

La formación didáctica inicial del maestro para la Educación Especial. Una mirada a la experiencia cubana.

(The initial didactic training of the teacher for Special Education. A look at the Cuban experience.)

Dr. Annia María Márquez Valdés

(Universidad Central de Chile)

Dr. Rafael Urbano Acosta Bandomo

(Universidad Central de Chile)

Dr. Maricela Bárbara García Ruiz

(Universidad Central de Chile)

Páginas 31-41

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 30/08/2017

Fecha aceptación: 16/11/2017

Resumen

El artículo se propone socializar entre la comunidad docente universitaria, una revisión teórica sobre las tendencias contemporáneas en la formación didáctica del estudiante. Es parte de resultado del proyecto de investigación institucional "La formación didáctica del estudiante de Licenciatura en Educación para dirigir la solución de problemas", que se desarrolla en la Universidad "José Martí Pérez". Los autores hacen una revisión crítica de diversas fuentes bibliográficas y presentan la tendencia actual en Cuba para la formación inicial de maestros de educación especial, se analiza el modelo de formación didáctica del profesional desde la perspectiva cubana.

Palabras Claves: *formación inicial, formación didáctica, maestros de educación especial*

Abstract.

The article proposes to socialize among the university teaching community, a theoretical revision on the contemporary tendencies in the didactic formation of the student. It is part of the result of the institutional research project "The didactic training of the student of Bachelor of Education to direct the solution of problems", which is developed in the University "José Martí Pérez". The authors make a critical review of various bibliographical sources and present the current trend in Cuba for the initial training of special education teachers, analyzing the model of didactic training of the professional from the Cuban perspective.

Como citar este artículo:

Márquez Valdés, A.M., Acosta Bandomo, R.U. y García Ruiz, M.B. (2017). La formación didáctica inicial del maestro para la Educación Especial. Una mirada a la experiencia cubana. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 31-41.

Key Words: *initial training, didactic training, special education teachers*

1. Introducción

La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación integral de las nuevas generaciones, a pesar de la multiplicidad de factores que en ellos inciden, tienen en su base un factor esencial: un maestro bien preparado. De ahí la alta responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes con el futuro de las naciones.

Esta responsabilidad se hace más sensible cuando el maestro que se está formando va a dirigir el proceso de aprendizaje de escolares con diferentes necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad, dado por el carácter humanista de esa misión. Es un profesional que va a ennoblecer con su labor la propia condición humana, favoreciendo la inserción social, útil e independiente, de estos niños y jóvenes. Es “una obra de infinito amor” tal cual la describiera el Apóstol de Cuba, José Martí.

Por la importancia social que reviste la preparación de estos profesionales es preciso un repensar continuo sobre cuáles conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes, son precisos formar en los maestros que van a desempeñarse en la educación especial, entendida esta de manera global y no específicamente asociada a instituciones o escuelas especiales. El qué y el cómo formar dichos maestros es una tarea que requiere de investigación sistemática para ir ajustando los modelos y currículos de la carrera a los avances en el ámbito social, científico-tecnológico, educativo, etc.

La formación didáctica tiene relevancia para todo futuro maestro, particularmente en el caso del maestro que se prepara para la educación especial, toda vez que no basta con dominar los contenidos de las ciencias sino saber cómo hacerlos asequibles para la amplia gama de escolares con necesidades educativas especiales. No es suficiente con tener profundos conocimientos matemáticos, por ejemplo, si no se logra el dominio de la lengua de señas para comunicarse con el escolar sordo y además la capacidad para diagnosticar y adaptar la enseñanza a sus necesidades de modo que aprenda lo mismo que los otros escolares de su grado.

Son las razones anteriores las que llevaron a que, como parte del proyecto de investigación institucional “La formación didáctica del estudiante de Licenciatura en Educación para dirigir la solución de problemas”, se haya derivado una tarea que estudia la especificidad del modelo o tendencias que adquiere la formación didáctica para el Licenciado en Educación Especial.

2. Desarrollo

Cuando se estudian referentes sobre la formación de maestros se encuentra que Gallego y Rodríguez (2007) llaman la atención acerca de que:

los programas de formación inicial del profesorado deben capacitar a los profesores para desarrollar sus funciones en el marco de una escuela inclusiva, desplegando actitudes de reflexión sobre sus prácticas, con el

fin de contribuir a la mejora y desarrollo de la institución escolar y del suyo propio. Las sociedades más avanzadas demandan profesionales cuyos comportamientos habituales en el aula estén presididos por actitudes de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias individuales (...). Esto exige un nuevo modelo de formación del profesorado que capacite a los futuros docentes para responder y funcionar adecuadamente en contextos diversos y con alumnos diferentes” (p. 8)

Como se puede apreciar estos autores enfatizan dentro del modelo de formación general en la preparación del estudiante para la atención a la diversidad, con énfasis en la parte afectiva, el respeto a los escolares con necesidades educativas especiales (NEE) a la par de su desarrollo personal y su contribución a la mejora de la institución. El modelo que defienden es el de un licenciado que pueda actuar desde el marco de la escuela general para una educación inclusiva.

Habiendo consultado también a otros estudiosos en el tema, los autores antes referidos encuentran que “los programas de formación inicial del profesorado para la Educación Especial se enfrentan a inevitables dilemas: ¿los contenidos de los programas formativos para profesores de Educación Especial deben centrarse en los déficits que presentan los alumnos o, por el contrario, deben abordar contenidos más generales?, ¿los profesores de Educación Especial deben recibir una formación general o precisan de una formación especializada?”

La respuesta la expresan cuando determinan que “para el profesional de la Educación Especial y, sobre todo, para aquel que ha de estar en contacto permanente con los sujetos con necesidades educativas especiales el tronco básico de su profesionalidad ha de venir de su "identidad como educador" y no de una especialidad o unos conocimientos particulares" (Zabalza, 1994:66).

Gallego y Rodríguez (2007) plantean que en general, se han identificado dos tipos de programas de formación del profesorado en Educación Especial: categoriales y no categoriales. En general otros autores consultados también se acogen a esta categorización de los modelos.

La formación que se deriva de los programas categoriales es coherente con el enfoque educativo centrado en los déficits y se desarrolla teniendo en cuenta las “categorías de alumnos”, dando lugar a titulaciones o especializaciones basadas en los déficits, los cuales han sido comúnmente rechazados por diversas razones: las etiquetas clasificatorias suelen tener escasa precisión y generan expectativas negativas y efectos estandarizados; generan fronteras y relaciones de dependencia entre los profesionales, que conllevan conflictos competenciales; potencian la idea de que la Educación Especial posee una metodología especializada, sesgada; ignoran que las metodologías utilizadas en el ámbito de la Educación Especial pueden ser eficaces en otros contextos.

No obstante, pese a las críticas vertidas hacia los programas de formación de tipo categorial, no faltan países en los que las acciones formativas del profesorado se centran en las discapacidades de los alumnos. Aunque la formación de los profesionales de la Educación Especial en la actualidad no es categorial, sí posee un cierto carácter ecléctico. En efecto, se diferencian dos tipos de especialistas: uno más genérico (el de "Educación Especial") y otro más específico (el de "Audición y Lenguaje"). Se concibe así la formación de un especialista general o un generalista especializado.

Los autores también aclaran que una educación para la inclusión no puede prescindir de los profesores especialistas y, por tanto, admiten la conveniencia del desarrollo de programas de formación específica para sus profesionales. La razón es que las necesidades de los alumnos son específicas por: la dificultad que se deriva del aprendizaje de ciertas materias; y algunos alumnos tienen dificultades especiales, derivadas de su discapacidad (audición, visión, motricidad, cognición...) que afectan definitivamente al aprendizaje.

Incluso podría apuntarse una razón más: los métodos de educación general, aunque aplicables en la Educación Especial, no niegan la existencia de métodos específicos. Incluso los métodos diseñados en la Educación Especial pueden ser aplicables a la educación general, como ocurrió con algunos métodos clásicos, como los de Montessori y Decroly.

Es evidente que la apuesta por modelos formativos no categoriales es más reciente y responde, tal vez con mayor rigor, a los planteamientos de la escuela inclusiva. Estos programas intentan capacitar a los profesores en la adquisición de conocimientos generales, así como en el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para trabajar en contextos de integración escolar. Se pretende, en fin, un tipo de formación que permita intervenir en las necesidades educativas especiales, a partir del conocimiento suficiente sobre los procesos de adaptación de la enseñanza, la evaluación de las necesidades de los alumnos, las estrategias y métodos de enseñanza más idóneos, y el conocimiento de los recursos y apoyos de acceso al currículo.

En todos los sistemas educativos existen profesores generalistas y especialistas, además de otros profesionales, a quienes se les asignan funciones específicas y para los que se diseñan, en algún caso, programas específicos de formación. Plantean los autores que “si admitimos como punto de partida que existen necesidades educativas generales, que presentarían todos los alumnos y necesidades especiales, que sólo las tendrían algunos, hemos de admitir también que puede haber profesionales generalistas y especialistas”. (Gallego y Rodríguez, 2007, p. 11)

Otros autores, no obstante, “han criticado como negativa esta pluralidad de profesionales, desconectados y, a veces, enfrentados entre sí (...) y no son pocos los que rechazan los programas de formación separados, por entender que promueven una visión dicotómica: hay dos tipos de niños (ordinarios e integrados) y dos tipos de profesores (regulares y especiales)”. (Gallego y Rodríguez, 2007, p. 11)

En el caso particular de Cuba se ha transitado desde un modelo de formación altamente especializado a uno algo más integral. En los inicios de la formación inicial de maestros (1980,1981) se estudiaban dos especializaciones para el curso regular diurno: Oligofrenopedagogía (educación de alumnos con discapacidades intelectuales, diagnósticos de retraso mental y retardo en el desarrollo psíquico) y Logopedia (atención educativa a trastornos verbo vocales). Mientras que, en la modalidad de curso para trabajadores, se contaba con las especializaciones de Oligofrenopedagogía, Logopedia y Trastornos de la Conducta. Ambos cursos regidos por el Plan de Estudio “A”, el cual se caracterizaba por la alta diferenciación y especialización en la formación.

En el curso escolar 1990 – 1991 la carrera Licenciatura en Educación Infantil, especialidad Defectología comienza a desarrollar el Plan de Estudio “C”, cuya transformación esencial fue la ampliación de su perfil: formación integral del

maestro de Educación Especial, sin las especializaciones que existieron hasta ese momento.

En el curso escolar 2000 - 2001, en correspondencia con cambios de concepciones y de la propia terminología, que consolidaba posiciones humanistas en relación con las personas que presentaban diferentes tipos de discapacidades o necesidades educativas especiales, se cambió la denominación de la carrera de Defectología por el de Licenciatura en Educación Especial.

Con el objetivo de cubrir necesidades de maestros logopedas, principalmente en círculos infantiles y escuelas de la educación primaria, en el curso escolar 2007 – 2008 se abre como carrera independiente la Licenciatura en Educación, especialidad Logopedia, en la modalidad de curso regular diurno, para garantizar un maestro logopeda en cada institución educativa, debido a la valiosa contribución de este profesional, no sólo directamente en la corrección y desarrollo del lenguaje y la comunicación de los escolares, sino también en su impacto en el aprendizaje y en la calidad de los servicios educativos con mayor grado de equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Ambas licenciaturas se comenzaron a regir por un Plan de Estudio “D” en el año 2010 con un número considerable de horas lectivas dedicadas a la Disciplina Formación Pedagógica General, que incluía entre sus asignaturas del currículo base Psicología, Pedagogía, Didáctica I y II, Organización e Higiene Escolar, Metodología de la Investigación Educativa, así como una Disciplina Principal Integradora Formación Laboral e Investigativa que permitía unir de forma armónica lo académico, lo laboral y lo investigativo.

En la actualidad, se mantiene la formación de ambas especialidades: maestro de Educación Especial y maestro logopeda, pero en un Plan de Estudio “E” aprobado en 2017, que disminuye las horas presenciales de las asignaturas e incrementa el tiempo dedicado al autoaprendizaje, y que concluye la formación inicial de maestros en cuatro años.

Además, se han introducido asignaturas y temas de Educación Especial en la formación del maestro generalista en todas las carreras de la Educación Infantil (maestro de educación primaria, de educación preescolar, de educación artística) y en la carrera licenciatura en Cultura Física.

A continuación, se presenta el análisis efectuado por Gallego y Rodríguez (2007) sobre diversas opiniones de autores de los contenidos que se deben incluir en la formación inicial del maestro de la Educación Especial, desde diversas perspectivas:

-Unos autores sugieren garantizar una visión clara de la enseñanza a impartir; un currículo fundamentado en la práctica; abundantes experiencias clínicas; profundas relaciones entre la universidad y la escuela; y uso extensivo de los estudios de caso, la indagación y la evaluación.

-Otros apuntan a impartir contenidos teóricos básicos, que servirán de base a los conocimientos y actuaciones profesionales; contenidos procedimentales, referidos a lo que deben “saber hacer” los profesionales (técnicas, elaboración y desarrollo de programas); contenidos actitudinales; contenidos prácticos, referidos a la realización de prácticas en escenarios reales bajo la supervisión de profesionales experimentados.

-Existen autores que privilegian la información (conocimiento de las necesidades educativas especiales, legislación, introducción de procesos de innovación didáctica, estrategias para el desarrollo del currículo); formación

didáctico-organizativa (capacitación para el trabajo en equipo, para el cambio metodológico y organizativo, el desarrollo de destrezas y habilidades didácticas, etcétera); formación en actitudes (sensibilización hacia la diversidad).

En cualquier caso, los módulos profesionales deben complementarse con una formación práctica de calidad, máxime cuando el conocimiento práctico se percibe como un elemento nuclear en la formación de los futuros profesores de educación especial.

En Cuba, según Guerra (2006), han existido dos tendencias básicas muy relacionadas con las anteriormente tratadas: la tendencia de la didáctica tradicional y de la didáctica adaptada para la atención educativa a los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

La tendencia tradicional de la Didáctica Terapéutica o Especial Diferenciada, conocida también como categórica, no polivalente o de especialización, la cual considera como primordiales las diferentes categorías de la excepcionalidad y discapacidad. Responde al etiquetamiento, focaliza los déficits y aparece la denominación especial tanto para calificar a una didáctica particular, como a una didáctica totalitaria para el escolar por sus déficits, mientras que los componentes didácticos se parcializan y se alejan cada vez más de lo general. Tiene en su base una concepción pedagógica cuantitativa o del defecto.

La tendencia integradora en la que se aplica la didáctica adaptada según las necesidades del educando, conocida también como polivalente, no categórica, que reconoce la necesidad de adoptar determinadas peculiaridades dentro de las que la variable sujeto del desarrollo condiciona en gran medida las acciones didácticas pero no las determina, al contrario cualifican a las didácticas particulares (Lengua Española – Matemática - Historia, entre otras) sin que sea necesario recurrir a la segregación, ni a la necesidad de adaptar los componentes del proceso. Se sustenta en la concepción cualitativa o desarrolladora.

Para Guerra (2006) es evidente que ambas tendencias se contraponen, la primera independientemente de su direccionalidad hacia el defecto aporta como elemento positivo la atención a las diferencias individuales del sujeto, lo que se retoma en la segunda que resulta coherente con un modelo educativo que contemple las particularidades comunes de la didáctica en contextos educativos diversos sin negar sus especificidades para los niños con necesidades educativas especiales.

Frente a estas tendencias en la atención de los escolares con necesidades educativas especiales, se plantea la disyuntiva a la formación didáctica inicial del futuro maestro de la Educación Especial: ¿se les debe preparar para impartir una didáctica general o es preciso prepararlos en una didáctica especial?

Aún no existe consenso con respecto a si es lícito hablar de una Didáctica de la Educación Especial o de una Didáctica Especial. Al respecto es honesto reconocer que este abordaje particular no se contrapone a la segunda tendencia caracterizada con anterioridad. La autora Guerra (2006) no cree que el problema resida en la búsqueda de nombres, sino en la orientación teórico-metodológica hacia una concepción que se inscriba en la tendencia más desarrolladora.

Estas acciones se pueden realizar desde la tendencia integradora en la que se realizan adaptaciones didácticas para atender las diferencias individuales de los alumnos, pues hoy no podría tener lugar ningún análisis didáctico al

margen del diagnóstico de los alumnos, de sus características y de las del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Las relaciones entre didáctica, condiciones ambientales e higiénicas, disciplina y organización escolar tienen que ser cada vez más evidentes.

Recuerda la autora antes citada, un postulado vigotskiano aceptado por la mayoría de los investigadores, incluso aquellos que prefieren una didáctica especial para los alumnos con necesidades educativas especiales, es preciso acercar cada vez más la escuela primaria a la especial. Es esta una de las ideas más fuertes para sustentar la tendencia que privilegia la contextualización y adaptación en contraposición con la excesiva especialización.

Para Vigotsky (1989) era de gran importancia práctica la tarea del acercamiento entre ambas escuelas (general y especial), ya que los objetivos y las tareas generales coinciden en los dos casos, aunque algunos de los alumnos que son atendidos por la Educación Especial lo hagan en un tiempo más prolongado, aprendan menos que otros niños y se les enseñe con métodos y procedimientos adaptados a sus particularidades, ellos aprenderán lo mismo que los demás niños en relación con su preparación para la vida futura.

De cualquier manera, en la actualidad se vislumbra un tránsito de la primera tendencia que resulta más conservadora a la segunda en la que hay un comprometimiento con el desarrollo pleno de los escolares con necesidades educativas especiales.

El paso de una a la otra ha estado matizado por las transformaciones en la formación inicial y permanente de los docentes, ya que de una especialización estrecha en la que no se pueden olvidar grandes zonas de ignorancia, sobre todo en el contenido a enseñar, de forma tal que este tuvo un lugar secundario con respecto al modo de enseñar; se ha avanzado a una formación más integral, que permite usar recursos didácticos-metodológicos generales y específicos para enfrentar la diversidad del grupo clase.

En la actualidad la formación en el área de la Didáctica del docente de la Educación Especial asume la relación dialéctica contenido (qué) y forma (cómo), pues el estudiante debe conocer la Didáctica General y las didácticas particulares para aprender a enseñar y ejercer su docencia. Se trata de una visión más humanista de las necesidades reales del sujeto que se prepara para enseñar y de aquellas que tienen los escolares con los cuales trabajará.

Sobre este asunto plantean Vega y González (2013) que:

el estudiante de Educación Especial da solución a los problemas relacionados con el proceso educativo que dirige desde las instituciones para la educación de escolares con discapacidades y la coordinación del sistema de influencias educativas. Los conocimientos que estos adquieren permiten el análisis, la creación y la utilización de múltiples recursos didácticos para la estimulación del aprendizaje de los escolares con discapacidad (p. 4).

Al analizar el modelo del profesional de la carrera Educación Especial en Cuba (Ministerio de Educación, 2010) se especifica la necesidad de preparar al futuro graduado para que cumpla entre otras, su función docente-metodológica, dentro de la cual se incluyen de conjunto con otros aspectos: diseño y rediseño, de estrategias educativas, didácticas y adaptaciones curriculares, en correspondencia con los resultados del diagnóstico integral de los escolares y su contexto, su seguimiento continuo, así como, prepararlos para la dirección del proceso educativo en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje en

particular, de modo que se formen conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores en los educandos con necesidades educativas especiales que permitan el tránsito hacia la autorregulación de su conducta y la autonomía personal, preparándolos para la vida adulta independiente, la orientación vocacional y para la integración sociolaboral.

Ante estas perspectivas el currículo de la carrera se organiza de modo que el estudiante recibe la disciplina Formación Pedagógica General desde el primer año de estudios. Comenzando por Pedagogía, se continúa en segundo año con la Didáctica General, entrando con posterioridad las didácticas particulares para la enseñanza de la Lengua Materna, la Matemática, la Educación Laboral, la Educación Artística, la Historia, las Ciencias de la Naturaleza, etc. En todas ellas se inicia por los contenidos y métodos más generales hasta los más particulares de las diversas enseñanzas de la educación especial.

En Cuba el currículo de las escuelas especiales asume las características del currículo de la escuela general, en la mayoría de las especialidades, con las adecuaciones curriculares de tipo significativas y no significativas que sean precisas de acuerdo al diagnóstico de cada escolar. Ese es el motivo que conduce a que la enseñanza de la didáctica para el maestro en formación también parta del dominio de lo más general a lo particular.

Otros aspectos que a juicio de los investigadores de este artículo no se pueden desatender en la formación didáctica de los maestros de la educación especial son:

-La formación de una fuerte base teórica-metodológica e investigativa que se fundamente en la unidad de la teoría con la práctica, haciendo esencial el vínculo del estudiante desde primer año de la carrera con las escuelas regulares y especiales donde se atienden escolares con necesidades educativas especiales. Esta práctica se organiza, en la experiencia cubana, a partir de tutorías establecidas con el apoyo de maestros graduados y altamente experimentados que laboran en las escuelas donde los estudiantes efectúan sus prácticas, a la par que mantienen una tutoría desde el departamento docente de la universidad. Ambos tutores mantienen un vínculo frecuente, se planifican desde el departamento las acciones a efectuar en la práctica y hay consenso con el tutor de la escuela, ambos ejercen la evaluación sobre el estudiante previo establecimiento de los indicadores.

-La formación didáctica responderá al perfil de profesional que exigen las condiciones de la sociedad y la escuela, para un tiempo y lugar determinado. Los cambios que se generan a partir del sistema de perfeccionamiento a que se encuentra sometida la escuela especial cubana conlleva a adaptaciones en los contenidos que adquieren más relevancia para este momento específico. La carrera cuenta con un currículo base, uno propio y uno optativo/electivo. Estos dos últimos les permiten a las universidades hacer ajustes al plan de estudios nacional incluyendo asignaturas en el currículo que respondan a necesidades y demandas propias de los especialistas de la provincia, así como resolver determinadas necesidades de formación a partir del diagnóstico de los estudiantes de la carrera. Así se incluyen asignaturas tales como: "Talleres de orto-caligrafía" para suplir algunas deficiencias caligráficas y ortográficas que persisten en los maestros en formación, y la asignatura "Historia de la educación especial en el territorio espirituario" para contribuir a la formación de una identidad propia en el maestro de educación especial de la provincia basada en

el orgullo por la historia de su especialidad. Estos son solo dos ejemplos de cómo se evidencia el vínculo de la carrera con el contexto social.

-La formación didáctica requiere, además del contenido que aporta la Didáctica como ciencia y las didácticas particulares, la integración de contenidos de otras disciplinas que componen el currículo de la carrera. Para ello se debe estudiar a profundidad el currículo y determinar cuáles contenidos precedentes, simultáneos y posteriores integrar.

-La formación didáctica debe incluir el empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) entendiendo su uso en dos sentidos: primero como herramienta para la apropiación de los conocimientos didácticos necesarios para el maestro y segundo como herramienta para la dirección de la enseñanza, ya que la mayoría de las didácticas particulares usan softwares educativos para hacer más accesible, objetivo y divertido el aprendizaje a los alumnos. Por tanto, se debe enseñar al futuro docente, junto a los contenidos de las diferentes ciencias, el empleo eficiente de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales.

-Enseñar a los estudiantes los contenidos didácticos a partir de la solución de problemas profesionales que respondan al perfil de la carrera y en consonancia con las transformaciones de la escuela. De este modo se logra un mayor interés y el desarrollo de estrategias de aprendizajes reflexivas basadas en la indagación y en la búsqueda de información, que le permitirá el autoaprendizaje continuo.

-El maestro en su formación inicial debe sentar las bases de una actitud indagadora y reflexiva sobre su práctica, así como obtener las habilidades investigativas imprescindibles dentro del mismo currículo. Se debe impartir los conocimientos didácticos al maestro para que los asuma desde la crítica, el debate, la observación y caracterización de la realidad educativa, la solución de problemas, etc.

-La formación didáctica del futuro docente permitirá que este se sienta cada vez más interesado, motivado y comprometido con la profesión. Por lo que hay que atender de forma particular al logro de la unidad entre los elementos cognitivos y afectivos-volitivos en las actividades.

-La formación didáctica demanda de lo grupal, tanto fomentando relaciones entre los miembros de la comunidad estudiantil, como de estos con el colectivo de profesores de las universidades y de los centros educativos donde se vinculan a la práctica. A pesar de ello, no se debe dejar de atender los intereses, necesidades y potencialidades individuales. Ayudarlo a distinguirse, a construir su identidad como maestro de la educación especial, a establecer y evaluar sus estrategias cognitivas, entre otros aspectos.

-La formación didáctica, por último y no por ello menos importante, deberá atender a la par del desarrollo de conocimientos y habilidades, al desarrollo de valores y sentimientos de amor, tolerancia, respeto, solidaridad, justicia social, que favorezcan una relación armoniosa con el escolar con necesidades educativas especiales, sus familiares y comunidad. En palabras de Martín, Castellanos y Vigoa (2012, p. 95) "el maestro debe estar preparado para educar a cualquier niño según su discapacidad, lo que debe elevar las exigencias en la preparación de un profesional con un gran sentido de la responsabilidad individual y social"

3. Conclusiones

En cuanto a las tendencias en la formación didáctica del licenciado en Educación Especial en Cuba se aplica una formación por especialidades, donde prima la enseñanza al futuro egresado de la didáctica adaptada según las necesidades del educando, conocida también como polivalente, no categórica.

El estudio de las particularidades, perspectivas, retos y trascendencia de la formación didáctica ocupa los intereses investigativos en diversas partes del mundo. En Cuba se ofrece relevancia a la formación didáctica dentro de la formación general e integral del futuro maestro de la educación especial. Esta no debe estar apartada de la práctica educativa, el empleo de las TIC, el desarrollo de habilidades investigativas, el empleo de métodos problémicos, entre otros.

4. Bibliografía

- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130509>
- Guerra, Sonia et.al. (2006). Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martín, D.M., Castellanos, R.M. y Vigoa, A. (2012). La solución de problemas profesionales pedagógicos vinculados a la sordoceguera desde la formación del estudiante de la licenciatura en educación especial. En Revista Atenas, 3(20).
- Ministerio de Educación, Cuba. (2010). Plan de estudios D y Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Especial. Manuscrito.
- Vega, N. y González, M. (2013). La preparación de los estudiantes de la licenciatura en educación especial para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática de los escolares con discapacidades. En Revista Atenas 4(21). Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/22/html>
- Vigotsky L. S. (1989). Defectología. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

Sobre los autores:

Annia María Márquez Valdés. Licenciada en Educación, especialidad Defectología. Máster en Ciencias de la Educación, mención en Didáctica. Especialista en Docencia Psicopedagógica. Jefa de disciplina Formación Laboral e Investigativa de las carreras Logopedia y Educación Especial, en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Profesora auxiliar del departamento Educación Especial-Logopedia. 20 años de experiencia de ellos 17 en la formación de maestros para la educación especial y la logopedia.

Rafael Urbano Acosta Bandomo. Licenciado en Educación, especialidad Biología, profesor auxiliar con 35 años de experiencia en Educación Superior,

Máster en Ciencias y Juego Deportivo. Labora en el departamento de Ciencias Naturales en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Maricela Bárbara García Ruiz, Licenciada en Educación, especialidad Defectología, especialización Logopedia. Máster en Docencia Universitaria. Profesora asistente del departamento Educación Especial-Logopedia. 33 años de experiencia de ellos 14 en la formación de maestros para la educación especial y la logopedia.

