

*INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
CAPITÁN "SILVERIO BLANCO NÚÑEZ"
SANCTI SPÍRITUS*

*SEDE PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA
TRINIDAD*

*TESIS EN OPCIÓN AL GRADO ACADÉMICO DE MÁSTER
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*

MENCIÓN: EDUCACIÓN ESPECIAL

*TÍTULO: "ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA
PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA
ESPECIALIDAD RETRASO MENTAL PARA EL
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS
ADECUACIONES CURRICULARES"*

AUTOR: LIC. Eduardo Rafael Águila Turiño.

TUTOR: MSc. Ángela Valdés Quesada.

CONSULTANTE: DrC. David Lorenzo Santamaría Cuesta.

2007 - 2008

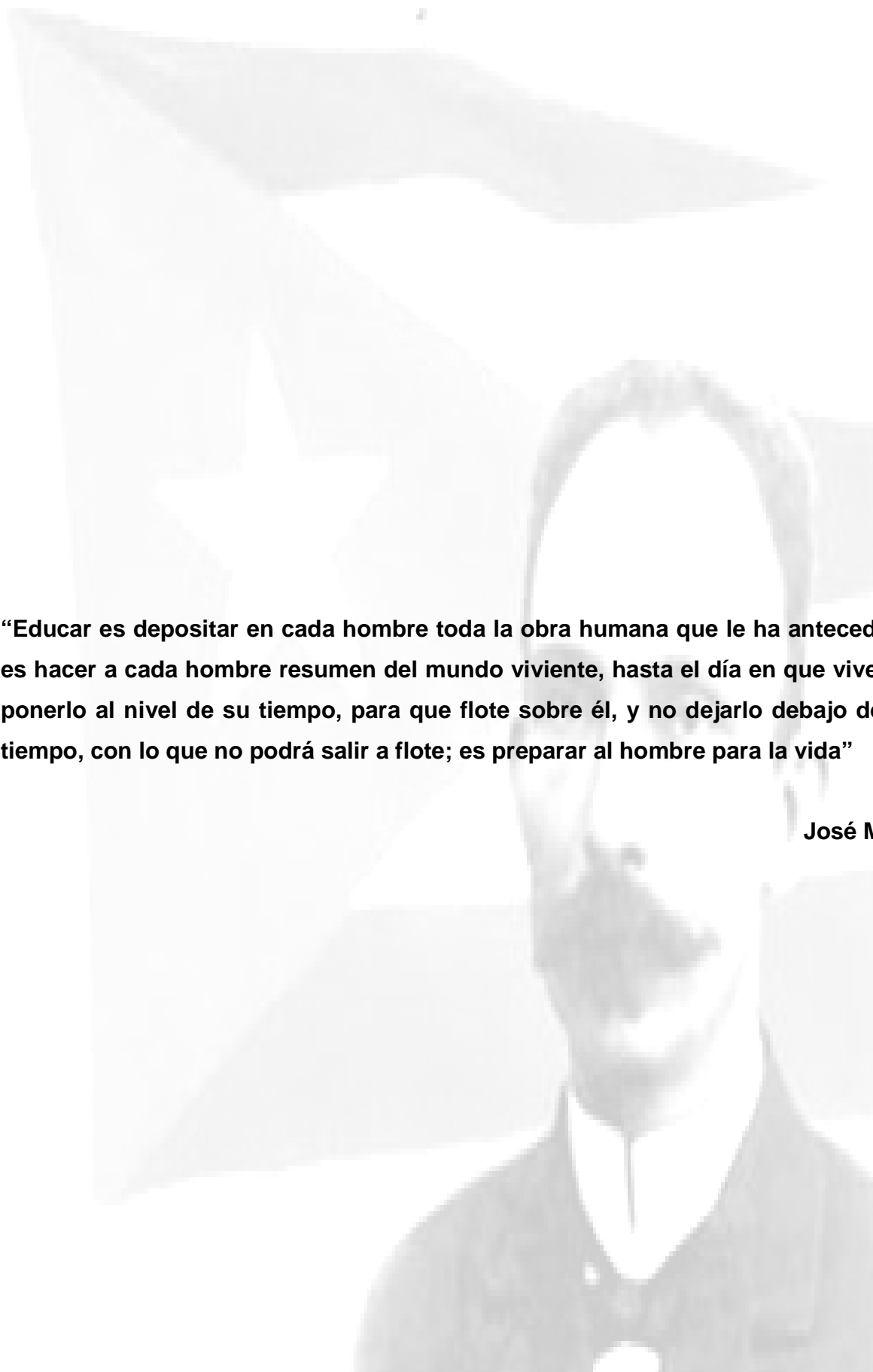
Sintesis

La preparación para la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo, constituye fundamento básico dentro de la educación especial como elemento preventivo que les va a permitir participar en los procesos de vida activa y socialización. Corresponde a los docentes de esta enseñanza ayudarlos a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta independiente, todo dependerá de la preparación que alcancen para enfrentar tales desafíos. Eduardo Rafael Águila Turiño, autor del trabajo, propone una estrategia metodológica para preparar a los docentes que atienden este tipo de alumnos, en el diseño e implementación de adecuaciones curriculares que les serán de gran utilidad para garantizarle la vida adulta independiente, según el nivel de aspiraciones reales y el diagnóstico integral de sus educandos. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos matemáticos que facilitaron la constatación de los resultados y medir la efectividad de la propuesta diseñada para dar solución al problema detectado en la práctica profesional. La estrategia permitió elevar el nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial y transformar sus modos de actuación. Recomienda generalizar este trabajo en centros donde existan profesionales que tengan a su cargo la preparación para la vida adulta independiente de estos alumnos y continuar profundizando en el tema de investigación en aras de alcanzar este reto para el mejoramiento humano.

Pensamiento

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”

José Martí



Dedicatoria

- A la memoria de América Polo Orozco (maestra empírica), mi querida abuela; la mejor de mis maestras.
- A quienes elogian mis virtudes y defienden mis defectos, festejan mis triunfos y sufren mis derrotas; a los que me brindaron la enseñanza más cierta: mis padres.
- Al eterno gladiador de la justicia y la verdad, a quien lo ha dado todo por un mundo mejor: nuestro querido Comandante Fidel Castro Ruz (maestro mayor).
- Al tesoro máspreciado y valioso que tiene la Patria: los niños, en especial a todos los que tienen necesidades educativas especiales; a los que viven por y para siempre en esa infancia eterna, quienes sufren de parálisis cerebral infantil.
- A quien comparte mis penas y alegrías día a día: el amor.
- A quienes dedican todo su amor por la enseñanza especial: maestros y especialistas, a esos educadores fieles y persistentes que no desfallecen cuando de alcanzar objetivos e ideales se trata.
- Al amigo que nunca falla: Jesús.

Agradecimientos

- A la Revolución Cubana en especial a nuestro Comandante Fidel Castro Ruz que nos enseñó a amar las nobles causas y a ser esencialmente humanos.
- A mi tutora la MSc. Ángela Valdés Quesada por su disposición a cooperar, sus valiosas enseñanzas, su gran interés científico, estimulación constante y su ayuda incondicional.
- Al DrC. David Lorenzo Santamaría Cuesta por su permanente preocupación, su saber científico y toda su entrega en la formación y superación de los profesionales de la Educación Especial.
- Al DrC. Fidel Cubillas Quintana por sus sabios conocimientos y la ayuda desinteresada durante la investigación.
- A la Dra. Úrsula Pomares por darme fuerza en cada momento, por ser buena compañera y brindarme su mano en el momento preciso.
- Al MSc. Leonardo Marín Llavert por todos sus consejos como valiosa experiencia y ayuda perpetua.
- A mis excelentes profesores quienes dieron lo mejor de sí para lograr nuestra formación.
- A mis padres y hermanos por su apoyo sin límites.
- A la Lic. Yerisbey R. Rodríguez Hernández por brindarme su mano amiga en el momento cero de la investigación.
- A mi buena amiga, mi hermana Isabel Sofía Borges de la Gándara y a su esposo Guillermo que estuvieron a mi lado en todo el proceso de mi trabajo.
- A Maylene Rodríguez Rodríguez por su ayuda desinteresada sin límites.
- A mis compañeras de la primera avanzada en la Maestría: Esther Martínez Broches y Maura Calderón Moreno por compartir los malos y buenos momentos juntos.
- A todos los que no he nombrado y me brindaron su ayuda vaya mi **agradecimiento eterno**.

Indice

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I. LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES PARA GARANTIZAR LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA A LA VIDA ADULTA INDEPENDIENTE EN LOS ALUMNOS CON DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL MÁS AGRAVADO EN SU DESARROLLO	11
1.1 Breve reseña histórica acerca de la formación permanente de los docentes en Cuba.	11
1.1.1 El Trabajo metodológico en la formación permanente del docente en Cuba hasta 1990.....	15
1.1.2 El Trabajo metodológico después de 1990.....	21.
1.2 Concepciones teóricas sobre currículo y adecuaciones curriculares.....	34
1.3 Particularidades de los alumnos con retraso mental.....	45
Capítulo II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A ELEVAR EL NIVEL DE PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ENSEÑANZA ESPECIAL, EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES PARA GARANTIZAR LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA A VIDA ADULTA INDEPENDIENTE DE LOS ALUMNOS CON DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL MÁS AGRAVADO EN SU DESARROLLO	52
2.1 Diagnóstico. Su descripción.....	52.
2.2 Consideraciones sobre el concepto estrategia.....	55
2.3 Estructuración de la estrategia metodológica de preparación a docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares, para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente en alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.....	60
2.4 Evaluación de la estrategia metodológica en la práctica educativa.....	70
Conclusiones	73
Recomendaciones	74
Bibliografía	75

Introducción

“Vamos a desarrollar un socialismo mucho más justo; vamos a garantizar las posibilidades de que todos los niños que nazcan en este país, cualquiera que sea el nivel cultural del núcleo familiar, el lugar donde viva, la marginalidad que padezca, tengan todos, absolutamente, las mismas posibilidades”

Fidel Castro, 2000

En los momentos actuales, el mundo enfrenta grandes retos y desafíos en su intento de atenuar o frenar las crecientes desigualdades económicas y sociales que aparecen como consecuencia de la globalización neoliberal de la que es objeto. Cuba no queda exenta por lo que se hace necesario más que nunca preparar a las nuevas generaciones para que sean capaces de enfrentar esta situación.

La escuela como principal institución social, tiene la misión de contribuir a la formación de un individuo preparado para enfrentarse y dar solución a los problemas de la práctica social y para vivir en un mundo donde cada día son más numerosos los avances científicos técnicos.

La educación en el mundo actual necesita ser cada vez más eficiente y científica, este es uno de los grandes retos de la época contemporánea. Llevar una educación de calidad a todos los niños del mundo, es uno de los más hermosos sueños de la humanidad y una condición para vencer el resto de sus males.

La revolución educacional que tiene lugar en nuestro país reclama de un nuevo estilo de trabajo del maestro y de la escuela donde se atiende la diversidad y la individualidad de cada niño y se lleve a niveles superiores los resultados de su labor educativa con un enfoque preventivo, desarrollador, humanista e integrador por lo que resulta necesario que el personal que interactúe con los alumnos sea el más preparado y contribuya a su formación integral con la máxima aspiración de formar un individuo activo, crítico, reflexivo, protagonista en sus actuaciones, preparado para vivir de forma independiente en la sociedad.

La preparación para la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo, constituye el fundamento básico dentro de la educación especial como elemento preventivo que les va permitir participar en los procesos de vida activa y socialización, corresponde a los docentes ayudarlos a que

vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta independiente, enseñándoles habilidades fundamentales que respondan a las demandas sociales y a las expectativas de la vida adulta, realizando oportunamente adecuaciones curriculares según sus posibilidades.

La Enseñanza Especial tiene como labor principal brindar a cada uno de sus alumnos la educación que requieren para que estén en igualdad de posibilidades en la sociedad que construimos y participen en todos los procesos con autonomía, independencia, de tal modo que puedan realizar los roles característicos de cada uno de ellos (actividad productiva, familia, relaciones sociales) una vez egresados de las instituciones escolares. Este proceso ha constituido un gran reto en la que se trabaja por lograr la integración de estos escolares a la sociedad según sus posibilidades.

La política de integración con escolares con necesidades educativas especiales más agravado en su desarrollo a la sociedad constituye un reto para las instituciones escolares, los educadores, la familia, la comunidad; un reto para la ciencia pedagógica. Se impone por tanto un cambio de mentalidad y en los modos de actuación de todos para lograr desde una concepción más humanista la equidad, la igualdad de posibilidades en aras de alcanzar tales desafíos.

No obstante, el reto de la preparación para ejercer la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con desviaciones intelectuales de carácter permanente con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo, requiere de estrategias para preparar profesionalmente a los docentes que tienen esta alta responsabilidad desde una concepción preventiva y humanista y más cuando se trata de lograr este proceso en los alumnos que presentan estas desviaciones.

Resulta evidente que la preparación del maestro terapeuta es decisiva para enfrentar los cada vez más complejos desafíos que entraña educar a estos escolares. Por ello, resulta vital la formación de una cultura básica en los maestros sobre teoría y práctica curricular, para poder diseñar e implementar las adecuaciones curriculares, que garanticen la respuesta educativa adecuada a las necesidades de los educandos.

Alcanzar esta meta supone preparación sistemática, estudio profundo, trabajo, recursos, tenacidad, actitudes favorables, generosidad y colaboración por parte de todos: escuela,

familia, comunidad y en especial de los docentes de la educación especial, pues subsisten dificultades en torno al diseño e implementación de las adecuaciones curriculares que repercuten negativamente en su labor para garantizar la calidad óptima en la atención integral de los alumnos con retraso más agravado en su desarrollo.

En la revisión bibliográfica realizada por el autor de esta investigación constató que la problemática que se investiga ha sido abordada por varios autores desde diferentes aristas: ARNAIZ SÁNCHEZ, P (1999), BRENNAN, W (1988) LOVELACE, M (1993), ÁLVAREZ DE ZAYAS, (1996), RAFAEL BELL (1997), MARCHESI, A (1999), PILAR RICO (2001), GUERRA IGLESIA, S Y OTROS (2006), no obstante hasta donde le ha sido posible la búsqueda al autor comprobó que no existe una estrategia metodológica que favorezca a los docentes prepararse en el diseño e implementación de adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

La preparación de los docentes es insuficiente para asumir estos desafíos, existe un desconocimiento parcial sobre teoría y práctica curricular, que permita diseñar e implementar adecuaciones curriculares para garantizar dicha transición a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

En la práctica profesional el autor constató en los alumnos con este diagnóstico: autonomía personal no lograda en su totalidad, insuficientes habilidades básicas que le permiten la inclusión en los diferentes contextos (familiar, laboral y social), dependencia para realizar actividades de autocuidado, insuficiente relaciones sociales, contenidos académicos no logrados, limitado conocimiento de educación doméstica, insatisfacciones de los padres con relación a la preparación que reciben este tipo de alumno en la escuela para insertarse a la sociedad.

Los docentes no realizan un diagnóstico eficiente de la situación educativa que presentan los alumnos y no se cumple con el algoritmo de atención integral, falta dominio de los contenidos básicos sobre teoría y práctica curricular que permita diseñar e implementar adecuaciones curriculares para lograr la vida adulta independiente en estos alumnos y no se desarrollan a través del proceso de enseñanza aprendizaje acciones

encaminadas al logro de este fin, **no se implementan adecuaciones curriculares para el logro del currículo ordinario**; en el plan de estudio para alumnos con retraso mental moderado con agravantes, la disciplina educación para la vida está concebida en el tercer ciclo con dos horas semanales no impartándose en los ciclos anteriores, en los antiguos planes de estudio para la formación de los profesionales de la enseñanza especial no se destinaba una disciplina que preparara a los mismos en teoría y práctica curricular, no se diseñan acciones estratégicas dentro del plan de Entrenamientos Metodológicos que favorezcan a la preparación de los docentes para alcanzar este reto específicamente.

Todo lo expuesto hasta el momento fue corroborado por el investigador en visitas de Entrenamientos Metodológicos Conjuntos, Inspecciones Municipales, intercambios profesionales, entrevistas, observaciones a clases, entre otras actividades comprobándose que la preparación del docente para diseñar e implementar las adecuaciones curriculares que garanticen la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo es insuficiente, lo que se infiere la necesidad de prepararlos en este sentido ya que actualmente no se alcanza el nivel deseado.

Las consideraciones referidas anteriormente propiciaron el planteamiento del **problema científico**: ¿Cómo preparar a los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo?

Se define como **objeto de estudio**: proceso de preparación metodológica del personal docente y como **campo de acción**: preparación metodológica del personal docente de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

En correspondencia con lo expresado se trazó el siguiente **objetivo**: Aplicar una estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para

garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

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

1. ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan la preparación del personal docente de la Educación Especial con vista al diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo?
2. ¿Cuál es el estado actual de la preparación que poseen los docentes de la Educación Especial en el dominio del diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo en el municipio de Trinidad?
3. ¿Qué acciones deben incluirse en una estrategia metodológica que prepare al docente de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo?
4. ¿Cómo evaluar las acciones contenidas en la estrategia metodológica dirigida a los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo?

Teniendo en cuenta los elementos anteriores se plantean las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos metodológicos que justifican la preparación del docente de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.
2. Diagnóstico inicial del nivel de preparación que poseen los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para ga-

garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

3. Elaboración de la estrategia metodológica dirigida a los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.
4. Evaluación de la estrategia metodológica dirigida a los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Operacionalización de las variables.

Variable independiente: Estrategia metodológica.

La estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial que atienden alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente es contenitiva de actividades con carácter coherente, sistémico y de concepción de ciclo, las cuales se insertan como parte del sistema de trabajo metodológico de la escuela. La misma incluye: (Reunión metodológica, Talleres profesionales y Entrenamiento Metodológico Conjunto).

Variable dependiente: Nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Se define como nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo como el conjunto de conocimientos, habilidades y hábitos especiales que garantizan la posibilidad de un trabajo exitoso en las modifica-

ciones que se realizan en el currículo para atender las diferencias individuales de los alumnos con el objetivo de dar respuesta pedagógica según sus necesidades, para el logro de una vida adulta independiente.

En el proceso de determinación de la efectividad de la estrategia metodológica diseñada, dirigida a la preparación de los docentes de la Educación Especial que laboran en la especialidad de retraso mental que atienden alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares se plantean las siguientes **dimensiones** con sus **respectivos indicadores**:

Dimensión:

I. Conocimiento sobre teoría y práctica curricular y particularidades de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Indicadores

1.1. Dominio del currículo ordinario (habilidades básicas para lograr vida adulta independiente).

1.2. Dominio del algoritmo científico de atención integral.

1.3. Dominio sobre teoría curricular.

1.4. Dominio de las características de los escolares con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Dimensión:

II. Aplicación de los conocimientos de la estrategia a la práctica pedagógica.

Indicadores

2.1. Planificación de actividades en función de las adecuaciones curriculares en los elementos más significativos del currículo.

2.2: Implementación de adaptaciones curriculares.

Para constatar el comportamiento de estos indicadores se utilizaron diferentes métodos de la investigación científica, tales como:

Métodos del nivel teórico

- **Análisis histórico y lógico:** permitió profundizar en la evolución y desarrollo de la preparación profesoral de los docentes de la Educación Especial en el trabajo metodológico relacionado con el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.
- **Los métodos análisis y síntesis e inducción y deducción:** permitieron analizar y procesar toda la información, valorar la situación actual del problema en la muestra, así como los resultados obtenidos en la fase de aplicación del pre-experimento.
- **El enfoque de sistema:** permitió establecer la relación e interdependencia entre las necesidades de preparación de los docentes de la Educación Especial y la estrategia metodológica propuesta.

Métodos del nivel empírico:

- **Análisis de documentos:** se aplicó para el análisis de documentos especializados que aportaron información valiosa para valorar la preparación metodológica de los docentes de la Educación Especial, relacionado con el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo y constatar el estado real del problema.
- **Observación:** se utilizó en la observación a clases para constatar las regularidades en el desempeño de los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.
- **Entrevista a familiares:** para explorar el nivel de satisfacción que tienen los familiares de los alumnos con diagnóstico retraso mental más agravado en su desarrollo con relación a la preparación que reciben en la escuela para lograr la transición a la vida adulta independiente según el nivel real de posibilidades.
- **Entrevista dirigida a los docentes:** para explorar el nivel de preparación en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transi-

ción de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

- **Prueba pedagógica.** se utilizó para diagnosticar el desarrollo de los conocimientos alcanzados por los docentes de la Educación Especial que atienden alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo. Se empleó antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.
- **Método experimental.** fue aplicado para la validación de la estrategia metodológica a partir de un pre-experimento pedagógico.

Métodos del nivel matemático o estadísticos:

- **Análisis porcentual:** Para el analizar los datos de los diferentes instrumentos aplicados y presentar la información recogida a partir de ellas.
- **Estadística descriptiva:** Fue utilizada en el procesamiento y análisis de los datos (tablas de distribución de frecuencias), para organizar la información obtenida de los resultados de la preparación de los docentes, así como los por cientos que representa, que permiten apreciar la misma información de forma más rápida y compacta.

La **población** estuvo representada por 22 docentes de la Escuela Especial Frank País García del municipio Trinidad ubicada en el Consejo Popular Monumento situada en el callejón Smith S/N e/c Maceo y Jesús Menéndez donde se atienden alumnos con necesidades educativas especiales intelectuales permanentes con diferentes tipos de retraso. Se seleccionó como **muestra** 9 docentes que representan el 45% de la población, por ser estos los que atienden en sus grupos alumnos diagnosticados con retraso mental más agravado en su desarrollo, de ellos 6 son Licenciados en Educación Especial y el resto se encuentra estudiando la especialidad en las distintas modalidades: dos en el Curso Regular Diurno y uno en el Curso Para Trabajadores en el nuevo modelo de universalización. Los mismos se sometieron al estímulo experimental consistente en una estrategia metodológica. La selección de la muestra respondió al criterio intencional de que todos los docentes fueran de la especialidad de retraso mental, para favorecer a su carácter cíclico, a la organización para la puesta en práctica de la estrategia metodológica y a la validación de los cambios producidos en cada docente.

La **novedad científica**: radica en que por primera vez en el municipio de Trinidad se aplica una estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo, elaborada desde una perspectiva de ciclo y sobre la base del trabajo metodológico que efectúa la escuela.

El **aporte práctico**: resulta en la estrategia metodológica propuesta, que va a contribuir a elevar el nivel de preparación de los docentes de la de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo. La propuesta planteada puede ser utilizada en otros centros de la provincia, adecuándola a las condiciones objetivas y subjetivas de los mismos.

La investigación realizada responde al Proyecto Ramal 2: “La atención educativa integral a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales” y como parte del Proyecto “La prevención social en la educación infantil” que se desarrolla en nuestra provincia.

La tesis consta de la siguiente estructura: introducción, contiene los elementos más generales de la investigación y los diseños teóricos y metodológicos; el desarrollo lo conforman dos capítulos, en el primero aparecen el marco teórico referencial que sustenta la investigación, en el segundo capítulo se asentó el diagnóstico y la fundamentación de la propuesta, además, aparecen las conclusiones; recomendaciones; la bibliografía y los anexos; éstos siguen la ruta lógica que guió la investigación.

Capitulo I

LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES PARA GARANTIZAR LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA A LA VIDA ADULTA INDEPENDIENTE EN LOS ALUMNOS CON DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL MÁS AGRAVADO EN SU DESARROLLO.

1.1 Breve reseña histórica acerca de la formación permanente de los docentes en Cuba.

Cuba se ha propuesto el reto de lograr una elevada calidad, educativa constituyendo una prioridad de primer orden continuar trabajando con vista al mejoramiento de la eficiencia y la eficacia del sistema educacional, ajustándolo a las nuevas realidades del país y a las nuevas demandas del desarrollo futuro.

“En nuestro país la formación permanente constituye una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y continua” (Addine, F y García., 2004:2)

En esta dirección se pueden distinguir las características de una y otra formación y la articulación entre ellas; así como la importancia que tiene para el desarrollo del sistema educativo.

La adecuada preparación del docente constituye los factores que inciden en la calidad de la educación, históricamente en Cuba se ha empleado formas para llevar a vía de hecho esta preparación; sin embargo no es hasta después del triunfo revolucionario que se logra, con la creación de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico del MINED, la coherencia entre la forma inicial y continua, así como la existencia de una red de centros formadores de educación postgraduada de investigación científica, de extensión y de integración educacional.

En la bibliografía consultada se sintetiza la manera en que se llevó a cabo la superación de los docentes en Cuba antes del 1959, como sigue:

- 1793 – 1842 Se proporciona ayuda pedagógica a los maestros con la creación de la Sociedad Económica de Amigos del País. Se destaca el apoyo que tienen los medios de prensa en esta labor.
- 1842 – 1898. Se destaca el Plan General de Instrucción Pública para la isla de Cuba por el gobierno español. Se crea la primera Escuela Normal de Maestros y la Escuela Preparatoria para Maestros lo que permitieron la formación y habilitación de maestros.
- 1898 – 1902. Se promulga la orden militar No 363 de 1900, y se establece la preparación de los maestros con exámenes para otorgar certificado de primer, segundo y tercer orden. Mesa Carpio (2007) al referirse a la formación de los docentes en el país expresó “La formación de profesores en Cuba tiene sus antecedentes en las mejores tradiciones pedagógicas de destacados educadores cubanos de los siglos XVIII, XIX y la primera mitad del siglo XX, el aporte de cada uno de los maestros y catedrático de esta época ha constituido la semilla principal para la concepción y enfoque de los planes de formación y superación de nuestro país”
- Uno de los miembros más activos de la Sociedad de Amigos del País fue el Dr. Don José Agustín Caballero (1771-1835) sacerdote, maestro, periodista y filósofo calificado como el padre de la filosofía en Cuba porque fue el primero que combatió el escolasticismo.

Desde su cátedra del Seminario San Carlos, José Agustín preconizó reformas educativas a todo nivel.

- Félix Varela Morales (1788-1853) reemplazó a Caballero en la Cátedra de Filosofía del seminario de San Carlos, él comprendió la importancia y lugar del maestro en la sociedad de ahí que se refiere a las condiciones que debía tener un maestro en la sociedad, entre ellas: profundo conocimiento de la maestría, saber comunicar con claridad y tener por igualdad y tesoro el respeto y la consideración de sus alumnos.

- 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, lo apasionados por la difusión de los conocimientos científicos e insaciables en la búsqueda de los mismos. Era necesario contar, según él, con un cuerpo de maestros que además de saber, supieran enseñar y educar y para lograr este propósito, la vía más importante que podían utilizar los maestros era profundizar en los elementos didácticos, investigar y autosuperarse. (Citado por García, G, 1975: 30).
- José Martí Pérez (1853-1895) fue maestro en tres sentidos: ejercía como maestro, analizó críticamente el sistema educacional de su tiempo y trazó normas prácticas de cómo debía formarse el hombre. Según García Galló en su Tesis están contenidos los fundamentos del proceso de formación de los docentes en Cuba.
- Otro de los grandes pedagogos en Cuba fue Enrique José Varona (1849-1933). Al referirse a cómo debían ser los profesores expresó: “Nuestros profesores deben ser hombres dedicados a enseñar como se aprende, como investigar, hombres que provoquen y ayuden al trabajo del estudiante, no hombres que den recetas y fórmulas...” (Tomado del libro Pública en Cuba, 1961).

En estas palabras expresó su crítica al verbalismo y al formalismo de la enseñanza, sobre la base de sus concepciones filosóficas positivistas, su reforma se orientó por énfasis en lo científico sin abandonar a las humanidades y en la sustitución del verbalismo por la experimentación el tema de “ver más” observar la naturaleza.

El estado de la educación en Cuba antes de 1959 y especialmente en los diez o quince años precedentes, resultó muy apropiado la palabra de García Galló (1980:61) al respecto: “el sistema educativo cubano no se concuerda con el régimen socio económico existente se caracterizaba por la insuficiencia, la anarquía, la inmoralidad en su vertiente administrativa. Los contenidos de la materia que se enseñaban, intelectualistas y fenomenológicos, eran pobres y limitados.

Las técnicas pedagógicas estaban impregnadas de verbalismo y formalismo. La educación que recibía el pueblo era insuficiente y de pobrísima calidad.

El MINED y sus filiales eran centros de politiquerías “donde se maltrataban y humillaban a los maestros y profesores, vulnerando sus más elementales derechos, impedidos como estaban por la ley de tener una organización centralizada y forzada a integrarse, es decir, de colegios profesionales al estilo germinal de la edad media.

Las concepciones educativas que sustentaban la formación de maestros y profesores de escuelas normales y en las Escuelas de Pedagogía de las Universidades, eran las predominantes en los Estados Unidos especialmente, el programa militar de Williams Jones y el instrumentalista de John Dewey, al no existir planes educacionales vinculados al desarrollo del país.

A pesar del estado de pobreza cultural, se formaron muchos educadores cubanos y salvo en pocos casos los alumnos estudiaban con devoción la carrera de maestro y no solo surgieron buenos maestros, sino buenos revolucionarios.

Aunque no se estimulaba la superación permanente de los docentes, de modo asistemático, si se desarrollaban a menudo algunas de las formas que aún en la actualidad se llevan a cabo en la escuela, entre estas: la autosuperación, la elaboración de planes de estudio y programas, la elaboración de métodos y procedimientos didácticos y la observación a clases.

Después del triunfo de la Revolución en 1959, plantea Pherson, M.(2000), la formación de un docente en Cuba se desarrolla en distintos momentos como sigue:

- 1959-1960 Se promueve una política educativa para la formación y superación de maestros y profesores. Se dictan diferentes decretos, leyes y resoluciones, por ejemplo el Decreto Ley No. 2099 que establece la obligatoriedad de asistir a cursos de perfeccionamiento, también los Decretos No. 559-59 y 856-60, que se refieren al particular y Resolución Ministerial No.

10349 que aprueba el desarrollo de cursos, cursillos, seminarios y actividades diversas de superación.

- 1960-1969 Se establece un modelo centralizado para la superación de los maestros.
- 1970-1979 Se regula la titulación de los maestros a través de un modelo centralizado.
- 1980-1989 Se asume un modelo de descentralización en cuanto a la toma de decisiones de los contenidos abarcadores en la superación.
- 1990-1999 Modelo descentralizado de superación sobre la base de necesidades y potencialidades específicas.

Actualmente la formación permanente se dirige esencialmente a elevar el desempeño del profesional de la educación, dando respuesta a sus necesidades y a las del sistema educativo en el contexto de la actividad fundamental que realiza o para la que se prepara y abarca a todo el personal en ejercicio, a educadores de Círculo Infantil, maestros y profesores.

Este propósito se realiza en una concepción de la superación continua en el marco de un modelo descentralizado en el que se propicia la proyección y elaboración del sistema de superación en cada provincia, a partir de las necesidades y exigencias del desarrollo sociocultural, así como de los objetivos generales de la educación del país, donde se respete la pasividad y la gratuidad. (Cárdenas, N, 2005: 15)

1.1.1 El Trabajo metodológico en la formación permanente del docente en Cuba hasta 1990.

En la etapa comprendida entre 1959 y 1979 no se hablaba en Cuba de trabajo metodológico más bien se tomaba el tema de ayuda técnica a maestros en correspondencia con su preparación científica y pedagógica.

En la etapa siguiente de 1971 a 1980 se producen transformaciones profundas. En la intervención en el acto de clausura del Segundo Congreso de la UJC en abril de 1972 el Comandante Fidel hizo balance de la situación educacional del país, sus problemas, sus incidencias sobre los planes de desarrollo y señaló a la juventud y a todo el pueblo de Cuba, el camino para dejar atrás el estado de la educación.

Uno de los problemas analizados por Fidel fue entre otros la calidad y eficiencia del personal docente. A partir de analizar esta situación Fidel hace un llamado a revolucionar hasta los cimientos los conceptos de educación y planteó: “Realizar una verdadera revolución en nuestra educación significa, además, un vuelco en todo el trabajo educacional lo que influye la revolución de los métodos, técnicas y procedimientos empleados de manera que nuestro trabajo se corresponda con las necesidades siempre crecientes de una revolución socialista”. Castro, F, 1972.

A favor de este esfuerzo por la solución de estos problemas educacionales en el año 1980 se responsabilizó a la UJC con la labor de orientación y formación convocando a todo el pueblo, al PCC y de modo especial a la dirección del MINED.

Como una de las respuestas ante el cambio y con el propósito de mantener informados a los trabajadores del sector educacional a partir del año 1972, a través de la revista Educación se comenzaron a publicar resoluciones, decretos, circulares, indicaciones de ayuda técnica así como la superación que debían recibir los maestros y profesores en las diferentes enseñanzas.

La actividad científica en el sistema educacional y las experiencias pedagógicas de avanzada comienza a realizarse por una mayor cantidad de maestros y profesores a partir del año 1972.

En 1972 se pusieron en práctica por el MINED medidas fundamentales para profundizar en la revolución educacional y para comenzar los estudios correspondientes al pronóstico científico del sistema con vista a poner el Plan de Per-

feccionamiento del Sistema Educativo en su estructura integral. Estos estudios comenzaron a desarrollarse a partir del curso 1972-1973.

Surge así el Plan de Perfeccionamiento del Sistema de Educación como política del sistema socialista, ya que se trataba que el sistema en su organización planificara contenidos y estructurara, se adecuara a las exigencias de ese desarrollo, para una verdadera contribución para el logro de una formación comunista de las nuevas generaciones.

El estudio diagnóstico de la educación general, base y eje de la estructura integral del sistema educativo arrojó que en lo concerniente a la legislación era necesario una ley básica de educación que definiera claramente el fin y los objetivos de la educación socialista, la organización de los diversos sistemas de enseñanza, la función social que asumiría la escuela, según su tipo y nivel, todo de acuerdo con las nuevas condiciones de desarrollo económico social del país.

La formación multilateral y armónica de la personalidad comunista, abarca como aspecto a desarrollar en los estudiantes, de acuerdo con el nuevo contenido de planes, programas y textos lo siguiente: la educación política ideológica, la educación intelectual, la educación moral, la educación estética, la educación politécnica y laboral, la educación física y la educación patriótica militar.

El Sistema Nacional de Educación en Cuba quedó constituido por los subsistemas siguientes: La Educación General, la Educación Técnica y Profesional, la Educación Superior, la Educación Especial, la Educación de Adultos, la Educación del Personal Docente. La creación de los subsistemas de la educación implicó un cambio en el Ministerio de Educación (MINED. 1972:13).

El aspecto relacionado con la formación de cuadros y docentes y su perfeccionamiento también fue realizado en este estudio y se reveló un déficit de maestros calificados y especialmente de profesores de la Educación Media en relación con la explosión de matrícula en la Secundaria Básica y la construcción de nuevos centros docentes en el campo así como las necesidades de poner maestros por el nivel primario.

La constitución del Decreto Pedagógico Universitario Manuel Ascunce Domenech, fue la fórmula histórica de enfrentar este imperioso problema, planteado por el Ministro Comandante en Jefe Fidel Castro en el acto de inauguración de la escuela Salvador Allende el 5 de diciembre de 1974.

En 1974 se comenzó a emplear en Cuba el término trabajo metodológico como “actividad encaminada a superar la calificación profesional de los maestros, profesores y dirigentes de los centros docentes para garantizar el cumplimiento de las tareas planteadas ante el sistema de educación en una etapa de su vida” (MINED, 1974).

Como parte del Perfeccionamiento comenzaron a desarrollarse los Seminarios Nacionales para Dirigentes e inspectores del MINED donde se orienta y debate la política educativa del país, se divulgan temas de interés pedagógico y psicológicos; al mismo tiempo se difundían las experiencias de avanzados resultados del trabajo de maestros, profesores y cuadros lo que además era publicado y llegaba a cada centro docente.

El 30 de noviembre de 1976 se promulga la Ley del No 1323 de organización de la Administración Central del Estado y en su artículo 71 inciso (ch), atribuye al Ministro de Educación la función de asesorar técnicamente la aplicación de los principios normativos referentes al trabajo docente educativo y metodológico, ello hizo necesario reglamentar los principios normativos sobre los cuales debían realizarse el trabajo metodológico para garantizar su efectivo cumplimiento.

Así se dictó la Resolución Ministerial No 300/79 del MINED que contiene el primer reglamento por el desarrollo del trabajo metodológico en los niveles nacional, provincial, provincial y municipal y de escuela. En ella se procesa los puntos conceptuales del trabajo metodológico, sus objetivos y vías también establece funciones y la responsabilidad de los niveles de dirección del organismo educacional, de igual forma, se aborda su planificación y organización en cada uno de estos niveles en la revolución se asume el trabajo metodológico en la esencia lo constituye las actividades encaminadas a perfeccionar la preparación del personal docente, a la elevación de su calificación y maestría en los aspectos

tos político ideológico, científico, teórico y pedagógico-metodológico, así como las relaciones con la aplicación práctica de los métodos y procedimientos más efectivos de la enseñanza y la educación que garanticen la calidad de los resultados del proceso docente educativo (R/M 300/79 del MINED).

Se proponen como formas de trabajo metodológico: la preparación metodológica, la autopreparación, la autosuperación, la visita a clases. A su vez, dentro de la preparación metodológica incluye las formas siguientes: divulgación de experiencias pedagógicas de avanzada, conferencias, seminarios y jornadas pedagógicas.

Se consideran procedimientos fundamentales a aplicar en la preparación metodológica: clases metodológicas, clases demostrativas, clases abiertas, asesoramiento a profesores noveles, el muestreo de documentos y la comprobación de conocimientos. Se plantea además “La preparación metodológica está constituida por todas las actividades que se realizan sistemáticamente para el logro de del perfeccionamiento y profundización de sus conocimientos, el fortalecimiento y desarrollo de sus habilidades creadoras y la elevación de su nivel de preparación para el ejercicio de sus funciones. (R/M 300/79 del MINED).

En esta revolución se aprecia cierta contradicción entre lo que se asume como preparación metodológica y la consideración de ésta como una forma de trabajo metodológico, distinto a otra cuando el propósito de todas las formas de trabajo metodológico que se utiliza en las escuelas es elevar la preparación de maestros y profesores, problema superado más tarde.

Se plantean las etapas intensivas y sistemáticas de trabajo metodológico antes del comienzo y a través de todo el curso de forma colectiva o individual.

El Ministerio de Educación Superior estableció un reglamento de trabajo metodológico y docente de esta etapa; mediante la Resolución Ministerial 220/79 del MES, donde se expresó que “el trabajo metodológico sistemático y permanente de los docentes, encaminado a elevar la calidad del proceso docente educativo a través del incremento de la maestría pedagógica de los cuadros científicos pedagógicos de los centros de la Educación Superior” (R/M 220/79 del MES).

Se plantean las siguientes direcciones al trabajo metodológico, al trabajo docente metodológico, trabajo científico metodológico y la preparación metodológica.

El trabajo docente metodológico se refiere “la actividad metodológica encaminada a mejorar la calidad del proceso docente educativo con una aplicación de los conocimientos más consolidados en la pedagogía y la psicología marxista leninista” (R/M 220/79 del MES). Y por trabajo científico metodológico “se entiende un conjunto de actividades relacionadas con la investigación en pedagogía y metodología de la enseñanza de las asignaturas, que contribuye a perfeccionar el proceso docente educativo en los Centros de Educación Superior (R/M 220/79 del MES).

“La preparación metodológica está integrada por todas aquellas actividades que realizan los docentes en su preparación personal para desarrollar con la mejor calidad posible, la enseñanza” (R/M 220/79 del MES). Esta resolución confiere un papel fundamental dentro del Departamento Docente, al colectivo de asignaturas del cual está dirigida por un profesor principal, que organiza y controla el trabajo que realiza el grupo de docente.

En esta revolución se plantean formas que se proponen en la enseñanza general como son: la clase de comprobación, la conferencia metodológica, el seminario metodológico y el individual del docente, estos últimos, como forma de trabajo científico metodológico.

La Resolución 220/79 del MES no explicita el contenido de la preparación política e ideológica, solamente se hace referencia a las tareas de buscar las mejores vías y modos del trabajo educativo para el logro de objetivos más trascendentales de la educación superior.

Como se puede apreciar en las definiciones anteriores, se presenta el trabajo metodológico como una actividad cuyo propósito es perfeccionar la preparación de los docentes y directivos en los aspectos políticos ideológicos, científicos teóricos y pedagógicos metodológicos que tienen un carácter sistemático y permanente. Se enfatiza además, en que la preparación recibida por los docen-

tes a través de estas actividades repercute en la calidad del proceso docente educativo que se desarrolla con los alumnos.

Se aborda por primera vez el carácter de sistema de trabajo metodológico destacándose que la unidad del sistema está dada por los objetivos hacia los cuales se encaminan. Se plantea que este carácter de sistema se refuerza por la línea de dirección de trabajo metodológico establecida desde la organización de dirección central hasta la base.

El plan de trabajo metodológico de la escuela tenía la siguiente estructura: actividad a desarrollar, participantes, responsables, fecha y tipo de control.

El perfeccionamiento continuo llevado a cabo en los resultados de la práctica escolar propiciaron la asunción de un modelo de trabajo metodológico con cierta tendencia a la descentralización, de manera que la capacidad creadora de docentes y dirigentes pudieran aprovecharse en toda su potencialidad.

Se dicta entonces la Resolución Ministerial 290/86 del MINED cuyos indicadores se caracterizan por precisar solo los aspectos fundamentales que requerían determinada regulación del trabajo metodológico para garantizar su cumplimiento y orientación, la eliminación del exceso de documentos y de mecanismos de control por considerar que en alguna medida había limitado la dedicación al trabajo metodológico propiamente dicho de aquella etapa.

Se esboza, además la necesidad de modificar métodos de trabajo, es decir, encaminarse a una mayor descentralización en cuanto a la toma de decisiones en relación con el trabajo metodológico.

También se aborda la relación entre el trabajo metodológico que se realiza en los diferentes niveles de dirección y el Instituto de Perfeccionamiento Educativo (IPE) y el desempeñado por los Institutos Superior Pedagógico (ISP) a partir de la implementación de los tres factores en la realización de las diez actividades metodológicas y de superación.

Se agregan a las existentes, otras formas de trabajo metodológico: mesa redonda, comisiones de trabajo metodológico y atención a la práctica docente de

los Institutos Superior Pedagógico, Escuelas Pedagógicas y a las prácticas de producción de los alumnos de la Educación Técnica y Profesional (ETP). Se plantea que la autopreparación es la vía fundamental de preparación del docente.

Se elimina la preparación metodológica como forma de trabajo metodológico por considerar este término en su concepto más amplio, incluye toda la preparación que recibe el personal docente por diferentes vías.

Estas transformaciones contribuyeron al desarrollo de un enfoque creador en el trabajo metodológico enriquecido en la práctica e impregnado de iniciativas y aportes encaminados a lograr mayor calidad en la labor educacional; también la correspondencia que se daba entre el contenido y la forma del trabajo metodológico permitieron elevar la preparación del docente en este momento; no obstante los cambios inevitables de la realidad y en particular el brusco cambio que se producía en la situación también transformaron la educación que penetraron, necesariamente en la concepción del trabajo metodológico.

1.1.2 El Trabajo metodológico después de 1990.

En el curso escolar 1990-1991 se dicta por el Ministerio de Educación Superior la Resolución Ministerial 269/91 donde se plantea que el trabajo metodológico es el trabajo de dirección del proceso docente educativo que se desarrolla en la educación superior con el objetivo de garantizar las exigencias y necesidades en nuestra sociedad en la formación de profesionales del nivel superior, concretando con los objetivos que se establecen en los planes y programas de estudio; su propósito fundamental es elevar la calidad del proceso docente educativo y sus resultados: el egresado. (R/M 269/91 del MES). En esta definición se enfatiza en que el trabajo metodológico es el trabajo de dirección del proceso docente educativo que se desarrolla en la educación superior, su limitación radica en que no se considera que esta actividad contribuya a elevar la preparación de los docentes de la Educación Superior.

Desde el curso 1990-1991 el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) realizó un amplio y profundo diagnóstico que permitió determinar los principales problemas sustentados en el Sistema Nacional de Educación.

Los problemas detectados hacen que se refuercen la necesidad de un cambio educativo en la escuela cubana dentro de los marcos del perfeccionamiento continuo de la educación. Se determinó que era necesario resolver tres contradicciones que se daban en el proceso educativo cubano: la contradicción entre masividad y calidad, entre unidad-diversidad y entre centralización y descentralización.

Las primeras medidas que se tomaron estuvieron encaminadas a cambiar el estilo de dirección de todas las estructuras del Ministerio y el papel de los centros docentes de este sistema.

La optimización del proceso docente educativo se apoya en el Entrenamiento Metodológico Conjunto que es un método y estilo de trabajo que pretende propiciar el diálogo entre los diferentes niveles de dirección porque a través de la demostración se puede brindar diferentes alternativas de solución a los problemas educativos que se han identificado.

Otro pilar al cambio educativo es el centro de referencia, institución escolar que dentro de un espacio geográfico se destaca por tener las condiciones profesionales necesarias para desarrollar experiencias educativas que, basadas en la investigación demuestran variantes de la aplicación de la política educativa, considerando la diversidad que se genera en cada contexto escolar teniendo en cuenta la especificidad de los elementos analizados.

Estos elementos o pilares del cambio produjeron diferentes modificaciones entre las que se destacan el cambio de estructura en los órganos de los centros escolares al crearse los departamentos docentes (1992-1993) los que están conformados por una serie de asignaturas por áreas de las ciencias.

En correspondencia con las necesidades de aporte del trabajo metodológico a los cambios expresados se dictan por el Ministerio de Educación las resolucio-

nes Ministeriales 60/96 y la 35/97, que entre otros, contienen los aspectos siguientes:

- Utilizar el Entrenamiento Metodológico Conjunto como método general para capacitar a las estructuras de dirección a la solución de los problemas del territorio.
- Analizar sistemáticamente los indicadores de eficiencia educacional.
- Controlar el cumplimiento de los distintos programas directores y con el apoyo a las estructuras técnica, garantizar que estos sean la guía de acción del sistema de trabajo metodológico que se ejecute en los departamentos, claustrillo y colectivos de asignaturas.
- Garantizar que los equipos que atiendan la enseñanza capaciten al personal docente y de dirección.
- Velar porque en el departamento se cumpla la formación laboral de los estudiantes.
- Asegurar la ejecución del trabajo de formación vocacional y orientación profesional. Entre otras acciones.

En estas resoluciones no se modifica la definición de trabajo metodológico solo se aprecian nuevos elementos a incluir en el desarrollo de éste.

En 1996 el Dr. Álvarez de Zayas ofrece la definición de trabajo metodológico “es la dimensión administrativa del proceso docente educativo mediante el cual se desarrolla tanto la planificación y organización al proceso como su regulación y control” (Álvarez de Zayas, 1996)

En el año 1999, en la Resolución Ministerial 85/99 del MINED se encuentra una nueva definición de trabajo metodológico: es el sistema de actividades que de forma permanente se ejecutan con y por los docentes en los diferentes niveles de educación con el objetivo de elevar su preparación política, ideológica y científica para garantizar la transformación dirigida a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que en combinación con las diferentes formas de su-

peración profesional postgraduada permiten alcanzan idoneidad de cuadros y personal docente.(R/M 85/99 del MINED)

Dentro de los tipos de esenciales de actividades metodológicas a desarrollar se proponen las siguientes:

➤ **Reuniones metodológicas**

Es una actividad en la que a partir de uno de los problemas del trabajo metodológico, se valoran sus causas y posibles soluciones, fundamentando desde el punto de vista de la teoría y la práctica pedagógica, las alternativas de solución ha dicho problema.

En la reunión metodológica se produce una comunicación directa y se promueve el debate para encontrar soluciones colectivas y consensuar el problema. Las reuniones metodológicas son efectivas para abordar aspectos del contenido y la metodología de los programas de las diferentes asignaturas y disciplinas, con el propósito de elevar el nivel científico-teórico y práctico-metodológico del personal docente. También para el análisis de las experiencias obtenidas, así como los resultados en el control del proceso docente-educativo. En la misma manera se pueden utilizar para el balance metodológico semestral y anual según se ha planificado.

Tal y como se plantea en la Resolución Ministerial 85/99 se desarrollarán directamente por los principales jefes en cada nivel. Es necesario una profunda preparación en el contenido a tratar y planificar adecuadamente el tiempo de duración a fin de que no decaiga la atención de los participantes.

Temas principales que pueden tratarse en las reuniones metodológicas:

- Diagnóstico y dirección del aprendizaje.
- Dificultades del aprendizaje de los estudiantes en una o varias asignaturas.
- Efectividad del trabajo metodológico realizado.
- Efectividad del trabajo ideopolítico y sus resultados.
- Perfeccionamiento del trabajo docente-educativo durante la enseñanza de las asignaturas.
- Las relaciones interdisciplinarias.

- Planificación, desarrollo y control del trabajo independiente de los estudiantes
- Métodos más eficaces en el trabajo educativo
- Perfeccionamiento de los medios de enseñanza.
- Planificación y organización de la evaluación del aprendizaje.
- Análisis de resultados evaluativos de un corte, período, semestre o curso.
- Funcionamiento del claustro o el ciclo.
- Resultados de visitas y otras formas de control utilizadas.

➤ **Clases metodológicas.**

Este tipo de actividad permite presentar, explicar y valorar el tratamiento metodológico de una unidad del programa, en su totalidad o parcialmente, con vista a realizar las siguientes acciones:

- Preparar los objetivos de cada clase
- Seleccionar métodos procedimientos y medios de enseñanza.
- Diseñar la evaluación del aprendizaje que se utilizará en el desarrollo de los contenidos seleccionados.

La tarea esencial consiste en análisis y aplicar con los maestros y profesores en colectivos, las formas más adecuadas que se pueden emplear para lograr una buena calidad en el proceso docente educativo.

La finalidad de la clase metodológica es definir la concepción y enfoque científico, la intencionalidad política y el carácter formativo en general de una unidad o tema del programa, orientar el sistema de clases, así como los métodos y procedimientos más recomendables para el desarrollo de las clases, establecer los vínculos interdisciplinarios entre diversos contenidos, destacar los contenidos que pueden presentar mayores dificultades para la comprensión de los alumnos en función del diagnóstico elaborado, definir los medios convenientes como soporte material de los métodos a utilizar, orientar las distintas formas de evaluación del aprendizaje a aplicar, siempre teniendo en cuenta el papel protagónico que juega el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La clase metodológica no se realiza sobre un contenido tomado festinadamente o al azar, sino que esta niega a tener un verdadero valor metodológico cuando para su realización se seleccionan aquellas unidades del programa cuyo desarrollo es complejo y requiere de mayor cuidado o rigor en su preparación, o bien puede ofrecer dificultades a los alumnos para la adquisición de conocimientos y desarrollo de hábitos y habilidades.

Es bueno dejar sentado que la clase metodológica puede tratar de una unidad completa o de una parte de ella; lo importante es ilustrar con ejemplos los momentos o las partes fundamentales de algunas de las clases del sistema que se está analizando; y es aquí donde se sugiere los mejores métodos, procedimientos y los otros aspectos que forman parte del tratamiento metodológico.

La fundamentación se debe basar en la explicación en detalles del porqué se seleccionan esos métodos y procedimientos y no otros, cómo aplicarlos y las ventajas que reporta el uso de los mismos para el logro de los mejores resultados; porqué se proponen esos medios de enseñanza y no otros; cuáles se pueden crear en casos de que no existan, en qué momentos deben utilizarse y cómo usarlos adecuadamente. No debe olvidarse que el uso indiscriminado de los medios no favorece el mejor desarrollo de la clase.

Para la preparación de la clase metodológica debe elaborarse un plan general de la misma en la cual deben aparecer los siguientes aspectos:

- Profesor que la impartirá.
- Objetivos que se proponen cumplir con el desarrollo de la clase metodológica.
- Asignatura de que se trata.
- Total de horas-clases que tienen la unidad o grupos de clases que se seleccionan.
- Análisis del sistema de objetivos (educativos e instructivos) que se plantean en la unidad escogida.
- Esquemas de contenido de cada clase de la unidad seleccionada con sus correspondientes objetivos a cumplir, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y técnicas de evaluación que se utilizarán en cada una de ellas.

- Bibliografía para uso del profesor y para uso del alumno.

A este plan se le puede adicionar unas de las clases de la unidad planificada y en ese caso se debe explicar y discutir todas sus variantes para que sirva de ejemplo a los maestros y profesores.

➤ **Clase demostrativa.**

Del sistema de clase analizada en la clase metodológica se selecciona una para trabajarla de forma demostrativa frente al colectivo de maestro, donde se pondrá en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se demuestra con un grupo de alumnos cómo se comportan todas las proposiciones metodológicas elaboradas.

Su objetivo es ejemplificar cómo se realizan en la práctica las ideas expuestas durante la clase metodológica, es decir, materializar las formas científicas, pedagógicas, y metodológicas recomendadas. Cuando dentro del conjunto de clases se selecciona una para desarrollarla como demostrativa, es porque previamente se analizó con mayor exhaustividad y porque esta es, dentro del sistema, la de mayor complejidad e importancia.

Otro requisito importante es que esta actividad antecede al desarrollo del contenido con el resto de los alumnos. Ello permite hacer el análisis posterior de la puesta en práctica de los métodos, procedimientos, medios y formas de control, y tomar, si fuere necesario, las decisiones de cambios o modificaciones.

Una idea válida en este tipo de clase es la utilización de una guía de observación para que los maestros se preparen para el posterior análisis que se realiza al terminar la clase.

➤ **Clase abierta**

Completa el ciclo de los procedimientos utilizados en el desarrollo de la preparación metodológico, se expresa en un ciclo por la estrecha relación que debe existir entre la clase abierta, la demostrativa y la metodológica, aunque no siempre sea necesario el uso de estas tres formas en relación al tratamiento de una unidad en específico.

Al realizar la observación de la clase, el colectivo orienta sus acciones al objetivo que se propuso comprobar en el plan metodológico y que han sido atendidos en las reuniones y clases metodológicas. En el análisis y discusión de la clase abierta se valora el cumplimiento de cada una de sus partes fundamentales, centrando las valoraciones en los logros y las insuficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales generalizaciones.

Para la organización de la clase abierta se debe tener presente su ubicación en el plan de preparación metodológica del período o la etapa y el horario en que se ofrecerá, de modo que permita la mayor participación por parte de los profesores y maestro. Es conveniente aclarar que este horario no debe ser distinto previsto en el horario general del centro para estas asignaturas y su duración es la normal para un turno de clase.

Esta actividad comprende tres pasos importantes:

- Preparación de los profesores
- Ejecución
- Análisis

En la preparación de los profesores se entregará con anticipación el plan de clase con todos los detalles, el programa, las orientaciones metodológicas y las biografías necesarias, además de los métodos y procedimiento que serán utilizados en la clase. La ejecución de la actividad debe hacerla un maestro seleccionado dentro del colectivo, cuyos resultados del trabajo constituye un logro en el proceso docente educativo y su experiencia pueda hacer un aporte eficaz a la preparación para el resto de los maestros.

El análisis debe partir como es costumbre, del autoanálisis que realiza el maestro que la desarrollo y luego se entraría a discutir con el colectivo que la observó debe producirse un debate profundo, buscando las respuestas de los objetivos de la clase, la correspondencia con lo planteado en el plan de la clase y las actividades realizadas, haciendo las recomendaciones de acuerdo a los aspectos positivos y negativos que puedan servir para el resto de los maestros. Pueden utilizarse una guía de observación que conduzca el debate.

➤ **La preparación de la asignatura.**

Dentro de las actividades que se realizan en las escuelas, como parte de la preparación metodológica de los maestros, un papel fundamental lo desempeña la preparación de la asignatura por la sistematicidad y periodicidad con que debe realizarse.

En la preparación se pone de manifiesto el nivel de autopreparación y desarrollo alcanzado por el docente en las diferentes direcciones del trabajo metodológico, docente-metodológico y científico-metodológico.

A la preparación de la asignatura debe prestársele una gran atención por las condiciones actuales en que se forma el personal pedagógico en nuestro país, donde el maestro en formación está insertado en una micro-universidad, y es en ese espacio donde se abordan los principales aspectos técnicos y metodológicos para desarrollar con efectividad el proceso docente educativo.

La preparación de las asignaturas se traduce, fundamentalmente, en la preparación del sistema de clases de toda la asignatura o de parte de ella, lo cual conlleva un trabajo previo de autopreparación, y la valoración colectiva posterior, de la planificación de los elementos esenciales que permitan el cumplimiento de los objetivos del programa, los específicos de unidades, sistema de clases y de cada actividad docente, la determinación de los elementos básicos del contenido a abordar en cada clase, el tipo de clase, los métodos y medios fundamentales emplear, el sistema de tareas y la orientación del trabajo independiente y la evaluación, determinando la dosificación del tiempo por unidades, con el objetivo de que cada docente elabore su plan de clases, por escrito, bien preparado y con la antelación suficiente.

La autopreparación del docente constituye una actividad de suma importancia en la preparación de la asignatura. Esta tiene como propósito esencial asegurar la adecuada actualización y el nivel científico-técnico, político y pedagógico-metodológico del docente. En la autopreparación, como un tipo de actividad metodológica, el docente prepara todas las condiciones para la planificación a mediano

y a largo plazos de la clase, lo que requiere de la profundización y sistematización en lo político-ideológico, los contenidos de la asignatura y los fundamentos metodológicos y pedagógicos de la dirección del proceso docente.

Este estudio permitirá tener una visión de conjunto del trabajo a desarrollar en la asignatura o el grado en cuestión, determinar aquellos aspectos del contenido con potencialidades para el tratamiento de la formación patriótica, política e ideológica, la formación de valores, la educación laboral y la salida de los programas directores, precisar los conceptos y habilidades que deben ser formados, desarrollados y consolidados mediante el tratamiento del contenido y seleccionar los métodos y medios a emplear.

La elaboración del sistema de clase de la asignatura o de parte de ella, concebida como la preparación de la asignatura, en su concreción práctica tiene tres fases fundamentales: dosificación del contenido por formas de enseñanza, análisis metodológico del sistema de clases de la unidad o de parte de ella y la preparación de las clases.

➤ **Entrenamiento Metodológico Conjunto**

Todos los órganos de dirección y metodológicos, a partir del diagnóstico y caracterización del maestro o de un colectivo de trabajo deben demostrar las diferentes vías para superar y resolver los problemas de la calidad de la educación, en interacción con los propios compañeros con quienes se está trabajando.

Es entonces que se requiere de un estilo de trabajo que permita capacitar, orientar, dirigir y evaluar a los maestros en función de buscar eficiencia educacional. Es a partir de esta necesidad que comienza a instrumentarse el Método de Entrenamiento Metodológico Conjunto, que después de algunos años de aplicación se ha venido perfeccionando y se ha convertido por excelencia en el método principal de dirección del sector educacional. Se conceptualiza como un método de intervención y transformación de la realidad educativa, dirigido a propiciar el cambio o modificación de puntos de vistas, estilos de trabajo y modos de actuación de las personas con el fin de obtener más eficiencia en su trabajo. (García, 1999: 8)

El Entrenamiento Metodológico Conjunto define como objetivo; en primer lugar, promover el trabajo en la esfera educacional de unos niveles con otros, para llevar a cabo la acción transformadora en dicho ámbito y; en segundo lugar, organizar la capacidad y el adiestramiento de las estructuras de dirección y maestros sobre la base de la búsqueda y valoración de las insuficiencias específicas de su trabajo y la elaboración de recomendaciones que den soluciones a ellas. Precisa su objeto de transformación en tres direcciones:

- Capacidad de dirección de las estructuras.
- Capacidad y desempeño profesional de los maestros.
- Dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

En opinión del Dr. Carlos Álvarez de Zayas, el entrenamiento es una forma de superación que conduce a un enriquecimiento del contenido, así como de las habilidades y destrezas y que como método ha sido estudiado con profundidad y sistematicidad. (Álvarez, 1996: 5-6).

El entrenamiento metodológico conjunto, parte, necesariamente de un diagnóstico y por tanto se hace necesario tener un control de la preparación que poseen las personas sobre las que se desarrollará el mismo, del nivel alcanzado en el desarrollo de su desempeño y de los resultados concretos. Sin ese diagnóstico es imposible determinar cuáles son las causas de los problemas y por tanto las vías para resolverlos.

A partir de este diagnóstico se trazan las metas que se proponen alcanzar en el entrenamiento y el grado de incorporación y participación al quehacer pedagógico del personal sobre el que se actúa.

El que ejecuta el entrenamiento debe tener alta capacidad de demostración lo cual es esencial para lograr la transformación de la realidad y los modos de actuación del docente y por el ejemplo que en ese sentido debe brindarse.

Todo entrenamiento concluye con una autoevaluación del personal o docente sobre el cual se incidió, primero y, después una evaluación por el que lo dirigió, el

cual debe medir las transformaciones alcanzadas y dejar bien definidas las metas y proyecciones de trabajo para la próxima etapa de trabajo.

Referido a este método se puede concluir que la aplicación del mismo busca que las estructuras se apropien de procedimientos de trabajo que permitan atender los logros, favorezcan niveles superiores de calidad y detecten dificultades en el actuar de los directivos de una manera más científica. También que éstos últimos promuevan una acción transformadora y creadora respecto a la actuación profesional y permitan la obtención de mejores resultados en la labor educativa.

➤ **Talleres científicos metodológicos**

En el taller participan un número ilimitado de personas que realizan en forma colectiva y participativa un trabajo activo, creativo, concreto, puntual y sistemático, mediante el aporte e intercambio de experiencias, discusiones, consensos y demás actitudes creativas, que ayudan a generar puntos de vista y soluciones nuevas y alternativas a problemas dados.

La finalidad de un taller es que los participantes, de acuerdo con sus necesidades logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Para alcanzar esto se requiere que un grupo de personas se responsabilicen de organizar, conducir y moderar la sesiones de preparación, de tal manera que ayude y oriente al grupo de participantes a conseguir los objetivos del aprendizaje.

Estos talleres no son una vía de dirección única, sino un proceso de aprendizaje mutuo y de retroalimentación. Los procedimientos, la metodología y las herramientas que se utilicen deben responder a la atención de las necesidades del docente, propiciando la participación como el proceso que motive y desarrolle la capacidad de aprender.

La estructura del taller depende del objetivo que se persiga, debe tener una guía flexible y posee diferentes momentos:

1. **La convocatoria**: Se le da a conocer al participante la claridad del objetivo que se persigue para lograr la participación activa y productiva, mediante pregun-

tas, problemas a resolver de forma previa al taller que sirvan como punto de partida.

2. **El diseño:** Garantiza la lógica de la actividad, se utiliza para lograr los objetivos trazados, no solo el contenido sino los aspectos dinámicos del proceso y de los participantes.
3. **La realización:** Se parte de la problemática del tema y de las experiencias más cercanas a los participantes.
4. **Evaluación:** Resultados logrados con la impartición del taller.

En la práctica existen diferentes tipos de talleres, los cuales están en correspondencia con el área al cual se dirigen, los mismos son:

- **Talleres de la práctica educativa** (vinculado con el componente laboral).
- **Taller investigativo** (vinculado al componente investigativo).
- **Talleres Pedagógicos** (integración de conocimientos, práctica profesional e investigativo).
- **Talleres profesionales** (vinculados al componente académico). Puede ser para la integración teórico-práctica en una asignatura o de una disciplina.
- **Taller Pedagógico**(es la forma de organización en una carrera o institución.

En el curso 2001-2002 se presenta una nueva definición de trabajo metodológico se aborda éste como: “el conjunto de acciones a desarrollar para lograr la preparación del personal docente, controlar su autopreparación y colectivamente elevar la calidad de la clase (Carta Circular 01/2000). En esta circular se expresan los criterios para una buena clase, se enfatiza en que el método para lograr el desarrollo del trabajo metodológico y las acciones de la optimización es el entrenamiento Metodológico Conjunto y se exponen los pasos para realizarlo.

La Circular 01/2000 no deroga la Resolución Ministerial 85/99, lo que se trató de hacer algunas precisiones con el propósito de mejorar la calidad de la clase por ser ésta la actividad fundamental del docente sin embargo en relación con la conceptualización del trabajo metodológico se revela una contradicción entre

ambos documentos en cuanto a la concepción sistemática de éste, ello puede repercutir en la práctica en la concepción de acciones aisladas si no se toman en cuenta los restantes componentes del trabajo metodológico.

En el curso 2004-2005 se dicta la resolución 106 del MINED donde se indican algunas modificaciones relacionadas con lo expresado en la Carta Circular 01/2000 en la que se propone adicionar en el primer concepto referido a una buena clase la utilización eficiente del TV, el video y la computación como medios de enseñanza y en cuanto al concepto sobre el trabajo metodológico sustituirlo por trabajo científico metodológico entendiéndose como “el análisis de los resultados obtenidos en el proceso docente educativo, la búsqueda de las causas de los problemas que generan en cada centro por la vía del trabajo investigativo y la demostración; con el objetivo de perfeccionarlo”. (R/M 106/2004)

En el propio curso 2004-2005 se hacen precisiones para el trabajo que deben desarrollar los cuadros de dirección y el personal metodológico para mejorar la labor educacional. Se dicta entonces la Circular 10/2005 del MINED. En esta circular se apuntan consideraciones sobre: el Entrenamiento Metodológico Conjunto que se realiza en las provincias, el papel de los Centros de Referencia, la importancia de idoneidad de los Metodólogos y Jefes de enseñanza y la integración de los Institutos Superior Pedagógicos con las Direcciones Municipales y Provinciales de educación.

Este recorrido permite apuntar que para llevar a cabo el trabajo metodológico en los centros educacionales y en particular de la Enseñanza Especial existen varios documentos que norman el mismo: Resolución Ministerial 85/1999, Carta Circular 01/2000, Resolución Ministerial 106/1994 y Carta Circular 10/2005.

A manera de resumen el trabajo metodológico se concibe como:

- Trabajo científico metodológico.
- Una de las acciones dentro del proceso de optimización de la enseñanza que permite alcanzar la idoneidad de los docentes.

- Un tipo de actividad de carácter permanente, sistémica y concreta donde participan docentes y directivos.
- Su propósito es elevar el nivel de preparación de los docentes en los aspectos políticos e ideológicos, científico-teóricos, pedagógico-metodológicos para que dirijan eficientemente el proceso de enseñanza aprendizaje con sus alumnos.
- Una actividad predominantemente colectiva.
- Proceso de dirección.
- Parte de prioridades a atender en cada enseñanza, del diagnóstico del nivel en que se encuentra el colectivo y de las metas precisadas en el Convenio Colectivo de Trabajo y de los planes individuales.

1.2 Concepciones teóricas sobre currículo y adecuaciones curriculares

Ofrecer una respuesta educativa que propicie el desarrollo de todos es una tarea compleja, a este proceso le antecede el conocimiento profundo del niño y su entorno por parte del docente y ello implica poseer conocimientos, habilidades pedagógicas, integrar diferentes áreas que permitan abordajes más integrales y enriquecedores.

La organización y puesta en práctica del proceso de enseñanza aprendizaje exige tomar decisiones, donde el papel del maestro resulta determinante. Las decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los alumnos, dependen en buena medida, de la habilidad que tenga el maestro para reconocer las características y necesidades de sus alumnos.

Todo grupo de alumnos se caracteriza por ser **heterogéneo**. Los niños difieren los unos de los otros en términos de sus capacidades personales, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, sus rasgos de personalidad y su historia socio familiar.

De ahí que, el mayor desafío que enfrentan los maestros y profesores en su práctica cotidiana tiene que ver con descubrir los modos de enseñanza y la forma en que aprenden sus alumnos de manera que apliquen estrategias que aseguren el éxito del aprendizaje de todos. Cuando a esta realidad se suma un niño con nece-

sidades educativas especiales (NEE), es decir que presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder al currículo, el docente está frente al hecho de que el rango de heterogeneidad del grupo puede verse aumentado, lo que conlleva a que se vea la necesidad de realizar modificaciones o adaptaciones más significativas que permitan a los niños acceder al currículo.

Los objetivos para un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador en los alumnos con necesidades educativas especiales se centrarán en:

- La certeza de que todos los alumnos pueden progresar y aprender.
- Desarrollo de habilidades generales y específicas.
- Niveles de aprendizaje (reproductivo – aplicativo y creativo) según potencialidades de los escolares que acceden a su aprendizaje.
- Posibilidades de cada alumno para no someterlos a sobre exigencias.
- Aprovechamiento de la tecnología educativa.
- Introducción de elementos creativos, fundamentalmente en situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana.

Acercamiento al concepto currículum.

El término currículum tuvo su origen en la Edad Media específicamente en los siglos XVI y XVII este en su primera acepción indicaba el proceso temporal lo recurrente, lo que repetía año tras año. Con posterioridad fue cambiando su significado al designar un documento más concreto donde se especificaban los estudios de cada curso, de cualquier institución.

Hoy día el currículum como producto del trabajo curricular, es una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con el fin de producir aprendizajes que a su vez, se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas de la realidad.

El proceso de enseñanza – aprendizaje que se efectúa en un proceso docente para conducir el dominio de las ciencias y el desarrollo de las capacidades para la

solución de problemas prácticos en función de la formación de la personalidad requiere de una planificación detallada que se expresa en el currículum de estudio.

Currículum: Es un vocablo latín que significa “conjunto de estudios “. En los estudios de Arnaz se agrupan las definiciones de Currículum en tres grandes grupos.

1. Según las referencias a las experiencias del aprendizaje.
2. Los que se refieren propiamente al proceso de aprender.
3. Los que se aplican al producto del proceso de aprender, es decir, al aprendizaje producido.

En particular entre los que se refieren a las experiencias de aprendizaje se encuentran los siguientes:

“El currículum : es un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje “ Hilda Taba.

“El currículum : es el conjunto de experiencia del aprendizaje” Johonson.

“El currículum : es el resultado de la experiencia de aprendizaje” Donald.

Resumiendo estas ideas, Arnaz expresa su definición:

El currículum: es un plan que norma y conduce, explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”.

Los autores comparten en lo esencial esta definición pero precisan que **“El currículum:** es el plan que norma, conduce y permite evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje que dirigido por una institución educativa está orientado a la formación de la personalidad, en tanto desarrollo cognitivo afectivo.

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 considerado por muchos como una autoridad en este campo lo define 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 esta definición 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 por lo que el autor de esta investigación se acoge a este criterio.

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. 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 social, progreso de la ciencia y necesidades que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar... (Addine F. ,1997)

Proceso integrado que abarca, todo el sistema de influencias educativas establecidas de forma institucionalizada que recibe el alumno durante el desarrollo del proceso educativo, dirigida intencionalmente a la formación de la personalidad de las nuevas generaciones, tanto si se estuviera tratando de todo un sistema nacional educativo, como si lo que se tratara fuera solo un subsistema, ciclo, nivel, o una institución determinada escuela primaria, escuela media, escuela superior) (Ruiz A, 2003.)

Las definiciones se han realizado desde diferentes posturas y escuelas, no obstante, existe coincidencia en algunos aspectos:

- El papel rector de los objetivos.
- El protagonismo de la escuela y los maestros en la implementación curricular.
- Y las adaptaciones curriculares y de acceso al currículo, como respuesta a las necesidades educativas especiales individuales y sociales.

Un currículo abierto ofrece la posibilidad de adaptaciones de distinto grado para ajustar e individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las diferentes capacidades, ritmos, intereses y necesidades del alumnado al que va dirigido.

Cualquier alumno puede requerir en un momento determinado de ajustes o adaptaciones curriculares para acceder a los aprendizajes considerados básicos por la administración educativa y/o compensar sus dificultades. La respuesta a las necesidades educativas del alumno no hay que buscarla fuera del currículo ordinario, sino que habrá que ajustar éste para compensar las dificultades de aprendizaje de cada alumno e incluir las adecuaciones educativas precisas en el marco menos restrictivo posible.

En el caso de que un alumno presente necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o a altas capacidades que no pueden ser satisfechas por el currículo ordinario, habrá que ofrecerle una respuesta específica y adecuada a su necesidad que pasará a constituir su currículo o programación individual cuyo objetivo será el dar respuesta a sus necesidades educativas.

No se trata de hacer un programa paralelo, sino de realizar adaptaciones individuales a partir de la programación del grupo de referencia y del currículo que le corresponde por su edad de modo que se compensen las dificultades de aprendizaje de los alumnos, implica efectuar ajustes o modificaciones en la propuesta curricular ordinaria. Estos ajustes son denominados **adaptaciones curriculares**. El objetivo ha de ser atender a las necesidades específicas individuales de los alumnos, a sus capacidades, intereses y motivaciones a través de las medidas de adaptación y diversificación curricular, que debe estar vinculado al proceso general de concreción y desarrollo de currículo a través de los progresivos niveles de adecuación curricular lo que permite resolver determinados problemas de aprendizaje y muchas veces son resultados de deficiencias de enseñanza.

Las **adaptaciones curriculares** son una estrategia de planificación y actuación que realiza el maestro al incorporar modificaciones en los elementos del currículo para que el alumnado alcance los objetivos del currículo que le corresponde por su edad, que el mismo se adecue a la atención de sus capacidades, intereses y motivaciones.

Elementos del currículo que pueden ser adaptados

En términos generales, es posible adaptar los distintos elementos del currículo, es decir, los objetivos y contenidos del aprendizaje, las metodologías y actividades pedagógicas, los materiales educativos, la organización de los espacios y el tiempo. Lo importante es no perder de vista que las adaptaciones curriculares son medidas de **flexibilización del currículo escolar**, orientadas a posibilitar que todos los alumnos se desarrollen. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, es necesario tener presente que las medidas que se implementen distancien lo menos posible al niño de los objetivos curriculares y de su grupo de pares.

Desde esta perspectiva, las adaptaciones curriculares constituyen un continuo proceso que va desde adaptaciones menos significativas a las más significativas dependiendo del grado de dificultades que presenta el alumno.

Las **adaptaciones no significativas** se refieren a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento substancial de la programación curricular prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos.

Las **adaptaciones significativas** se refieren a modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación). Son por tanto medidas de carácter extraordinario.

Implementación de las adaptaciones curriculares.

Lo primero que hay que destacar es que las adaptaciones curriculares son por esencia decisiones individualizadas que dentro del proceso de planificación educativa representan un segundo nivel de adecuación del currículo.

Dentro del proceso de las adaptaciones curriculares propiamente, se pueden distinguir **tres etapas diferenciadas**:

1.- Formulación de las adaptaciones curriculares:

Para su elaboración el maestro debe tener como referentes por un lado, la situación del alumno, es decir, tener un conocimiento cabal de cuáles son las potencia-

lidades y necesidades del alumno en las distintas áreas curriculares y por otro la programación curricular de su grupo de referencia.

Sobre la base de estas dos fuentes de información y teniendo en cuenta además, los recursos disponibles, el profesor podrá decidir el tipo y grado de adaptaciones o modificaciones que sería conveniente poner en marcha para ayudar al niño a progresar en su aprendizaje.

Desde la óptica desarrolladora, hay que intentar, en la medida de lo posible, dar prioridad a adaptaciones en la evaluación (instrumentos y procedimientos) y en las metodologías, antes que en los objetivos y contenidos del aprendizaje, ya que las modificaciones de éstos últimos, sobre todo cuando se traducen en eliminación de determinados objetivos, son decisiones que de por sí, limitan las oportunidades de aprendizaje.

La concepción y formulación de las adaptaciones curriculares deben tener una visión de equipo, un enfoque transdisciplinar, pues la integración de áreas del conocimiento o saberes va a propiciar mayores oportunidades de enriquecimiento para el niño que en última instancia es el centro de todo el sistema de influencias educativas.

2.- Implementación de las Adaptaciones Curriculares:

Una vez definidas las adaptaciones curriculares el maestro deberá buscar las estrategias que le permitan ponerlas en práctica sin que ello implique desatender al resto de sus alumnos, sino que por el contrario, conduzcan a enriquecer la propia práctica pedagógica y las experiencias de aprendizaje de todo el grupo. En este sentido, el que el maestro recurra a diversas fuentes de apoyo como una forma de complementar su labor, como por ejemplo; implicar a los padres en el proceso educativo, solicitar la ayuda de sus propios alumnos, incluso la colaboración de alumnos de cursos superiores y por supuesto, desarrollar un trabajo colaborativo con otros profesionales, puede ser de mucha ayuda y utilidad.

3.- Seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje habrá que verificar si las adaptaciones establecidas para el alumno están siendo eficaces, o sea, si facilitan el aprendizaje del niño de lo contrario será necesario revisarlas con miras a introducir los cambios pertinentes. Cuando las adaptaciones impliquen modificaciones a nivel de los contenidos y objetivos de aprendizaje, habrá que evaluar el nivel de logro alcanzado por el alumno en función de dichas adaptaciones y no en relación a los contenidos establecidos para el grupo de referencia.

Adaptaciones Curriculares que se pueden realizar

Adaptaciones de los objetivos de aprendizaje:

Estos pueden ser adaptados de diversas formas en función de las necesidades específicas del niño, por: ejemplo se puede:

Priorizar determinados objetivos, seleccionar aquellos que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores.

Introducir objetivos o contenidos que no estén previstos en el currículo de referencia.

Puede ocurrir que un niño con necesidades educativas especiales precise de algunos objetivos complementarios o alternativos a los planteados en el currículum.

Eliminar determinados objetivos o contenidos. Puede suceder que algunos alumnos con NEE no puedan desarrollar todos los objetivos y contenidos del currículo y que haya que optar por eliminar los menos significativos o de segundo orden. A su vez el hecho de incluir otros o dar prioridad a algunos, puede conducir también a renunciar a determinados objetivos, **lo importante es no suprimir aquellos que se consideran básicos.**

Cambiar la temporalización de los objetivos, algunos niños pueden requerir que se les conceda más tiempo para alcanzar determinado objetivo, sin que implique renunciar a él. Ello puede significar trasladar el objetivo al siguiente semestre, año o ciclo escolar.

También es posible introducir **cambios en los propios objetivos**, por ejemplo se puede:

Ampliar o elevar el nivel de exigencia del objetivo. Puede darse que determinados niños demuestren tener mayores habilidades en ciertas áreas curriculares, lo que posibilite aumentar el grado de complejidad o dificultad del objetivo o contenido, potenciando así, las capacidades del alumno.

Simplificar los objetivos. En determinadas ocasiones se puede disminuir el grado de dificultad del objetivo o concretarlo más para facilitar su consecución.

Desglosar los objetivos en metas más pequeñas o intermedias que vayan acercando progresivamente al niño hacia el objetivo terminal.

La adaptación de objetivos se da en estrecha relación con la adecuación de contenidos, es decir con lo que se enseña en la escuela y que puede estar referido a conceptos, hechos, procedimientos y actitudes.

Adaptaciones Metodológicas:

En este aspecto es fundamental analizar los factores y estrategias de la enseñanza que favorecen o dificultan el aprendizaje de los alumnos. Como señalamos anteriormente, **los niños se caracterizan por ser distintos entre sí** y por tanto, es importante estar atento a sus modos de aprender teniendo en cuenta su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y vías preferentes de acceso a la información, ello permitirá programar actividades que contemplen la entrega de información por distintos canales sensoriales (visual, auditivo, kinestésico, táctil).

Adaptaciones de los materiales

Al momento de seleccionar el material educativo es necesario prever que éste sea de utilidad para todos los alumnos teniendo en consideración las NEE.

Para adaptar el material común a las necesidades educativas especiales de determinados alumnos. Es fundamental tener claras las características de éstos y los objetivos que se quieren lograr con dicho material, por ejemplo: en los materiales escritos, pueden realizarse muchas modificaciones, desde las que afectan a la presentación del texto hasta los contenidos.

En relación a la presentación: pueden efectuarse cambios en el tipo y tamaño de la letra, variaciones de color de las grafías, dejar más espacios entre líneas, incorporar esquemas, gráficos o dibujos que ayuden a la comprensión.

En relación a los contenidos: estos se pueden simplificar, reemplazando algunos términos por sinónimos. Explicar el significado entre paréntesis, acortar párrafos o frases demasiado largas. Se pueden ampliar a través de explicaciones adicionales, con preguntas de autorreflexión, con consignas complementarias. También se pueden suprimir aquellos contenidos que no se ajusten a las posibilidades de comprensión del alumno. Es importante no eliminar contenidos que afecten las ideas principales del texto.

Para su elaboración se puede recurrir a la colaboración tanto de los alumnos de cursos superiores como a la familia.

Es importante ubicar el material en un lugar de fácil acceso, convirtiendo el uso de material en una actividad educativa, así como el cuidado y mantención del mismo. Es recomendable además explicar a los alumnos la función y utilidad del material, incluso considerar la opinión de los niños, sobre qué tipo de material adquirir.

Adaptaciones en la evaluación

La evaluación es un aspecto fundamental que permite obtener información relevante sobre el niño al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta puede tener un carácter diagnóstico, formativo y sumativo, entre otros.

La evaluación diagnóstica: permite conocer el nivel de competencia que tiene el niño en relación a la programación curricular del grupo y elaborar de acuerdo con ello las adecuaciones individuales que guiarán su proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación formativa: Nos permite hacer un seguimiento de los progresos del niño y valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje, este aspecto constituye una fuente de retroalimentación tanto para el alumno como para el docente.

La evaluación sumativa: permite medir conocer en que medida el escolar ha alcanzado los objetivos propuestos y considerar dichos resultados para las decisiones relacionadas con la promoción del alumno.

Es necesario definir previamente qué, cómo y cuándo evaluar, teniendo en consideración las necesidades educativas especiales del alumno. Si bien la tendencia

debiera apuntar a utilizar los mismos criterios e instrumentos de evaluación que se aplican para todo el grupo, no hay que descartar, que para algunos niños sea necesario considerar evaluaciones diferenciadas, lo que puede implicar: poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias, la cantidad de contenido e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al niño durante la realización de la evaluación.

Adaptaciones del espacio físico y organización del tiempo

Eliminar las barreras arquitectónicas de las escuelas a fin de facilitar el acceso y la movilidad de determinados niños con discapacidad, es algo que muchas veces está lejos de poder implementarse debido a la inversión que ello supone, sin embargo, en la medida de lo posible, habrá que buscar soluciones creativas que no impliquen el empleo de grandes recursos. Este aspecto puede abarcar desde modificaciones estructurales de los accesos hasta pequeñas modificaciones como: reordenar el espacio con separadores, o señalar los distintos lugares de la institución con carteles o símbolos que faciliten la orientación.

Si hay personas con discapacidades motoras, el criterio será que los espacios permitan la movilidad y autonomía (como rampas y puertas abatibles), pasillos amplios que permitan transitar en sillas de rueda, apoyos en los servicios sanitarios.

Las características generales de las aulas deben ser las indicadas para cualquier escuela, es decir, buena iluminación, adecuadas condiciones de ventilación, espacio suficiente para cada niño, no sólo para su pupitre, sino para que se puedan mover cómodamente, paredes en las que existan posibilidades para colocar sus trabajos.

Es importante considerar, en lo posible un lugar concreto en el que se puedan realizar apoyos específicos fuera del aula, estos estarán destinados a los momentos en que se trabaje en forma individual, ya sea con los especialistas o con el mismo maestro, también puede destinarse a las tutorías entre niños, trabajos en pequeño grupo.

Por último organizar y distribuir el tiempo disponible, de modo que tanto el maestro como el alumno saquen el máximo provecho de este, es algo que debe estar presente a la hora de planificar la jornada de trabajo. Es importante involucrar a los niños en este aspecto por ejemplo, explicándoles lo que se va hacer, en qué momento, propiciando su participación en la confección de horarios, organigramas, mapas de actividades que les ayuden a orientarse temporalmente.

Es importante además organizar la rutina de trabajo de modo que los temas de mayor contenido y complejidad se ubiquen en los momentos en que los niños están más alertas y descansados evitando dejar las actividades más difíciles o que exigen mayor concentración al final de la jornada.

Las medidas de apoyo hasta aquí expresadas contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje de cualquier niño y en particular de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

1.3 Particularidades de los alumnos con retraso mental.

Las condiciones de vida contemporánea y las transformaciones que se producen a escala internacional en las sociedades respecto al enfoque social y educativo de la diversidad humana han provocado un estado cambiante en el campo del retraso mental que se revela en los aspectos tales como concepción y valoración de la persona con retraso mental, consideración de la situación social del desarrollo, amplitud del diagnóstico y caracterización con respecto a aspectos clínicos, psicológicos y pedagógicos, lenguaje y proceso empleado en su denominación, definición y clasificación, diferentes modelos y paradigmas para su estudio e intervención, efectos de la terminología en las personas con estas características, la comunidad y la familia.

La aproximación al concepto retraso mental no resulta fácil, aún cuando en la actualidad se reconoce por prestigiosas organizaciones y asociaciones que la denominación de retraso mental podrá variar en el futuro, no se ha encontrado un término con la suficiente fuerza teórica y metodológica capaz de desplazarlo.

En Cuba se ha usado durante mucho tiempo una definición de retraso mental similar a la de S. Rubinstein y otros autores del antiguo campo socialista que lo consi-

deraban como un estado del individuo en el cual se producen alteraciones en los procesos psíquicos en general, fundamentalmente en la esfera cognoscitiva, alteraciones que han sido originadas por una lesión orgánica del Sistema Nervioso Central (SNC) y de carácter difuso e irreversible y de etiología genética congénita o adquirida.

Esta postura ha comenzado a variar. Actualmente existen dos definiciones consideradas por la literatura más actual. La primera es la definición cubana que ha sido fundamentada desde el enfoque histórico cultural a partir de su formulación por la profesora M. Torres, que ha contribuido a la toma de decisión con respecto a esta categoría por autores cubanos en el último lustro. Dicha definición es asumida por la autora del presente trabajo. La segunda es la ofrecida por la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), que ha cobrado muchos seguidores en el mundo.

Primera definición: **definición cubana de retraso mental**

Retraso mental: es una característica especial del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del SNC en los períodos pre, peri y post natal, por factores genéticos, biológicos, adquiridos en la infraestimulación - socio - ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas que se caracterizan por la variabilidad y diferencia en el grado de compromiso funcional.

Incorpora las características especiales del desarrollo como un conjunto de particularidades de carácter biológico, psicológico y pedagógico útiles para la identificación de una variabilidad en las regularidades del desarrollo ontogenético de un individuo y tiene en cuenta las demandas del desarrollo esperado en diferentes órdenes (cognoscitivo, afectivo y sensorial).

Por otra parte revela que no todas las áreas se encuentran afectadas en igual medida en los alumnos con diagnóstico de retraso mental.

Al analizar la causalidad del retraso mental estamos obligados a reconocer la complejidad de este fenómeno y reconocer la multifactorialidad. La lesión del SNC

no es culpable de todo y su intensidad varía en cuanto a profundidad, carácter difuso, así como la asociación a otros aspectos del desarrollo integral de las personas, lo que hace que sus implicaciones sean diferentes. También las condiciones del medio social y cultural donde se desarrolla el niño influyen en el desarrollo posterior, agravando o no la situación del menor.

Hay diferentes grados de afectación en el retraso mental que complejizan la determinación de necesidades y potencialidades, de acuerdo a un mayor o menor nivel de incidencias, lo que hace que las necesidades educativas especiales de los sujetos con diagnóstico de retraso mental no tienen que ver solo con lo biológico, se forman en el contacto con las demás personas y son el resultado de ese individuo en la interacción de su biología con el medio social y cultural.

El déficit intelectual puede estar acompañado o no de enfermedades, trastornos, síndromes o situaciones sociales que afectan el estado general del individuo dentro de los que se encuentran los alumnos con diagnóstico de retraso mental, que tienen un trastorno psiquiátrico acompañante, niños con retraso mental abandonados por su familia, presencia de trastornos del lenguaje, motricidad, auditivos y visuales, y el retraso mental asociado a otras discapacidades.

Las causas que determinan el retraso mental están dadas por una lesión cerebral ocurrida en los períodos: prenatal, perinatal y postnatal, antes o después de los 3 años. Surgen como consecuencia de diversos factores externos que influyen negativamente en el desarrollo intrauterino del feto, tales como enfermedades infecciosas, contraídas por la madre durante el embarazo: gripes virales graves, tifus, viruela, distrofia, contaminación del feto por diversos parásitos que tiene la madre en el organismo (toxoplasma, espiroquetas en la sífilis y otros). También afecciones traumáticas en el feto como: aplicación de fórceps, aprensión de la cabeza del niño al nacer, hechos que ocurren en partos demorados ,prolongados o por el contrario, excesivamente rápidos. Dentro de los factores postnatales (actúan después del parto) encontramos: infecciones, factores químicos, traumas y otros.

Características psicológicas de los alumnos retrasados mentales:

Luego de analizar la bibliografía consultada el autor de este trabajo pudo confirmar como características de los retrasados mentales la siguiente: menores que presentan una disminución de la percepción de la realidad, desorganización en el pensamiento lógico, dificultades en la aplicación de los conocimientos adquiridos en las nuevas situaciones, debilidad en los procesos de la neurodinámica (excitación e inhibición), alteraciones en la esfera emocional volitiva, observándose que sus sentimientos tienen un carácter social, fundamentado en relaciones sociales dadas, la autovaloración se forma lentamente.

Los menores portadores de retraso mental presentan dificultades en las propiedades de la atención, no logran concentrarse fácilmente en una actividad, se empeñan en la realización de un trabajo, no quieren dejar de hacerlo, no pueden distribuirse el tiempo para realizar varias actividades a la vez, en ellos predomina la atención involuntaria, las sensaciones se ven afectadas estén dañados o no los analizadores, como consecuencia de ello las percepciones también se afectan, son lentas y estrechas.

De forma general se afecta la velocidad perceptual y el volumen se encuentra disminuido ya que perciben menos números de las características de los objetos, deficiencias en la integridad (fragmentación de las ideas) afectaciones en la selectividad, pues no se percatan de los elementos esenciales.

Su memoria es pobre, tendente al olvido patológico a que la formación de conexiones nerviosas es débil, les cuesta trabajo recordar, fijar el material de estudio, sus representaciones son imprecisas e incompletas, o predomina la memoria mecánica e inmediata, afectándose con mayor intensidad la memoria lógica. La memorización consciente va acompañado del desarrollo de la reproducción, necesitan de un número de repeticiones en los primeros grados carecen de hábitos necesarios en el proceso de autocontrol del proceso de repetición.

La imaginación de estos niños es pobre y no premeditada, no son creativos ni re-constructivos, existe un predominio de la imaginación pasiva sobre la activa. El pensamiento es limitado, la capacidad de análisis y síntesis se ve afectada puesto que no son capaces de comprender los vínculos esenciales entre los objetos y

fenómenos. Por consiguientes la capacidad para las abstracciones y generalizaciones se dificultan, sus asociaciones responden generalmente a elementos completos y situaciones. Se les dificulta lograr el pensamiento conceptual.

Tienen dificultades para realizar comparaciones, elaborar conceptos, emitir juicios y conclusiones, producto del pobre desarrollo del pensamiento sensorial incompleto, de una falta de desarrollo del lenguaje, de una práctica limitada.

Tiene un debilitamiento de la función reguladora ya que el pensamiento en ellos no regula suficientemente la conducta.

El lenguaje frecuentemente está limitado, unas veces por el retraso en su desarrollo y otras por trastornos de pronunciación que pueden estar asociados o no a defectos en el aparato articulatorio. En caso de que no existan dificultades de importancia la comprensión de la palabra siempre va a estar limitada y en ocasiones se presentan dificultades en el correcto empleo de las estructuras gramaticales del idioma. Aparecen agramatismos, no se corresponde la entonación de las palabras con el significado, no respetan los signos y símbolos en la lectura, entonación monótona, pobreza del vocabulario pasivo más que el activo, presentan trastorno en la pronunciación, se afecta el mecanismo de generación del enunciado por lo que no halla claridad en las ideas, las oraciones son incompletas.

El diálogo ocurre con retardo, generalmente no surge por iniciativas propias del niño y se dificulta según la idea de conversación. En el lenguaje escrito aparecen disgrafías y dislexias.

Con respecto a la esfera emocional volitiva se evidencia una conducta propia de etapas anteriores del desarrollo. Sus emociones son pobres en matices, las reacciones emocionales con frecuencia no guardan relación con el estímulo que las producen, pueden ser predominantemente inhibidos o por el contrario excitables. Evidencian muy poca tolerancia a las frustraciones, son altamente sugestionables, muy dependientes y tienen problemas con la crítica de las dificultades que los rodean. Además, sus motivaciones son pobres y por lo tanto les es difícil preservar en su empeño para lograr un fin determinado. Pasa rápidamente de un estado anímico a otro, en muchos casos sin causa que lo motive. Observamos la euforia y

la disforia como estados patológicos de los sentimientos y en ocasiones el cambio de uno a otro repentinamente.

En la esfera motivación se observa pobreza en las motivaciones, poca estabilidad y bajo nivel concientización de los motivos, el que predomina es de carácter concreto, el alumno retrasado mental puede tomar como ideal un modelo inadecuado. Si analizamos los intereses y convicciones podemos llegar a la conclusión de que existe mayor dificultad en los intereses cognoscitivos, por lo general se desarrollan intereses por actividades prácticas. Las convicciones se les dificultan y no logran un determinado nivel, ya que no alcanza suficiente los criterios y los primeros grados el niño no sabe diferenciar cuando un comportamiento es correcto o incorrecto.

En el retrasado mental predomina la actividad voluntaria, esto trae como resultado que se afecten los actos volitivos (objetivos, motivos, reflexiones, toma de decisión y ejecución, las motivaciones inmediatas y superficiales), no son capaces de vencer un objetivo, toman una decisión por aspectos superficiales, al final ejecutan mal la actividad, porque los pasos anteriores se han realizado incorrectamente.

En estos alumnos no se encuentran las cualidades volitivas (independencia, firmeza y perseverancia), hay inconstancia en las inclinaciones, dependencia, elevada sugestividad, incapacidad para superar la tarea emprendida, negativismo y terquedad.

La autoevaluación se va formando lentamente, la disminución del juicio crítico y autocrítico provocan problemas en la formación de la personalidad, valoran incorrectamente sus posibilidades y se autoevalúan de acuerdo con la evaluación que les haga el maestro, en los grados superiores sus valoraciones se acercan bastante a la realidad.

Según la profundidad del defecto y teniendo en cuenta la adaptación social podemos distinguir cuatro formas de retraso mental:

Leve: se caracteriza por un insignificante retardo del desarrollo del lenguaje y la motricidad, el vocabulario es pobre. En la edad escolar, cuando alumnos comienzan a aprender de modo sistemático la lectura, la escritura y el cálculo, se revelan

los indicios del insuficiente desarrollo psíquico; en otras palabras, el insuficiente desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del alumno predominantemente de la actividad cognoscitiva, por esta causa no pueden dominar el programa de la escuela general; necesitan mucha atención individual.

Moderado: se destaca un retraso bastante considerable en el desarrollo de sus funciones psíquicas superior. En estos menores predomina el pensamiento concreto, sus ideas y conocimientos del mundo circundante son muy reducidos, estas particularidades se ven con mayor claridad al comenzar los estudios en la escuela, pues necesitan clases especiales, organización de su actividad y estimulación, más reforzadas aún que los retrasados mentales leves.

Con una Educación Especial son capaces de asimilar conocimientos elementales de las materias escolares, a aprender a trabajar y a autovalerse.

Severo: se destacan trastornos bastantes graves en el desarrollo psíquico, motor y del lenguaje; están dañadas tanto la motricidad específica como la general, el lenguaje es extremadamente pobre y se desarrolla con gran retardo. En la edad escolar, después de un largo entrenamiento se puede observar en estos alumnos los hábitos elementales de relaciones sociales, la práctica de hábitos de higiene y autovalidismo, la identificación visual de algunas palabras de la vida cotidiana (palabras sencillas) y lo más importante, las habilidades elementales de trabajo.

Considerándose en el diagnóstico los **síndromes acompañantes al retraso mental o los síntomas que agravan su cuadro**. Esta forma de clasificación del retraso resulta imprescindible ya que ella determina el tipo de escuela especial, institución del Ministerio de Salud Pública o Círculo Infantil Espacial que debe asistir el alumno. Las principales características de estos alumnos son las siguientes:

- Trastornos biológicos que dan lugar a problemas de salud.
- Rendimiento generalmente por debajo del promedio.
- Severas limitaciones en diversas áreas de habilidades adaptativas (comunicación, trabajo, socialización etc.)
- Necesitan sistemas de apoyos extensivos y generalizados.
- Sus necesidades educativas son significativas y con carácter permanente.

Capitulo II

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A ELEVAR EL NIVEL DE PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ENSEÑANZA ESPECIAL EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES PARA GARANTIZAR LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA A VIDA ADULTA INDEPENDIENTE DE ALUMNOS CON DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL MÁS AGRAVADO EN SU DESARROLLO.

2.1 Diagnóstico. Su descripción.

En la etapa inicial de la investigación fue necesario la aplicación de variados instrumentos para adentrarnos en el problema científico que se investiga: entrevista a los familiares (Anexo 1), análisis de documentos (Anexo 2), Observación a clases (Anexo 3), Entrevista a docentes (Anexo 4), Prueba pedagógica de entrada (Pretest) (Anexo 5).

En la entrevista realizada a nueve padres de los alumnos que asisten a la escuela especial Frank País García del municipio de Trinidad, portadores de retraso mental más agravado en su desarrollo, la misma tenía como objetivo constatar el nivel de satisfacción relacionado con la preparación que reciben sus hijos en la escuela para lograr la transición a la vida adulta independiente según el nivel real de posibilidades; como resultado siete padres (77.7%) refieren en sentido general que sus hijos no han logrado aún habilidades para ser independientes y llevan varios cursos en la escuela, pues necesitan de mucho apoyo en la realización de tareas y encargos sociales para el logro de su objetivo y dos (22.2%) alegan que sus hijos han alcanzado la independencia en habilidades domésticas, pero se muestran dependientes en otras habilidades.

En relación con las habilidades más logradas en el hogar, la escuela y la comunidad, los nueve (100%) padres refieren que son las referidas a las tareas domésticas y las menos logradas las de la escuela y la comunidad. El 88.8 % (ocho padres) plantean que las necesidades que las dificultades que manifiestan sus hijos por lograr la inserción social según sus posibilidades es la relacionada con la preparación laboral ya que estos alumnos no han logrado habilidades suficientes para desempeñar ningún oficio según sus posibilidades, además el municipio no cuenta con un lugar donde ellos se puedan desempeñar cuando egresen del centro. Solo dos padres (22.2%) manifiestan que sus hijos han alcanzado cierta preparación para insertarse a la sociedad.

Los nueve padres (100%) entrevistados refieren que en la casa tratan de enseñarles algunas actividades fundamentalmente tareas domésticas para que aprendan a realizar los quehaceres de forma independiente pero a veces le cuestan mucho trabajo que aprendan a realizarlos, expresan que la escuela les ha ofrecido alguna orientación de cómo tratar a estos niños pero no es suficiente, tres padres que representan el 33.3% alegan que han recibido ayuda por otras vías de cómo preparar para el futuro a sus hijos.

De los nueve padres, siete (77.7%) no se sienten satisfechos con la preparación que reciben sus hijos en la escuela para vivir una futura vida independiente y dos (22.2%) se encuentran satisfechos con dicha preparación.

Posteriormente se revisaron y analizaron varios documentos que ofrecieron valiosa información (Anexo 2) sobre el trabajo metodológico que se desarrolla en el centro en función del diseño e implementación de las adecuaciones curriculares de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo. En el plan de trabajo metodológico se diseñan entrenamientos en diferentes líneas pero ninguno referido específicamente al control y demostración de cómo diseñar e implementar las adecuaciones curriculares en función de garantizar vida adulta independiente en estos alumnos. En las actas de los órganos técnicos y de dirección existen acuerdos relacionados a las diferentes actividades metodológicas pero no existen acuerdos específicos para dar tratamiento al diseño e implementación de las adecuaciones curriculares. En los planes de clases se observan que cuatro docentes (44.4%) no planifican actividades en función del diagnóstico real del alumno, ubicándose en un nivel bajo según la escala de medición diseñada, cinco que representan un 55.5%. Planifican actividades para este tipo de alumno pero no las implementan de manera adecuada ni de forma sistemática, no se brinda una atención diferenciada dentro del grupo y no tienen en cuenta las adecuaciones curriculares individualizadas para potenciar su desarrollo.

Al revisar los expedientes acumulativos de los escolares (12) se pudo apreciar en ese momento que en siete expedientes (58.3%) existían dificultades en las caracterizaciones y no se precisaba el tipo de adecuación curricular que debía aplicarse a cada estudiante, ni en las estrategias aparecen las mismas debidamente estructurada, en tres (33.3%) aparecen dosificados los contenidos que deben aplicarse pero no la evalua-

ción. Se infiere que no todos los docentes poseen dominio sobre teoría curricular y el algoritmo de atención integral de sus alumnos.

A continuación se realizaron 18 visitas a clases (Anexo 3) con el objetivo de constatar la implementación de las adecuaciones curriculares, a partir del diagnóstico de los escolares. Se constató que en 16 de ellas los docentes no implementan de forma correcta adecuaciones curriculares, para un 88.8%, solo en dos actividades observadas se pudo apreciar cierto tratamiento al trabajo relacionado con la implementación de dichas adecuaciones. Al entrevistar a los docentes (Anexo 4) comprobamos que las insuficiencias detectadas en las observaciones a clases su causa está dada en que el docente no tiene suficiente preparación para diseñar adecuaciones curriculares que respondan a las necesidades de los alumnos que atiende, como resultado de esta entrevista obtuvimos que de los nueve docentes entrevistados cuatro (44.4%) no poseen dominio sobre currículo ordinario ni a su vez el tipo de adecuación que se puede realizar según las características individuales de cada alumno, alegando que no tienen una formación académica relacionada con teoría y práctica curricular y la preparación en este sentido ha sido insuficiente. Los mismos afirman que no se sienten preparados para diseñar de forma correcta adecuaciones curriculares. Los cinco restantes (55.5%) refieren tener cierta preparación en cuanto al diseño e implementación de adecuaciones curriculares y dominio del currículo ordinario y de las características que tipifican a los alumnos, su mayor dificultad radica en la estructuración a realizar de los diferentes tipos de adecuaciones. A raíz de las deficiencias detectadas se procede a aplicar una prueba pedagógica de entrada (pretest) (Anexo 5) con el objetivo de diagnosticar el estado de conocimientos que poseen los mismos en la etapa inicial de la investigación sobre el diseño e implementación de adecuaciones curriculares para garantizar vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico retraso mental más agravado en su desarrollo. Los resultados son los siguientes: un docente se ubicó en el nivel alto que representa el 11.1%, dos (22.2%) en el nivel bajo y seis (66.6%) en el nivel medio. El mayor número de docentes se ubicaron en el nivel medio y bajo, demostrando que existían insuficiencias en el conocimiento sobre teoría curricular, por ende la preparación recibida en esta línea es carente por lo que se refleja en los resultados obtenidos hasta el momento, constatando que realmente existía un problema que impedía el desarrollo de una co-

recta transición de los alumnos a la vida adulta independiente y que era necesario de inmediato resolver.

Para atender las carencias detectadas en los docentes se elaboró una estrategia metodológica en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo que a continuación presentamos.

2.2 Consideraciones sobre el concepto estrategia.

El término estrategia comenzó a invadir el ámbito de las Ciencias Pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX y coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. Un análisis etimológico del vocablo permite conocer que proviene de la voz griega *strátégos* (general) y que, aunque en su surgimiento sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, luego, por extensión, se utilizó para nombrar la “habilidad, destreza, pericia para dirigir un asunto”.

La estrategia permite definir que hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el comportamiento de dichas metas complementadas en su concreción en lo cotidiano, en el diario actual de cada sujeto. En otras palabras: en la táctica.

Rasgos generales de una estrategia:

- Concepción con enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.
- Una estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control, independientemente de la disímil nomenclatura que se utiliza para su denominación.
- El hecho de responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado de un objeto concreto ubicado en el espacio y en el tiempo que se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.

- Un carácter dialéctico que le viene dado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el objeto (estado real a estado deseado), por las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y por la articulación entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas), entre otras.
- La adopción de una tipología específica que viene delimitada a partir de lo que se constituya en objeto de transformación.
- Su irrepetibilidad. Las estrategias son casuísticas y válidas en su totalidad solo en un momento y contexto específico, por ello su universo de aplicación es más reducido que el de otros resultados científicos.

La estrategia como concepto ha sido abordada por varios autores, unos la conciben “como un proceso en el cual se interrelacionan varios componentes”. En resumen la definen como “el camino para desarrollar destrezas, habilidades y actividades a partir de determinados contenidos con métodos específicos”.

La estrategia implica planear y prever, y sobre la base de esto actuar en correspondencia con el entorno, tanto externo como interno. Cuando se planea se tiene en cuenta el tiempo, recursos de cambio para buscar saltos cualitativos que le permitan a la organización adaptarse a dichos cambios, anticiparse a ellos y visionar el futuro.

Las autoras Nerelis de Armas y Josefa Lorence del CECIP de la Universidad Pedagógica Félix Varela, toman en su artículo “caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa” la siguiente definición:

“Manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos”
(artículo en soporte digital).

Estas mismas autoras señalan los elementos que están presentes en la estrategia:

- Existencia de insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto u ámbito determinado.
- Diagnóstico de la situación actual.
- Planteamiento de objetivos y metas a alcanzar en determinado plazo de tiempo.
- Definición de actividades y acciones que responden a los objetivos trazados y entidades responsables.
- Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.

- Prever la evaluación de resultados.

Manuel Esteban y Cecilia Ruíz de la Universidad de Mursia asumen como estrategia el conjunto de tácticas interconectadas, que se pone en marcha para la concepción de un plan u operación.

En estas dos últimas definiciones expuestas,(se refiere a la de las autoras Nerelis de Armas y Josefa Lorente y Manuel Estebán y Cecilia Ruíz;) existe correspondencia en cuanto a la idea que desean expresar los autores, consideramos que en la ofrecida por Nerelis de Armas y Josefa Lorence se expresa con mayor claridad el hecho de que la estrategia implica una forma muy específica de llevar a cabo acciones para la concepción de un objetivo, logrando de esta manera la incidencia sobre el objeto de investigación y su transformación.

Armas, al referirse a las derivaciones de las investigaciones pedagógicas, incluye a la estrategia - unida a las tecnologías, los proyectos de intervención, las metodologías de trabajo, los medios de enseñanza, el modelo material, los programas - en el conjunto de los resultados científicos de significación práctica que se concretan en la esfera educacional.

Si tomáramos elementos comunes de las diferentes definiciones de estrategia pudiéramos citar entre otros los siguientes:

- Se concibe como un proceso esencial continuo que va de lo general a lo particular y se concretan en objetivos, metas específicas y áreas determinadas.
- Es un proceso de derivación de objetivos con la intención de establecer una armonía entre el largo y el corto plazo.
- La necesidad de integrar en un todo el nexo que debe existir entre la realidad circundante y la organización de los procesos internos.
- Los resultados a que se aspira son por lo general un efecto de síntesis o sea son consecuencias de la energía lograda entre varias áreas de trabajo o de las ciencias.
- Las metas finales, las particulares, las específicas ha de poder medirse de alguna manera. El final debe tener alguna vía, bien clara, para saber cuánto se des-

ea lograr. Sólo de esa manera se puede valorar la eficiencia de la estrategia y de su metodología.

En el marco de la investigación que realizamos tomamos como concepto de estrategia: Implica una forma muy específica de llevar a cabo acciones para la concepción de un objetivo, logrando de esta manera la incidencia sobre el objeto de investigación y su transformación. Armas (2003:12)

El que una estrategia sea de uno u otro tipo depende del contexto o ámbito concreto sobre el cual se pretende incidir directamente y de la especificidad del objeto de transformación. En correspondencia con lo apuntado existen en la bibliografía multiplicidad de tipologías de estrategias (Metodológica, Educativa, Pedagógica, Didáctica entre otras), pero sólo será referida aquí, aquella que de una manera más directa se relaciona con nuestra investigación.

La estrategia en los marcos de un trabajo científico debe poseer la estructura siguiente.

- 1- Introducción. Fundamentación se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver, ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.**
- 2- Diagnóstico. Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno el cual gira y se desarrolla la estrategia.**
- 3- Planteamiento del objetivo general.**
- 4- Planeación estratégica. Se definen las metas a corto y mediano plazo. Se planifican las acciones.**
- 5- Instrumentación.**
- 6- Evaluación.**

La **estrategia metodológica** es asumida como: “sistema de acciones que se encaminan a la preparación de los docentes en el diseño e implementación de adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo. Dichas acciones parten de un diagnóstico de las necesidades de preparación de los docentes, que propició la determinación de un objetivo general, se determinaron los plazos para su ejecución, y las formas organizativas para dicha preparación, el nivel alcanzado fue controlado antes, durante y después de la instrumentación de la misma para transformar la realidad existente desde el estado real al estado deseado.

La implementación de la estrategia metodológica de preparación a docentes en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo presupone las siguientes acciones:

- **Reunión Metodológica**
- **Talleres profesionales.**
- **Entrenamiento Metodológico Conjunto**

La Estrategia metodológica que proponemos posee un sistema de principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos donde el docente es concebido como agente principal de cambio, donde juega el papel protagónico.

Esta se respalda en la concepción dialéctico-materialista relacionada con las ideas martianas y fidelistas con énfasis en los principios que rigen la actividad profesional del docente de forma armónica y flexible, así como la utilización de un método científico que parte de la solución de los problemas de la práctica profesional por la vía de la ciencia.

El sustento filosófico de la educación cubana es la filosofía dialéctico-materialista, conjugada creadoramente con el ideario martiano, por lo que se supera así la concepción del marxismo-leninismo como una metodología general de la pedagogía, como filosofía en general (García Batista, 2004:47).

La filosofía de la educación es una de las más importantes tradiciones del pensamiento cubano. Esta propicia el tratamiento acerca de la educabilidad del hombre, la educación como categoría más general y el por qué y el para qué se educa al hombre (G. García Batista, 2004:4).

La filosofía de la educación cubana se comprende como un proyecto social cuya finalidad es la prosperidad, la integración, la independencia, el desarrollo humano sostenible y la preservación de la identidad cultural. Todo ello encaminado a defender las conquistas del socialismo y perfeccionar nuestra sociedad.

Desde el punto de vista sociológico la Estrategia Metodológica cobra fuerza en la labor del docente como formador de las nuevas generaciones que además de dotar a sus alumnos de conocimientos, hábitos y habilidades, valores y normas, tendrán que influir en ellos para que logren el tránsito de la escuela a la vida adulta independiente. En este caso el

docente tiene la tarea de responder a los intereses de la educación de alumnos con diagnóstico retraso mental más agravado en su desarrollo necesitando de una preparación metodológica para lograr tales desafíos.

En este trabajo en consonancia con el fundamento filosófico que se esgrime se opta por una psicología histórico-cultural de esencia humanista basada en el materialismo dialéctico y particularmente en los postulados de Vigotsky y sus seguidores. Las acciones estratégicas se proyectan desde las relaciones entre la actividad y la comunicación, la vinculación de lo cognitivo y lo afectivo, la concepción del trabajo desde la zona de desarrollo próximo destacando el aprovechamiento de las potencialidades y se hace énfasis en la premisa que concibe la enseñanza como vía del desarrollo, ideas educativas que constituyen las raíces más sólidas históricamente construidas y que permiten ponerse a la altura de la ciencia psicológica contemporánea.

El fundamento pedagógico de la Estrategia Metodológica se basa en los antecedentes de la teoría cubana sobre la educación y en las experiencias de los pedagogos de las diferentes épocas de la historia que constituyen un legado muy valioso en la concepción educativa de nuestros días.

2.3 Estructuración de la estrategia metodológica de preparación a docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a vida adulta independiente en alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Objetivo general de la estrategia

Preparar a los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

La Estrategia Metodológica que se propone en esta investigación tiene cuatro etapas fundamentales: **diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación de resultados** y está encaminada a la **preparación del docente de la Educación Especial**. (En el **Anexo 7** se presenta la estructura de forma esquematizada). Para la implementación de este resultado en la práctica pedagógica se inserta la misma al trabajo metodológico

como la vía fundamental para garantizar su preparación a través de los espacios concebidos en actividades metodológicas, entre otras modalidades.

Métodos de trabajo.

En las diferentes etapas o fases de la estrategia metodológica se emplearon los siguientes métodos:

Revisión de documentos. Es fundamental en la etapa de diagnóstico. Se revisaron: Sistema de trabajo metodológico, actas de los órganos técnicos de dirección, plan de clase de los maestros y expedientes acumulativos.

Entrevista dirigida a los docentes. Se aplicó para explorar el nivel de preparación que poseían los docentes sobre el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Observación. Se realizó para constatar distintos aspectos de la práctica profesional de los maestros, los modos de actuación en la utilización de los elementos que se trabajaron durante las distintas etapas de la estrategia.

Talleres profesionales. Se emplearon para socializar las experiencias y resultados del trabajo metodológico desplegado.

Recursos necesarios.

Materiales: Bibliografía relacionada con el tema, documentos normativos, papel y otros materiales gastables.

Humanos: docentes.

Etapas de diagnóstico de la realidad estudiada.

Objetivo: Constatar el nivel real de preparación que poseen los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Acciones a realizar en la etapa:

1. Revisión bibliográfica de los documentos normativos.
2. Confección y aplicación de los instrumentos de diagnóstico como son la prueba pedagógica, la guía de observación a clases, entrevista a docentes y la revisión de documentos.
3. Elaboración del diagnóstico.
4. Análisis y discusión de los resultados del diagnóstico con los docentes y la estructura de dirección del centro para conformar las acciones de preparación que integrarán la estrategia.

Etapas de Planeación

La etapa de planeación se realiza a partir de la determinación de necesidades de preparación de los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo. Sobre esta base se programan las acciones dirigidas a la determinación de los objetivos, las actividades metodológicas que se asumirán, la evaluación de cada una de ellas y la determinación de la divulgación de los resultados.

Objetivo: Planificar el sistema de acciones de preparación a docentes que se incluirán en la estrategia.

Plazo: septiembre.

Acciones:

1. Diseño de las acciones de preparación a realizar según el nivel alcanzado por los docentes, en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.
2. Selección de los docentes y grupos donde se desarrollarán las actividades de preparación.
3. Intercambio con los docentes implicados en las acciones a desarrollar.
4. Desarrollo de las primeras acciones elaboradas.

La preparación de los docentes se realiza en la escuela los sábados quincenalmente aprovechando el espacio que tienen los mismos para desarrollar su preparación concentrada. Esta no interfiere en el proceso docente - educativo ni en el resto de las actividades en que tenga que participar de manera directa los docentes.

Determinación de los objetivos específicos de la estrategia.

- Elevar el nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial que atienden alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente.
- Estimular el desarrollo profesional y personal mediante las acciones de autopreparación, innovación e investigación en relación a la preparación de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo para lograr vida adulta independiente.
- Promover un pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de preparación a partir de la práctica educativa.
- Lograr la implicación de todos los docentes en las acciones de preparación que se acometan en la estrategia que permita una participación activa y reflexiva.
- Potenciar el desarrollo de sentimientos, niveles de comprensión, compromiso y respeto hacia los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo; de manera que les permita comprenderlos, situarse en su lugar, ayudarlos y actuar en correspondencia con sus particularidades.
- Socializar los conocimientos y modos de actuación entre los docentes de manera que permitan alcanzar entre todos los efectos esperados, a fin de lograr resultados positivos en el sistema de influencias educativas.
- Transformar modos de actuación en los docentes que les permita lograr la correcta transición de la escuela a la vida adulta independiente en sus alumnos a través de una correcto diseño e implementación de adecuaciones curriculares.

Determinación de las acciones de preparación para el docente.

Las acciones se derivan a partir de las principales formas de trabajo metodológico que se conciben desde el MINED en la Resolución Ministerial 85/99, para este alcance con todo el personal docente que en él labora. Las mismas responden con carácter de sistema atendiendo al nivel de complejidad ascendente de estas, asistiendo que al transitar por ellas, los docentes en preparación reciban en sus inicios una preparación básica que sustente en lo sucesivo una mayor reflexión, innovación y creatividad respecto a la práctica educativa como escenario esencial del desempeño profesional con alumnos que presentan diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Las acciones de preparación que se determinan, en correspondencia con las necesidades reales de los maestros son:

Reunión metodológica. Permitió valorar las principales dificultades que presentan los docentes en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para lograr vida adulta independiente en los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo. Se definirán los acuerdos correspondientes a la implementación de la estrategia metodológica diseñada.

Talleres profesionales: A través de los mismos se pretendió que los docentes, de acuerdo con sus necesidades individuales logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Los mismos estarán dirigidos al diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para lograr vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo y que se comprenda como una necesidad básica para la inserción de los mismos a la sociedad. Estos se realizarán con el objetivo de socializar el aprendizaje.

Entrenamiento Metodológico Conjunto: Este se empleó para demostrar a los docentes modos de actuación de cómo diseñar e implementar las adecuaciones curriculares que garanticen vida adulta independiente en alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Determinación de la evaluación de cada actividad metodológica de preparación.

Las actividades metodológicas se desarrollaron con la intención de evaluar de forma sistemática los conocimientos, las habilidades alcanzadas por los docentes de la Edu-

cación Especial para diseñar e implementar las adecuaciones curriculares relacionadas con la transición de la escuela a vida adulta independiente, las intervenciones críticas y el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Metodológica.

Determinación de la divulgación de los resultados de la preparación.

Se divulgarán los resultados de la preparación de los docentes que tienen como misión diseñar e implementar las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a vida adulta independiente, en diversos espacios del trabajo metodológico y científico que faciliten, promuevan la reflexión, el intercambio y la socialización de las experiencias pedagógicas de avanzada en relación a las mejores prácticas y soluciones innovadoras en la atención integral a estos alumnos.

Etapa de Instrumentación.

La instrumentación de la Estrategia Metodológica de preparación se realiza una vez concluida la etapa de planeación estratégica. El propósito esencial de la misma es llevar a la práctica el desarrollo de las actividades metodológicas concebidas. Comprende las acciones dirigidas a: la aplicación de la preparación a través de las diferentes actividades metodológicas determinadas, el desarrollo de los análisis posteriores en cada una de ellas, la realización de los talleres profesionales metodológicos y la divulgación de los resultados de cada etapa. El cronograma que a continuación se presenta permite apreciar el orden de las acciones para la instrumentación de la estrategia metodológica de preparación.

Ejemplo de Cronograma de actividades metodológicas que se presentaron.

Línea de trabajo:

1. Diseño e implementación de adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

No.	OBJETIVOS	ACTIVIDAD	FECHA/LUGAR	PARTICIPANTES	EJECUTOR
	Identificar las limitantes que se presentan en el diseño e im-	Aplicación de: "Diagnóstico para determinar las necesida-	Preparación metodológica de septiembre.	Docentes	Profesor investigador

1	plementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a vida adulta independiente en los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo	des que presentan los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a vida adulta independiente de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo”	Escuela “Frank País”		
2	Analizar, debatir y establecer un marco referencial acerca de cómo diseñar e implementar las adecuaciones curriculares que garanticen la transición de la escuela a vida adulta independiente en los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.	Reunión metodológica Título: El diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a vida adulta independiente de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.	Preparación metodológica de octubre.	Docentes	Profesor investigador
3	Debatir cómo se diseñan e implementan las adecuaciones curriculares con vista a garantizar la transición de la escuela a	Talleres Profesionales.	De noviembre a junio	Docentes	Profesor investigador

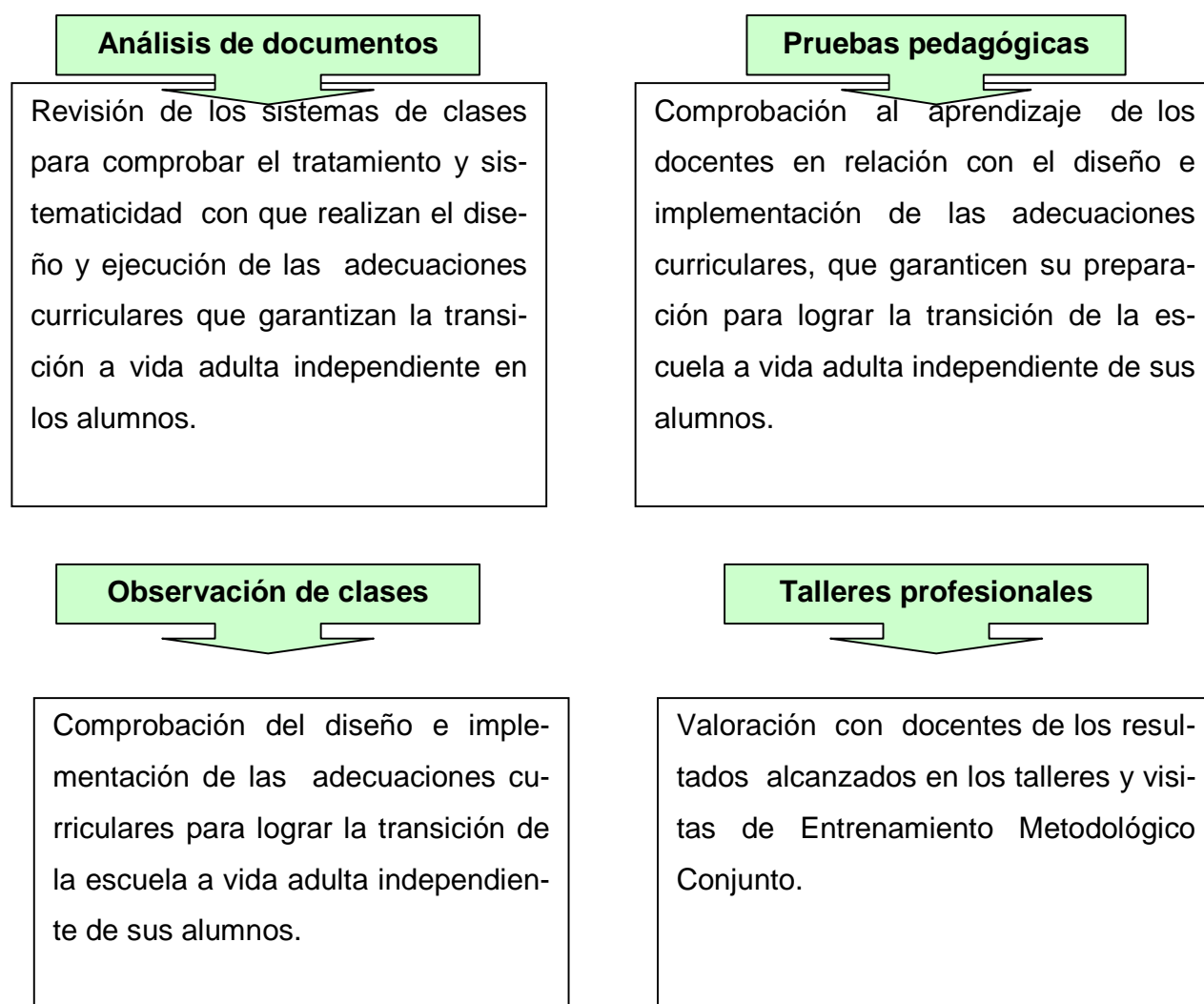
	vida adulta independiente en los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.				
4	<p> Demostrar modos de actuación a los docentes de la Educación Especial acerca de cómo diseñar e implementar las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a vida adulta independiente en los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.</p>	<p> Entrenamiento Metodológico Conjunto.</p>	<p> Principio de octubre del curso entrante.</p>	<p> Docentes</p>	<p> Profesor investigador</p>
5	<p> Intercambiar y socializar experiencias y vivencias en torno al diseño e implementación de adecuaciones curriculares que garanticen la transición de la escuela a vida adulta independiente en los alumnos de retraso mental más agravado en su desarrollo.</p>	<p> Taller de intercambio de experiencias.</p>	<p> Primera semana de receso docente.</p>	<p> Docentes.</p>	<p> Profesor investigador</p>

Etapa de Evaluación de la estrategia.

La etapa de evaluación la Estrategia Metodológica estuvo dirigida a valorar la efectividad de las actividades desarrolladas en relación con la preparación de los docentes en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo. Esta permitió determinar los aspectos positivos y negativos, así como, retroalimentar y rediseñar las formas de organización de la preparación y de la estrategia en general.

Contribuye también a la evaluación del proceso de preparación la valoración de los criterios y opiniones de los docentes al concluir cada actividad metodológica de la preparación.

A continuación se detallan las que se aplicaron:



Etapa de Validación de la Estrategia Metodológica.

Se seleccionó el pre experimento como alternativa metodológica para realizar un estudio comparativo entre las transformaciones operadas durante la planeación e instrumentación de las acciones que comprende la estrategia metodológica en un mismo grupo de docentes. Con una muestra no probabilística que obedece a un criterio deliberado e intencional al estar constituida por los docentes que tienen la alta responsabilidad de garantizar la transición de alumnos de la escuela a vida adulta independiente de la escuela especial “Frank País García” del municipio de Trinidad.

Resultados de la preparación de los docentes de la Educación Especial durante la instrumentación de la estrategia metodológica.

Durante la aplicación de la estrategia metodológica se realizó una reunión metodológica donde se analizó, se debatió y reflexionó con los docentes, los elementos del currículo a considerar en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para la atención de los alumnos con diagnóstico retraso mental más agravado en su desarrollo para garantizarles la vida adulta independiente según el nivel de aspiraciones reales.

Se realizaron varias reflexiones acerca de los modos de realizar las adecuaciones y en los elementos del currículo en las que pueden sufrir modificaciones. Los docentes centraron el análisis del debate en la estructura para realizar una adecuación significativa en este tipo de alumno.

Seguidamente se desarrollaron ocho talleres profesionales (Anexo 11) como acuerdo de la reunión metodológica. Previamente se dieron orientaciones sobre la literatura a consultar para su preparación. En el primer taller se reflexionó acerca de las diferentes definiciones sobre currículo y sus tipos, determinándose que el currículo es más amplio que los programas de estudio porque se agregan elementos: el docente, la familia, la comunidad. El currículo determina los objetivos que persigue la educación, establece qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar y que el docente tiene la responsabilidad de ejecutar el mismo, incluyéndose toda la posibilidad que brinda la escuela para aprender en las actividades extraescolares. Los docentes se mostraron motivados por las actividades desarrolladas en el momento de apertura; la discusión y reflexión fue de modo acti-

va. Se evaluó de forma individual y colectiva, teniendo en cuenta la calidad de las intervenciones, se evacuaron las dudas y se dieron orientaciones para el próximo taller.

En el segundo y tercer taller relacionado con el algoritmo científico de atención integral y caracterización psicopedagógica como premisa para la implementación de adecuaciones curriculares, los docentes reflexionaron en las principales debilidades que se presentan a la hora de dar seguimiento a dicho algoritmo fundamentalmente en diseñar y determinar las ayudas, los apoyos, recursos, modalidades de atención y el diseño e implementación de adecuaciones curriculares. Se ganó en claridad en los pasos para lograr un efectivo proceso y en cómo proceder para la evaluación y control de las respuestas pedagógicas que debe recibir cada estudiante. Solo un docente (maestro en formación) presentó imprecisiones a la hora de emitir una respuesta acertada relacionada con el tema que se estaba trabajando.

En los talleres siguientes (4, 5, 6 y 7) se reflexionó en cuanto a las diferentes adecuaciones curriculares, así como a los elementos que pueden ser modificados, cómo evaluarla y la estructura que poseen estas adecuaciones, los pasos que siguen para una correcta planificación, aquí los docentes mostraron diferentes puntos de vista de cómo ellos diseñaban las mismas, lo importante es que se llegó al consenso de que en toda adecuación curricular no se admiten prescripciones ni recetas y que la creatividad y el profesionalismo del docente es esencial para su confección, lo importante es que se precisen qué cómo y cuándo enseñar y evaluar. Posteriormente se realizaron 11 Entrenamientos Metodológicos Conjuntos a los docentes de la muestra para ver cómo implementaron los conocimientos adquiridos durante los talleres realizados. De nueve docentes, tres (33.3%) confrontaron dificultades en la implementación de las adecuaciones curriculares, por lo que se hizo necesario una atención especializada a través de trabajos de mesa y consultas especializadas en los elementos del diseño que presentaron dificultad, dos (22.2%) no realizaron la evaluación de las adecuaciones en los momentos que se precisaban en el curso escolar, solamente cuatro (44.4%) no presentaban problemas en esta materia.

Finalmente se realizó un taller de socialización de experiencias (Anexo 12) donde los docentes expresaron sus vivencias de cómo diseñaron e implementaron debidamente las adecuaciones curriculares según lo aprendido en las actividades metodológicas an-

teriores. Se mostraron activos, dinámicos y creativos durante la actividad. Se pudo intercambiar algunas experiencias en las formas de implementar las adecuaciones en función de lograr vida adulta independiente en sus alumnos.

2.4 Evaluación de la estrategia metodológica en la práctica educativa

Luego de poner en práctica la estrategia metodológica se aplicaron nuevamente instrumentos para constatar la efectividad de la misma. Se procede a aplicar una prueba pedagógica final (Postest) (Anexo 6) donde se observa un avance significativo del nivel de preparación de los docentes respecto a la etapa inicial ya que siete docentes (77.7%) lograron ubicarse en un nivel alto, uno (11.1) en un nivel medio y solamente uno (11.1%) no logró apropiarse de los conocimientos recibidos de forma total. Las dificultades más significativas que presentaron los dos docentes estuvieron dadas, uno (nivel medio) en el rediseño de acciones de las adecuaciones curriculares, específicamente en la evaluación y el otro (nivel bajo) en la estructuración, aplicación y evaluación de las adecuaciones por ser una docente en formación que procede del Curso de Superación para jóvenes Integral con un nivel de aprendizaje bajo.

De manera general se evidencia un avance cuantitativo y cualitativo en los distintos indicadores de las diferentes dimensiones (Anexo 10). En el indicador 1.1 inicialmente se encontraban ubicados en el nivel alto un docente para un 11.1% ya en la etapa final este indicador asciende a un 77.7% (7 docentes) lo que evidencia un salto progresivo en el dominio del currículo ordinario, en nivel medio antes se encontraban un 55.5% (5 docentes) y posteriormente se redujo a un 22.2% (2 docentes), en el nivel bajo al finalizar el experimento no se ubica ningún docente de 33.3% que existían en la etapa inicial.

En el indicador 1.2 relacionado con el dominio del algoritmo científico, inicialmente dos docentes se situaron en el nivel alto representando el 22.2%, en el nivel medio 44.4% y en nivel bajo 33.3%, en la etapa final de la investigación este indicador se comporta de la manera que sigue: nivel alto 77.7%, nivel medio 11.1% y nivel bajo 11.1%. Se observa que los por cientos de la etapa final en el nivel alto son superiores mientras que en los de nivel medio y bajo descienden, es evidente que los docentes se apropiaron de

los conocimientos relacionados con el algoritmo de atención integral en sus diferentes momentos.

Respecto a la teoría curricular (indicador 1.3), en el nivel alto, al inicio, se alcanzó un 11.1% pues solamente un docente dominaba elementos sobre esta materia, un 66.6% (6 docentes) se ubicaron en el nivel medio y un 22.2% se colocó en el nivel bajo. Ya en la etapa posterior del experimento el porcentaje del nivel alto ascendió gradualmente a un 77.7% mientras que en los niveles medio y bajo descendieron de la siguiente forma: 22.2% al nivel medio y 0% al nivel bajo. Se aprecia que los docentes elevaron el nivel de conocimiento relacionado con teoría curricular trabajado en la estrategia diseñada.

Al analizar el indicador 1.4 inicialmente 33.3% de los docentes tenían pleno dominio de las características de estos alumnos lo que los ubicaba en un nivel alto, 55.5% lograron situarse en un nivel medio y 11.1% en el nivel bajo. En la etapa final este indicador varió notablemente pues el 77.7% de los docentes pasaron a colocarse en un nivel alto y el 22.2% a un nivel medio, demostrando la apropiación de las características de los alumnos de un modo efectivo, solo dos docentes cometieron algunas imprecisiones en algunas características psicológicas pero no de modo significativo.

En la dimensión II particularmente en el indicador 2.1 inicialmente no se ubicó ningún docente en el nivel alto, no siendo así en la etapa final pues este nivel lo alcanzó el 77.7% de los docentes, en el nivel medio se ubicaban un 55.5% al inicio y al final pasó a ser de un 22.2%, en el nivel bajo de 44.4% que existía se logró reducir el porcentaje a un 0%. Se observa que los docentes realizan un mejor diseño luego de haberse preparado en los talleres profesionales y los entrenamientos metodológicos realizados, en el nivel medio se ubica aquel docente que aún tiene imprecisiones a la hora de diseñar las adecuaciones significativas en algún elemento del currículo.

A la hora de implementar las adecuaciones curriculares (indicador 2.2) se observa que en el nivel alto no existe docente alguno, en el nivel medio se ubica un docente para un 11.1% y en el nivel bajo un 88.8%, al finalizar la experimentación un 66.6% pasó a ocupar el nivel alto, el 33.3% en el nivel medio y un 0% en el nivel bajo. Las mayores dificultades se aprecian a que no se evalúan de forma sistemática estas adecuaciones y no se rediseñan las acciones en las estrategias de desarrollo individualizada.

Al comparar los resultados de la etapa inicial y final (Anexos 9 y 10) observamos que los por cientos de la etapa final respecto al nivel alto en ambas dimensiones se exceden en relación con la etapa inicial lo que demuestra que la estrategia metodológica diseñada contribuyó a elevar el nivel de preparación de los docentes de la Enseñanza Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar vida adulta independiente en alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Conclusiones

La preparación del docente de la Educación Especial para el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares se fundamenta en la concepción de la pedagogía de la diversidad y educación para todos según las características y posibilidades de cada alumno.

- Se constató en la etapa inicial de la investigación que el nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares es insuficiente para garantizar vida adulta independiente en alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.
- Las acciones de preparación para los docentes de la Educación Especial diseñadas en la estrategia metodológica se distinguen por tener enfoque de sistema, el empleo de variantes como reuniones metodológicas, talleres profesionales y Entrenamientos Metodológicos en el diseño e implementación de adecuaciones curriculares para garantizar vida adulta independiente en alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.
- La evaluación de la aplicabilidad de la estrategia metodológica permitió constatar la efectividad de la misma, pues contribuyó a elevar el nivel de preparación de los docentes de la Educación Especial en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar vida adulta independiente en alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo, lo que se evidencia en los resultados del pretest y postest aplicados siendo superiores en este último.

Recomendaciones

Socializar a diferentes instancias, donde existan profesionales que atienden alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo las consideraciones metodológicas de la estrategia para elevar el nivel de preparación en cuanto al diseño e implementación de adecuaciones curriculares en el logro de una correcta transición de estos a la vida adulta independiente.

Bibliografia

- Addine, F. (1997) Didáctica y currículo. Editorial pueblo y educación. La Habana.
- _____, García Batista, G. (2004). “El principio de la integración del estudio con el trabajo”: fundamento de la pedagogía cubana. (artículo en soporte digital.
- Aguado Díaz, A. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid: Editorial Escuela Libre.
- Álvarez de Zayas y Marina, R. (1996). Diseño curricular. Instituto pedagógico, latinoamericano y caribeño. Cátedra UNESCO en Ciencias de la educación. Material Impreso.
- Armas, N. Y otros. (2003). Caracterización de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. (Curso 85). Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana: 3 – 7 de febrero.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). Hacia una concepción de la discapacidad. Currículo y atención a la diversidad. Salamanca.
- Báxter Pérez, E. (2003). “La escuela y el problema de la formación del hombre”, en Gilberto García [Compilación]: Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (143-149).
- Bell Rodríguez, R. (1997). Educación especial: Razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ y López Machín, R. (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. y otros (2006). “Fundamentos psicológicos y pedagógicos generales de la educación especial”. Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Cuarta parte. La Habana: Editorial pueblo y Educación (3-20).
- Brenan Wilfred, K (1998). “El currículo para niños con Necesidades educativas Especiales”. Madrid, España.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- 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. Santa Clara: Tesis doctoral. ISP "Félix Varela".
- Castro Ruz, F. Selección de discursos (en soporte digital). Tabloide de la maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. y otros. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cerezal Mezquita J. y otros. (2000). La formación laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . "Material Básico Metodología de la Investigación en Calidad de la Educación". Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. I Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (15-30)
- Coll, C. (1987). "Psicología y currículo. Cuadernos de psicología". España.
- Chávez Rodríguez, J. A. y otros. (2005). Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz Pendás, H. (1996). "Ser uno mismo" (Hablando de creatividad). Revista Educación. No. 88. (mayo – agosto). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G, y otros (2004). "Temas de introducción a la formación pedagógica". La Habana. Editorial pueblo y Educación.
- García Galló, G. (1975). "Bosquejo histórico de la educación en Cuba". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gastón Pérez, R. y otros. (2002). Metodología de la Investigación Educativa (Primera Parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- González Corona, J. "Economía política y educación". Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (2-4).
- Gómez Gutiérrez, L. I. y Alonso Rodríguez, S. H. (2007). El Entrenamiento Metodológico Conjunto: Un método revolucionario de dirección científico educacional. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesia, S. y otros. (2006). Hacia una concepción potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . "Desviaciones en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual". Periódico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Primera Parte. Mención Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guerrero, C. (2007). Formación ocupacional de las personas con discapacidad psíquica. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- López Machín, R. (1995). "Evolución y actualidad en Cuba. Formación del personal docente en la Educación Especial". Educación. 84, 25-29.
- _____.(2001). "Reconceptualización de la educación Especial". Educación. 102, 31-37.
- _____.(2002). Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . "Igualdad de oportunidades para todos en el sistema educacional". (en soporte digital).
- _____ . y otros. (1980). El trabajo metodológico en la escuela de Educación General Politécnica y Laboral. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lovelace, M. (1993). "Proyecto curricular". España.

- Marchesi, A, y otros. (1989). “Reforma de la enseñanza y reforma del currículo”. España.
- Martí Pérez, J. (1885). “Los indios en los E. U”. Obras Completas. Tomo 10. p. 327.
- _____. (1963). Obras Completas. Tomo 8. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Mesa Carpio, N. y Salvador Jiménez. R.L. (2007). Trabajo Metodológico del docente. La Habana: Editorial Academia.
- Mesa Villavicencio, P. y otros. (2006). El trabajo de los centros de diagnóstico y orientación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED. (1976). El plan de perfeccionamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Educación en Cuba. La Habana: Editorial Unión Litográfica Antonio Valero.
- _____. (1979). Resolución Ministerial 300/79. MINED. Reglamento del trabajo metodológico de los niveles nacional, provincial y municipal y de la escuela. La Habana.
- _____. (1986). Resolución Ministerial 290/86. MINED. Reglamento del trabajo metodológico de los niveles nacional, municipal y provincial y de la escuela. La Habana.
- _____. (1990). Resolución Ministerial 60/90. “El trabajo metodológico”. La Habana.
- _____. (1997). Resolución Ministerial 35/97. MINED. “El trabajo metodológico”. La Habana.
- _____. (1999). Resolución Ministerial 85/99. MINED. “Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico”. La Habana.
- _____. (2004). “Resolución Ministerial 106/2004. La Habana.
- _____. (2000). Circular 01/2000. La Habana.

- _____. (2005). Circular 03/2005. La Habana.
- _____. (1980). Seminario Nacional a dirigentes. MINED. La Habana.
- _____. (1981). Seminario Nacional a dirigentes. MINED. La Habana.
- _____. (1982). Seminario Nacional a dirigentes. MINED. La Habana.
- _____. (1984). Seminario Nacional a dirigentes. MINED. La Habana.
- _____. (2003). La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de las carreras pedagógicas. MINED. La Habana.
- Nocado de León, I. y otros. (2002). Metodología de la Investigación Educativa. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pallisera Díaz, M. (1996). Transición a la edad adulta y vida activa de personas con discapacidad psíquica. Barcelona. E.U.B.
- Pérez Lemus, L. (2001). "Diferentes enfoques en su proyección hacia el nuevo milenio Educación Laboral y siglo XXI". Educación 103, 31-36.
- Ramírez Domínguez. E. T. (2005). Una aproximación al proceso de formación laboral de las personas con retraso mental: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. y otros. (2001). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ruíz Aguilera, A. "Material Básico Bases de la investigación educativa y Sistematización de la Práctica Pedagógica". Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación (6-19).
- Santamaría Cuesta, D. L. (2007). "La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales". Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I.S.P. "Félix Varela". Villa Clara.

BIBLIOGRAFÍA

- Seguro Suárez, M. E. y otros. Material Básico Psicología para educadores. Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Segunda Parte. La Habana. Editorial Pueblo y Educación (2-12).
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. P. 74.
- Vigotski, L. S. (1995). Obras Completas Tomo V. Fundamentos de Defectología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo 1

Entrevista a familiares de alumnos con diagnóstico retraso mental más agravado en su desarrollo.

Objetivo: Explorar el nivel de satisfacción que tienen los familiares de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo con relación a la preparación que reciben en la escuela para lograr la transición a la vida adulta independiente según el nivel real de posibilidades.

Nombre del alumno: _____

Persona entrevistada: _____

Parentesco: _____

Consigna:

En estos momentos estamos desarrollando una investigación relacionada con la preparación para la vida adulta independiente que reciben en la escuela los alumnos con diagnóstico de mental más agravado en su desarrollo. Necesitamos su contribución en aras de encontrar posibles soluciones a este problema.

Desarrollo:

1. ¿Qué habilidades ha logrado su hijo (a) que favorezca su autonomía?
2. ¿Cuáles son las habilidades más logradas que le permiten ser más independientes según sus posibilidades?

En la casa: _____

En la escuela: _____

En la comunidad: _____

3. ¿Cuáles son las dificultades que manifiesta su hijo (a) para la inserción en la sociedad según sus posibilidades?.
4. ¿Qué usted hace para ayudarlo (a) en los problemas que tiene en este sentido?

5. ¿Le han ofrecido orientación y ayuda de cómo lograr estas habilidades? 6. ¿Fuera del hogar ha recibido apoyo en los problemas que tiene su hijo (a) para lograr vida adulta independiente? ¿De quién?

7. ¿Se siente satisfecho usted con la preparación que recibe el o la menor en la escuela para vivir una futura vida adulta independiente?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

Conclusión:

Agradecemos su colaboración y el tiempo que le ocupamos para realizar la entrevista. Sus respuestas serán muy valiosas para nuestra investigación. Gracias por su participación.

Anexo 2

Guía para el análisis de documentos.

Objetivo: Revisar y analizar varios documentos que aporten información valiosa, tanto para el diagnóstico como para la elaboración de la estrategia metodológica, que reflejan la atención que se le brinda al conocimiento del diseño e implementación de adecuaciones curriculares para garantizar vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo a través del trabajo metodológico que se realiza en la escuela.

Documentos a revisar:

1. Sistema de trabajo metodológico.
2. Actas de los órganos técnicos de dirección.
3. Plan de clase de los maestros.
4. Expedientes acumulativos.

Indicadores a analizar:

1. Se proyectan acciones dirigidas al diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.
2. Se concibe en forma de sistema en todos los Órganos Técnicos y de Dirección, la preparación de los docentes en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.
3. Se han realizado actividades específicas que respondan al trabajo con la implementación y diseño de las adecuaciones curriculares en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.
4. El maestro planifica actividades en su sistema de clases en función de diseñar e implementar adecuaciones curriculares para el logro de vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.
5. Se da seguimiento al algoritmo científico de atención integral de estos alumnos precisando las adaptaciones curriculares en los expedientes acumulativos.

Escalas de medición:

1. Se proyectan acciones dirigidas al diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel alto: Se diseñan e implementan de forma correcta adecuaciones curriculares con acciones dirigidas a garantizar vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel medio: Se diseñan e implementan de manera asistemática adecuaciones curriculares con acciones dirigidas a garantizar vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel bajo: No se diseñan ni se implementan adecuaciones curriculares con acciones dirigidas a garantizar vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

2. Se concibe en forma de sistema en todos los Órganos Técnicos y de Dirección, la preparación de los docentes en el diseño e implementación de adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo

Nivel alto: Se proyecta la preparación de los docentes en forma de sistema en todos los Órganos Técnicos y de Dirección en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo demostrándose a través de Entrenamientos Metodológicos Conjuntos su realización.

Nivel medio: Se proyecta la preparación de los docentes en forma de sistema en algunos de los Órganos Técnicos y de Dirección en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo, además es insuficiente la demostración en los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos.

Nivel bajo: No se proyecta la preparación de los docentes en forma de sistema en ninguno de los Órganos Técnicos y de Dirección en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

3. Se han realizado actividades específicas que respondan al trabajo con la implementación y diseño de las adecuaciones curriculares en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel alto: Se realizan actividades específicas que respondan al trabajo con la implementación y diseño de las adecuaciones curriculares.

Nivel medio: Se realizan actividades específicas con algunas deficiencias en la implementación y diseño de las adecuaciones curriculares.

Nivel bajo: Se realizan actividades no acorde al diagnóstico individual de los alumnos.

4. El maestro planifica actividades en función de las adecuaciones curriculares diseñadas para el logro de vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel alto: El maestro planifica todas sus actividades en función de las adecuaciones curriculares diseñadas para el logro de vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel medio: El maestro planifica algunas actividades en función de las adecuaciones curriculares diseñadas para el logro de vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel bajo: El maestro no planifica actividades en función de las adecuaciones curriculares diseñadas para el logro de vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

6. Se da seguimiento al algoritmo científico de atención integral de estos alumnos precisando las adecuaciones curriculares en los expedientes acumulativos.

Nivel alto: El docente sigue correctamente el algoritmo de atención integral a los alumnos precisando las adecuaciones curriculares en los expedientes acumulativos.

Nivel medio: El docente sigue correctamente el algoritmo de atención integral a los alumnos pero no precisa las adecuaciones curriculares en los expedientes acumulativos.

Nivel bajo: El docente no sigue correctamente el algoritmo de atención integral a los alumnos ni precisa las adecuaciones curriculares en los expedientes acumulativos.

Anexo 3**Observación a clases**

Objetivo: Constatar la implementación de las adecuaciones curriculares, a partir del diagnóstico de los escolares.

Datos Generales

Escuela: _____

Grado: _____ **Matrícula:** _____

Nombre del maestro (a): _____

Nivel académico: _____ **Años de experiencia:** _____

Fecha de realización: _____

Hora de comienzo: _____ **Hora finalización:** _____

Asignatura: _____

1. El maestro domina el objetivo de su clase y en especial los dirigidos a los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Sí _____ No _____ Muy poco _____

2. Las actividades que propone se corresponden con los objetivos previstos para la clase y están en función del diagnóstico de los alumnos.

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

3. Las actividades diseñadas responden a la implementación de las adecuaciones curriculares que necesitan los alumnos.

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

4. Ofrece tratamiento sistemático, dirigido y diferenciado dentro de la clase a los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

5. Constituye la adecuación curricular en la clase un elemento que equipara posibilidades de igualdad en el aprendizaje

Sí _____ No _____ A veces _____

Anexo 4**Entrevista a docentes**

Objetivo: Explorar el nivel de preparación que tienen los docentes en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares, para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo y las características que los tipifican.

Nombre del docente: _____

Grado que imparte: _____ **Años de experiencia:** _____

Nivel académico: _____ **Evaluación profesoral:** _____

Consigna:

Preparar a las personas con desviaciones en el desarrollo de carácter intelectual permanente para la vida adulta independiente es el propósito fundamental de la escuela y los profesionales de la educación especial. Necesitamos de su participación, pues sus respuestas nos servirán para buscar soluciones a esta problemática que estamos investigando.

Desarrollo:

1. ¿Conoces cuál es el currículo ordinario para los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo?
2. ¿Qué características tipifican a los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo?
3. ¿Recibió usted preparación en su formación académica sobre teoría curricular, en elementos para garantizar la vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo?
4. ¿Qué tipos de adecuaciones curriculares pueden realizarse?
5. ¿Se siente usted preparado en teoría y práctica curricular para el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares y así garantizar la transición a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo?
6. Dentro de su clase a qué elementos usted puede aplicarles las adecuaciones curriculares.

Conclusiones

Agradecemos su colaboración en esta entrevista. Gracias por su participación.

Escala de medición:

1. ¿Conoces cuál es currículo ordinario para los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo?

Nivel alto: El docente posee dominio pleno del currículo ordinario para los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel medio: El docente posee cierto dominio del currículo ordinario para los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel bajo: El docente no posee dominio del currículo ordinario para los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

2. ¿Qué características tipifican a los alumnos con diagnóstico retraso mental más agravado en su desarrollo?

Nivel alto: El docente domina las características de los alumnos con diagnóstico retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel medio: El docente domina algunas de las características de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel bajo: El docente no domina las características de los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo.

3. ¿Recibió usted preparación en su formación académica sobre teoría curricular, en elementos para garantizar vida adulta independiente en alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo?

Nivel alto: El docente recibió preparación académica sobre teoría curricular para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

Nivel medio: El docente ha recibido en algún momento preparación académica sobre teoría curricular para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

Nivel bajo: El docente no ha recibido preparación académica sobre teoría curricular para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

4. ¿Qué tipos de adecuaciones curriculares pueden realizarse?

Nivel alto: El docente domina las adecuaciones curriculares que pueden realizarse para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

Nivel medio: El docente domina un solo tipo de adecuación curricular de las dos que pueden realizarse para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

Nivel bajo: El docente no domina las adecuaciones curriculares que pueden realizarse para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

5. ¿Se siente usted preparado en teoría y práctica curricular para el diseño e implementación de adecuaciones curriculares y así garantizar la transición a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo?

Nivel alto: El docente se siente preparado en teoría y práctica curricular para el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares que pueden realizarse para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

Nivel medio: El docente no se siente plenamente preparado en teoría y práctica curricular para el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares que pueden realizarse para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

Nivel bajo: El docente no está preparado en teoría y práctica curricular para el diseño e implementación de adecuaciones curriculares que pueden realizarse para que los alumnos con retraso mental más agravado en su desarrollo alcancen vida adulta independiente.

Anexo 5**Prueba pedagógica de entrada**

Objetivo: Diagnosticar el estado de conocimientos que poseen los docentes en la etapa inicial de la investigación sobre el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Desarrollo:

1. En el cuadro siguiente marca con una cruz (X) si es verdadera o falsa la afirmación que se presenta.

No	Afirmaciones	V	F
1	El dominio e implementación de las adecuaciones curriculares contribuye a la correcta transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.		
2	Las adecuaciones curriculares son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con Necesidades educativas especiales en el currículo.		
3	Las adecuaciones curriculares solamente se pueden realizar en los objetivos y contenidos curriculares.		
4	Los profesionales de la educación especial deben poseer una sólida preparación en teoría y práctica curricular para lograr vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico retraso mental más agravado en su desarrollo.		
5	El algoritmo de atención integral se aplica solo al inicio y final del curso escolar.		
6	Las adecuaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.		

2. Complete los espacios en blanco.

- Los elementos a tener en cuenta para el logro de una correcta adecuación curricular son: _____, _____, _____, _____ y _____.
- Las adecuaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente que incorporan _____ en los elementos del _____ para que el alumnado alcance los _____ del currículo que le corresponde a su _____.

3. Marque con una cruz (X) la respuesta correcta:

_____ Para lograr una correcta adecuación curricular no es necesario dominar las características de los alumnos.

_____ Existen dos tipos de adaptaciones curriculares: significativas y no significativas.

_____ La concepción implementación y control del algoritmo contemporáneo de atención integral en cada etapa de desarrollo es la materialización de la vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

_____ Las adecuaciones curriculares no es necesario que aparezcan reflejadas por escrito en el expediente acumulativo y sí en el plan de clases.

_____ La evaluación debe acompañar en todo momento el proceso de adecuación curricular.

Escala de Medición

Nivel alto: lo alcanzan aquellos docentes que contesten las tres preguntas sin dificultad.

Nivel medio: aquellos docentes que respondan dos preguntas.

Nivel bajo: aquellos docentes que respondan solo 1 pregunta correcta y reflejen imprecisiones en las restantes.

- 10 puntos se ubican en nivel alto.
- De 6 a 9 puntos se ubican en nivel medio.
- Y menos de 6 puntos se ubican en nivel bajo.

Anexo 6

Prueba pedagógica final

Objetivo: Constatar el estado de conocimientos alcanzado por los docentes en la etapa final de la investigación sobre el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la vida adulta independiente en los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Desarrollo:

1. El algoritmo contemporáneo de atención integral permite garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente. Argumente.
2. ¿Qué elementos debe tener el docente para realizar adaptaciones curriculares en beneficio de garantizar vida adulta independiente en alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo?
3. ¿Por qué es de suma importancia realizar una correcta caracterización en los alumnos para la implementación de las adecuaciones curriculares?
4. Diseñe una adecuación curricular en cualquier elemento a uno de sus alumnos y exponga cómo la implementaría.

Escala de Medición

Nivel alto: lo alcanzan aquellos docentes que contesten las cuatro preguntas sin dificultad.

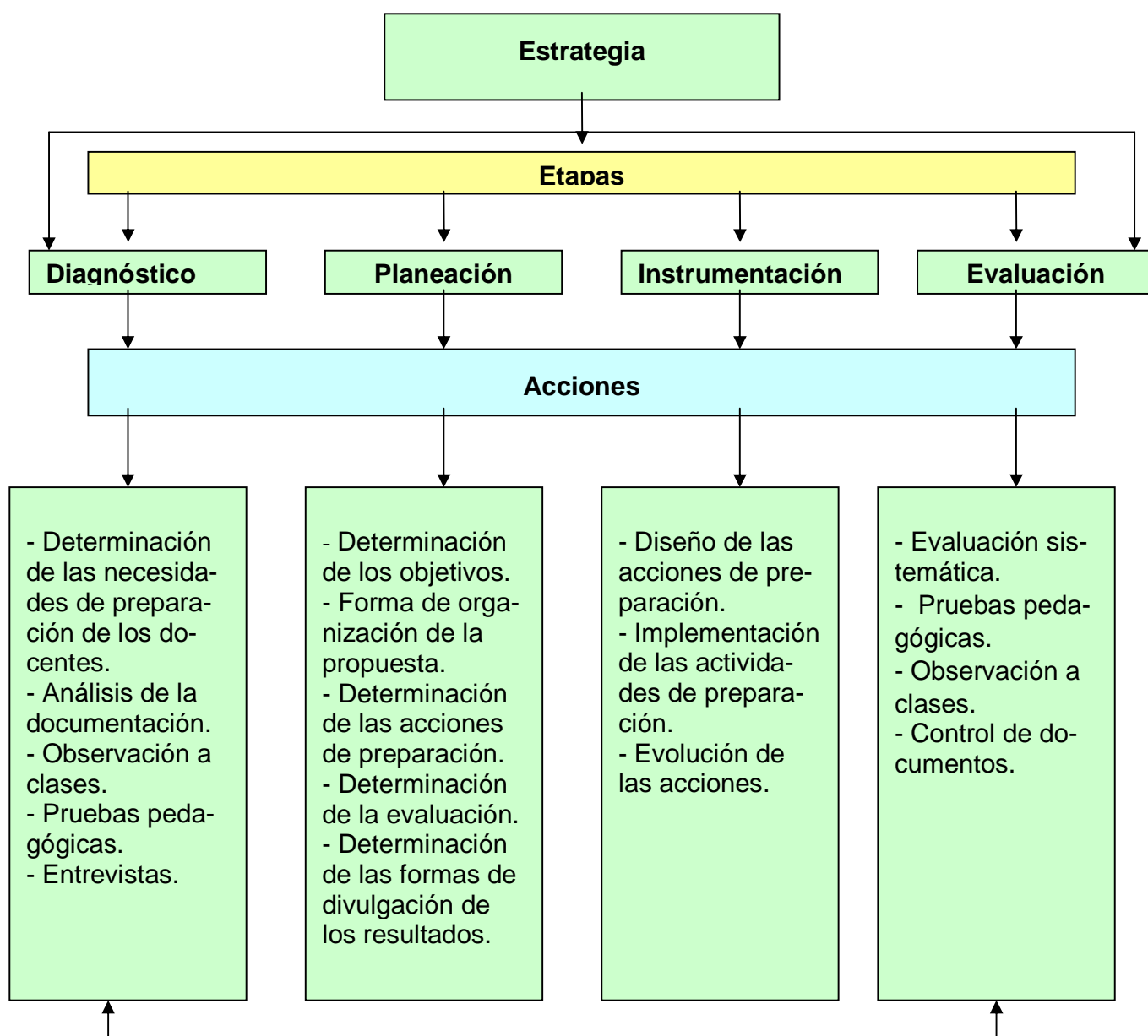
Nivel medio: aquellos docentes que respondan dos preguntas.

Nivel bajo: aquellos docentes que respondan solo 1 pregunta correcta y reflejen imprecisiones en las restantes.

- 10 puntos se ubican en nivel alto.
- De 6 a 9 puntos se ubican en nivel medio.
- Y menos de 6 puntos se ubican en nivel bajo.

Anexo 7

Representación de la estrategia metodológica dirigida al diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.



Anexo 8

Escala valorativa de los indicadores establecidos que miden el nivel de preparación de los docentes para garantizar la transición de la escuela a la vida adulta independiente de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Dimensión I: Conocimiento sobre teoría y práctica curricular y particularidades de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Indicador 1.1: Dominio del currículo ordinario (habilidades básicas para lograr vida adulta independiente).

Nivel alto (III): Muestran dominio del currículo ordinario (habilidades básicas para lograr vida adulta independiente).

Nivel medio (II): Muestran cierto dominio del currículo ordinario (habilidades básicas para lograr vida adulta independiente).

Nivel bajo (I): No muestran dominio del currículo ordinario (habilidades básicas para lograr vida adulta independiente).

Indicador 1.2. Dominio del algoritmo científico de atención integral.

Nivel alto (III): Muestra dominio del algoritmo científico de atención integral y de los componentes a tener en cuenta para desarrollar en cada paso.

Nivel medio (II): Reconoce el algoritmo científico de atención integral pero no lo implementa adecuadamente.

Nivel bajo (I): Presenta imprecisiones para implementar el algoritmo científico de atención integral en sus diferentes etapas.

Indicador 1.3. Dominio sobre teoría curricular

Nivel alto (III): Presenta dominio de los elementos que integran la teoría curricular. Diseña adaptaciones curriculares en función del diagnóstico de sus alumnos que contribuyen al desarrollo de habilidades básicas para garantizar vida adulta independiente.

Nivel medio (II): Reconoce algunos de los elementos que integran la teoría curricular. No se diseñan adecuadamente las adaptaciones curriculares en función de necesidades y potencialidades reales de los alumnos.

Nivel bajo (I): No posee dominio sobre teoría curricular.

Indicador 1.4. Dominio de las características de los escolares con retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel alto (III): Domina las características de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel medio (II): Domina algunas de las características de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Nivel bajo (I): No posee dominio de las características de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.

Dimensión II. Aplicación de los conocimientos de la estrategia a la práctica pedagógica.

Indicador 2.1. Planificación de actividades en función de las adecuaciones curriculares en los elementos más significativos del currículo.

Nivel alto (III): Planifica actividades en función de las adecuaciones curriculares en los elementos más significativos del currículo.

Nivel medio (II): Presenta algunas imprecisiones en la planificación de actividades en función de las adecuaciones curriculares en los elementos más significativos del currículo.

Nivel bajo (I): No logra planificar actividades en función de las adecuaciones curriculares en los elementos más significativos del currículo.

Dimensión 2.2: Implementación de adaptaciones curriculares.

Nivel alto (III): Implementa de manera correcta las adaptaciones curriculares que favorecen la preparación para la vida adulta independiente de sus alumnos.

Nivel medio (II): Presenta imprecisiones en la implementación de las adaptaciones curriculares que favorecen la preparación para la vida adulta independiente de sus alumnos.

Nivel bajo (I): No se diseñan adaptaciones curriculares que favorezcan la preparación para la vida adulta independiente de sus alumnos.

Para determinar el valor final de la **primera dimensión** se suman los puntos de modo que cuando obtengan:

- Más de 10 puntos se ubican en Nivel alto.
- De 8 a 10 puntos se ubican en Nivel medio.
- Y menos de 8 puntos se ubican en Nivel bajo.

En la segunda dimensión:

- 6 puntos se ubican en el Nivel alto.
- De 4 a 5 puntos se ubican en el Nivel medio.
- Menos de 4 se ubican en el Nivel bajo.

Para determinar el valor general entre ambas dimensiones de cada sujeto, se suman los totales de modo que; cuando obtenga:

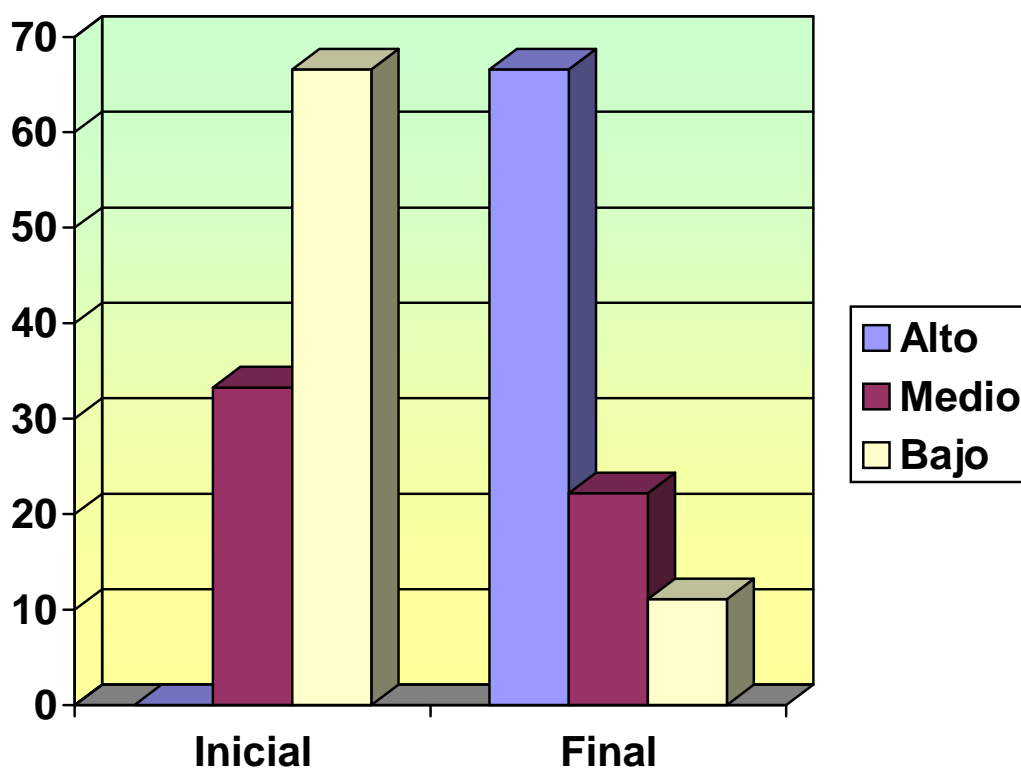
Más de 16 puntos se ubican en el nivel alto.

De 12 a 16 puntos se ubican en el nivel medio.

De 6 a 11 puntos se ubican en el nivel bajo.

Anexo 9

Comportamiento de la variable dependiente al inicio y al final del pre-experimento pedagógico.



Anexo 10

Comportamiento de los indicadores de la Variable Dependiente al inicio y final del pre-experimento realizado.

Muestra	Etapa Inicial								Etapa Final							
	Dimensión I					Dimensión II			Dimensión I					Dimensión II		
	Indicadores								Indicadores							
	1.1	1.2	1.3	1.4	Total	2.1	2.2	Total	1.1	1.2	1.3	1.4	Total	2.1	2.2	Total
1	2	2	2	2	8	1	1	2	3	3	3	3	12	3	3	6
2	2	2	2	2	8	2	1	3	3	3	3	3	12	3	3	6
3	2	2	2	3	9	2	1	3	3	3	3	3	12	3	3	6
4	2	1	2	2	7	1	1	2	3	3	3	3	12	3	3	5
5	1	1	1	2	5	1	1	2	2	1	1	2	6	2	1	3
6	2	3	3	3	11	2	1	3	3	3	3	3	12	3	3	6
7	1	1	1	1	4	1	1	2	2	2	2	2	8	2	2	4
8	3	3	2	3	11	2	2	4	3	3	3	3	12	3	3	6
9	1	2	2	2	7	2	1	3	3	3	3	3	12	3	2	5

Leyenda: Nivel alto: III (3)

Nivel medio: II (2)

Nivel bajo: I (1)

Anexo 10. Continuación

Total de los niveles alcanzados por la muestra en Etapa Inicial por dimensiones.

Total (%)	Dimensiones					
	Indicadores					
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2
Nivel alto	11.1	22.2	11.1	33.3	-	-
Nivel medio	55.5	44.4	66.6	55.5	55.5	11.1
Nivel bajo	33.3	33.3	22.2	11.1	44.4	88.8

Total de niveles alcanzados por cada docente al final del experimento realizado.

1. Bajo (10 ptos)
2. Bajo (11 ptos)
3. Medio (12 ptos)
4. Bajo (9 ptos)
5. Bajo (7 ptos)
6. Medio (14 ptos)
7. Bajo (5 ptos)
8. Medio (15 ptos)
9. Bajo (10 ptos)

Total de los niveles alcanzados por la muestra en Etapa Final por dimensiones

Total (%)	Dimensiones					
	Indicadores					
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2
Nivel alto	77.7	77.7	77.7	77.7	77.7	66.6
Nivel medio	22.2	11.1	11.1	22.2	22.2	33.3
Nivel bajo	-	11.1	11.1	-	-	-

Anexo 10. Continuación

Total de niveles alcanzados por cada docente al final de la instrumentación de la estrategia metodológica en la práctica educativa.

1. Alto (18 ptos)
2. Alto (18 ptos)
3. Alto (18 ptos)
4. Alto (17 ptos)
5. Bajo (9 ptos)
6. Alto (18 ptos)
7. Medio (12 ptos)
8. Alto (18 ptos)
9. Alto (17 ptos)

Anexo 11

Talleres Profesionales

Dosificación de talleres.

Taller 1: Concepción del currículo escolar. Currículo ordinario.

Taller 2: El algoritmo científico de atención integral, vía para medir la efectividad de las adecuaciones curriculares.

Taller 3: La caracterización psicopedagógica como premisa para la implementación de las adecuaciones curriculares.

Taller 4: Las adecuaciones curriculares. Sus tipologías.

Taller 5: Las adecuaciones en los elementos del currículo.

Taller 6: La evaluación de las adecuaciones curriculares individuales.

Taller 7: Estructuración de las adecuaciones curriculares. Pasos para su confección.

Taller 8: Actividad práctica en la confección de las adecuaciones curriculares

Taller 1

Título: Concepción del currículo escolar. Tipos. Currículo ordinario.

Objetivo: Reflexionar acerca de la concepción del currículo. Tipos. El currículo ordinario.

Momento inicial: Se comenzará con una técnica de participación “La prenda más preciada”, donde cada participante entregará la prenda más preciada para él, y dirá abiertamente por qué tiene ese valor. Luego se explica, que para obtener esa prenda tendrán que participar activamente en el desarrollo del taller sino perderá esa prenda.

Momento de reflexión y discusión:

Preguntas que guiarán la reflexión de los docentes:

1. ¿Por qué podemos afirmar que la concepción del currículo escolar ha cambiado en nuestros tiempos?
2. Analice los tipos de currículo que existen y determine cuál es el más importante y por qué.
3. Fundamente por qué el currículo en su sentido más amplio traspasan los planes de estudio.
4. ¿Cuál es el currículo ordinario diseñado para los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo? Realmente satisface la preparación para la vida adulta independiente. Analice cuáles son sus fallas.
5. Sugiere alternativas de solución a este problema.

Momento de evaluación:

Se utilizará la autoevaluación de forma oral y el profesor al final emitirá la evaluación que alcanzó cada docente.

Momento de cierre del taller:

Se pedirán criterios de los docentes con relación al taller desarrollado y el profesor anotará la conducta asumida por los docentes durante la actividad.

Momento de orientación del próximo taller:

Se orienta estudiar lo relacionado con el algoritmo científico de atención integral que aparece en los libros:

- Convocados por la Diversidad de Rafael Bell y Ramón López Machín (2002).
- Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria 2da parte ICCP.

- La Orientación en la Actividad Pedagógica de Basilia Collazo Delgado y María Puentes Albá.

Taller 2

Título: El algoritmo científico de atención integral, vía para medir la efectividad de las adecuaciones curriculares.

Objetivo: Debatir acerca del tránsito por las que pasa el algoritmo de atención integral como vía para medir la efectividad de las adecuaciones curriculares.

Momento inicial: Se iniciará con la aplicación de la técnica participativa “Ideas esenciales”, donde los docentes expondrán las ideas claves a tener en cuenta para lograr una correcta atención integral según el algoritmo científico.

Momento de reflexión y discusión:

Preguntas que propiciarán el debate de los docentes relacionado con el tema.

1. El algoritmo científico de atención integral transita por varias etapas. ¿En cuáles usted ha presentado mayores dificultades al implementarlo?
2. ¿Por qué es necesario que en la etapa de caracterización el docente describa las necesidades y potencialidades de sus alumnos?
3. ¿El diseño y ejecución de la estrategia de intervención se realiza una sola vez en el curso? ¿Qué elementos no pueden faltar en la estrategia de intervención?
4. Mencione los modos para evaluar y controlar la estrategia de intervención. ¿En qué momento se realizan?
5. ¿Por qué se hace necesario rediseñar las estrategias de intervención?

Momento de evaluación:

Se empleará la autoevaluación de forma tal que cada docente determine cuáles son sus logros y deficiencias en este sentido. Se les pedirá a los docentes que expresen en dónde es necesario cambiar los modos de actuación en el tema tratado.

Momento de cierre del taller:

Se les pedirá a los docentes que expresen sus criterios acerca del taller desarrollado.

Momento de orientación del próximo taller.

Estudiar por los libros:

- Convocados por la Diversidad de Rafael Bell y Ramón López Machín (2002).

- El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación de Paulina Mesa Villavicencio y otros (2006), lo relacionado con la preparación del docente para realizar la caracterización del alumno que aparece en el tema “El diagnóstico en la escuela” del profesor Ramón López Machín.
- Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. (Compendio) (2002) de E. Caballero Delgado.

Taller 3

Título: La caracterización psicopedagógica como premisa para la implementación de las adecuaciones curriculares.

Objetivo: Reflexionar acerca de la caracterización psicopedagógica como premisa para implementar las adecuaciones curriculares.

Momento inicial: Se comienza el taller con la técnica de participación “Buscando sinónimos”, donde los docentes buscarán algunos sinónimos relacionados con caracterización.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán diferentes preguntas que guiarán las reflexiones y el debate del tema:

1. ¿Por qué es necesario precisar las Necesidades Educativas Especiales dentro de la caracterización psicopedagógica? ¿Siempre se realiza?
2. ¿Por qué la satisfacción de Necesidades Educativas Especiales requieren de recursos y apoyos? ¿Cuáles pueden ser éstos?
3. ¿Por qué en la caracterización se deben identificar las potencialidades a lo largo de la misma con un enfoque positivo?
4. La caracterización psicopedagógica constituye una premisa para la implementación de adecuaciones curriculares. Argumente.

Momento de evaluación:

Se evaluará a través de las reflexiones que realicen los docentes del tema abordado y en la revisión que hagan de varias caracterizaciones determinando las deficiencias que presenten las mismas.

Momento de cierre del taller:

Se concluirá con los criterios de los docentes sobre el taller desarrollado y las experiencias acumuladas hasta el momento.

Momento de orientación del próximo taller:

Estudiar lo relacionado con adaptaciones curriculares, sus tipos por los libros:

- Convocados por la Diversidad de Rafael Bell y Ramón López Machín (2002).
- Documento sobre adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la incapacidad intelectual (material digitalizado).

Taller 4

Título: Las adecuaciones curriculares. Sus tipologías.

Objetivo: Analizar lo relacionado con las adecuaciones curriculares y sus tipos.

Momento inicial: Se comenzará realizando una conversación acerca de los tropiezos que han presentado los docentes en cuanto al diseño de las adecuaciones curriculares y los resultados obtenidos hasta el momento.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán preguntas que guiarán el análisis y discusión:

1. ¿Qué tipos de adecuaciones pueden realizarse para ajustar e individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje?
2. ¿Todos los alumnos requieren de adecuaciones curriculares? ¿Por qué?
3. ¿Qué hacer con los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad que no puedan ser cubiertas por el currículo ordinario?
4. ¿Es necesario diseñar un programa paralelo a estos alumnos que no alcanzan los objetivos del currículo ordinario?
5. ¿Cuál es el objetivo de las adecuaciones curriculares?
6. ¿Qué características y condiciones se deben tener en cuenta a la hora de diseñar las adecuaciones curriculares?
7. ¿Cómo se pueden evaluar las adecuaciones curriculares?

Momento de evaluación:

Se evaluará de forma colectiva y se determinarán las dificultades que se presentaron en cada uno de los participantes.

Momento de cierre del taller:

Los docentes expondrán las experiencias acumuladas en el taller verterán sus criterios acerca del análisis del tema abordado.

Momento de orientación del próximo taller:

Estudiar lo relacionado con los elementos del currículo que aparecen en los libros:

- Folleto digitalizado “Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación” de Carmen Lidia Cobas Ochoa.

- Folleto digitalizado “Las adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la discapacidad intelectual” de Mariana Rodríguez, Buenos Aires, Argentina.

Taller 5

Título: Las adecuaciones en los elementos del currículo.

Objetivo: Analizar las formas en las que se puede realizar las adecuaciones en los elementos del currículo.

Momento inicial: Se iniciará el taller realizando una breve conversación sobre cómo se realizan las adecuaciones en los elementos del currículo. Se tendrán en cuenta estos criterios al finalizar el mismo.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán preguntas que permitirán analizar y reflexionar acerca del tema:

1. Las adecuaciones curriculares solo se realizan en los objetivos del programa. Fundamente si es correcta la afirmación.
2. Las adecuaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje según el diagnóstico de los alumnos. Analice cuáles son estos componentes.
3. Analizar y reflexionar acerca de las adecuaciones realizadas en los diferentes elementos del currículo en diferentes alumnos. Precisar limitaciones y potencialidades.

Momento de evaluación:

Se evaluará individualmente los criterios emitidos por los docentes en las diferentes intervenciones y se hará énfasis en aquellos elementos que presentaron mayores dificultades.

Momento de cierre del taller:

Los docentes emiten criterios acerca del taller desarrollado, sus inquietudes y proyecciones.

Momento de orientación del próximo taller:

Estudiar el comportamiento de la evaluación en las adecuaciones curriculares por los libros:

- Convocados por la Diversidad de Rafael Bell y Ramón López Machín (2002).

- Documento sobre adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la incapacidad intelectual (material digitalizado).
- Folleto digitalizado Orientaciones Metodológicas para la Educación de los alumnos gravemente afectados en su desarrollo de Yoarlen Becali Hilario (2006).

Taller 6

Título: La evaluación de las_ adecuaciones curriculares individuales.

Objetivo: Reflexionar acerca de cómo realizar la evaluación de las adecuaciones curriculares individuales.

Momento inicial: Se comienza el taller pidiéndole a los docentes que vivencien cómo realizan la evaluación de las adecuaciones curriculares individuales.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán las siguientes preguntas que guiarán las reflexiones de este tema:

1. La evaluación de las adecuaciones curriculares se realizan una sola vez en el curso. Justifique si es cierta la anterior afirmación.
2. Por su carácter dinámico la evaluación se realiza en distintos momentos del curso según el avance de los alumnos. Argumente.
3. Todo cambio o avance de las adecuaciones curriculares debe ser reflejado en los expedientes acumulativos y reflejadas en las estrategias. Analice el anterior planteamiento.
4. Analizar cómo han sido evaluadas las adecuaciones curriculares en algunos alumnos.

Momento de evaluación:

Se evaluará de forma colectiva y se precisarán las principales limitaciones que se han presentado en el tema.

Momento de cierre del taller:

Los docentes emiten criterios de la actividad desarrollada y precisan los elementos que deben ser atendidos para obtener mejores resultados en este proceso de evaluación.

Momento de orientación del próximo taller:

Estudiar la forma en que debe ser estructuradas las adecuaciones curriculares siguiendo los pasos para su confección por:

- Folleto digitalizado “Las adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la discapacidad intelectual” de Mariana Rodríguez, Buenos Aires, Argentina.

Taller 7

Título: Estructuración de las adecuaciones curriculares. Pasos para su confección.

Objetivo: Analizar y debatir la estructura de las adecuaciones curriculares individuales y los pasos para su confección.

Momento inicial: Se inicia el taller con el debate sobre los modos de diseñar y estructurar las adecuaciones curriculares individuales.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán preguntas para el análisis y debate del tema a desarrollar:

1. Las adecuaciones curriculares no admiten prescripciones ni recetas. La creatividad y el profesionalismo del docente es esencial para su diseño. Justifique.
2. Las adecuaciones curriculares individualizadas deben contener los datos generales, síntesis de la caracterización en el nivel de competencia curricular, en los estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, los materiales y situaciones que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje y precisión de las Necesidades Educativas Especiales así como la metodología más adecuada. Exponga sus criterios al respecto.
3. ¿Cuáles son los pasos a seguir para realizar una adecuación curricular individual?

Momento de evaluación:

Se evaluará la actividad de manera colectiva.

Momento de cierre del taller:

Los docentes emiten criterios del taller desarrollado y comparan los aciertos y desaciertos relacionados con el tema abordado.

Momento de orientación del próximo taller.

Estructurar una adecuación en cualquiera de los elementos del currículo o una de forma individualizada. Traer en el próximo taller

Taller 8

Título: Actividad práctica en la confección de las adecuaciones curriculares.

Objetivo: Analizar y debatir las formas que se utilizan para confeccionar las adecuaciones curriculares.

Momento inicial: Se controlará el estudio independiente del taller anterior y se constatará las insuficiencias que presentaron para diseñar los mismos.

Momento de reflexión y discusión:

Se tendrá en cuenta si las adecuaciones diseñadas cumplen con los requisitos abordados en los talleres anteriores.

Momento de evaluación:

Se evaluará individualmente valorando el comportamiento de los distintos temas estudiados.

Momento de cierre del taller:

Los docentes expondrán los criterios acerca del taller, se reforzará la atención a aquellos docentes que presentaron insuficiencias y dudas en la realización de las tareas asignadas.

Anexo 12

Taller de socialización

Objetivo: Socializar las experiencias acumuladas en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares.

Momento inicial: Se invita a los docentes a narrar las experiencias relacionadas con el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares de alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo antes y después de aplicar la estrategia metodológica.

Los docentes expondrán las experiencias específicas de alumnos, a las cuales se les han aplicado adecuaciones curriculares y han sido efectivas para lograr la transición de la escuela a la vida adulta independiente.

Momento final: Los docentes expondrán sus criterios acerca de la efectividad del trabajo desarrollado en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares para lograr la transición de los alumnos con diagnóstico de retraso mental más agravado en su desarrollo.