del proceso pedagógico y una sólida preparación científico metodológica a partir de dominar la didáctica de la asignatura que imparte e investigar sobre los problemas que enfrenta en su práctica educativa.
- Saber aplicar y operar con el diagnóstico pedagógico integral de los estudiantes sordos para dirigir su aprendizaje, determinando sus conocimientos previos e intereses cognitivos y profesionales desde la experiencia personal en la comunidad sorda, los aprendizajes alcanzables en las disciplinas, el desarrollo de las habilidades comunicativas y ayudarlos a descubrir sus propias estrategias de aprendizaje en su asignatura.
- Diseñar y aplicar las adaptaciones curriculares lo menos significativas posibles en la selección de los métodos, procedimientos, medios de enseñanza, tareas docentes, formas de agrupamientos de los estudiantes y criterios de evaluación.

- Facilitar ambientes afectivos adecuados con los estudiantes donde se respeten sus posibilidades individuales de acuerdo a las n.e.e que demandan fundamentalmente en la comunicación.

PROCEDER EN EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN DE DIAGNÓSTICO

- Seleccionar los métodos y técnicas para recoger información sobre el desarrollo de habilidades comunicativas alcanzado, los conocimientos previos, intereses cognitivos y profesionales a partir de la experiencia personal en la comunidad sorda, aprendizajes alcanzables en las asignaturas, así como el diseño de estrategias de aprendizajes propias; todo ello mediante el apoyo en los modos de comunicación gestual y escrito. Para lo cual se sugieren la precisión en cuanto a:

Para la determinación del desarrollo de las habilidades comunicativas:

- Dominio y uso de la L.S.C
- Dominio del vocabulario técnico de la asignatura en ambas lenguas. (L.S.C y español)
- Comprensión de lo escrito en ambas lenguas (L.S.C y español escrito u oral según posibilidades individuales.
- Utilización de las formas del lenguaje gestual, escrito y oral; en este último caso según posibilidades individuales.
- Habilidades para comunicarse con los docentes, estudiantes oyentes e intérpretes de L.S.C
- Desarrollo de la lectura labio-facial.
- Comprensión de mensajes y expresión de sentimientos, actitudes y valores.

Para la determinación de los intereses y conocimientos de los estudiantes sordos a partir de la experiencia cultural de su comunidad:

- Análisis sobre la expresión de vivencias afectivas de agrado y satisfacción por los aprendizajes en las asignaturas del currículo de estudio, así como por el desempeño profesional pedagógico en la educación de personas sordas.
- Implicación personal del estudiante sordo con énfasis en el aprovechamiento de las posibilidades de acceso a la cultura general e integral con vistas a la inserción en la comunidad oyente.

Para la determinación de los aprendizajes alcanzables en las diferentes asignaturas:

- Identificar lo cognitivo, procedimental y actitudinal que puede asumir cada estudiante sordo, donde se preste especial atención al desarrollo de las habilidades comunicativas alcanzadas y al enfoque profesional pedagógico orientado a la educación de niñas y niños sordos.

Para la identificación de las estrategias de aprendizajes propias de los estudiantes sordos:

- Reconocimiento de la utilización de estrategias visuales con aprovechamiento de otros canales
- Desarrollo de la interacción afectiva con los estudiantes oyentes.
- Organización de ideas esenciales para la comunicación de forma clara y precisa.
- Potenciación de alternativas de estudio que fomenten el desarrollo de las habilidades comunicativas y le permitan transferir de la L.S.C al español escrito.
- Elaborar y aplicar los métodos y técnicas seleccionados, en el caso de la aplicación apoyarse en la ayuda del Intérprete de L.S.C.
- Determinar a partir de la información obtenida el dominio de los conocimientos, habilidades, normas, valores en relación con los aspectos anteriores.
- Determinar las necesidades y potencialidades de los estudiantes sordos precisando las causas y aprovechando las potencialidades.

PROCEDER DESDE LA PLANIFICACIÓN CON LA ADAPTACIÓN CURRICULAR NO SIGNIFICATIVA

Para la selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza

- Precisar las exigencias del objetivo de la clase y las particularidades del contenido de aprendizaje que se vaya a desarrollar.
- Determinar qué métodos de enseñanza – aprendizaje deben ser utilizados para lograr el aprendizaje en los estudiantes sordos, qué procedimientos permiten que estos se apropien del contenido y qué medios de enseñanza favorecen como soporte material la comprensión teniendo en cuenta como elemento básico:

El apoyo visual y desarrollo de la percepción visual mediante el aprovechamiento de: demostraciones, observaciones, utilización de esquemas lógicos, cuadros resúmenes, dibujos, representaciones, figuras, ilustraciones, recursos tecnológicos, sistemas de preguntas colocadas en la pizarra u otro medio que guíen la comprensión del material escrito y favorezcan la escritura posterior.

Uso de situaciones comunicativas bilingües para el desarrollo de las guías formativas, estudios independientes o durante la forma de organización que se realice, de modo que se motive al estudiante sordo para escribir en español.

Recurrir a ejemplos que respondan a la educación de escolares sordos en el desarrollo de las formas de organización de la docencia.

Utilización de la observación como método y procedimiento didáctico.

- Seleccionar el método, procedimientos didácticos y medios de enseñanza y aprendizaje que permiten la apropiación del contenido de aprendizaje a los estudiantes sordos.

Para el diseño de tareas docentes:

- Diseñar las tareas docentes en función del objetivo de aprendizaje, los métodos, procedimientos y medios de enseñanza y aprendizaje seleccionados.
- Establecer el vínculo entre los nuevos contenidos que se desarrollan y la experiencia previa individual que poseen los estudiantes sordos enmarcada en un contexto histórico-cultural que encierra su accionar en la comunidad sorda.
- Utilizar el planteamiento de problemas y situaciones problemáticas relacionadas con su desempeño profesional pedagógico en la comunidad sorda, donde los estudiantes no posean los conocimientos elaborados para alcanzar la respuesta.
- Planificar las tareas docentes de acuerdo al diagnóstico, específicamente al desarrollo de habilidades comunicativas.
- Concebir la planificación de las tareas docentes teniendo en cuenta el nivel de complejidad, volumen y la existencia de materiales asequibles para su realización.
- Determinar los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente teniendo en cuenta el enfoque personalizado de este, así como las particularidades comunicativas de los estudiantes sordos.

- Precisar las condiciones materiales y recursos de apoyo para el desarrollo de la tarea docente y las vías para conocer los resultados alcanzados.

Para la selección de las principales formas de agrupamientos de los estudiantes:

- Crear situaciones de aprendizaje a partir de problemas profesionales pedagógicos comunes, con el objetivo de estimular la necesidad de ayuda entre todos los estudiantes. (sordos y oyentes)
- Diseñar las tareas docentes de modo que se distinga lo que van a hacer los estudiantes y el profesor y donde se potencien las tareas colectivas entre estudiantes sordos y oyentes a partir de los trabajos en equipos y parejas.
- Organizar el desarrollo de las tareas docentes que propicien el intercambio de opiniones, ideas, información, puntos de vista entre todos los miembros del grupo, sin recurrir constantemente al servicio del intérprete de L.S.C.
- Diseñar acciones encaminadas a promover el aporte y participación de cada estudiante sordo integrante del grupo en la elaboración de productos finales compartiendo responsabilidades.

Para el diseño de la evaluación:

- Determinar los métodos y técnicas que permiten evaluar el contenido de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes sordos a partir del uso de los modos de comunicación: gestual y escrito.
- Elaborar vías que posibiliten el control, autocontrol, la valoración y la autovaloración del alumno durante la ejecución de la tarea docente, potenciando la socialización y acciones colectivas para el control del aprendizaje entre sordos y oyentes.
- Diseñar actividades evaluativas dirigidas a la solución de los problemas profesionales pedagógicos que enfrentan los estudiantes sordos en su práctica educativa entre los cuales se encuentran:

La dirección del aprendizaje de la L.S.C desde los primeros grados.

- La atención integral a los escolares, la familia y el entorno social que rodea al menor.

- La orientación metodológica a los docentes de la escuela en cuanto al trabajo con la L.S.C.
- La organización y dirección de actividades educativas, recreativas, políticas y culturales que encierre el accionar de estos maestros en formación dentro de la comunidad sorda escolar y adulta.

INSTRUMENTACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR DISEÑADA DESDE LA PLANIFICACIÓN, DURANTE LAS ACCIONES DE EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Procedimientos

- Organizar el trabajo del estudiante sordo según las exigencias de sus tareas planteadas y el nivel de desarrollo alcanzado.
- Orientar el rol de cada estudiante en el intercambio de criterios y opiniones ante las actividades que se realizan de forma bilateral, grupal e individual, de modo que el estudiante sordo asuma roles protagónicos en el desarrollo de la tarea docente, donde se respeten sus posibilidades comunicativas y se enfatice en:
 - El desarrollo de habilidades comunicativas a partir de estimular los modos de comunicación: gestual, escrito y oral, según las particularidades individuales y la motivación que se despierte por dichas habilidades en el proceso de apropiación de los nuevos saberes.
- Ofrecer los niveles de ayuda necesarios para que los estudiantes sordos se apropien de manera colectiva e individual de los conocimientos y de un modo de actuación para obtenerlos que le permita aplicar lo aprendido a su práctica profesional en las escuelas de sordos.
- Ofrecer alternativas para que el estudiante sordo asimile los métodos para la obtención de conocimientos por sí mismo, de manera que posteriormente pueda enseñarlo a sus alumnos, aprovechando la unidad entre los aspectos cognitivos y afectivos y así los aprendizajes adquieran un sentido personal de acuerdo con su significatividad para la comunidad sorda.
- Comprobar cómo los maestros sordos en formación se han apropiado de las acciones que le permitan asimilar el contenido objeto de aprendizaje a partir de

modelos y procedimientos visuales y prácticos que le permitan el desarrollo de habilidades comunicativas.

- Determinar el desarrollo alcanzado por los estudiantes sordos en los procedimientos visuales, prácticos y colectivos para realizar las situaciones de aprendizaje planteadas.
- Comprobar la calidad de los resultados alcanzados por los estudiantes sordos en el aprendizaje, mediante ejercicios prácticos apoyados en modos de comunicación gestuales y escritos fundamentalmente que posibiliten la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones nuevas vinculadas a su desempeño en la microuniversidad, de manera que el estudiante pueda encontrar sus aciertos y desaciertos de acuerdo con las exigencias de la tarea planteada.

Para la actuación conjunta entre el docente de la universidad pedagógica y el intérprete de L.S.C desde las acciones de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de:

Aspectos que deben potenciarse:

- Lograr relaciones empáticas docente-intérprete de L.S.C.
- Propiciar el acercamiento mutuo para favorecer el proceso interpretativo.
- Preparar el vocabulario técnico de las asignaturas.
- Asociar el contenido de aprendizaje con las posibles técnicas de interpretación que propone el Intérprete de L.S.C.

ANEXO 43

Acciones	Tiempo	Ejecutor	Participantes	Fecha
Realización de una sesión en profundidad para el análisis de los indicadores que permiten medir el estado real del modo de actuación relacionado con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos.	2 horas	Directivos y docentes	Directivos y docentes	Septiembre
Selección de los métodos e instrumentos que se utilizarán para conocer el estado actual en el modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas.	2 horas	Directivos y docentes	Directivos y docentes	Septiembre
Aplicación de los métodos e instrumentos seleccionados.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Septiembre
Procesamiento de los datos obtenidos.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Octubre
Realización de una sesión en profundidad de cierre para la determinación de las carencias y potencialidades que manifiestan los docentes en el modo de actuación al implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación de maestros sordos.	2 horas	Directivo (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Octubre
Análisis de los resultados del diagnóstico en el departamento docente o sedes pedagógicas.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Octubre

Identificación de los niveles en que se expresa el modo de actuación de cada docente según el diagnóstico realizado	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Octubre
Determinación de la cantidad de grupos o subgrupos que resulten necesarios para la transformación y ubicación de los docentes en cada uno de ellos.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Octubre
Distinción del rol de cada docente en el grupo que fue ubicado.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Octubre
Determinación de las posibilidades del contexto para la transformación.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Octubre
Organización de la autoperparación como vía que posibilite iniciar el cambio en el modo de actuación, a partir del trabajo con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos y docentes	Noviembre Diciembre Enero Febrero
Organización y planificación de talleres que promuevan la discusión colectiva de los contenidos estudiados por la vía de la autoperparación.	2 horas	Directivo (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos Docentes Intérpretes	Noviembre Diciembre Enero Febrero
Organización de diferentes formas de trabajo metodológico que particularicen en el proceder para la implementación de adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de	Directivos Docentes Intérpretes	Noviembre Diciembre Enero

proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de maestros sordos.		carrera)		Febrero
Planificación de análisis colectivos donde se presenten sistemas de clases y productos científicos que enfatizan en las adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias que se obtienen en el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos Docentes Intérpretes	Noviembre Diciembre Enero Febrero
Análisis grupal para socializar los resultados de la autorreflexión valorativa que posibilita en el docente determinar fortalezas, potencialidades, limitaciones y barreras en su modo de actuación para implementar adaptaciones curriculares no significativas.	2 horas	Directivo (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos Docentes Intérpretes	Marzo
Realización de sesiones científicas departamentales acerca del modo de actuación del docente de las universidades pedagógicas para implementar adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos que integre las tres acciones generalizadoras trabajadas.	2 horas	Directivo (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos Docentes Intérpretes	Abril
Determinar el desarrollo alcanzado en cuanto a la aprehensión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben caracterizar su modo de actuación relacionado con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos Docentes Intérpretes	Abril
Identificar los aciertos y desaciertos en el diseño y puesta en práctica de las adaptaciones curriculares no significativas durante las acciones propias de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera).	Directivos Docentes Intérpretes	Abril
Determinar las causas que provocan las insuficiencias y las	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de	Directivos Docentes	Mayo

posibles soluciones.		carrera)	Intérpretes	
Determinar el desarrollo alcanzado en cuanto a la aprehensión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben caracterizar su modo de actuación relacionado con las adaptaciones curriculares no significativas en la formación inicial de maestros sordos.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera)	Directivos Docentes Intérpretes	Mayo
Procesar los datos obtenidos determinado carencias y potencialidades, así como las causas que inciden en las limitaciones.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera).	Directivos Docentes Intérpretes	Mayo Junio
Caracterizar el proceso de mejoramiento del modo de actuación de los docentes para implementar adaptaciones curriculares no significativas desde las acciones generalizadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de maestros sordos.	2 horas	Directivos (Jefe de Departamento o coordinador de carrera).	Directivos Docentes Intérpretes	Mayo Junio