

# **INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**Ministerio de Educación de la República de Cuba.**

**Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en  
Ciencias Pedagógicas.**

**TITULO: PROPUESTA DE CAPACITACIÓN PARA EL  
PERSONAL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN  
PREUNIVERSITARIA**

**AUTORA: Lic. Trifina Cánovas Suárez.  
Profesor Auxiliar del Instituto Superior  
Pedagógico “Rafael M. De Mendive” de  
Pinar del Río.**

**TUTORES: Dra. Celia Rizo Cabrera.  
Dr. Luis Campistrous Pérez.**

**2006  
“Año de la Revolución Energética en Cuba”**



## SÍNTESIS

La investigación se enmarca dentro de la problemática actual de cómo capacitar al personal docente de Preuniversitario en condiciones de profesor integral y por áreas del conocimiento, a partir de las nuevas funciones que deben realizar.

La solución de este problema se aborda con una metodología, que es la contribución a la teoría de dicha investigación, que parte de un análisis científico de cuáles son las referidas funciones, y a partir de ello se determinan por vía teórica los déficit en la formación de ese personal para asumirlas y se precisan por vía empírica, en correspondencia con lo anterior, las aspiraciones personales y sociales que requieren ser satisfechas. Se tienen en cuenta, además, las experiencias que la autora ha acumulado en la superación y actualización en la provincia de Pinar del Río, que le sirven como antecedentes a la propuesta definitiva.

La propuesta se estructura en una capacitación de carácter general y otra específica, se sustenta en posturas **filosóficos, pedagógicos y didácticos que se ajustan a la política educativa** en Cuba, y posee características generales que la distinguen, premisas que garantizan su eficiencia, los contenidos y las vías para su implementación y evaluación.

Los elementos recogidos en su implementación y puesta en práctica, con una cifra de 571 docentes y directivos participantes, confirman su factibilidad y valor de uso.



## ÍNDICE

Contenido	Página
Introducción	1
Capítulo 1. LA FORMACIÓN, SUPERACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES EN CUBA	10
1.1. Reseña histórica de la formación y superación del personal docente en Cuba	11
1.2. La formación inicial de los profesores de la Educación Media	17
1.2.1 Los planes de estudio de los Institutos Superiores Pedagógicos para la formación inicial de los profesores de la Educación Media que imparten la docencia en la actualidad	18
1.2.2 Análisis de los programas vigentes a partir del curso 2003-2004	25
1.3 Sobre los conceptos de formación, superación y capacitación	27
1.4 Algunas vías que pueden ser utilizadas para la organización de la capacitación de los docentes	33
1.5 Consideraciones acerca del papel de la interdisciplinariedad en la capacitación del docente actual y perspectiva de la Educación Preuniversitaria	39
Capítulo 2. PROPUESTA DE CAPACITACIÓN PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA	49
2.1. Antecedentes de la investigación	50
2.2. Etapa de las transformaciones en la Educación Preuniversitaria. Propuesta de capacitación.	65
2.2.1. Necesidad.	66
2.2.2. Principios que la sustentan	72
2.2.3. Premisas que garantizan su eficiencia	73
2.2.4. Fundamentos filosóficos, psicopedagógicos y didácticos	74
2.2.5. Sistema de contenidos	81
2.2.6. Vías para su organización, implementación y evaluación	90
Capítulo 3. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN Y ELEMENTOS DE SU FACTIBILIDAD EN LA PRÁCTICA	93
3.1. Implementación de la propuesta de Capacitación de Carácter General a partir del 2000	93
3.1.1. Niveles de aceptación de la propuesta de capacitación general	100
3.2. Implementación de la propuesta de Capacitación de Carácter Específico a partir del 2004	104
3.2.1. Niveles de aceptación de la propuesta de Capacitación de Carácter Específico en la etapa concentrada	106
3.2.2. Situación actual de la implementación de la Capacitación de Carácter Específico y niveles de satisfacción	111
3.3. Algunas consideraciones de carácter pedagógico tenidas en cuenta en la puesta en práctica de la propuesta	119
Conclusiones	121
Recomendaciones	122
Bibliografía	
Anexos	



## SÍNTESIS

La investigación se enmarca dentro de la problemática actual de cómo capacitar al personal docente de Preuniversitario en condiciones de profesor integral y por áreas del conocimiento, a partir de las nuevas funciones que deben realizar.

La solución de este problema se aborda con una metodología, que es la contribución a la teoría de dicha investigación, que parte de un análisis científico de cuáles son las referidas funciones, y a partir de ello se determinan por vía teórica los déficit en la formación de ese personal para asumirlas y se precisan por vía empírica, en correspondencia con lo anterior, las aspiraciones personales y sociales que requieren ser satisfechas. Se tienen en cuenta, además, las experiencias que la autora ha acumulado en la superación y actualización en la provincia de Pinar del Río, que le sirven como antecedentes a la propuesta definitiva.

La propuesta se estructura en una capacitación de carácter general y otra específica, se sustenta en posturas **filosóficos, pedagógicos y didácticos que se ajustan a la política educativa** en Cuba, y posee características generales que la distinguen, premisas que garantizan su eficiencia, los contenidos y las vías para su implementación y evaluación.

Los elementos recogidos en su implementación y puesta en práctica, con una cifra de 571 docentes y directivos participantes, confirman su factibilidad y valor de uso.



## **Introducción**

Los profundos cambios en la realidad mundial contemporánea, han condicionado, en los finales del siglo XX e inicios del XXI, profundas transformaciones en los sistemas educacionales a escala mundial. Fenómenos como la globalización neoliberal y el hegemonismo norteamericano, han producido impactos de consideración sobre las políticas educativas en todos los países.

En Cuba se está produciendo también una gran revolución educacional, a partir de sus posturas en cuanto a la educación y el papel de esta en la formación del hombre que necesita nuestra sociedad en cada momento histórico dado. De ahí que en los últimos años se ha incrementado la batalla por la educación, donde ocupa un lugar privilegiado la tarea de fomentar la educación general integral de todo el pueblo.

Con respecto a lo anterior, el Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz ha planteado: "...La plena conciencia de la necesidad de una profunda revolución educacional en nuestro país surgió desde los inicios de la batalla de ideas, hace casi tres años, cuando nos vimos obligados a movilizar a todo el pueblo y solicitar el apoyo de la opinión pública internacional, incluida la del propio pueblo norteamericano, en la lucha contra la inhumana y colosal injusticia cometida al arrebatarse a un padre cubano, humilde, trabajador, honesto y digno, el hijo de cinco años, víctima de una tragedia, como otras muchas que con frecuencia ocurren, causadas por una ley asesina aprobada hace más de 35 años para promover las salidas ilegales y desestabilizar el país".<sup>1</sup>

Para lograr elevar el nivel cultural de todo el pueblo, se han producido transformaciones en todos los subsistemas educacionales, desde la Educación Primaria hasta la Universitaria, siendo las mismas más radicales y profundas en la Educación de Secundaria Básica, pues se trabaja para lograr, cada vez más, la igualdad, la justicia, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los adolescentes, toda vez que se trabaja por elevar su cultura general integral, como base de un eficiente trabajo político- ideológico.

---

<sup>1</sup>Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003, en la Plaza de la Revolución. Periódico Granma. 16 de septiembre del 2002.



Dentro de esta gran batalla, se están realizando cambios profundos en la Educación Preuniversitaria a los cuales nuestro Comandante en Jefe se refirió cuando planteó que "...quedarán por analizar los problemas de la enseñanza media superior. A ese nivel no parece posible prescindir de la especialización. A esa edad la personalidad y el carácter de los jóvenes están ya más formados. Pero será necesario buscar el máximo de calidad y buscar formas nuevas para que el desarrollo de la conciencia, la cultura general integral, la relación escuela-familia y la atención diferenciada de cada alumno queden garantizados".<sup>2</sup>

Entre las transformaciones en el nivel Preuniversitario a partir del curso 2004-2005 se encuentran:

- Conformar los grupos docentes con no más de 30 estudiantes.
- Elevar el papel del **profesor general integral** que imparte clases en su grupo y responde por la educación general integral del mismo, integrando coherentemente el accionar del colectivo docente, del grupo, la familia y la comunidad.
- Aplicar el concepto del **profesor por el área del conocimiento** donde sea, posible, reduciendo significativamente el número de profesores que inciden en un grupo docente.
- La utilización del video clase en las asignaturas Matemática, Español, Historia, Biología y Física y teleclases de Geografía, Química y Cultura Política, así como video conferencias especializadas en la diversificación de Preuniversitario y en la Preparación Política.
- Empleo de software educativo que constituyan apoyo en la docencia y propician la cultura general integral de los jóvenes.
- Adoptar una organización escolar que propicie la utilización eficiente de las nuevas tecnologías y la influencia de los factores que inciden sobre el alumno.
- Modificar las concepciones y formas de evaluación del proceso educativo y sus resultados, aplicando una propuesta de sistema de evaluación que permita

---

<sup>2</sup> Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003, en la Plaza de la Revolución. Periódico Granma. De la escuela experimental José Martí, del municipio Habana Vieja. 6 de septiembre del 2002.



diagnosticar las potencialidades y errores de los alumnos, así como la regulación y control de su aprendizaje y el desarrollo de todo el proceso educativo en general.

- Contar con un televisor y un video en cada aula de la Educación Preuniversitaria.

- Aumentar el número de computadoras para reducir la actual relación alumno máquina y aumentar el tiempo de interacción.

- Fortalecer el movimiento de monitores con todos los alumnos con posibilidades.<sup>3</sup>

Las transformaciones en la Educación Preuniversitaria a partir del curso 2004-2005, tienen como objetivo garantizar su fin, este es: **“Lograr la formación integral del joven en su forma de sentir, pensar y actuar en los contextos escuela-familia-comunidad, a partir del desarrollo de una cultura general, política y pre-profesional sustentada en el principio martiano estudio-trabajo, que garantice la participación protagónica e incondicional en la construcción y defensa del proyecto socialista cubano, y en la elección consciente de la continuidad de estudios superiores en carreras priorizadas por el territorio”**.<sup>4</sup>

Este fin se concreta en los objetivos formativos que se analizan en el Capítulo 2, los que resumen aspectos relacionados con la cultura política a lograr, el cumplimiento sistemático de los deberes como ciudadanos, en especial con su deber de concluir sus estudios con una elección consciente, conjugando sus intereses personales y sociales, así como aspectos de su formación política, intelectual y práctica.

Para alcanzar el fin antes planteado y los objetivos previstos en esta Educación, el docente debe tener la preparación necesaria que le permita actuar acorde con estas exigencias tanto pedagógicas como sociales existiendo en nuestro país dos vías fundamentalmente para lograrlo:

---

<sup>3</sup> Proyecciones para el curso escolar 2004-2005. Ideas básicas para las transformaciones en la Educación Preuniversitaria.

<sup>4</sup> Proyecciones para el curso escolar 2004-2005. Ideas básicas para las transformaciones en la Educación Preuniversitaria. Ministerio de Educación de Cuba. Documento enviado a la Dirección Provincial de Educación en el mes de junio del 2004.



- La formación inicial que se realiza en los Institutos Superiores Pedagógicos.
- La formación permanente del docente en ejercicio.

La primera de estas dos vías ha sido analizada y, a partir del curso 2003-2004, se crearon los Planes de estudios correspondientes a la carrera de Licenciado en Educación y se precisa la Especialidad que puede ser:

- Profesor de Ciencias Exactas para la Educación Media Superior.
- Profesor de Ciencias Naturales para la Educación Media Superior.
- Profesor de Humanidades para la Educación media Superior.

En el capítulo 1 se hace un análisis y valoración de los currículos correspondientes a cada una de estas Especialidades.

La segunda vía es la más inmediata actualmente, si se tiene en cuenta que los profesores que afrontarán las transformaciones ya están en las aulas y no han pasado por una formación inicial que los prepare para estos cambios. En este sentido, hay que tener en cuenta también, algunas medidas que se adoptaron con anterioridad para lograr algún nivel en la integración de las áreas del conocimiento con cierta afinidad, constituyendo esto una fortaleza para cualquier cambio que en esta dirección se produzca en los planes de estudio, o en la atención múltiple de los docentes de las diferentes asignaturas. Dentro de estas medidas están, desde el curso escolar 94/95, la creación en los centros de la Enseñanza Media Superior de una nueva estructura organizativa que se nombró Departamento Docente, en los cuales laboran los profesores agrupados por áreas del conocimiento.

En esta oportunidad fueron creados tres Departamentos:

- ☐ El de Ciencias Exactas que agrupa a los docentes de las asignaturas de Matemática, Física y Computación;
- ☐ El de Ciencias Naturales con los de Biología, Química y Geografía
- ☐ El de Humanidades agrupando a los de Español, Idioma, Cultura Política e Historia.

La organización por **áreas del conocimiento**, ha permitido unificar el sistema de influencias a este nivel, ya que es en él donde se deben materializar los objetivos básicos del trabajo formativo de los colectivos de profesores. No obstante poder ser considerada esta forma de organización como una fortaleza, tampoco satisface las necesidades de los docentes, teniendo en cuenta los cambios realizados, pues se



han presentado dificultades en su funcionamiento y además, no se ha garantizado una superación que permita enfrentar la tarea del trabajo por Departamentos. Con relación a esto, la Doctora Mayra Pérez (2001) en su Tesis de Doctorado hace los siguientes planteamientos:

- “Aún no se ha institucionalizado una Formación postgraduada para los jefes de departamento.
- El trabajo en los Departamentos Docentes aún no ha logrado el nivel de integración
- Insuficientes alternativas educativas que favorezcan el desarrollo de los Programas Directores”.<sup>5</sup>

El Máster Gómez Ibizate, M. (2000), en su tesis de Maestría, aborda las anteriores dificultades planteando que: “ en el Departamento Docente, deben materializarse los objetivos básicos del trabajo formativo de los colectivos de profesores, como vía esencial para el trabajo pedagógico en la escuela, sin embargo a este nivel todavía no se logra integrar las asignaturas que lo conforman en una lógica, que de manera coherente, los articule en un todo único su función, de cumplir las metas formativas que hoy tiene planteada la escuela”.<sup>6</sup>

A las dificultades anteriores se le suma que, a partir de las transformaciones, los profesores en ejercicio **impartirán las diferentes asignaturas por áreas del conocimiento**. Un análisis detallado de los planes de estudio con los que han sido formados se amplía en el Capítulo 1 de esta tesis refleja que la preparación que han recibido estos profesores no es suficiente para afrontar con éxito la tarea de trabajar más de una asignatura ya que se han formado en una o dos especialidades.

Como se aprecia, se está presentando un tránsito de una etapa donde el trabajo estaba organizado bajo una concepción disciplinaria, con objetivos métodos y procedimientos específicos, a una nueva etapa que tiende a la interdisciplinariedad, “.... en la que se establece una interrelación entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco....”.<sup>7</sup> . Esta

---

<sup>5</sup> Pérez García, A. Mayra (2001). Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Ciudad de la Habana. Cuba.

<sup>6</sup> Gómez Ivizate, Mario Luis. (2000). Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias. ISP Rafael María Mendive. Pedagógicas. Pinar del Río. Cuba.

<sup>7</sup> Torres Santomé, Jurjo. La globalización como forma de organización del currículo. Revista de Educación 282. Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid, España (1987) pág. 110.



situación no solo afecta a los docentes en ejercicio sino también a todo el personal directivo, especialmente a todo el personal de dirección propiamente técnica que tiene que organizar y dirigir en la escuela el proceso de enseñanza aprendizaje, todos los cuales **serán denominados en este trabajo como docentes**, aunque se harán algunas distinciones en cuanto a sus necesidades específicas de capacitación.

De igual modo influye en la anterior situación, el hecho de que también estos profesores tendrán que funcionar como profesor general integral, actividad que implica la atención a un grupo desde los ángulos investigativos, psicopedagógicas, de atención familiar, entre otros, lo que será ampliado en el Capítulo 2 de esta tesis. Ante esta nueva situación que se da en los centros, no existe un programa de capacitación, como vía de formación permanente para los docentes, que los habilite para asumir las nuevas tareas, es por ello que se ha formulado el siguiente **problema científico**.

**¿Cómo concebir la formación permanente de los docentes de la Educación Preuniversitaria de modo que se corresponda con las condiciones actuales de las transformaciones en la Educación?**

A partir del problema planteado se determinó como **objeto de investigación, el proceso de capacitación de los docentes de la Educación Preuniversitaria**.

El **campo de acción**, en correspondencia con el problema, el objeto y el objetivo de esta investigación, es el **proceso de capacitación de los docentes de la Educación Preuniversitaria en la provincia de Pinar del Río**.

Su **objetivo** es **elaborar una propuesta de capacitación para el personal docente de la Educación Preuniversitaria en Pinar del Río, que satisfaga las nuevas exigencias de trabajo como Profesor General Integral y Profesor por áreas del conocimiento en ese nivel**.

El **tema** se ha denominado, en correspondencia con el objetivo planteado: **Capacitación del personal docente de la Educación Preuniversitaria en las condiciones de profesor integral y por áreas del conocimiento**.

---



Este tema de investigación se concretó en una propuesta de capacitación para los docentes de la Educación Preuniversitaria en la provincia de Pinar del Río, que pudiera ser un aporte al Programa Ramal 3 “La formación inicial y permanente de los profesionales de la Educación” de la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación de Cuba.

Las **preguntas científicas** que guiarán el curso de esta investigación y el cumplimiento del objetivo previsto, son las siguientes:

1. **¿Cómo se ha producido históricamente la formación y superación de los docentes en Cuba, en especial en la Educación Preuniversitaria?**
2. **¿Qué significados tienen en nuestro contexto los conceptos de formación permanente, superación y capacitación?**
3. **¿Qué características debe tener una propuesta de capacitación de los docentes de la Educación Preuniversitaria que sea útil en las condiciones actuales en la provincia de Pinar del Río?**
4. **¿Cómo instrumentar esa propuesta en la práctica?**
5. **¿Cómo validar la viabilidad de la propuesta realizada?**

Para dar respuesta a estas preguntas se ha previsto la realización de las siguientes **tareas**.

**1. Análisis histórico lógico de la formación de los docentes del nivel medio.**

Como conclusión del mismo se debe:

- Precisar y valorar las características de los diferentes planes de estudio para la formación de los docentes en Cuba en las últimas décadas para poder precisar las necesidades actuales que puedan presentar los docentes en ejercicio.
- Precisar y valorar las características del plan de estudio actual para poder determinar las necesidades actuales que puedan presentar los docentes en formación para incorporarse como profesores integrales en el futuro inmediato.
- Precisar y valorar las acciones de capacitación desarrolladas en nuestro país desde el triunfo revolucionario y poder recoger las experiencias anteriores que puedan ser instrumentadas en las condiciones actuales. Análisis de los antecedentes que se tienen sobre la capacitación anterior a la investigación.

**2. Análisis documental y bibliográfico para precisar los conceptos de formación, superación y capacitación.**

En la síntesis de dicho análisis se debe:



- Establecer las diferentes acepciones acerca de los conceptos de formación permanente, superación y capacitación de los docentes en el contexto iberoamericano y en nuestras tradiciones pedagógicas, para asumir posiciones acerca del término capacitación.

**3. Aplicación de diagnósticos a los docentes en ejercicio relacionados con la capacitación que deben recibir en esta etapa.**

Para ello se debe:

- Diseñar los instrumentos que se utilizarán.
- Organizar la aplicación de los instrumentos.
- Aplicar los instrumentos
- Analizar los resultados obtenidos en el diagnóstico.

**4. Elaboración e instrumentación en la práctica de una propuesta de capacitación que pueda ser utilizado en las condiciones nuevas de trabajo del docente y que tenga en cuenta el estudio teórico realizado y los resultados de los instrumentos aplicados.**

En dicha propuesta debe tenerse en cuenta:

- ❑ **Su necesidad y valor de uso**
- ❑ **Los fundamentos filosóficos, psicopedagógicos y didácticos**
- ❑ **Las características que la distinguen**
- ❑ **Las premisas que garantizan su eficiencia**
- ❑ **El sistema de contenidos**
- ❑ **Las vías para su organización, implementación y evaluación**

**5. Valoración de la viabilidad de la propuesta de capacitación.**

En el cumplimiento de las tareas propuestas fueron utilizados métodos **teóricos, empíricos y matemáticos.**

Los métodos teóricos aplicados fueron:

- **El método de análisis y síntesis** permitió desde las diferentes posiciones destacadas en la bibliografía consultada delimitar una conceptualización de la capacitación de los docentes del Preuniversitario. De igual modo permitió sintetizar la información recopilada con respecto a los procesos de superación y capacitación
- **El método sistémico** fue utilizado en el análisis de los resultados de las encuestas de la superación de docentes en la Educación Preuniversitaria en la provincia de Pinar del Río, en la fundamentación teórica del problema investigado, así como en la elaboración de la propuesta para la capacitación de docentes en la etapa de las



transformaciones, al permitir establecer los nexos e interrelaciones entre los elementos abordados y determinar sus componentes (necesidades en cuanto al currículo, vías para implementarlo y cómo organizar la capacitación).

- **El método dialéctico** permitió revelar las contradicciones entre la formación disciplinar de los docentes y las demandas crecientes de la sociedad sobre la Educación Preuniversitaria. (Profesor por asignatura a Profesor General Integral de Preuniversitario), así como profundizar en la evolución de los problemas ajustándolos a las condiciones histórico-concretas en que se han suscitado.
- **El Histórico-lógico** fue utilizado en el análisis de los antecedentes y las tendencias de la superación en Cuba y en la provincia.

Los **métodos empíricos** aplicados fueron:

- **Revisión documental** el cual permitió determinar las características de los Planes de Estudio aplicados durante las últimas décadas, el estado actual del objeto de investigación, en el análisis de los antecedentes y tendencias de la capacitación y en el diagnóstico de los problemas de la capacitación de los docentes de la Educación Preuniversitaria en Pinar del Río.
- **Las encuestas** se utilizaron en el diagnóstico de las necesidades de superación y en la valoración del grado de validez de la propuesta de capacitación.

Los **métodos** estadísticos aplicados fueron **descriptivos** fundamentalmente mediante el empleo de por cientos y de gráficos que ilustran de manera más clara los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados. Los mismos también fueron utilizados en el análisis de los resultados del Cuadrado Lógico de Iadov.

La **contribución a la teoría** de la investigación es **la precisión de las características generales de una propuesta de capacitación y la metodología empleada para su concreción**, que ha sido determinada a partir de:

- las funciones actuales de los docentes de preuniversitario,
- de las necesidades de capacitación de dichos docentes producidas por los déficit en su formación teniendo en cuenta esas nuevas funciones,
- de las experiencias que existen en el país, y en especial en la provincia, en cuanto a las vías que se han empleado para la actualización y superación de los docentes de ese nivel,
- de los intereses personales de los mismos y de los intereses sociales en las condiciones actuales y perspectivas de la educación preuniversitaria en el país.



Dicha propuesta **parte de un análisis de su necesidad, y sobre la base de sus fundamentos teóricos se precisan las características generales que la distinguen, las premisas que garantizan su eficiencia y el sistema de contenidos.**

La **novedad científica** es precisamente la metodología empleada para determinar la propuesta así como las propias características de la misma en la que se prevé la **capacitación general y específica** que habilita al profesor de preuniversitario, en el orden teórico y práctico, para asumir las nuevas funciones que se le han planteado en esta etapa de desarrollo educacional. En particular esta propuesta es novedosa, entre otros aspectos que pueden ser considerados, porque:

- está diseñada para un profesor que hasta ahora no había tenido que asumir la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con las características de profesor general integral y por áreas del conocimiento, y estas características son satisfechas a diferencia de otras propuestas anteriores,
- se ha incluido como aspecto esencial la interdisciplinaridad desde diferentes puntos de vista lo que se ampliará en el Capítulo 1, así como contenidos relativos a una nueva forma de dirigir el proceso en términos de la didáctica para una clase desarrolladora., y estos dos aspectos han sido incluidos en las formas de actuación de los docentes que funcionan como capacitadores, sirviendo de modelos para la futura actuación de los que se capacitan,
- se adoptan nuevas posturas en el componente de la formación en el campo de la investigación, pues se aborda como un aspecto importante el concepto de maestro investigador, para lo cual los docentes que los capacitan también .sirven como modelo para la futura actuación de los que se capacitan,
- se incluye el uso de la nueva tecnología como una arista esencial de la formación de los docentes en la actualidad.

Las **vías para la organización, implementación y evaluación de la propuesta**, constituyen también una **contribución a la práctica**.

La tesis consta de una introducción, tres capítulos, las conclusiones, las recomendaciones y un grupo de anexos que tienen como objetivo ampliar la información de los capítulos.

En el primer capítulo se plantean los antecedentes de la superación de los docentes en Cuba y los fundamentos teóricos con relación al problema abordado en esta investigación.



En el segundo capítulo se analizan los antecedentes de la investigación, brindándose los resultados de los diagnósticos realizados y que conllevaron al planteamiento del problema. Se hace la propuesta de capacitación con los fundamentos teóricos para los docentes de la Educación Preuniversitaria.

En el tercer capítulo se realiza el análisis de la validación de la propuesta, así como los resultados estadísticos de la aplicación de la misma.

Finaliza la tesis con las conclusiones y recomendaciones acerca de la capacitación de los docentes de la Educación Preuniversitaria, reflejando además la bibliografía empleada y los anexos.

Los resultados alcanzados en esta investigación se han presentado en diferentes eventos nacionales e internacionales, entre los que se encuentran:

El 4º y 5º Congreso Provincial de Educación Superior (Universidad 2004 y Universidad 2006), Congreso Provincial de Pedagogía 2005, 2003, 2001, 1999 y 1995, y en el Congreso Internacional de Pedagogía 1999 y 1995, en las II, III, VI y V Conferencia Científico Pedagógica Internacional de Educación Física y Deportes, entre otros.



## Capítulo 1. LA FORMACIÓN, SUPERACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES EN CUBA

Las condiciones actuales del desarrollo de la educación en Cuba, han generado una serie de necesidades asociadas a la formación de un docente capaz de asumir la docencia de forma integral y por áreas del conocimiento, con una preparación que le permita desarrollarla con éxito y garantice, con ello, la formación del hombre que se aspira en esta nueva etapa de la sociedad cubana.

Esta problemática, dentro de la concepción cubana de lo que significa y quiere lograrse en la formación del hombre y en la forma en que se quiere realizar, es en la que se enmarca esta investigación, cuyos resultados se recogen en este trabajo.

En este capítulo se inicia el estudio del **proceso de capacitación**, entendido este como una transformación sistemática, sujeta a ley, de un fenómeno que en nuestro caso es la capacitación, en lo relativo a **sus antecedentes** en la formación y superación de los docentes en Cuba, antes y después de la Revolución y **se analiza su evolución hasta la situación actual**. Se discuten también los conceptos de formación permanente, superación y capacitación en el contexto de la educación en Cuba y se asume una postura acerca del término capacitación tal como se usará en esta investigación.

### 1.1 Reseña histórica de la formación y superación del personal docente en Cuba

El Sistema Nacional de Educación en Cuba (SNE) se subdivide, en la actualidad, en los subsistemas de Educación Preescolar, Educación General Politécnica y Laboral, Educación Técnica y Profesional, Educación de Adultos, Educación Especial, Formación y Perfeccionamiento del Personal Docente y Educación de Postgrado.<sup>8</sup> De estos interesarán en esta investigación el de Formación y Perfeccionamiento del Personal Docente y el de Educación de Postgrado, por ser a los que les corresponde garantizar la eficiente preparación de los docentes para satisfacer las exigencias y necesidades de la escuela cubana. De manera colateral se tendrá en cuenta también en el análisis el Subsistema de

---

<sup>8</sup> Añorga, Julia. Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. Pág. 8. ISP "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.



Educación General Politécnica y Laboral, pues en él es donde está insertada la Educación Preuniversitaria alrededor de la cual se mueven los cambios que hacen necesaria la presente investigación.

El estudio de la formación y superación del personal docente en Cuba se ha realizado diferenciando **antes y durante la Revolución**.

▪ **La formación y superación del personal docente antes de la Revolución**

En el análisis realizado por O. Castro (1989)<sup>9</sup> de la situación existente con la superación de los docentes en Cuba, antes del triunfo de la Revolución, se ha considerado que en la medida que se fue desarrollando una organización escolar sistematizada fueron surgiendo personalidades e instituciones que jugaron un papel importante, ejemplo de ello lo constituyó la Sociedad Económica de Amigos del País (SEAP)<sup>10</sup> la cual proporcionó, desde su fundación, ayuda pedagógica a los maestros y promovió su superación. Esta importante tarea le correspondió a la Sección de Educación de la SEAP la que, entre otras tareas, divulgó las memorias, trabajos pedagógicos y culturales de carácter nacional e internacional, como una vía para cooperar con la mejor preparación del magisterio. Importante fue también el papel jugado por la prensa, en particular, durante el siglo XIX.

En este siglo XIX, los grandes maestros y forjadores del pensamiento pedagógico cubano José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela Morales (1788-1853) y José de la Luz y Caballero (1800-1862), entre otros, expresaron en revistas y periódicos las ideas más revolucionarias de entonces no solo sobre métodos de enseñanza, sino de reafirmación de la nacionalidad cubana.

Con respecto a esta etapa, la autora O. Castro antes referida, plantea también que durante la intervención y ocupación norteamericana (1898-1902), se utilizó la superación de los maestros como un instrumento más para el logro de sus intereses expansionistas. Esta postura es reafirmada por la autora Añorga, J. (1999), la que refiriéndose también a esta etapa planteó que se producía "... una marcada penetración de ideas pedagógicas norteamericanas, como el pragmatismo".<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Castro, O. (1997). Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del personal docente del Ministerio de Educación. Tesis en opción al título de Master en Educación Avanzada. Copia digitalizada. La Habana. Págs 10-11.

<sup>10</sup> Sociedad Económica Amigos del País fundada en 1793 por José de la Luz y Caballero.

<sup>11</sup> Añorga, J. (1999). La educación avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Pág. 32.



En el año 1900 mediante la Orden Militar No.368, quedó reglamentada la preparación de los maestros y se establecieron los exámenes para el otorgamiento de certificados de primero, segundo o tercer grados, según la calificación que obtuviesen, lo que les permitía ocupar las plazas por uno, dos o tres años respectivamente.

Durante la etapa de la pseudo-república (1902-1958), la superación de los maestros y profesores no constituía una política estatal; la misma se reducía al auto didactismo de los propios docentes y a los esfuerzos aislados de algunas instituciones. En este sentido se destaca la labor realizada por la Universidad de la Habana, la que a través de su Departamento de Extensión Universitaria y de la Cátedra Martiana ofrecían cursos, conferencias y seminarios en diferentes materias. Estas experiencias condujeron a la creación, en 1941, de la Escuela de Verano encargada de esas actividades de superación y perfeccionamiento.

Como se puede apreciar, en la etapa anterior a la Revolución, **sólo existían acciones aisladas encaminadas a la superación de los docentes.**

▪ **La formación y superación del personal docente en la Revolución**

El desarrollo de la Revolución ha estado caracterizado en la esfera educacional por **momentos históricos** en los que las necesidades sociales han determinado políticas educativas relevantes que han tenido impacto en la formación y superación de los docentes. Estas políticas han sido:

**1ro.** La extensión de los servicios educacionales a todo el país a partir del triunfo de la Revolución.

**2do.** La explosión de la matrícula en el nivel de secundaria básica en la década del 70.

**3ro.** El plan de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación a partir del Primer Congreso de Educación y Cultura.

**4to.** La descentralización de la superación de los docentes según sus necesidades, considerando los resultados de la Investigación Ramal realizada por el Ministerio de Educación en la década del 80.

**5to.** La sistematización de la superación de los docentes en la década del 90.

**6to.** Las transformaciones en el Sistema Educacional a partir del 2000.

A continuación se describe brevemente lo significativo de cada uno de estos momentos para la formación y la superación de los docentes.



El **primer momento** comienza con el triunfo de la Revolución, el primero de enero de mil novecientos cincuenta y nueve. **Este momento se caracterizó por la necesidad de extender los servicios educacionales a todo el país**, lográndose de esta forma, la política de la masividad en la educación. Ante esta nueva situación se produce la carencia del personal docente, por lo que se hizo necesaria la creación de una nueva política de formación y superación de maestros y profesores.

Entre las diferentes vías que se utilizaron en esa oportunidad para la formación de los docentes se encuentran **la formación emergente y acelerada de maestros y profesores y la formación regular**. Además, **se desarrollaron cursos de superación y recalificación para elevar el nivel cultural básico y pedagógico psicológico de los maestros que ejercían**, ya fueran titulados o no; estos cursos estuvieron regulados por diferentes leyes y decretos como, por ejemplo, el decreto ley No. 20/99 del 7 de junio de 1959 que estableció la obligatoriedad de la asistencia a todos los cursos de perfeccionamiento que organizaba el Ministerio de Educación. Este requisito fue reiterado después por la ley No. 559 del 15 de septiembre y la ley No. 856 del 6 de julio de 1960.

En 1960 **se creó, mediante la Resolución Ministerial 10349 del 20 de abril, el Instituto de Superación Educacional (ISE)** que más tarde se nombró Instituto de Perfeccionamiento Educacional (IPE) y que tenía entre sus funciones realizar cursos, cursillos, seminarios, desarrollo de jornadas científicas y otras actividades destinadas a la superación y perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo. Con estas nuevas instituciones se logró que todo el personal docente contara con un sistema de actividades de superación de carácter masivo y continuado. **Se establece de este modo el término superación para designar la preparación postgraduada de los docentes.**

Otra acción importante de esta etapa, en función de la preparación de los docentes, fue **el inicio, a partir de 1963, de la televisión educativa cubana**, la que tenía como objetivo divulgar entre docentes y la población en general, los adelantos de la ciencia y la técnica, además de otros programas dirigidos a los docentes de todas las materias que les permitía profundizar en los contenidos que impartían.

Con respecto a **la formación pedagógica de profesores para la Enseñanza Media**, que no existía en nuestro país, en 1964 **se establece dicha formación en las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente**, lo que permitió la preparación de los profesores por especialidades para ejercer la docencia.



El **segundo momento** comienza en la década del 70, caracterizado por una explosión de matrícula en la enseñanza media, en particular en las secundarias básicas, por lo que se hizo necesario **la preparación acelerada de profesores determinándose la formación de los mismos a partir del décimo grado**. Así surge, en 1972, el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Doménech,” y los integrantes del mismo continuaban sus estudios de enseñanza general y recibían la preparación pedagógica, además se realizaba la práctica docente desde el primer año resolviéndose de esta forma el déficit de profesores y se daba cumplimiento al principio de conjugar el estudio con el trabajo.

A partir del año 1972, se propició un **fuerte intercambio de experiencias con los países Socialistas de Europa del Este, en los terrenos de la pedagogía y las didácticas específicas, desarrollándose un sistema de cursos impartidos por especialistas de la RDA y la URSS entre otros, lo cual permitió una mayor preparación de los docentes**.

El **tercer momento** se produce a partir del Primer Congreso de Educación y Cultura en nuestro país, celebrado en 1975, a partir del cual se suscitó la necesidad de perfeccionar el Sistema Nacional de Educación. La puesta en práctica de los nuevos programas que surgen en este Perfeccionamiento del Sistema, crearon necesidades de superación en los docentes por lo que **se desarrollaron seminarios con el objetivo de prepararlos en el contenido y la metodología de los nuevos programas y planes de estudio para la escuela cubana**. Se destaca en este momento **la titulación de un gran número de profesores**.

Durante este mismo año, se integran en un solo subsistema todos los centros pedagógicos del país, formándose el Subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico; se crea además, el Ministerio de Educación Superior y junto con él los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), centros dedicados a la formación inicial (pregrado) y permanente (postgrado) de los docentes.

Como se puede apreciar, este tercer momento fue de **gran importancia para la institucionalización de la formación y desarrollo de los docentes en Cuba**.

El **cuarto momento**, enmarcado en la década del 80, estuvo determinado por una política investigativa dirigida al análisis de la puesta en práctica del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación antes considerado. En este sentido, la Investigación Ramal del MINED arrojó como resultado limitaciones en la preparación de los docentes las cuales se correspondían con regularidades y



particularidades específicas de cada territorio, por lo **que se comenzaron a desarrollar cursos de superación en las provincias y municipios según las necesidades**, aunque se continuaron desarrollando otras actividades de superación a nivel nacional. Estos cursos representaron un salto cualitativamente superior en la superación de los docentes.

En este período se produjo **la integración entre las Escuela Pedagógicas, Institutos Superiores Pedagógicos y los Institutos de Perfeccionamiento Educativo en cada provincia, quedando unificadas todas las instituciones que formaban y superaban a los docentes.**

Importante en la consolidación de la superación de los profesores en el país y que se revirtió en el desarrollo de la educación, fue **la creación en el año 1988 de las Comisiones Provinciales de Superación**, las cuales estaban dirigidas por el Gobierno de cada provincia y contaban con la participación de diferentes instituciones educativas, científicas, organismos y asociaciones de los territorios.

**El quinto momento se enmarca en la década 90**, período que está impactado por los resultados del diagnóstico que se hizo a todos los docentes del país en el 1991, y que derivó en una serie de **acciones del Ministerio de Educación dirigidas a sistematizar la superación de los docentes. Para ello se utilizaron dos variantes: una, desde el puesto de trabajo y otra, a tiempo completo durante un curso escolar.**

En esta superación se establecieron diferentes cursos teniendo en cuenta la categoría de C y C \*, B y A otorgada a los profesores según los resultados alcanzados en el diagnóstico. En el curso escolar 1994/1995 se norman los cursos de Recalificación.

También en este quinto momento, entra en vigor en enero de 1996, un nuevo **Reglamento de la Educación de Postgrado de la Republica de Cuba** y en su artículo 2 expresa que la educación de postgrado constituye el nivel más elevado del Sistema Nacional de Educación y tiene, como objetivo central, la formación académica de postgrado y la superación permanente de los egresados universitarios. Surgen, de esta forma, los Doctorados, las Maestrías y la Especialización de postgrado y se fortalecen otros como los Diplomados, los Entrenamientos y la Auto superación.

Esta década se caracteriza por “una **descentralización de las decisiones en cuanto a las acciones de superación, sobre la base de las necesidades y**



**potencialidades específicas**, a través de la red de Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación, pero respondiendo a lineamientos y objetivos estatales definidos en las Direcciones Principales para el trabajo del Ministerio de Educación de cada curso escolar”.<sup>12</sup>

El **sexto momento**, en el cual nos encontramos en la actualidad, se inicia a partir del año 2000 donde comienzan a desarrollarse transformaciones radicales en todo el Sistema Educacional en el contexto de la Batalla de Ideas. En el capítulo 2 se precisarán las mismas para las Educaciones de Secundaria Básica y Preuniversitaria, pero en el nivel de preuniversitario lo más significativo, a los efectos de esta investigación, ha sido el cambio sustancial en cuanto a la consideración del trabajo de los docentes dándoles un carácter integral a dicho trabajo y la idea de que paulatinamente los mismos trabajarán por áreas del conocimiento.

Como se puede inferir, nos encontramos en una etapa donde tienen que producirse importantes cambios en la formación y desarrollo de los docentes y para ello... “los Institutos Superiores Pedagógicos se convierten en centros de altos estudios, en los que la investigación, el postgrado y la recalificación profesional devienen tareas principales, además de dirigir y controlar el desarrollo de pregrado en cada sede universitaria”.<sup>13</sup>

Esta política, en su instrumentación en cuanto al desarrollo de los programas de recalificación de este personal que no ha sido formado con estas nuevas exigencias, tiene necesariamente que partir de un análisis de las características que tuvo la formación inicial de los docentes, para conocer las necesidades que surgen en esta nueva etapa, tanto en lo relativo al diseño de la nueva formación inicial como a la capacitación de los docentes ya formados, y es precisamente en lo relativo a la capacitación que se desarrolla esta investigación.

---

<sup>12</sup> Castro, O. (1997). Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del personal docente del Ministerio de educación. Tesis en opción al título de Master en Educación Avanzada. Copia digitalizada. La Habana. Pág.16.

<sup>13</sup> Gómez, Luis Ignacio. (2003). Conferencia Especial en el Congreso Pedagogía 2003 efectuado del 3 al 7 de febrero. Palacio de Las Convenciones. La Habana. Cuba. Edición del Palacio de Convenciones.



## 1.2. La formación inicial de los profesores de la Educación Media

Para la consideración de que los docentes de la Educación Preuniversitaria impartan las clases por áreas del conocimiento, se hace necesario conocer el currículo recibido por estos durante sus estudios en la formación inicial lo cual, a criterio de la autora, permitirá junto a otras técnicas pedagógicas, conocer sus necesidades y potencialidades para enfrentar la nueva tarea. Estos currículos, en realidad, son para toda la Educación Media en nuestro país, pues la formación ha sido la misma para el profesor de secundaria que para el de preuniversitario, aunque a los efectos de esta investigación, el análisis se centrará en estos últimos.

Para determinar las necesidades que presentan los docentes para desarrollar su labor educativa, según Colen. T. (1995), existen dos criterios:

1. **Las necesidades del sistema**; las cuales surgen a partir de la política educacional de cada país y que demandan profesores que estén preparados para asumirlas.
2. **Las necesidades del profesorado**; las cuales se derivan de insuficiencias en su formación, conocimientos de nuevos recursos didácticos, metodológicos o tecnológicos, actualización de contenidos.<sup>14</sup>

En la investigación realizada por la autora, las necesidades que presentan los docentes en este momento que se analiza en Cuba, están determinadas por ambos criterios. El primero, por la política educacional establecida en cuanto al carácter interdisciplinar que debe asumir en su labor y, de aquí mismo se deriva la segunda, ya que estos presentan insuficiencias en su formación para cumplir con esa política, lo cual no les permite enfrentar exitosamente la nueva tarea como Profesor por área del conocimiento en la Educación Preuniversitaria.

En este epígrafe se precisan las necesidades actuales de la formación de los docentes determinadas por la política. Para ello, se analizó el currículo recibido en cada una de las especialidades en los distintos planes de estudio, así como las deficiencias detectadas a partir del estudio realizado por la autora y las entrevistas realizadas a expertos.

---

<sup>14</sup> Colen, M. Teresa; 1995. Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación ICE. Universidad de Barcelona. Rv. Punto de vista 44, Págs.72-76.



### **1.2.1. Los planes de estudio de los Institutos Superiores Pedagógicos para la formación inicial de los profesores de la Educación Media que imparten la docencia en la actualidad**

En 1975, con la realización del 1er Congreso del Partido Comunista de Cuba y como resultado del desarrollo alcanzado por la Revolución, se crea la Licenciatura en Educación con una duración inicial de 4 años y estudiantes procedentes del preuniversitario.

La formación de los docentes del nivel medio, en las últimas tres décadas, ha estado dada por los planes de estudio denominados “A”, o “B”, o “C”, o alguna de las variantes aplicadas a cada uno de estos planes iniciales. Se hará una valoración de cada uno de ellos a partir del análisis del currículo.

#### **❖ Plan “A”**

Se comenzó con el plan “A”, este fue aprobado por la Resolución Ministerial 658/76 y representó un proceso de avance en la formación de especialistas por cuanto era normado mediante documentos estatales, no obstante, a partir del estudio realizado se es del criterio que presentó insuficiencias en cuanto a:

- No se tuvo en cuenta, en la elaboración del currículo, un diagnóstico y pronósticos científicos de las enseñanzas donde laborarían los futuros docentes.
- No se había logrado una total integración sistemática entre las actividades docentes, extradocentes y extraescolares en cuanto al cumplimiento del principio de la educación comunista en la formación de los futuros profesores.
- Existía un número excesivo de asignaturas – semestre con un alto volumen de información semanal.
- No se realizaba una atención al desarrollo de las habilidades profesionales vistas como sistema.

Se considera por la autora que, en general, este Plan “A” no preparaba adecuadamente a los estudiantes para impartir la docencia en centros de la enseñanza media, ya que dedicaba poco tiempo a los contenidos que se debían impartir en esta, por lo que, una vez graduados, tenían que estudiar los contenidos, los programas así como la metodología necesaria en la asignatura que debían impartir.

La conclusión asumida en el párrafo anterior por la autora de esta investigación se fundamenta empíricamente a partir de su trabajo como jefe cátedra durante más de 10 años en la provincia de Pinar del Río, por lo que asesoró sistemáticamente a



profesores recién graduados. Además, este criterio se mantiene en el análisis de los planes de estudio “B” y “C”, con las diferencias propias de cada uno de ellos.

#### ❖ **Plan “B”**

Con la aplicación de la Resolución Ministerial 410/79 se crea este plan de estudio, con él, la Licenciatura en Educación se estudia durante 5 años y se obtuvieron algunos logros entre los cuales se encuentran: el perfeccionamiento del modelo de especialistas acorde con las exigencias sociales y el creciente desarrollo de la ciencia, la técnica, la economía y la cultura, la cual requería elevar el nivel de preparación científica, pedagógica y político ideológica de los futuros profesionales; se perfecciona la actividad científico estudiantil creándose las condiciones para lograr su desarrollo científico; disminuye la carga docente con lo cual se puede dedicar más tiempo a la auto preparación y hay mayor balance entre las actividades teóricas y prácticas.

Este plan de estudio “B” mantiene en general, las normas establecidas para el plan “A”, pero eleva la optimización en el desarrollo del proceso docente educativo. Su principal insuficiencia estuvo dada, fundamentalmente, en las insuficientes relaciones interdisciplinarias que se produjeron entre las asignaturas de la Especialidad y las asignaturas de Formación General, dificultad que, aunque tiende a su eliminación, aún subsiste, fundamentalmente en los contenidos correspondientes a la Didáctica.

#### ❖ **Plan “C”**

Comenzó a aplicarse a partir del curso 88-89, abarcando toda la década del 90, etapa esta caracterizada internacionalmente por profundas transformaciones en la esfera política social, fundamentalmente en los países de Europa del Este, produciéndose el derrumbe del Campo Socialista. Este hecho repercutió inmediatamente en nuestro país en todas las esferas, adentrándonos en lo que se llamó “Período Especial”, por lo que se hizo necesario buscar nuevas alternativas en la política educacional de forma tal, que se pudiera dar cumplimiento de los objetivos trazados por el gobierno cubano.

Dentro de la referida política, se diseña el Modelo General del Profesional acorde con las nuevas exigencias surgidas tanto en el ámbito nacional como internacional. La formación de este docente tiene como características la mayor vinculación con la escuela, ampliándose considerablemente la práctica docente. Por esta característica es que a esta formación se le ha llamado formación “Desde la



Escuela y para la Escuela”. Esto permitió un intercambio directo en las escuelas, por lo que se hacen más sólidos los efectos formativos y educativos.

Durante el curso escolar 1994 – 1995 se realizan transformaciones en las estructuras de las escuelas de la Enseñanza Media General y Media Superior, apareciendo un nuevo elemento “el **Departamento Docente**”, el cual agrupó las asignaturas por áreas del conocimiento y sustituyó las cátedras que estaban organizadas por asignaturas. Las áreas consideradas en los mismos fueron las de **Ciencias Exactas** que agrupaba a las asignatura de Matemática y Física, **Ciencias Naturales** que agrupaba a la Química, la Biología y la Geografía y **Humanidades** que agrupaba la Historia y el Español.

Este hecho lleva a realizar cambios en los planes de estudio originales del Plan C los cuales se fundamentaron teóricamente desde el punto de vista político - social, filosófico, pedagógico y psicológico teniendo en cuenta la realidad cubana en esa etapa.

Los nuevos planes de estudios en este Plan C<sup>15</sup>, se fundamentaron en los siguientes principios:

- Lograr una sólida preparación política e ideológica, patriótico, ciudadana partiendo de una concepción marxista y socialista de la pedagogía.
- Reforzar la motivación profesional a partir de la vinculación con la realidad escolar en su función social en la escuela, la familia y la comunidad.
- Desde su formación inicial y a través de la relación interdisciplinaria los estudiantes elevan el nivel cultural, logrando el pleno dominio de los sistemas de conocimiento de los programas que trabajará en la escuela, desarrollando un buen nivel comunicativo y haciendo buen uso de la lengua materna.
- La vinculación estudio - trabajo debe hacerse desde una buena capacitación pedagógica, sociológica y psicológica, lo que permitirá conocer a los educandos con los cuales trabajará, utilizando con efectividad los métodos científicos, profundizando en las teorías y tendencias pedagógicas con un real ajuste a nuestro ámbito escolar sobre todo es importante el estudio de las mejores tradiciones pedagógicas cubanas. De esta manera los estudiantes de las carreras pedagógicas se diferencian sustancialmente del resto de los estudiantes universitarios.

---

<sup>15</sup> A partir de este momento, cada vez que nos refiramos al plan C modificado, se le denominará simplemente Plan C.



- Los planes de estudio tendrán la suficiente flexibilidad como para poder ejecutarse y evaluarse a partir de las condiciones propias de desarrollo de cada institución constatadas por el diagnóstico.<sup>16</sup>

Con estos cambios en los programas, los nuevos egresados tenían una mejor preparación para enfrentar activa y cuidadosamente las situaciones que se presentaban en los centros educacionales, con la familia y en la comunidad.

La autora hace un análisis curricular de los planes de estudio “A”, “B” y “C”, pero destaca que, en cada uno de ellos, se hicieron cambios con el objetivo de lograr programas que se adecuaran en cada momento, a la situación concreta que debían enfrentar los futuros graduados, siendo las transformaciones realizadas a partir del plan “C” las más radicales, ya que dan respuesta a situaciones históricas concretas en la primera etapa, año 1990 y posteriormente a las transformaciones de carácter organizativo en las escuelas (surgimiento de los Departamentos Docentes 1994) y actualmente en el curso 2004 – 2005 se introdujeron cambios con el objetivo de formar al Licenciado en Educación por Especialidades.

En el análisis de los currículos recibidos por especialidades, y teniendo en cuenta la nueva organización por Departamentos en las áreas de las ciencias exactas, naturales y humanísticas, se arriba a las siguientes conclusiones:

❑ En el área de **Ciencias Exactas** los profesores graduados en la especialidad de Matemática (Ver anexo 1) tuvieron la preparación necesaria en los currículos correspondientes a cada uno de los Planes de estudio, excepto los graduados por el plan “C”, los que no recibieron la asignatura de Física, lo cual indica que en la estrategia correspondiente se debe intensificar la preparación de los mismos.

Por otra parte, los profesores graduados de la especialidad de Física (Ver anexo 2) tienen la preparación necesaria para impartir la Matemática y otras asignaturas de otras áreas.

❑ En el área de **Humanidades**, a partir del análisis curricular realizado se llega a la conclusión de que se debe intensificar la preparación de los docentes graduados en la especialidad de Historia (Ver anexo 3), en los contenidos relacionados con la

---

<sup>16</sup> Castillo Martínez, María E (2001). La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia: Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Pág. 24.



asignatura de Español. Los graduados de esta especialidad (Ver anexo 4), pueden enfrentar la labor por área del conocimiento y sólo los graduados por el Plan “C”, tienen una situación desfavorable, ya que fueron eliminados del programa los contenidos correspondientes a Historia de Cuba e Historia del Movimiento Obrero Cubano.

❑ En el área de **Ciencias Naturales**, los profesores graduados en la especialidad de Geografía (Ver anexo 5), son los que presentan una situación más desfavorable, ya que en el currículo recibido en cada uno de los planes de estudio, no recibieron la Biología ni la Química, aunque profundizaron en los programas correspondientes a la Matemática y la Física.

Los profesores graduados en la especialidad de Biología (Ver anexo 6), tuvieron la preparación más integral, ya que en los estudios realizados además de la preparación recibida para impartir la docencia en el área del conocimiento, recibieron otras asignaturas como Matemática, Física y Formación Política. Una situación similar se presenta con los profesores graduados de la especialidad de Química (Ver anexo 7). En ambas especialidades las acciones que se realizan deben encaminarse a la preparación en la asignatura de Geografía.

En las siguientes tablas se resumen los contenidos recibidos en los diferentes planes de formación, por áreas del conocimiento, estos evidencian algunas insuficiencias en su formación, dadas las necesidades actuales que las iremos comentando cada vez.

Los datos significan las horas previstas en los diferentes planes de formación, de las asignaturas que no eran de la especialidad y que ahora las van a tener que impartir como profesores, según el área.

Tabla 1.1. Resumen de horas clase de contenidos recibidos en la formación de los matemáticos y los físicos.

Resumen de horas clase de contenidos recibidos por áreas del conocimiento						
Asignatura	Plan A		Plan B		Plan C	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%
Área de Ciencias Exactas						
<b>Física para los matemáticos</b>	188	5,3%	117	4,5%	0	0%
<b>Matemática para los físicos</b>	646	39,6%	670	31,5	160	10,1%



Como se puede apreciar, la mayor dificultad está en el caso de los formados en la Especialidad de Matemática para poder impartir la Física, sobre todos los graduados en el Plan C, que no recibieron ninguna formación en esa asignatura.

Tabla 1.2. Resumen de horas clase de contenidos recibidos en la formación de los químicos, biólogos y geógrafos.

Resumen de horas clase de contenidos recibidos por áreas del conocimiento						
Asignatura	Plan A		Plan B		Plan C	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%
Área de Ciencias Naturales						
<b>Biología y Geografía para los químicos</b>	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Química para los biólogos</b>	342	16,2%	376	18,4	64	4,2%
<b>Química para los geógrafos</b>	94	4,8%	86	4.8%	0	0%
<b>Biología para los geógrafos</b>	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Geografía para los biólogos</b>	0	0%	0	0%	0	0%

En esta área del conocimiento es grave la situación para impartir la Biología y la Geografía para el caso de los formados en Química, pues no recibieron los contenidos relacionados con estas asignaturas en ninguno de los tres planes. De igual modo es grave el caso de los que se formaron como geógrafos, pues no recibieron ninguna preparación en Biología y la de los biólogos, que no la recibieron en Geografía. No obstante, estos egresados de la especialidad de Biología sí están preparados para el área de Ciencias Exactas, pues en su formación recibieron suficiente Matemática y Física.

Tabla 1.3. Resumen de horas clase de contenidos recibidos en la formación de los historiadores y de Español Literatura.

Resumen de horas clase de contenidos recibidos por áreas del conocimiento						
Asignatura	Plan A		Plan B		Plan C	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%
Área de Humanidades						
<b>Filosofía, Historia y Economía Política para los de Español y Literatura</b>	454	12,3%	382	12,1%	256	10,1%



<b>Resumen de horas clase de contenidos recibidos por áreas del conocimiento</b>						
<b>Asignatura</b>	<b>Plan A</b>		<b>Plan B</b>		<b>Plan C</b>	
	<b>Horas</b>	<b>%</b>	<b>Horas</b>	<b>%</b>	<b>Horas</b>	<b>%</b>
<b>Español y Literatura para los de Historia</b>	0	0%	140	5,2%	100	6,5%

De la tabla se aprecia que la preparación recibida en las asignaturas correspondientes al área del conocimiento ha sido en general insuficiente para enfrentar esta nueva etapa, cuestión esta que se agudiza con la aplicación del Plan “C” que son la mayoría de los que se encuentran aún laborando como profesores en las escuelas.

Teniendo en cuenta los análisis anteriores, se hace necesario realizar una capacitación diferenciada para los docentes de esta Educación, que los habilite en aquellos contenidos que ni han recibido en su formación y que ahora deben dominar para poder asumir las exigencias de un profesor por áreas del conocimiento. Esta información es también esencial para la organización del contenido de la propuesta que se hace en esta investigación, que no está solo en lo referente al contenido deficitario en la formación, sino también a las didácticas específicas de las asignaturas para las cuales no fueron formados y que ahora deben impartir.

En general, la autora es del criterio que, aunque los planes de estudios “A” y “B” fueron considerados en un momento determinado como enciclopedistas, los mismos contribuyeron a lograr una formación más integral del profesorado.

### **1.2.2 Análisis de los programas vigentes a partir del curso 2003-2004**

A partir del curso 2003-2004, se ha implementado un nuevo plan de formación de los docentes de Educación Preuniversitaria, en el que se ha tratado de lograr una mejor formación acorde con la nueva concepción en el ejercicio de la docencia por áreas del conocimiento. En este nuevo plan, el currículo que recibe el futuro Licenciado en Educación es por especialidades, la cual puede ser de Ciencias Exactas, Humanidades o Ciencias Naturales. A diferencia de los planes anteriores, se separa la formación de este profesor del de secundaria, lo cual puede ser positivo por una parte, pues se puede profundizar más en los contenidos propios de este nivel, pero pierden todo el referente a la formación anterior de los alumnos que recibirán de secundaria básica.



El análisis de estos nuevos planes y programas de estudio, hizo que la autora llegara a la conclusión de que la formación del docente por áreas del conocimiento o especialidad, no permiten la profundización adecuada de los contenidos propios de las asignaturas, quedando prácticamente al nivel del alumno que está formando, cuestión esta que se debe tener en cuenta para propiciar la superación postgraduada de los futuros docentes. Este criterio puede ser fundamentado, si se analizan las siguientes tablas que sintetizan las horas clase que reciben por temáticas, apreciándose en los mismos el poco tiempo que se le dedica a la formación en las dos o tres asignaturas que forman el área correspondiente, y que es más grave en el caso de los que egresen en Ciencias Naturales.

Tabla 1.4. Resumen de horas clase de contenidos recibidos en la formación de los Licenciados en Educación en la Especialidad de Ciencias Exactas

<b>Especialidad de Ciencias Exactas</b>		
<b>Temáticas</b>	<b>Por ciento del tiempo</b>	<b>Por ciento específico al contenido y la didáctica del área</b>
<b>Formación General</b>	<b>20,6%</b>	
<b>Fundamentos Metodológicos para la enseñanza</b>	<b>25,1%</b>	<b>25,1%</b>
<b>Fundamentos ideológicos de la educación</b>	<b>6,9%</b>	
<b>Fundamentos Científicos, Pedagógicos y Didácticos de la Educación</b>	<b>12,6%</b>	
<b>Fundamentos científicos de las disciplinas del área</b>	<b>28,8%</b>	<b>23,5%</b>
<b>Talleres Investigativos y Práctica laboral</b>	<b>16,6%</b>	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>48,6%</b>

Tabla 1.5. Resumen de horas clase de contenidos recibidos en la formación de los Licenciados en Educación en la Especialidad de Humanidades

<b>Especialidad de Humanidades</b>		
<b>Temáticas</b>	<b>Por ciento del tiempo</b>	<b>Por ciento específico al contenido y la didáctica del área</b>
<b>Formación General</b>	<b>22,1%</b>	<b>2,9%</b>
<b>Fundamentos Metodológicos para la enseñanza</b>	<b>20,1%</b>	<b>20,1%</b>
<b>Fundamentos ideológicos de la educación</b>	<b>9,5%</b>	
<b>Fundamentos Científicos de la Educación</b>	<b>36,7%</b>	<b>24,2%</b>
<b>Seminarios especiales y Práctica laboral</b>	<b>11,6%</b>	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>47,3%</b>



Tabla 1.6. Resumen de horas clase de contenidos recibidos en la formación de los Licenciados en Educación en la Especialidad de Ciencias Naturales

<b>Especialidad de Ciencias Naturales</b>		
<b>Temáticas</b>	<b>Por ciento del tiempo</b>	<b>Por ciento específico al contenido y la didáctica del área</b>
<b>Formación General</b>	<b>23,3%</b>	
<b>Fundamentos Metodológicos para la enseñanza</b>	<b>15,9%</b>	<b>15,9%</b>
<b>Fundamentos ideológicos de la educación</b>	<b>6,5%</b>	
<b>Fundamentos Científicos, Pedagógicos y Didácticos de la Educación</b>	<b>53,1%</b>	<b>27,7%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>42,6%</b>

Hay que aclarar, que el contenido específico previsto está muy cerca al nivel de lo que el alumno debe saber. Esto debe tenerse en cuenta para la capacitación futura de estos profesores en formación, después que egresen, ya que el nivel de ingreso de los mismos a la carrera, por lo general, no es completo de acuerdo a las exigencias del preuniversitario cubano.

### **1.3. Sobre los conceptos de formación, superación y capacitación**

En este epígrafe se discuten los términos más utilizados en Cuba para la formación inicial y postgraduada, pues la autora considera necesario hacer algunas reflexiones relacionadas con la formación permanente, ya que es en este contexto en el que podemos incidir en la preparación de los docentes que se encuentran en los centros educacionales.

En relación con lo antes planteado, el análisis bibliográfico realizado demostró la utilización de diferentes terminologías para definir el estudio que se realiza al concluir la formación de pre grado, entre ellos se encuentran: formación permanente, formación continua, superación profesional, entre otros. Según Añorga, Julia (1999) en Cuba se identifican teniendo en cuenta dos grupos que son, el estudio académico (Maestría y Doctorado) y los no académicos, identificándose estos con varias denominaciones entre ellas: “educación continuada, permanente, superación profesional, capacitación, superación (simplemente) y son usuarios de ellas los graduados universitarios y todos los recursos laborales y de la comunidad, de un



país, en plena correspondencia con la pertinencia social de un contexto social específico”.<sup>17</sup>

Con respecto al término **formación permanente**, la UNESCO (1975) la considera como: “...un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de **actualizar** los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias”.<sup>18</sup> Esta definición planteada por la UNESCO no considera la existencia de cambios que pueden estar dados, también, por nuevas políticas educativas, lo cual considera la autora en su tesis.

Por otra parte, Imbernón (1994) precisa que **la formación**... “es un aprendizaje constante, acercando esta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella ... ya que se establece un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado”.<sup>19</sup>

El anterior autor considera **el papel de la práctica** en la formación, que la considera constante, y la ve por encima de lo normado, destacando el papel del colectivo y la práctica en ese proceso, postura que es compartida por la autora de este trabajo.

En Cuba, el término más utilizado para caracterizar esta etapa de formación postgraduada de los docentes, ha sido el de **superación**, por lo que en el Reglamento de la Educación de Postgrado de Cuba por el MES (1996), aparece la superación profesional, considerándola como “un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural integral”.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Añorga, Julia.(1999). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. ISP Enrique José Varona. La Habana. En soporte magnético. Pág. 98.

<sup>18</sup> Imbernón, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Pág. 7.

<sup>19</sup> Imbernón, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Pág. 11.

<sup>20</sup> MES (1996) Reglamento de la educación de postgrado de la República de Cuba. RM 6/1996. Capítulo III Art. 48. Pág.11.



El término **superación** aparece registrado también por Añorga, J. (1999) como “Dirigida a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para el desempeño. Proceso que se desarrolla organizadamente, sistémico, pero no regulada su ejecución, **generalmente no acredita para el desempeño, solo certifica determinados contenidos**”.<sup>21</sup>

Con anterioridad esta autora había definido el término “superación profesional” como “conjunto de procesos de enseñanza–aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”.<sup>22</sup>

Se comparten los criterios planteados anteriormente, ya que en su esencia reflejan las acciones que deben estar presentes como son: la adquisición, actualización y perfeccionamiento, principalmente de conocimientos y habilidades, mejorar el desarrollo de sus responsabilidades profesionales, entre otros, lo cual ha estado presente en las primeras etapas de esta investigación, pero **en el caso específico de este período, los docentes, además de las acciones señaladas, deben habilitarse para impartir clases de otras asignaturas para los cuales no han sido preparados en su formación universitaria**. Lo antes planteado significa, **adquirir conocimientos y habilidades nuevas y transferir habilidades pedagógicas y didácticas a situaciones propias de otras asignaturas, que tienen cierta especificidad, y para lo cual la preparación recibida no los capacita**.

Por otra parte, la superación es algo que se puede hacer siempre, existan o no necesidades concretas que la determinen, puede habilitar o no a la persona para hacer algo concreto, y en las condiciones actuales, no se trata solo de superación, hay que lograr que los docentes puedan dar clases en estas nuevas circunstancias, o sea, **hacerlos aptos** para estas nuevas funciones no previstas en su formación inicial. De ahí que se decidió continuar analizando otros términos que permitan un

---

<sup>21</sup> Añorga Morales, Julia. (1999). Educación de Avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. . ISP Enrique José Varona. La Habana. En soporte magnético. Pág.106.

<sup>22</sup> Añorga Morales, Julia. (1998). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos. ISP Enrique José Varona. La Habana. En soporte magnético. Pág.103.



mayor acercamiento a la actividad que debe desarrollarse con los docentes en la situación actual.

En correspondencia con las nuevas necesidades de los docentes que existen en la actualidad, se analizará en particular el concepto de **capacitación** que ha sido muy utilizado.

Según el Diccionario Larousse, el término capacitación se entiende como "... acción y efecto de capacitar".<sup>23</sup>, por lo que debemos remitirnos entonces al término capacitar, el cual se entiende como "formar, preparar, hacer a uno apto para algo", considerándose implícitamente el desarrollo de capacidades para una determinada tarea. En esta misma dirección, el Diccionario Ilustrado Océano, plantea que "capacitar es hacer a uno apto, habilitable para alguna cosa o facultar o comisionar a una persona para hacer algo".<sup>24</sup>

Como se aprecia, en ambos diccionarios se introduce el término apto o hacer apto a alguien para algo, en un momento dado, que se ajusta bastante a la situación que presentan nuestros docentes, aunque de una manera muy general. Por otra parte consideran a la capacitación no sólo como proceso, sino también como resultado, de aquí que surjan dos acepciones: la capacitación como acción de capacitar y la capacitación como efecto de capacitar. En la investigación que se presenta interesa más el proceso de capacitar que el resultado de la misma, pues la propuesta es precisamente de un proceso de capacitación.

Con respecto a este término, el autor mexicano Ruger, Mauro (1997), considera que capacitación es "el conjunto de actividades encaminadas a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes del personal de todos los niveles para que desempeñen mejor su trabajo"<sup>25</sup> Según el propio autor esta tiene como características que es práctica, humanista o técnica y es general o específica. Como se puede apreciar no considera explícitamente en su acepción la idea de **hacer apto o habilitar** a la persona para algo, lo que en nuestra opinión la diferencia poco del término superación.

---

<sup>23</sup> Larousse. Diccionario Básico de Lengua Española. Editorial Ultra. México. 1996. Pág. 91.

<sup>24</sup> Diccionario Ilustrado de la Lengua Española Edición del Milenio. Diccionario Ilustrado Océano de la Lengua Española

<sup>25</sup> Ruger, Mauro y Ramírez, Patricia. (1997). Libro de administración de la capacitación. Serie la capacitación efectiva. Tijuana, México. Págs. 1-2



En los Estados Unidos, y en otros países, se identificó la formación docente como **capacitación** (Villegas-Reimers, 2002), de esta manera a los maestros en formación se les dotaba de conocimientos sobre una materia de estudio, unido a algunas herramientas pedagógicas que les permitieran transferir información a sus alumnos.<sup>26</sup> En esta definición, como se podrá observar, se identifica la formación inicial con la capacitación, que no se ajusta a nuestra situación, pero dicho autor plantea además que la capacitación son "...cursos específicos, de corta duración o a oportunidades de aprendizaje que el maestro puede recibir, principalmente en el lugar de trabajo, con el fin de aprender una destreza específica".<sup>27</sup>

No obstante, el autor Villegas-Reimers toca algunos puntos que pueden ser de interés de esta investigación, como lo es el uso de esta vía para adquirir alguna destreza específica que por alguna razón no posee y da la posibilidad que sea adquirida en su propio lugar de trabajo, lo cual sin ser absoluto también interesa en la propuesta que se hace. En este sentido, no compartimos el hecho de que esta actividad se realice de forma limitada en el lugar del trabajo, pues no da posibilidades para el intercambio profesional y con ello la posibilidad de la realización de experiencias mediante la actividad y la comunicación entre los que se capacitan, lo cual influye también en la modificación de sus actitudes. No obstante, sí se considera la necesidad de producir la capacitación en función de su actividad específica que es la docencia y por tanto hay parte de ella que tendrá que realizarse en su propio lugar de trabajo.

Profundizando en este concepto, Calderón, H (1995) plantea que capacitación es "...la dirigida a los recursos laborables en su desempeño o la preparación para el mismo, con el propósito de habilitarlos para su desempeño particular".<sup>28</sup> Como se aprecia este autor considera en la capacitación a la preparación o habilitación en un momento específico que requiere una persona por alguna circunstancia, que es

---

<sup>26</sup> Villegas-Reimers, E. (2002). Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas en Formación docente: un aporte a la discusión. Pág. 63.

<sup>27</sup> Villegas-Reimers, E. (2002). Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas en Formación docente: un aporte a la discusión. Pág. 63.

<sup>28</sup> Calderón, Hugo. (1995). Manual para la administración del proceso de capacitación de personal. Editorial Limisa, S.A. de CV Grupo Nogueira. Editores Balderás 95. México, D.F. CANIEM Núm 21.



exactamente lo que sucede en este caso con los docentes de preuniversitario en Cuba. También lo refiere al desempeño profesional del que se capacita.

Sobre el uso del término capacitación, Añorga, J. (1998) completa la postura de Calderón añadiendo algunas características tales como que:

- **combina el estudio de contenidos teóricos** y generalmente escolarizados **con actividades prácticas** que contribuyan al desarrollo de habilidades para el desempeño,
- **está dirigida siempre sobre las necesidades educativas para resolver problemas prácticos actuales o prospectivos** de una entidad laboral,
- **se organiza en programas educativos, auspiciados generalmente por las entidades empleadoras, mediante estructuras diseñadas y establecidos con este fin, en ocasiones con participación de otras instituciones científicas** “. <sup>29</sup>

La Dra. Añorga da nuevas características al concepto que se ajustan todavía más al propósito de lo que se hace en este trabajo y a los motivos de por qué se hace.

La autora, haciendo una síntesis de los criterios analizados de los diferentes autores y las posturas que a lo largo de este análisis ha ido asumiendo, y teniendo en cuenta, además, que la propuesta va encaminada a proporcionar la preparación que los docentes de la Educación Preuniversitaria requieren en la etapa actual, asume en esta investigación, el siguiente concepto de capacitación:

**Capacitación es el conjunto de acciones pedagógicas, dentro del proceso de formación permanente, dirigidas a los recursos humanos con el propósito de habilitarlos como profesor integral por áreas del conocimiento. Estas acciones se organizan con carácter cíclico y su contenido se refiere a aspectos científicos, pedagógicos, didácticos, tecnológicos y socio-políticos e ideológicos en el contexto educativo, dentro del desarrollo de su propia práctica profesional como docentes de ese nivel.**

Se considera necesario destacar que, en las acciones que se realizan, se tiene en cuenta incorporar a los currículos la experiencia profesional, las vivencias personales, familiares y sociales, de modo que contribuyan a lograr el mejoramiento

---

<sup>29</sup> Añorga, J. (1998). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. ISP. “Enrique José Varona”, La Habana. En soporte magnético. Pág.105.



profesional y humano de los docentes, al conciliarse la motivación con los intereses personales y los sociales de los mismos.

#### **1.4 Algunas vías que pueden ser utilizadas para la organización de la capacitación de los docentes**

Después de haber definido el concepto de capacitación que se utilizará en esta investigación, es necesario hacer el análisis de algunas de las posibles vías que se pueden utilizar para organizar la misma, por lo que se hará un breve recuento de criterios dados por diferentes autores.

Inicialmente se valorará el criterio de Imbernón, F. (1994), el cual analiza el desarrollo profesoral en dos etapas:

1. El desarrollo profesoral de los profesores noveles. Esta primera etapa es llamada por él la etapa de inducción o socialización a la profesión.
2. El desarrollo del profesorado experimentado. En esta segunda etapa, se plantea que también existen diferencias sustanciales entre los profesores debido a diferentes causas entre las que se encuentran la experiencia y la edad.<sup>30</sup>

Además, plantea que la capacidad profesoral no se agota en la formación teórica, sino que llega hasta el terreno práctico, donde se aplican las concepciones por las cuales se establece la acción docente.

La autora comparte estos criterios, excepto en lo relativo al momento de la inserción en la práctica del futuro docente, ya que en la experiencia cubana, este período inicial de socialización comienza desde el primer año de su formación, con etapas de práctica de un mes y, posteriormente, a partir del segundo año, los estudiantes en formación se insertan en las escuelas, por lo que comienza la actividad práctica directamente en la docencia. Esta forma de organización trae como resultado, un intercambio permanente entre los profesores de experiencia (muchos de los cuales son sus tutores) y estos profesores en formación, el primero aportando su experiencia práctica y los segundos dotándolos de conocimientos actualizados.

El referido autor Imbernón, F. (1994) considera que en el desarrollo profesional del profesorado se deben destacar tres grandes líneas o ejes de actuación los cuales son:

---

<sup>30</sup> Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. España, Pág.57.



- "1. La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación".<sup>31</sup>

La autora es del criterio que el tercer eje de actuación, es muy limitado, ya que se reduce a la actuación del docente en el centro de trabajo, negándose de esta forma el intercambio necesario con los de otros centros lo que contribuye a generalizar las experiencias de avanzada, permitiendo con esto el desarrollo educacional del territorio, aspecto este que es considerado en la propuesta.

Con respecto a las actividades de formación, Imbernón, F. (1994), a partir de los estudios realizados de varios autores referidos por él entre los cuales están Sparks (1983), Watts (1985), Loucks-Horsley (1987), Ingvarson (1987), Joyce y Showers (1988), Elliot, Ortega y Fullan (1991), estipula que las mismas deben ser entendidas como de desarrollo profesional a partir de los siguientes factores referidos al contenido de la superación:

- La adquisición de conocimientos por parte del profesorado es un proceso complejo, adaptativo e investigativo además de largo y no lineal.
- La adquisición de los conocimientos debe estar unida a la práctica de los centros.
- La adquisición de los conocimientos está muy influenciada por factores de organización de los centros.

Partiendo del análisis de los factores anteriores este autor propone que un proceso de formación y una cultura profesional, deben fundamentarse en los siguientes pilares o principios:

1. Aprender investigando: de forma colaborativa, esto es analizar, probar, evaluar, modificar, entre otras variantes.
2. Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.
3. Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica.

---

<sup>31</sup> Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. España, Pág.57.



4. Aprender en un ambiente de colaboración, interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
5. Elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntas.<sup>32</sup>

En la propuesta de capacitación realizada por la autora se tienen en cuenta estos factores considerando que de esta forma es posible provocar la transformación, la mejora, lo cual contribuye a lograr el cambio que se necesita en los docentes de la Educación Preuniversitaria. Se considera también que los anteriores principios a tener en cuenta en su capacitación, les permitirá implicarse en el proceso de transformación, viéndola como una necesidad para su desarrollo profesional, la cual debe ir acompañada con el desarrollo de la institución.

Este autor analiza también, 5 modelos distintos para la organización de la capacitación de los docentes, definiendo **modelo** como marco organizado y de gestión de los procesos de formación, en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación.

Los modelos antes mencionados son:

- **El modelo de formación orientado individualmente.**

Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual el mismo profesor es el que planifica y sigue las actividades de formación que cree pueden satisfacer sus necesidades. En este modelo se tiene en cuenta que el profesorado aprende muchas cosas por sí mismo, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal.

El autor plantea que las referencias teóricas que se vinculan con estas concepciones pueden estar dadas por autores como Rogers, según el cual el único aprendizaje que tiene una influencia significativa en el comportamiento es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento, o como Dewey el cual es del criterio que el único aprendizaje eficaz es el que uno realiza por sí mismo.

- **El modelo de observación –evaluación.**

El sentido de este modelo conecta con la necesidad de saber cómo están afrontando la práctica diaria (impartir la docencia), aunque muchos docentes pueden

---

<sup>32</sup> Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. España. Pág.80.



asociarlos a una estrecha evaluación, no suelen considerarlo como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas.

La referencia fundamental en la que se apoya este modelo es que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza facilitan al profesorado datos sobre los que puede reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

- **El modelo de desarrollo y mejora.**

Se utiliza cuando el profesor está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos y, con todo ello, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Estos conocimientos pueden obtenerse mediante lecturas, discusión, observación, formación e incluso por ensayo-error.

El autor plantea que la fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz, cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema.

- **El modelo de entrenamiento o institucional.**

En este modelo, el formador es quien selecciona los trabajos metodológicos formativos que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados.

La concepción básica en la cual se fundamenta este modelo es que hay una serie de comportamiento y técnicas que merece que los profesores lo reproduzcan en clase. Esta concepción ha sido avalada por un gran número de investigaciones, pero el trabajo de Joyce y Showers (1988) en el que se hace una recapitulación sobre el tema y en el que se refleja que, según los resultados que se esperan obtener, el entrenamiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de estas en situaciones simuladas y devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo.

- **El modelo de investigación o indagativo.**

Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés y recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza, este puede adoptar diferentes formas, ya que puede ser



individual, en grupos pequeños o llevarlo a cabo toda la institución. Este proceso puede ser formal o informal y puede tener lugar en la clase.

La fundamentación de este modelo, se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de dar respuesta a tales cuestiones e indagar. Las bases de este modelo se encuentran en propuestas como la de Dewey, quien escribió que los profesores necesitan "una acción reflexiva", o Zeichner (1983) que plantea el tema de "los profesores como investigadores de su acción", "los profesores como innovadores", "los profesores que se autodirigen" y los "profesores como observadores vigilantes".<sup>33</sup>

Imbernón, F. considera que todos estos modelos de formación tienen elementos positivos de los que pueden derivarse importantes innovaciones educativas, pero, es del criterio que no todos responden a la misma orientación conceptual sobre la enseñanza ni a la misma orientación del papel del profesorado, criterio este que es compartido por la autora.

A partir del análisis realizado por Imbernón, se tiene coincidencia con él en cuanto a los modelos, ya que abarcan los distintos aspectos que se pueden considerar en la superación de los docentes, pero la autora considera, que estos no se deben concebir en forma independiente, no integrada, pues de esta forma se limitaría a un área la superación y los docentes deben enfrentar diferentes problemáticas en el contexto que laboran y estos no se dan en forma aislada o independiente. En la propuesta de capacitación se consideran estos aspectos dentro de las vías para la organización, instrumentación y evaluación de la capacitación que se propone.

Otro criterio que se consideró para la propuesta fue la del Dr. Sánchez, J.M (1998), este plantea que en todo proyecto de cambio educativo, es necesario involucrar al profesorado y le exige cambios profundos en su actuación docente. Este autor plantea que..."al profesor de ciencias se le exige no sólo que actualice los conocimientos científicos de su materia, las aplicaciones e implicaciones sociales, sino también los de las materias [[afines]], de su área, y, como a otros docentes, que

---

<sup>33</sup> Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. Pág.67.



domine su lenguaje pedagógico y psicológico, que aplique en el aula determinadas técnicas de aprendizaje. Se le pide que sea innovador e investigador”<sup>34</sup>

Con relación al planteamiento anterior la autora es del criterio que los aspectos que se consideran no deben estar restringidos al profesorado de Ciencias, sino que los mismos deben tenerse en cuenta para la capacitación de los docentes de las diferentes áreas, de ahí que en la propuesta sea un aspecto común que se tiene en consideración.

El Dr. Sánchez, J.M. es del criterio que si se debe considerar el centro educativo como eje de los procesos de innovación educativa y al profesor como investigador innovador, entonces será necesario constituir grupos de profesores, de las mismas o diferentes disciplinas, de un centro o de varios, que detecten sus necesidades, tomen decisiones e intercambien experiencias, según él ...” estos grupos de trabajo han de disponer de apoyo externo, en tiempo, medios y personal experimentado en determinados temas para facilitar la búsqueda de soluciones a los problemas que los propios profesores se planteen”.<sup>35</sup>

La autora considera que estos planteamientos son aplicables en parte en esta etapa de transformaciones educacionales que se lleva a cabo en el país, por lo que los tiene en cuenta en su propuesta de capacitación para el personal docente, en lo relativo a la necesidad de que el docente se convierta en un investigador e innovador de su propia práctica, pero se considera también la necesidad de organizar un proceso de capacitación, dirigido desde fuera de la escuela, pero orientado hacia dentro de la escuela, para poder garantizar este maestro integral y por áreas del conocimiento que exige y aspira nuestra educación en la actualidad y en su proyección hacia el futuro inmediato.

### **1.5 Consideraciones acerca del papel de la interdisciplinariedad en la capacitación del docente actual y perspectiva de la Educación Preuniversitaria**

Como fue planteado anteriormente, en la etapa de las transformaciones en el Sistema Educativo, tanto en la secundaria como en el preuniversitario, se están produciendo cambios que se reflejan en las concepciones y prácticas de la formación, capacitación y del ejercicio profesional de los docentes. Dentro de estos

---

<sup>34</sup> Sánchez Jiménez, JM. (1998). La formación del profesorado en ciencias. Alambique 15. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Pág. 11.



cambios, adquiere una connotación especial lo relativo al logro de una mayor integralidad en la dirección del proceso docente educativo que vista dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, que es donde se concreta en el aula, conduce inevitablemente a una postura interdisciplinar de la concepción curricular que contribuya a lograr en los alumnos una cultura y formación más general. Teniendo en cuenta esta reflexión se considera necesario realizar algunos análisis acerca de la interdisciplinariedad y las posibilidades de implementar la misma en la futura actuación de un docente integral y por áreas del conocimiento en la educación preuniversitaria.

Existen disímiles definiciones de interdisciplinariedad, pero haremos el análisis de algunas de ellas, fundamentalmente las que se puedan relacionar con la propuesta de capacitación, considerando además, que el trabajo interdisciplinar es una forma en la cual se debe tener en cuenta que hay que superar las visiones fragmentadas y asumir una posición más radical, con el objetivo de erradicar las fronteras entre las disciplinas, además se considera que el trabajo interdisciplinar lleva implícito romper las barreras entre la teoría y la práctica.

En el marco de la realización de este trabajo se consideraron los análisis realizados al respecto por un grupo de autores que desde iguales o diferentes puntos de vista, ayudaron a asumir una postura en esta tesis. Para comenzar es bueno establecer que este concepto se puede ver desde diferentes ángulos. Entre ellos:

- ❑ Como proceso (metodología) y como resultado
- ❑ Desde los puntos de vista de la teoría de la investigación y curricular
- ❑ Como actitud o como forma de actuación concreta

Estas tres formas de ver o analizar este concepto no se pueden separar tan fácilmente como veremos a continuación, pues como proceso pudiera verse, como metodología de la investigación, o como actitud, y como resultado pudiera concretarse en una concepción curricular o en una cierta forma de actuación concreta.

En el primer caso, o sea vista **la interdisciplinariedad como proceso**, tenemos por ejemplo que el CITMA (1997) ofrece una caracterización amplia del concepto cuando expresa que la interdisciplinariedad es la metodología que

---

<sup>35</sup> Sánchez Jiménez, JM. (1998). La formación del profesorado en ciencias. Alambique 15. Didáctica de las Ciencias Experimentales. España. Pág. 12



caracteriza a un proceso docente, de investigación o de gestión en el que se establece una interrelación de coordinación y cooperación efectiva entre disciplinas para interpretar y solucionar un problema pero manteniendo también sus marcos teórico-metodológicos, no obstante, identificándose un proceso de construcción de marcos conceptuales y metodológicos consensuados que propician la articulación de los conocimientos en torno al proceso para su identificación y solución<sup>36</sup>.

En la anterior postura del CITMA, que también puede ser ubicada desde el punto de vista de la teoría de la Investigación, abre una puerta importante para la capacitación de los docentes de preuniversitario, en lo relativo a su formación dentro de la Metodología de la Investigación, que será vital para que pueda producir las integraciones necesarias en los campos formativos e instructivos, en donde su acción como **maestro investigador de su propia práctica** será vital.

Sobre lo antes planteado, Torres Santomé J. (1987) considera que un enfoque interdisciplinario, ubicado en el componente actitudinal, requiere un nuevo modelo de profesor que..."partiendo de un adecuado conocimiento de la psicología, sociología, de una fuerte base cultural y amplios conocimientos didácticos, pueda, en colaboración con otros compañeros y diferentes profesionales, llevar adelante el diseño, implementación y evaluación de currículos cada vez más coherentes con los fines del proyecto educativo que se le encomiende por parte de la sociedad.."<sup>37</sup>

Santomé continúa planteando que..."todo esto requiere una profunda modificación de los currículos de formación de profesores, así como un adecuado reciclaje del profesorado en ejercicio". Este autor considera que estos profesores deben aprender las diferentes formas de concebir currículos con características interdisciplinarias e incluso aprender en experiencias de ese tipo para poder enriquecer su propia visión de cómo se enseña y cómo se aprende en ese contexto.

Lo antes planteado es compartido por la autora de este trabajo en cuanto al tipo de capacitación que requieren estos profesores en ejercicio de la docencia en el preuniversitario, para poder asumir las nuevas concepciones educativas a la que están convocados.

---

<sup>36</sup> CITMA (1997). Estrategia Nacional de Educación Ambiental. La Habana. Cuba. Pág. 24.

<sup>37</sup> Torrez Santomé (1987) La globalización como forma de organización del currículo. Revista Educación 282. Teoría del Currículo. Enero-Abril de 1987. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid. España. 1987. Pág. 125.



Vista también **la interdisciplinariedad como proceso y como resultado**, Perera F. (2000) complementa las anteriores ideas al considerar que... "la interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea".<sup>38</sup> Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Mañalich R. (2000) plantea que... "la interdisciplinariedad puede comprenderse como un proceso que permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir problemas, determinar lo necesario, de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con los hechos".<sup>39</sup> En ambos casos se ve de nuevo la relación entre los tres puntos de vista planteados al inicio.

En el **plano propiamente curricular**, Fiallo (1996) se pronuncia por una caracterización del concepto, limitándose solamente al diseño curricular en el plano del proceso docente, en particular a los contenidos, cuando dice que la relación interdisciplinaria abarca no sólo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una asignatura y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes asignaturas.

Como se puede apreciar el referido autor incorpora la significación de los modos de actuación, y más adelante se pronuncia por el carácter cooperado o consensuado en el proceso de integración, cuando considera que: "La interdisciplinariedad esencialmente, consiste en un trabajo común teniendo presente la interacción de las disciplinas científicas, de sus conceptos directrices, de su metodología, de sus procedimientos, de sus datos y de la organización de la enseñanza".<sup>40</sup>

Este mismo autor plantea que además es "... una vía efectiva que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de conceptos, leyes y teorías que se abordan en la escuela así como un sistema de valores, convicciones y relaciones hacia el mundo real y objetivo en el que corresponde vivir y, en última instancia, como aspecto

---

<sup>38</sup> Perera Cumerma, Fernando. (2000) La formación interdisciplinaria del profesor de Ciencias: un ejemplo en la enseñanza aprendizaje de la Física. Tesis de aspirante al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. La Habana. Pág. 37.

<sup>39</sup> Mañalich Suárez, R. (2000). Interdisciplinariedad, intertextualidad y creatividad: contribución al desarrollo de una didáctica de las humanidades. Impresión ligera. ISPEJV. La Habana, Cuba.

<sup>40</sup> Fiallo Rodríguez, J. (1996). La relaciones ínter materias: Una vía para incrementar la calidad de la educación . Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pág.17.



esencial, desarrollar en los estudiantes una formación laboral que les permita prepararse plenamente para la vida”.<sup>41</sup>

Perera, F. (2000), siguiendo la misma línea que Fiallo, pero más limitada al orden cognitivo de la interdisciplinariedad, la concibe como... “la interacción de dos o más disciplinas producto de lo cual las mismas se enriquecen mutuamente sus marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza y de investigación”.<sup>42</sup>

Por su parte Torres Santomé, J. (1987) plantea que “La interdisciplinariedad, propiamente dicha es la que establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación, de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales, etc. Entre las distintas materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones.”<sup>43</sup>

Este autor ve de una manera amplia, ya antes también analizada, la relación entre la concepción curricular de la interdisciplinariedad, la de sus didácticas específicas y la de la metodología de la investigación, postura importante a los efectos de concebir la propuesta de capacitación.

Valcárcel, N. (1998) por su parte plantea, en la misma línea de Torres Santomé pero en el contexto de la educación de avanzada que...“la interdisciplinariedad constituye el soporte básico de su didáctica como consecuencia de establecer la cooperación entre los procesos didácticos, docentes e investigativos para el tratamiento y solución de un problema científico profesional: la enseñanza integrada de las ciencias”.<sup>44</sup>

Obviamente la postura limitada a las ciencias del autor anterior, puede ser ampliada a las restantes áreas de conocimientos del nivel de preuniversitario. No obstante, la autora de este trabajo considera que lo interdisciplinario no se logra por la complementariedad tranquila de los puntos de vista de ciencias o asignaturas

---

<sup>41</sup> Fiallo Rodríguez, J. (1996). Las relaciones inter materias: Una vía para incrementar la calidad de la educación . Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pág. 8

<sup>42</sup> Perera Cumerma, Fernando. (2000). La formación interdisciplinaria del profesor de Ciencias: un ejemplo en la enseñanza aprendizaje de la Física. Tesis de aspirante al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. La Habana. Pág. 37.

<sup>43</sup> Torres Santomé, Jurjo. Revista Educación 282. Enero-Abril 1987.Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid. España. Pág. 110.



diferentes, o por los datos apuntados por ellas, acopiados como si fueran un rompecabezas, sino por la construcción pluridimensional y compleja de interpretaciones diferentes, provenientes de las diversas aristas de lo estudiado, los que se construyen en sus diferentes alternativas, en el espacio de la interdisciplina.

Por último, vista la interdisciplinariedad **como actitud o como forma de actuación concreta**, Mañalich, R y otros (2000) plantean que...” la interdisciplinariedad es un modo socializado de creación y de capacidad para el trabajo en equipo con diferentes puntos de vista y enfoques por cuanto permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir problemas, diferenciar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con hechos.<sup>45</sup>

Estos autores consideran que la interdisciplinariedad es un acto de cultura, no es una simple relación entre contenidos, sino que su esencia radica en su carácter educativo, formativo y transformador, en la convicción y actitudes de los sujetos. Es una manera de pensar y actuar para resolver los problemas complejos y cambiantes de la realidad, con una visión integrada del mundo, es un proceso basado en relaciones interpersonales de cooperación y de respeto mutuos, es decir, es un modo de actuación y una alternativa para facilitar la integración del contenido, para optimizar el proceso de planificación y dar tratamiento a lo formativo. **Esta postura, más general e integral, es compartida por la autora de esta tesis** pues se ajusta a las necesidades actuales del profesor tanto en condiciones de trabajo integral como por áreas del conocimiento.

Es importante también, destacar a los efectos de esta investigación, que tal como considera Fiallo (1996), la interdisciplinariedad es también una forma de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje que promueve el protagonismo estudiantil, es decir, la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, favoreciendo la motivación de ellos por el estudio y su vinculación con la vida, aumentando su preparación para a partir de respuestas globales basadas en el tratamiento integrado del contenido: conceptos, habilidades, hábitos, valores, normas de conducta, y que promueve la superación del docente tanto desde el punto de vista

---

<sup>44</sup> Valcárcel Izquierdo, Norberto. (1996). Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media. Resumen de Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Pág. 6



pedagógico como investigativo, pues requiere de la recalificación y autosuperación permanente para responder a las exigencias del propio alumnado.<sup>46</sup>

Para culminar, la autora comparte algunos criterios que fueron emitidos en el III Seminario Nacional a Docentes (MINED 2002) en lo que referido a la labor que desempeñan los docentes en esta etapa de las transformaciones en la Educación Preuniversitaria. En este sentido, se considera que la interdisciplinariedad debe representar uno de los aspectos más importantes de este proceso, ya que permite que el docente:

1. No solo incorpore contenido de otras asignaturas en su actividad docente, sino que valore el proceso educativo como un sistema complejo en el que la reflexión crítica y la solución de problemas constituyan aspectos esenciales en su actividad.
2. Conciba la actividad pedagógica como esencialmente interdisciplinaria y aplique métodos científicos, para analizar, acometer y resolver los problemas.
3. Sea capaz de profundizar y actualizar constantemente sus conocimientos científicos y sus procedimientos metodológicos, de acuerdo con los constantes cambios que le impone la época en que vive.
4. Refleje en su trabajo las características de la actividad sociocultural contemporánea, diseñando y orientando la participación activa de sus discípulos, que les proporcione una correcta visión de la época en que viven.
5. Mediante su propio ejemplo, forme en sus discípulos valores y actitudes, así como una forma de pensar interdisciplinaria, como parte de su educación como ciudadanos.
6. Manifieste un dominio integral de su contexto de actuación profesional.<sup>47</sup>

Para finalizar este punto, y a los efectos de esta investigación, resulta de gran importancia que los docentes tengan la preparación interdisciplinaria para poder llevarla a la práctica docente. En esa dirección, en la capacitación que se diseñe, la autora considera necesario, a partir de algunas ideas de Alonso C, (2004) que se

---

<sup>45</sup> Mañalich Suárez, R. Y Marta Álvarez Pérez. (2000). Hacia una formación interdisciplinaria del profesorado. Maestro 2000. IPLAC-UNESCO. Pág. 3

<sup>46</sup> Fiallo Rodríguez, J. (1996). Las relaciones intermaterias: Una vía para incrementar la calidad de la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pág. 40.

<sup>47</sup> Colectivo de autores. (2002). III Seminario Nacional para educadores. Ministerio de Educación. Noviembre 2002. La Habana. Cuba.



debe tener en cuenta que:

1. No se puede integrar lo que no se conoce por lo que cada profesor debe dominar los contenidos de las asignaturas que integra y sus didácticas correspondientes.
2. Se debe suministrar los propios docentes marcos de pensamiento interdisciplinario y experiencias que les permita encontrar las estrategias de aprendizaje que favorezcan esta visión en sus alumnos y puedan comprender los vínculos que unen fenómenos aparentemente inconexos.
3. Se conciba la actividad pedagógica en la propia capacitación que se diseñe esencialmente interdisciplinaria, dentro de lo posible, y se apliquen métodos científicos para analizar, acometer y resolver problemas.
4. Se debe poner al docente que se capacita en situación de actualización constante de sus conocimientos y habilidades en la búsqueda de las relaciones entre las diferentes ciencias y en los problemas comunes de su profesión en el territorio y en el país.
5. Es necesario actualizar sistemáticamente sus procederes metodológicos de acuerdo a los constantes cambios que le impone la época en que vive...
6. Refleje en su trabajo las características de la actividad científica contemporánea, diseñando y orientando la participación en actividades de sus discípulos, que les proporcione una correcta visión integradora de las ciencias en la época en que vive.
7. Valore el sistema educativo como un proceso complejo, que considere las intervenciones que planifica y realiza como una parte de la totalidad de lo que debe ser capaz de asumir críticamente en su actividad y de valorar su alcance y consecuencias.
8. Tiene que existir comprensión e interés por el docente para llevar a cabo la interdisciplinariedad.<sup>48</sup>

De igual manera, es de vital importancia que los docentes en su capacitación conozcan las ventajas que reporta la enseñanza basada en la interdisciplinariedad y, por tanto, en su trabajo como docentes por áreas del conocimiento, estas son:

1. Elimina las fronteras entre las disciplinas, erradicando los estancos en los



conocimientos de los estudiantes.

2. Aumenta la motivación de los estudiantes, al poder aplicar sus conocimientos en diferentes temas de las diferentes disciplinas,
3. El estudiante asimila menos conceptos, pues estos son más generales (disminuye el volumen de información a procesar y a memorizar),
4. El estudiante desarrolla más las habilidades intelectuales, prácticas y de trabajo docente, al aplicarlas en las diferentes disciplinas que se imparten.
5. Se forman normas de conducta que se convierten en hábitos, al lograr la acción coherente y sistemática de todas las influencias educativas potenciales de la institución escolar, acordes con el sistema de valores que requiere la sociedad.
6. Educa un pensamiento más lógico, reflexivo e integrador reflejando la complejidad de la propia naturaleza y de la sociedad.
7. Exige y estimula un eficiente trabajo metodológico de los Departamentos., Claustros y colectivos de grados.
8. Despierta el interés de los profesores por la investigación y búsqueda de conocimientos al sentir la necesidad de integrar los contenidos de las diferentes disciplinas.
9. Propicia mejores relaciones de trabajo en el colectivo de docentes de la institución escolar.<sup>49</sup>

Lamentablemente, tal como plantea Caballero C.A. (2001), en estos momentos la mayoría de los profesores no están preparados para establecer la interdisciplinariedad y en este sentido, no poseen las herramientas de comunicación adecuada con los estudiantes para cambiar su orientación, ni la

---

<sup>48</sup> Alonso Echevarría, C. (2004). Propuesta de acciones para la superación de profesores en ejercicio de la Educación Técnica Profesional desde el puesto de trabajo. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Pedagogía Profesional.

<sup>49</sup> Fuentes R., Nila, Cánovas Trifina y otros (2005). Artículo Consideraciones acerca de la Interdisciplinariedad en la Educación Cubana. Revista En la Ciencia. Fundación CENAMEC, Una Fundación para la Enseñanza de la Ciencia. Editado por el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela. Pág 176.



manera de organizar un sistema de acciones que les permita ejercer su gestión profesional.<sup>50</sup>

En tal sentido la autora coincide plenamente con este investigador, ya que ha constatado, a través de la observación a clases y otros métodos y técnicas aplicadas, la necesidad de capacitar a los profesores en ejercicio de la Educación Preuniversitaria en esta dirección tan contemporánea, favoreciendo su formación pedagógica lo cual es un compromiso importante de la propuesta de capacitación que se haga y de su desarrollo en la práctica.

Para finalizar este capítulo, y a modo de conclusión, se puede afirmar que en el mismo se han evidenciado algunas de las condiciones objetivas y subjetivas que existen para la imperiosa necesidad de buscar mecanismos que posibiliten habilitar a los docentes de preuniversitarios en ejercicio, a enfrentar, con un mínimo de preparación, las nuevas exigencias que en estos momentos se le presentan a la educación preuniversitaria en nuestro país.

Los requerimientos psicológicos, pedagógicos, didácticos, metodológicos y políticos que se requieren, tanto en el orden teórico como práctico, no se pueden lograr sin una concepción adecuada de cómo hacerlo, lo que evidencia la necesidad de la propuesta que se hace en esta tesis y que será desplegada en el próximo capítulo. En el mismo también se profundizará en algunas situaciones actuales para llevar a cabo lo que se espera de la docencia en estos momentos decisivos de la Batalla de Ideas.

---

<sup>50</sup> Caballero Camejo, C.A. (2001). La interdisciplinariedad de la Biología con la Geografía y la Química: una estructura didáctica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Pág. 5.

<sup>50</sup> Alonso Echevarría, C. (2004). Propuesta de acciones para la superación de profesores en ejercicio de la Educación Técnica Profesional desde el puesto de trabajo. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Pedagogía Profesional.



## Capítulo 2. PROPUESTA DE CAPACITACIÓN PARA LOS DOCENTES DE EDUCACION PREUNIVERSITARIA

La superación del personal docente de la Educación Preuniversitaria ha sido una preocupación para la autora durante la última década, lo cual se ha puesto de manifiesto en diferentes momentos. Este trabajo se inicia a partir del año 1995, y de manera continuada se ha desarrollado en los años siguientes, en tres investigaciones diferentes pero enlazadas entre sí por el mismo propósito: la formación continua del personal docente en el nivel medio superior en la provincia de Pinar del Río.

Cada una de las investigaciones antes referidas ha estado determinada **por una situación histórica concreta, motivada por necesidades del desarrollo del país que han provocado cambios en la política educativa.** Las políticas que han estado en el sustento de estas investigaciones han sido:

- La optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La pre integración en el trabajo docente metodológico.
- La integración, caracterizada por las transformaciones actuales en el sistema educacional cubano.

La **primera etapa**, considerada por la autora dentro de la optimización del personal docente que se inicia a partir del curso 1994-1995, se caracterizó por una disminución de profesores en las escuelas con el fin de lograr con menos docentes una mejor utilización de los mismos, a partir de escoger a los mejores y con ello lograr óptimos resultados.

En la práctica, la anterior política determinó un sobrante de profesores que fue enviado a pasar cursos de superación que se programaron a nivel provincial fundamentalmente, en dependencia de las características de cada territorio. El principio de selección de esos profesores fue sus insuficiencias en contenido y metodológicos, aunque en realidad no siempre fue así y no se quedaron en las escuelas los mejores.

En este contexto es que se desarrolla el primer trabajo a partir del curso 1995-1996, con el objetivo de hacer una propuesta de categorización del personal docente que quedó en las escuelas y que motivara sus deseos de superarse.

La **segunda etapa**, que en este trabajo se le ha denominado de la **pre integración en el trabajo docente metodológico**, se inicia en el curso 1999-2000 y operó como una continuación de la primera, y se caracterizó en los preuniversitarios



por la exigencia de poner en funcionamiento la estructura por Departamentos Docentes, que fue la primera acción concreta puesta en práctica con vista a la integración del trabajo en preuniversitario por áreas del conocimiento, por eso se le ha denominado de preintegración. Durante la misma todavía existía una reserva del personal que participaba en cursos centralizados a nivel provincial, como una consecuencia aún de la etapa de la optimización y del éxodo de profesores que en esos años se produjo.

En este contexto es que se desarrolla el segundo trabajo, donde se realizaron acciones dirigidas a determinar el nivel de satisfacción del personal docente en lo relativo a la organización de la actualización que se estaba desarrollando, y que culminó con una propuesta de actualización.

La **tercera etapa** se inicia a partir del curso escolar 2003-2004 y aún nos encontramos en ella, comprende las transformaciones en el sistema educacional cubano, en particular en la Educación Preuniversitaria, y es donde se enmarca la propuesta de capacitación que se hace en este trabajo.

Las acciones realizadas en las dos primeras etapas han sido consideradas antecedentes de esta investigación. Las mismas fueron importantes pues conllevaron a modelos de superación que han sido tenidos en cuenta en la propuesta que se hace en este Capítulo, aunque la primera no tuvo como objetivo central hacer un diseño con ese fin pero si aportó elementos con respecto a la superación de los docentes que han sido muy útiles en la propuesta actual.

En este capítulo se analizan estos antecedentes y se muestra cómo influyeron en las decisiones que se toman en la propuesta que se realiza.

## **2.1. Antecedentes de la investigación**

Los antecedentes se sintetizan a continuación.

**1ª etapa. Primer acercamiento al problema de la superación de los docentes de la educación preuniversitaria: La categorización de los docentes como vía para estimular su superación.**

Esta experiencia pedagógica<sup>51</sup>, se realizó durante el curso 1995-1996 y se divulgó a partir del curso posterior. La misma estuvo enmarcada dentro de la política

---

<sup>51</sup> Experiencia pedagógica presentada en varios eventos nacionales e internacionales, incluyendo el evento internacional Pedagogía 99 en Ciudad Habana y en el 1er Taller Científico Metodológico Internacional en Lima, Perú en 1999.



de la optimización donde ya se comenzaba a vislumbrar cambios en cuanto a la estructura organizativa de la escuela y del trabajo metodológico en las mismas.

La experiencia se realizó en el Preuniversitario Antonio Guiterras Holmes, en la ciudad de Pinar del Río, donde la autora laboraba y había desempeñado distintas funciones entre las que se encontraban las de Directora, Subdirectora y Jefe de Departamento, y en la misma participaron todos sus docentes.

El objetivo de la misma no fue, como antes se ha planteado, diseñar una propuesta de superación, sino conocer los motivos por los cuales no sentían la necesidad o el deseo de superarse y a partir de ello tratar de hacer una propuesta de organización y estimulación del trabajo de los mismos en el cual la superación jugara un papel esencial. En este caso la propuesta consistió en introducir la categorización de los docentes que les sirviera de motivación para la superación y determinar en la misma los requisitos que se debían exigir para cada categoría.

El desarrollo de la experiencia se inicia con una encuesta a 25 (Ver anexo 8) de los docentes del referido preuniversitario, con el objetivo de determinar, según ellos, las posibles causas de esa desmotivación. Los resultados de la misma se exponen a continuación:

Tabla 2.1. Causas que provocan una pobre motivación por la superación

Aspectos	Cantidad	%
Los postgrados se realizan en forma teórica	24	96,0
No se tiene en cuenta la superación en la evaluación	25	100
No se reconoce el esfuerzo que realizan los que se superan	25	100
A los dirigentes no les gusta que los profesores salgan del centro a otras tareas	15	60,0
Hay poco tiempo por el cúmulo de tareas a realizar	19	76,0
Es suficiente con la preparación en la asignatura para impartir la docencia	12	48,0
La superación no incide en una diferenciación del personal	22	88,0

Como se puede inferir de los datos anteriores, los aspectos más señalados entre los que incidían negativamente en la preferencia de los docentes por su superación, están la realización de los postgrados **sin tener en cuenta el componente de la práctica**, que no se consideraba la superación en la evaluación y que ya está resuelto en la actualidad, y la falta de reconocimiento del esfuerzo que realizaban los que se estaban superando, situación que en parte también ha sido considerado en la evaluación profesoral en la actualidad.



Llama la atención también que casi la mitad de los docentes encuestados se habían acomodado a lo que sabían y ya no sentían estímulo en superarse en aspectos relativos a la asignatura que impartían o en otros de carácter más general, lo que puede haber estado motivado por el hecho de que habían pasado muchos años impartiendo lo mismo y se había convertido en una rutina su actividad pedagógica, o también porque se habían quedado en las escuelas bajo el principio de que eran los que mejor preparados estaban. Esto es algo preocupante si se tiene en cuenta que en la década de los noventa ya existían muchas innovaciones pedagógicas dentro de las investigaciones de nuestro propio país y también a esfera internacional.

Algunos de estos resultados sobre los factores que estuvieran influyendo en esa pobre motivación de los docentes hacia la superación, fueron confirmados posteriormente en los estudios teóricos que la autora realizó con vistas al seguimiento de esta primera investigación. Lo más interesante obtenido en este sentido fue un estudio realizado por Añorga, J (1999), que concluyó también algunos criterios relacionados con la problemática de la superación, y que en cierta medida coinciden con lo antes obtenido por la autora de este trabajo:

- ❖ Reducido número de profesores y profesores con superación sistémica, cíclica y en correspondencia con las necesidades y las motivaciones profesionales.
- ❖ Reducido número de profesores y profesores que logra un nuevo nivel profesional después de egresados del nivel superior (especialistas, master, doctor).
- ❖ Insuficiente actualización didáctica.
- ❖ Pobre conocimiento e intercambio sobre tendencias y prácticas educativas en el mundo hispanoamericano.
- ❖ Limitado intercambio para demostrar sus conocimientos y experiencias (desde la cátedra hasta la nación).
- ❖ Auto superación pocas veces fundamentada sobre bases científico-pedagógicas, con limitada definición de objetivos de superación.
- ❖ Insuficiente versatilidad en la utilización de las formas de superación, con uso y abuso de formas escolarizadas.
- ❖ Limitado desarrollo y ejercitación del intelecto para la adquisición de nuevos conocimientos en forma independiente.



- ❖ Limitada acción para la producción de nuevos conocimientos.<sup>52</sup>

Posteriormente, en el desarrollo de la experiencia, fue necesario determinar los requisitos que se debían tener en cuenta para realizar una categorización de los docentes y que les sirviera de motivación para la superación, para lo que se aplicó una encuesta (Ver anexo 9) a la muestra utilizada anteriormente. Los resultados se resumen a continuación.

- El 100% consideró necesaria la categorización de los docentes. Las razones estuvieron concentradas alrededor de la idea de la necesidad de tener elementos que los diferenciara en el desarrollo de su actividad, pues ello iba a provocar una motivación elevada por la superación, como un elemento en esa diferenciación, y por otra parte obligaba a hacer una estrategia de trabajo encaminada a organizar y desarrollar esa superación.
- Entre los aspectos que debían ser los indicadores para cada categoría se seleccionó con mucha fuerza lo relativo a la preparación científica y metodológica (80%), y en menor grado la preparación pedagógica (52%). También se consideró necesario considerar el trabajo que realizaban en sus clases para propiciar la formación político-ideológica y ciudadana (48%), así como los resultados obtenidos en su trabajo y sus condiciones morales para realizarlo (40%).

En estos aspectos como se observará se exigían aspectos esenciales de la **ética pedagógica** en las condiciones de nuestra sociedad, así como su **preparación pedagógica, metodológica y científica**, aspectos estos que posteriormente se tuvieron en cuenta en la propuesta de capacitación que se hace en este capítulo.

A partir de estos criterios se instrumentaron, sobre la base de experiencias anteriores a la Revolución que se desarrollaron en los llamados Institutos de Segunda Enseñanza, las siguientes acciones:

1. Categorizar a los docentes teniendo en cuenta sus necesidades y sus potencialidades de desarrollo profesional.
2. Programar prospectivamente la superación del personal docente teniendo en cuenta el aspecto anterior.

---

<sup>52</sup> Añorga, Julia. (1999). Problemas globales de la Educación Avanzada en Maestros, Profesores y Profesionales. Educación Avanzada. ISP "Enrique J. Varona. La Habana. Págs 46-47.



La propuesta de categorización contempló tres categorías (A, B y C) cada una de ellas con un grupo de exigencias a cumplir, (Ver anexo 10) y entre las cuales la superación era un indicador fundamental. A continuación se resumen las exigencias del Nivel A que era el más alto en la propuesta de categorización realizada, para que se tenga una idea de cómo se concibió:

1. Nivel idóneo o superación acorde con el nivel.
2. Preparación científico-metodológica y política- ideológica constatada a través de una clase metodológica donde se observen los siguientes parámetros:
  - Dominio y actualidad del contenido.
  - Dominio del lenguaje técnico y la lengua materna.
  - Utilización de métodos y medios actualizados, así como las demostraciones en caso necesario.
  - Atención correcta a las diferencias individuales de los estudiantes.
  - Conocimientos actualizados acerca de la problemática nacional e internacional.
  - Trabajo que contribuya a la formación de valores dentro de la especialidad.
  - Tratamiento adecuado a los problemas psicosociales de los alumnos.
3. Sistemática superación en la Especialidad, en las disciplinas de formación general en la investigación educativa y en los elementos necesarios de la Computación y que ello pueda ser utilizado en su práctica profesional.
4. Realizar investigaciones o experiencias pedagógicas que contribuyan al perfeccionamiento de la labor docente y tutorar trabajos de los estudiantes.
5. Criterio favorable del colectivo docente y estudiantil.

En estas exigencias ya se estaban planteando aspectos del contenido que debía tener un programa de superación para estos docentes, el cual se hizo de manera experimental en este preuniversitario y se hizo una programación para la superación de los profesores por tres años.

Para realizar dicho programa se tuvo en cuenta el diagnóstico actualizado de cada docente, en función de sus necesidades y potencialidades específicas, que llevó a la caracterización de los mismos, y al diseño de su superación.

La categorización se puso en práctica durante el curso 1995-1996, de manera experimental en el propio IPUEC Antonio Guiteras Holmes. De esta etapa lo esencial que se obtuvo es que se pudo programar la superación de los profesores a partir de



sus necesidades, a lo largo de tres años, y que la determinación de los contenidos se obtuvo a partir de esas necesidades. En ella **se programó la superación de los docentes de manera prospectiva por tres años.**

Entre los aspectos considerados en esa superación, se tuvo en cuenta aquellos que fueron **necesarios en ese momento histórico concreto**, y que estaban relacionados con su preparación específica y en las exigencias que se pidieron para su categorización que eran de:

- orden teórico y metodológico en su especialidad y en de la práctica pedagógica,
- dominio de la lengua materna,
- elementos de psicología que facilitaran la atención correcta a las diferencias individuales de los estudiantes y a la formación de valores dentro de la especialidad, así como para darle tratamiento adecuado a los problemas psicosociales de los alumnos,
- elementos de la metodología de la investigación,
- conocimientos elementales de computación y
- conocimientos actualizados acerca de la problemática nacional e internacional.

El desarrollo posterior de esta experiencia fue decayendo por la falta de sistematicidad en su control pues solo fue realizado por la autora de este trabajo, y al finalizar el primer año ya no lo pudo seguir de cerca pues cambió de actividad al pasar a metodóloga. Por otra parte, la categorización no se correspondía en sí misma con una política establecida, lo que también determinó que poco a poco fuera desapareciendo, aunque no se perdió la experiencia que se obtuvo con la propuesta de superación que la misma puso en práctica.

## **2ª etapa. La actualización de los docentes de la educación preuniversitaria: una necesidad.**

Esta etapa, que operó como una continuación de la primera, se caracterizó en los preuniversitarios por la exigencia de poner en funcionamiento la estructura por Departamentos Docentes, que fue la primera acción concreta puesta en práctica con vista a la integración del trabajo en preuniversitario por áreas del conocimiento, y por la existencia de una reserva del personal que aún se encontraba participando en cursos centralizados en el nivel provincial. Es por ello que esta investigación se enmarca en la etapa denominada por la autora como de actualización de los docentes y se tiene en cuenta desde el curso 1999-2000 hasta el 2002-2003 y donde, como



antes se planteó, ya se vislumbraba una política de integración del trabajo de los docentes por áreas del conocimiento.

Las acciones fundamentales que se realizaron fueron:

- ♦ Determinación del nivel de satisfacción del personal docente (en cursos y en docencia) y directivo, sobre la organización de la actualización que se estaba desarrollando de forma centralizada.
- ♦ Precisión de una propuesta de actualización de los docentes, a partir de los resultados de la acción anterior, que se llevó a la práctica por la vía de un Diplomado.

La **primera acción** se desarrolló durante los cursos 1999-2000 y 2000-2001 y estuvo determinada por el hecho de que la autora, en su función de metodóloga, impartió docencia en estos grupos que recibían la actualización en el nivel provincial, y como una línea de trabajo y de preocupación personal ha sido la superación de los docentes, realizó encuestas para determinar el estado de satisfacción por estos cursos. La metodología utilizada y los resultados obtenidos se analizan a continuación:

Se aplicó una primera encuesta (Ver anexo 11) aplicadas a tres muestras diferentes.

- Profesores en cursos de superación a tiempo completo (138 de los de los 182 que participaban en los cursos lo cual representó el 76 % de la matrícula)
- Profesores en ejercicio (131 profesores)
- Directivos en ejercicio (30, de ellos 24 directores, 5 metodólogos y 1 jefe de Enseñanza Municipal).

Como datos generales se indagó acerca de los años de experiencia y los cursos de superación que habían recibido. En la tabla siguiente se sistematiza la información recibida en cuanto a la experiencia.

Tabla 2.2. Años de experiencia del personal que participó en la encuesta

Años de experiencia Intervalos	Profesores en curso		Profesores en docencia		Personal directivo	
	No.	%	No.	%	No.	%
De 1 a 5	62	44.9	27	20.6	4	13.3
De 6 a 10	34	24.6	40	30.5	3	10
De 11 a 15	24	17.4	39	21.7	8	26.7
Más de 15	18	13.4	25	19.1	15	50
<b>Total</b>	<b>138</b>		<b>131</b>		<b>30</b>	



Estos datos apuntan a que esta organización de la superación a partir de los que supuestamente más lo necesitaban, no siempre se ajustó a la realidad y a las necesidades de superación o actualización. Por ejemplo, la mayor parte de los profesores en cursos eran los más inexpertos, pero los más actualizados pues se habían graduado recientemente. Sin embargo, los docentes que quedaron en las escuelas y los directivos de las mismas eran de más experiencia pero los menos actualizados, o sea que estábamos dejando a la escuela sin renovación pedagógica y actualización de los contenidos. Por otra parte, esa gran masa de profesores jóvenes y con poca experiencia que supuestamente se estaban actualizando, en cierta medida se les privó de la posibilidad de formarse en el ejercicio de su práctica.

Sobre esta selección, en la tabla 3 se recogen los criterios de los directivos encuestados acerca de las causas por las cuales enviaron a los profesores a los cursos de superación.

Tabla 2.3. Razones para la decisión de la actualización según los directivos

<b>Razones para la decisión de que se actualizaran</b>	<b>Directivos</b>	<b>Por ciento</b>
<b>Dificultades metodológicas</b>	<b>13</b>	<b>43,3</b>
<b>Por estímulo</b>	<b>6</b>	<b>20,0</b>
<b>Dominio del contenido</b>	<b>5</b>	<b>16,6</b>

Se destaca como aspecto positivo que 18 de los directivos tienen profesores en la superación fundamentalmente por dificultades en el dominio de los contenidos o metodológicas. No obstante, los docentes que quedaron en los centros opinaron de manera diferente planteando 79 de ellos que fue incorrecta la selección, para un 60.3%, y las razones que dieron fueron las siguientes:

- Se envían por falta de plazas y no por necesidades cognitivas.
- Hay profesores en las escuelas que necesitan realmente la actualización pero que no se sienten motivados a asistir a los cursos.
- Se envían en ocasiones para resolver problemas personales.
- Son enviados por conveniencias de los dirigentes de los centros.

Profundizando en estos criterios relacionados con la selección de los compañeros que estaban en el curso, del total de 138 profesores que estaban recibiendo los cursos:

- ◆ 48 consideran que si fue correcta para un 34,7%
- ◆ 58 consideran que no fue adecuada, para un 42,0%
- ◆ 32 no dieron su opinión para un 23,18%



Como se observa, un total de 90 docentes (65,2%) tienen un criterio desfavorable o no lo emiten. En el caso de los que tienen un criterio favorable, consideran que los cursos los necesitan porque la mayoría son nuevos compañeros. Los que tienen un criterio desfavorable plantean que algunos no lo necesitan, otros no desean estar, hay algunos recién graduados y otros ya los han recibido.

Viendo este problema desde el ángulo del que se supera, la realidad es que sobre la participación en los cursos se mantiene la misma situación que en la investigación anterior, en el sentido de que no existen muchas motivaciones para la superación, como se puede apreciar en los resultados en la tabla siguiente.

Tabla 2.4. Motivaciones para la superación

<b>Sobre la participación en los cursos</b>	<b>Profesores en curso</b>		<b>Profesores en docencia</b>	
	<b>No.</b>	<b>%</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
<b>Deseaban estar en el curso</b>	<b>51</b>	<b>36.95</b>		
<b>Consideran necesaria la superación</b>			<b>60</b>	<b>45.8</b>

En el caso de los docentes en ejercicio, llama la atención que 71 de ellos (54,2%) no manifiestan deseos o necesidad de superarse.

Profundizando en este aspecto de la superación, se preguntó acerca de las motivaciones que tienen para estar en el curso, a aquellos que dijeron desear estar en el mismo. Las respuestas se resumen en la tabla siguiente pero pueden apreciar que hay un grupo importante que no tienen motivaciones pedagógicas o sociales, sino muy personales, lo que pudiera corresponderse con las razones por las que fueron enviados a los mismos, según lo planteado anteriormente por los docentes en ejercicio.

Tabla 2.5. Motivaciones para estar en el curso de actualización

<b>Motivaciones para superarse</b>	<b>Profesores en curso</b>	
	<b>No.</b>	<b>%</b>
<b>Para actualizarse en los contenidos</b>	<b>31</b>	<b>22.4</b>
<b>Para prepararse metodológicamente</b>	<b>29</b>	<b>21.0</b>
<b>Para descansar</b>	<b>10</b>	<b>7.2</b>
<b>Para acercarse a la casa</b>	<b>8</b>	<b>5.7</b>
<b>Por no tener plaza en la escuela</b>	<b>6</b>	<b>4.3</b>

En el caso de los 60 docentes que permanecieron en los centros y mostraron deseos de superarse, los motivos planteados fueron los siguientes:



- Para actualizarse en los contenidos.
- Adquisición de métodos para un trabajo eficiente.
- Aprender métodos de investigación para resolver situaciones del trabajo con los alumnos.

Sobre si han recibido algún tipo de curso de superación se obtuvo que de alguna manera la mayoría recibió antes alguno de esos cursos.

Tabla 2.6. Cursos antes recibidos

Cursos recibidos	Profesores en curso		Profesores en docencia		Personal directivo	
	No.	%	No.	%	No.	%
Algún tipo de curso	92	66.6	89	67.9	19	63.3

No obstante vale la pena destacar que en las escuelas se encontraban **42 docentes que no habían recibido superación alguna en los últimos años, y con los directivos sucedía algo similar.**

Sobre los tipos de curso que habían recibido en los últimos años se comportó de forma muy variada, con un peso relativo a los aspectos de contenido y metodología, como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 2.7. Tipos de cursos recibidos

Tipo de curso recibido	Profesores en curso		Profesores en docencia		Personal directivo	
	No.	%	No.	%	No.	%
Específico de la asignatura	27	29.3	46	35	6	20
Metodología	27	19.6	42	32.1		
Pedagogía o psicología	14	15.2	14	10.6	8	26.7
Contenido y pedagogía	15	16.3				
Investigación Educativa			4	3.1	8	26.7
Dirección científica					7	23.3
Otros	9	9.7	4	3.1		

Sobre estos cursos recibidos cabe destacar la poca cantidad de directivos que han recibido cursos de dirección científica y en general de cualquiera de los aspectos esenciales de su trabajo, como el contenido específico de las asignaturas y su metodología. Esto es una contradicción pues ellos son los principales responsables de cómo se desarrolla el proceso docente educativo en sus centros.

Otra de las preguntas de las encuestas estaba relacionada con la **utilidad de los cursos** recibidos para el trabajo en las escuelas, las respuestas se resumen en la tabla siguiente.



Tabla 2.8. Utilidad de los cursos recibidos

Son útiles	Profesores en curso		Profesores en docencia		Personal directivo	
	No.	%	No.	%	No.	%
<b>Todos</b>	<b>39</b>	<b>28,2</b>	<b>53</b>	<b>40,5</b>	<b>8</b>	<b>26,7</b>
<b>Algunos</b>	<b>69</b>	<b>50</b>	<b>25</b>	<b>19,1</b>	<b>8</b>	<b>26,7</b>
<b>Ninguno</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>10,6</b>	<b>4</b>	<b>13,3</b>
<b>No dan criterio</b>	<b>30</b>	<b>21,8</b>	<b>39</b>	<b>29,7</b>	<b>10</b>	<b>33,3</b>

Como se observará casi la tercera parte de la muestra considera que o no le son útiles o no dan criterio lo cual se considera desfavorable ya que estos cursos van dirigidos fundamentalmente a mejorar el trabajo que realizan en cada uno de los casos.

Relacionada con la pregunta anterior en la siguiente se pide la información sobre las **causas del desinterés** por los cursos de superación. Los resultados aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 2.9. Causas del desinterés de los profesores por la superación

Causas	Profesores en curso		Profesores en docencia	
	No.	%	No.	No.
<b>No disponen del tiempo</b>			<b>27</b>	<b>25,3</b>
<b>No conducen a méritos</b>			<b>25</b>	<b>23,9</b>
<b>No responden a sus necesidades</b>	<b>26</b>	<b>18,8</b>	<b>19</b>	<b>17,9</b>
<b>Sólo hay cursos a tiempo completo</b>			<b>19</b>	<b>17,9</b>
<b>Se repiten los mismos cursos</b>			<b>19</b>	<b>17,9</b>
<b>No se corresponden con el nivel</b>	<b>12</b>	<b>8,6</b>		
<b>No se pueden llevar a la práctica</b>	<b>14</b>	<b>10,1</b>		
<b>Se imparte solo la teoría</b>	<b>13</b>	<b>9,4</b>		

Algunas de estas insatisfacciones, sobre todo de los que estaban recibiendo los cursos, muestran las insuficiencias en la selección de los temas o en la manera de instrumentarlos pues por lo que se aprecia están algo divorciados de la realidad **al faltarles el componente de la práctica.**

La encuesta aplicada a los directivos recogió el criterio que tenían relacionado con la necesidad de programar la superación de los docentes así como la periodicidad con la que la misma se debía programar, obteniéndose como resultado que el total de los directivos considera que la superación de los docentes debe ser programada y con una cierta periodicidad según se muestra en la tabla siguiente.



Tabla 2.10. Periodicidad con la que se deben dar los cursos según los directivos

<b>Propuesta sobre la duración de los cursos</b>		
<b>Tiempo (años)</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	<b>6</b>	<b>20,0</b>
<b>2</b>	<b>5</b>	<b>16,7</b>
<b>3 o más</b>	<b>19</b>	<b>63,3</b>

La fundamentación por la cual proponen programar la superación por tres o más años es, como criterio generalizado, la posibilidad de establecer una estrategia diferenciada según las necesidades de los docentes.

Para finalizar esta parte hay que agregar que durante el curso escolar que analizamos (1998-1999), hubo en los cursos 60 bajas, 29 por necesidades del organismo para un 48,3 % y el resto por otras causas entre las que se encuentran la deserción del sistema, lo que apuntaba en aquel momento hacia un problema importante que podía estar motivado, entre otros factores, por lo analizado en cuanto a la política de actualización seguida.

Como una síntesis de esta etapa se puede concluir que:

- ❖ El 59,2% de los profesores en los cursos tienen como máximo 10 años en la docencia y de ellos el 76,5% han recibido algunos de los módulos.
- ❖ El 48,8% con más experiencia está en las escuelas y de ellos el 32,1% no ha recibido ninguna superación específica en los últimos cinco años.
- ❖ 92 profesores para un 66,6 % ya recibieron estos cursos de superación.
- ❖ 78 profesores, para un 56,5 %, consideran que no le son útiles estos tipos de curso para el trabajo que realizan en el aula.
- ❖ En la selección para los cursos de superación en ocasiones no se tiene en cuenta, según el criterio dado por los docentes, las necesidades de carácter cognitivo y metodológico.
- ❖ Existe poca oferta de superación por lo que los docentes, en ocasiones, no se sienten motivados a realizarla.
- ❖ Hay poca variedad en la superación que se oferta.

Estos datos apuntaban hacia la necesidad de reconsiderar las formas que se estaban empleando para la denominada actualización de los docentes. Por ello se consideró indagar cómo debía ser esa actualización, lo que se recoge en la tabla siguiente.



Tabla 2.11. Propuesta sobre los aspectos que debe contemplar la actualización

Aspectos	Profesores en curso		Profesores en docencia		Personal directivo	
	No.	%	No.	No.	%	No.
<b>Metodología de la Investigación</b>	95	68,8	14	10,6	22	73,3
<b>Contenido</b>	65	47,1	46	35	20	66,6
<b>Metodología</b>	58	42,0	42	32,1	20	66,6
<b>Político-ideológico</b>	45	32,6			12	40,0
<b>Informática</b>	72	52,2			18	60,0
<b>Pedagogía</b>			4	3,1		
<b>Idioma</b>			4	3,1		

Coincide en lo obtenido en la investigación anterior en lo relativo a:

- ♦ los contenidos de orden teórico y metodológico en su especialidad y en general en la práctica pedagógica,
- ♦ elementos de la metodología de la investigación,
- ♦ conocimientos elementales de computación y
- ♦ conocimientos actualizados acerca de la problemática nacional e internacional.

No coincide en cuanto a:

- dominio de la lengua materna, aunque sí se plantean el estudio de otro idioma.
- elementos de psicología que facilitaran la atención correcta a las diferencias individuales de los estudiantes y a la formación de valores dentro de la especialidad, así como para darle tratamiento adecuado a los problemas psicosociales de los alumnos, aunque pudiera verse incluido en la propuesta de contenidos de orden político ideológico, aunque es más limitada que lo planteado inicialmente.

Obviamente los dos aspectos no coincidentes son de vital importancia por lo que fue necesario analizarlos para la decidir una propuesta más actualizada.

La segunda acción fue la conformación de una propuesta de actualización de los docentes la cual se llevó a la práctica a través del Diplomado “**La excelencia en la dirección del proceso docente educativo**”, y los temas que se consideraron se hizo a partir de los criterios obtenidos de las técnicas aplicadas, así como de la consulta de especialistas. Dicho Diplomado comenzó a desarrollarse en el curso escolar 2000-2001 en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas Federico Engels de la Provincia de Pinar del Río, con la participación de todo el personal directivo y profesores seleccionados hasta un total de 32 participantes, de los cuales 27 lo concluyeron.



**Versión que se presenta a defensa. Enero 2007.**

Este Diplomado fue la génesis de lo que posteriormente sería la parte correspondiente a la capacitación de carácter general de la propuesta que se hace en este trabajo, y **desde sus inicios estuvo a cargo de destacados profesores del Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive de la provincia de Pinar del Río**, dirigidos por la autora de este trabajo.

En este primer Diplomado, los cursos que se desarrollaron tuvieron un carácter teórico práctico, con un total de 300 horas de las cuales 170 correspondían a la parte teórica y 130 a la práctica. Su culminación estaba sustentada en la presentación y defensa de un proyecto de investigación relacionado con las deficiencias identificadas en el Banco de Problemas de dicho centro. Los temas desarrollados en este curso fueron:

- Personalidad y Educación.-----64 horas.
- Investigación Educativa-----50 horas.
- Tendencias Pedagógicas actuales ----- 38 horas.
- Estrategias para el proceso docente educativo----- 38 horas.
- Inteligencia y desarrollo del talento----- 32 horas.
- Sistemas de aplicación----- 50 horas.
- Escuela- familia- comunidad----- 42 horas.

Total----- 314 horas.

Al concluir el Diplomado se realizó una entrevista grupal, y de la misma se obtuvo como **aspectos positivos**:

- ❑ La preparación de los profesores y el profundo dominio que estos poseen del contenido que imparten.
- ❑ La maestría con la cual hicieron posible se establecieran las relaciones entre los integrantes del grupo.
- ❑ La actualización en técnicas de trabajo grupal.
- ❑ El crecimiento individual de cada integrante, así como del grupo.
- ❑ El cumplimiento de las expectativas planteadas al inicio del Diplomado.

Como **aspectos negativos** se planteó el poco tiempo que se dedicó a los módulos de Investigación Pedagógica y Tendencias Pedagógicas, lo cual se tuvo en cuenta para el que se desarrolló en el curso siguiente.

Como **aspectos interesantes** se plantearon las siguientes:

- ❑ El aprendizaje de técnicas de trabajo con los alumnos talentos.
- ❑ La heterogeneidad del grupo.



- ❑ La realización de actividades prácticas vinculadas con la teoría impartida y teniendo en cuenta las funciones que desempeña cada integrante del grupo.

Durante el curso escolar 2001-2002, se desarrolla de nuevo el Diplomado pero el mismo se dirigió a los Jefes de Departamentos de los Preuniversitarios de la provincia y a la Reserva Especial Pedagógica, en todos los casos que tuvieran más de tres años de experiencia. En el mismo participaron 47 personas, en su mayoría directivos y jefes de departamentos. En dicho Diplomado se mantuvieron los mismos módulos que el curso anterior, pero a solicitud de los integrantes se introduce el módulo “Dirección de procesos educativos” con una duración de 60 horas.

En el curso 2002-2003 se vuelve a desarrollar el mismo Diplomado con la participación de 39 personas, todos ellos profesores de preuniversitario y de la reserva especial con más de tres años de experiencia que lo solicitaban por su propia decisión. Como aspecto nuevo ya en este curso, al entrar en vigor las transformaciones en el nivel secundario, se desarrollaron también algunos módulos de este Diplomado en aquellas escuelas secundarias que lo solicitaban, comenzando así una nueva variante que se tuvo en cuenta en el desarrollo posterior de esta investigación.

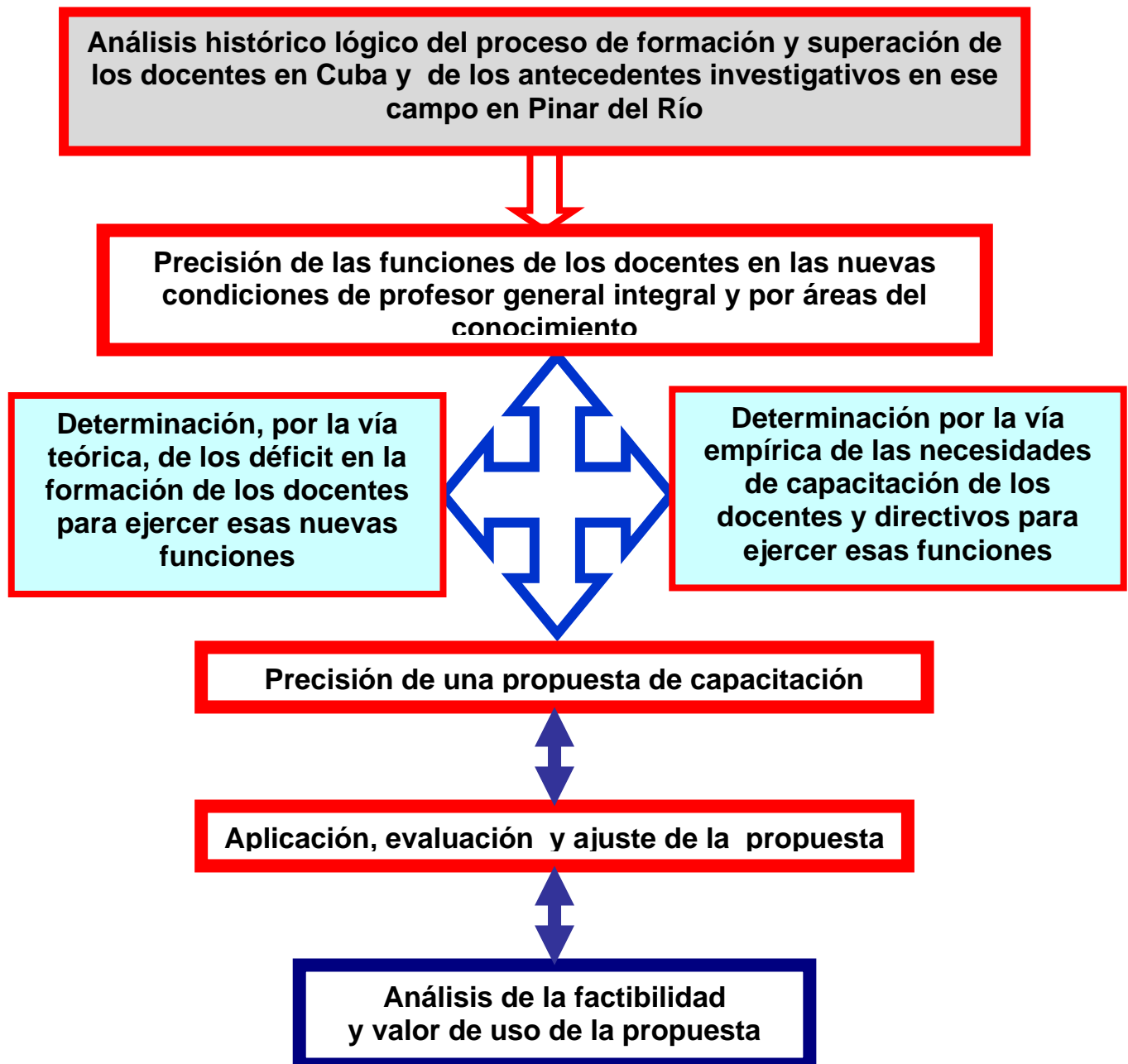
Este Diplomado y su sistema de contenidos, obtenidos a partir de la síntesis de los criterios de los docentes que por diferentes vías fueron consultados, y del análisis de la práctica escolar como antes se planteó, han sido determinantes para la propuesta de contenidos que hoy se presenta. En este sentido, los módulos se fueron transformando lentamente y la experiencia de su aplicación ha sido de gran importancia para la precisión de la propuesta de capacitación que se hace en esta investigación, y para el establecimiento de las características generales de la misma, que se fueron construyendo en la medida que se fue ganando experiencia en su aplicación, pero se han ido adaptando a la nueva situación que genera este cambio.

## **2. 2. Etapa de las transformaciones en la Educación Preuniversitaria. Propuesta de capacitación.**

Esta etapa, como antes hemos planteado, está enmarcada dentro de la política de la integración que se inicia con fuerza en el nivel preuniversitario en el curso 2003-2004, a partir de las transformaciones del Sistema Educacional Cubano inmerso en la Batalla de Ideas que libra nuestro pueblo, liderado por la política de la Revolución.



Para arribar a esta propuesta de capacitación, se utilizó una metodología que de manera sintética se resume en el siguiente cuadro:



La propuesta que se hace atiende tanto a las exigencias para ejercer las funciones del Profesor General Integral como del Profesor por áreas del conocimiento en la Educación Preuniversitaria, y se sustenta desde el punto de vista político ideológico en lo establecido para ello en nuestro país. La misma se realiza teniendo en cuenta lo establecido en la Especialidad de Postgrado que se define como “el proceso de formación postgraduada que proporciona a todos los graduados universitarios la profundización en áreas particulares de profesiones afines,



desarrollando modos de actuación propios de esa área y **en correspondencia con los avances científico-técnicos, las necesidades económico-social del país y las exigencias particulares de determinados perfiles ocupacionales**".<sup>53</sup>

De igual modo la propuesta cumple con los objetivos del sistema de postgrados vigentes en Cuba los cuales son:

- Propiciar la complementación, actualización y profundización necesaria a los profesores.
- Desarrollar en los docentes habilidades y capacidades creadoras de índole profesional, actitudes para el trabajo independiente y científico y maestría pedagógica.

Dicha propuesta se basa en los postulados planteados por Añorga J. (1998) para la Educación de Avanzada, adaptados a las posturas teóricas asumidas por la autora de este trabajo y ampliados a partir de las características específicas del problema que dio origen a la investigación. Dicha propuesta está **sustentada en:**

- ❑ **Su necesidad**
- ❑ **Los fundamentos filosóficos, psicopedagógicos y didácticos**
- ❑ **Algunas características generales que la distinguen**
- ❑ **Las premisas que garantizan su eficiencia**
- ❑ **El sistema de contenidos**
- ❑ **Las vías para su organización, implementación y evaluación**

A continuación se desarrolla cada uno de los aspectos antes referidos.

### **2.2.1. Necesidad de la propuesta**

Su necesidad en cierta medida se viene presentando desde los resultados de las dos investigaciones que le han servido de antecedentes, pero ha sido determinante para ella esta etapa trascendental que está viviendo la educación cubana a partir de la Batalla de Ideas. Dicha necesidad es reconocida por el MINED cuando en los Objetivos Priorizados del Ministerio de Educación para el Curso 2006-2007<sup>54</sup> plantea como una deficiencia que..."No existió una estrategia dirigida a la

---

<sup>53</sup> Añorga, Julia. (1998) Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. Libro 1. ISP "Enrique J. Varona". La Habana. Pág. 93.

<sup>54</sup> MINED (2006) Objetivos Priorizados del Ministerio de Educación para el curso 2006-2007. Deficiencias de la Educación Preuniversitaria. Anexo No. 6 de la RM No. 50/06. Página 24.



formación y preparación de los directores de centros, sus reservas, la Reserva Especial Pedagógica y los Profesores Generales Integrales”.

Hay que decir que dicha política ha estado precedida por etapas difíciles para la educación cubana, que en cierta medida se han revelado en las investigaciones que sirven de antecedentes a esta. Estos problemas se mueven en dos directrices fundamentalmente:

- ♦ Insuficiencias que conllevan a minar la calidad del proceso docente-educativo.
- ♦ Insuficiente preparación científico-metodológica del personal docente.

Pero unido a estos problemas, y como resultado de análisis incorrectos en muchas ocasiones, se produjo el éxodo de docentes hacia otras esferas de la sociedad en los cuales eran mejor remunerados, motivando esto la carencia de personal docente.

Nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro, a partir de la Batalla de Ideas en la cual se encuentra inmerso el país, ha precisado las dificultades de esta etapa que dieron lugar a esta nueva política educacional, caracterizada por la integración en la labor de los docentes. Según Fidel, los detonantes de esta nueva política han sido un conjunto de problemas en el sistema educacional que han tenido repercusión social, entre los que se encuentran:

- Una **crisis vocacional** motivada entre otras cosas por el estado crítico de las instalaciones educacionales, la cantidad de alumnos por aulas llegando a ser de 40 como promedio y en ocasiones hasta de 40 a 50 y la política salarial que no previó el aumento por muchos años. Esto provocó que la profesión de maestro no estuviera entre las preferencias de los egresados del nivel medio ni de sus padres.
- La **carencia de docentes** como ya antes se analizó, o bien por el éxodo o por las pobres incorporaciones a la carrera. Indudablemente esto representaba grandes riesgos para la independencia, la identidad nacional, las conquistas alcanzadas y el porvenir de la Patria, provocando una enorme inquietud en los sectores culturales y de comunicación ya que esta gran masa defensora de la identidad y la cultura nacionales, veía la continua, creciente y arrasadora invasión cultural imperialista de que era víctima nuestro país y el mundo.
- El **profesor con varios grupos** de alumnos que atender, y como antes se planteó, cada uno de ellos con hasta 40 o 50 alumnos, lo que además del trabajo que esto representaba, algunos tenían más de 100 alumnos que y no llegaban a



conocer sus individualidades, ineficiencias y las dificultades de aprendizaje de cada uno de ellos.

Por otra parte, en el caso de la secundaria básica, se reunían más dificultades dadas por:

- El **arribo a las secundarias básicas** de alumnos en el inicio de su adolescencia donde se produce un cambio radical y abrupto al recibir atención de un profesor especializado por asignatura, que significaba que sobre el mismo recaía la influencia de 11 ó 13 profesores, por lo que nadie tenía la responsabilidad especial sobre él, unido al hecho de que los padres en muchos casos dejaban la labor educativa en manos de la escuela. A esto se añadía la **no existencia del profesor guía** por lo que los alumnos se encontraban muy desatendidos en esta edad tan problemática.
- La **súper especialización**, que traía como consecuencia que cada profesor especialista de una materia quería que los estudiantes tuviesen un dominio profundo de cada una de ellas, lo cual a esta edad es absurdo e innecesario.
- La **ausencia de alumnos en la sesión de la tarde** pues por diversas causas los que tenían doble sesión no regresaban a la escuela. Entre estas causas se encontraba la falta de almuerzo en las escuelas, los problemas con el transporte, entre otros.

A partir de estas insuficiencias, cuya eliminación parecía un problema insoluble y constituía un gran reto para la Revolución, se puso en marcha la revolución educacional como baluarte fundamental y se tomaron un grupo de medidas que permitiera garantizar la eficiencia en los diferentes subsistemas, entre las cuales se tienen:

- ◆ El desarrollo de programas educativos, culturales y sociales.
- ◆ La respuesta revolucionaria y el esfuerzo de los jóvenes profesores emergentes de la primaria.
- ◆ Las transformaciones en todos los subsistemas de Educación, donde la política de integración ha sido una columna vertebral.

Las transformaciones fundamentales se iniciaron por la Educación Secundaria, no obstante a partir del curso 2004-2005 se han precisado transformaciones para la educación preuniversitaria, que fueron precisadas en la introducción de esta tesis.



Al analizar estos cambios ya se empieza a manifestar la necesidad de una propuesta de capacitación de los docentes en servicio, que se fundamenta desde lo analizado en el primer capítulo de esta tesis sobre la formación que tienen estos egresados que están en servicio, que no los capacita completamente para asumir la docencia en las condiciones de profesor integral y por áreas del conocimiento pues no fueron así formados, sin contar las nuevas exigencias que son de diferente orden pero que todas suponen para dichos docentes nuevos compromisos, que no siempre podrán asumir si no se les prepara para ello.

Sobre esto se pronunció el MINED en los Objetivos Priorizados para el curso 2006-2007 cuando planteó dentro de los mismos para este nivel "...Jerarquizar la formación y preparación integral de los directores de centros, sus reservas, la Reserva Especial Pedagógica y los profesores generales integrales".<sup>55</sup>

En relación con lo antes planteado, las tareas que deben ser desarrolladas por el Profesor General Integral de Preuniversitario a partir del curso escolar 2004-2005, no solo son de orden docente propiamente dichas, sino también investigativas, psicopedagógicas, de educación familiar, de dirección docente administrativa y educativa en coordinación con las organizaciones estudiantiles, de preparación política y de trabajo con las organizaciones estudiantiles, de orientación educativa y educación sexual y medio ambiental y de formación Vocacional.

Desarrollando estas tareas puede apreciarse la amplitud de las mismas. Por ejemplo:

### **1. Docentes propiamente dichas**

- Imparte clases en su grupo y responde por la educación general integral del mismo, integrando coherentemente el accionar del colectivo docente, el grupo, la familia y la comunidad.
- Observa el proceso de enseñanza- aprendizaje de las diferentes asignaturas en el grupo que dirige.
- Organiza y participa en todas las actividades docentes, extradocentes y extraescolares que desarrolla el grupo.

---

<sup>55</sup> MINED (2006) Objetivos Priorizados del Ministerio de Educación para el curso 2006-2007. Objetivos priorizados de la enseñanza. Anexo No. 6 de la RM No. 50/06. Educación Preuniversitaria. Pág. 25.



- Garantiza un ambiente de trabajo creador, basado en adecuadas relaciones interpersonales, de camaradería, solidaridad, colectivismo, tanto entre los estudiantes como entre estos y los profesores.

## **2. Investigativas psicopedagógicas**

- Establece los vínculos con las Secundarias Básicas tributarias, que le permita obtener una adecuada caracterización integral de los estudiantes, como componente esencial de la entrega pedagógica.
- Diagnostica, de manera general, a cada uno de los estudiantes de su grupo y completa la caracterización psicopedagógica que mantendrá permanentemente actualizada.
- Visita los hogares y comunidades de residencia de sus estudiantes, ampliando su caracterización e interactuando con los familiares y vecinos de los mismos con fines educativos.

## **3. De educación familiar**

- Conduce las Escuelas de Padres que se realizan sistemáticamente, capacitándolos en los temas fundamentales para la educación integral de sus hijos.

## **4. De dirección docente administrativa y educativa en coordinación con las organizaciones estudiantiles**

- Planifica y organiza el trabajo de los claustrillos de su grupo y conduce sus reuniones.
- Dirige la elaboración del Proyecto Educativo del Grupo, junto a la dirección de la FEEM y determina la estrategia de intervención para el trabajo preventivo y desarrollador con cada uno de los estudiantes y con su grupo estudiantil.
- Dirige el proceso de evaluación integral de sus estudiantes, en coordinación con la FEEM y el colectivo pedagógico.

## **5. De preparación política y de trabajo con las organizaciones estudiantiles**

- Responde por la preparación política y para la defensa, la formación patriótica e internacionalista laboral de sus estudiantes y asegura los pasos para la incorporación al SMG.



- Dirige el proceso de evaluación integral de sus estudiantes, en coordinación con la FEEM y el colectivo pedagógico.

## **6. De orientación educativa, educación sexual y medio ambiental**

- Dirige los espacios de Reflexión y Debate y realiza actividades de Orientación Educativa que contribuyan a asumir los estilos de vida saludable y una conducta responsable en la prevención de accidentes y en el comportamiento sexual, así como en el rechazo al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.

### **1. De formación vocacional**

- Promueve acciones de formación vocacional y orientación profesional garantizando una participación activa de los alumnos en la búsqueda de soluciones a problemas de la vida cotidiana y en la elección consciente de la continuidad de estudios.

Como se puede apreciar, un docente de la educación preuniversitaria en estas nuevas condiciones tiene que tener una preparación mucho más amplia que la que recibió en su formación, y que no solo comprende lo relativo a las asignaturas que ahora tiene que impartir dentro del área de conocimiento que le corresponda.

Los elementos dados con anterioridad son suficientes para argumentar la necesidad de una propuesta de capacitación con las características que tiene la que se hace en este trabajo, y su valor de uso ya se ha podido ir comprobando en la puesta en práctica de manera puntual en la provincia de Pinar del Río, y que se resume en el Capítulo 3, así como en la propia concepción de la misma, especialmente en los principios que la sustentan y que se exponen a continuación.

#### **2.2.2. Fundamentos filosóficos, psicopedagógicos y didácticos**

La **filosofía** que sustenta esta propuesta es la del materialismo dialéctico e histórico, concretada en la política educativa llevada a cabo por la Revolución Cubana a lo largo de su historia y especialmente en la que se ha derivado de la Batalla de Ideas y del concepto de Revolución de nuestro Comandante en Jefe que contiene elementos que se ajustan al momento histórico que estamos viviendo en esta nueva Revolución Educativa, cuando afirma que: **“Revolución es sentido del momento histórico; es cambiar todo lo que debe ser cambiado...es defender valores en los que se cree al precio de cualquier sacrificio, ...es luchar con audacia, inteligencia y realismo, es no mentir jamás ni violar**



**principios éticos; es convicción profunda de que no existe fuerza en el mundo capaz de aplastar la fuerza de la verdad y las ideas”.**<sup>56</sup>

En Cuba, las concepciones teóricas en el orden psicopedagógico, siguen el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotski y sus colaboradores el cual **se centra en el desarrollo integral de la personalidad, que sin desconocer el componente biológico del individuo**, lo concibe como **un ser social** cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes.

En esta teoría, que es también el sustento de esta propuesta, el desarrollo de la personalidad del hombre se concibe mediante **la actividad y la comunicación en sus relaciones interpersonales**, constituyendo ambos (actividad y comunicación) los agentes mediadores entre la persona y la experiencia cultural que va a asimilar.

P, Rico y otros (2001) precisan, sobre lo antes planteado y refiriéndose al estudiante, el papel esencial que como mediador se le concede a la actividad de aprendizaje, ya que por sus características especiales en cuanto a organización y exigencias reúne potencialidades importantes para el logro del desarrollo de la personalidad, siempre que se proyecte como actividad que permita un **papel activo, reflexivo en los estudiantes**, y que **se organice teniendo en cuenta la posibilidad de interacción entre los mismos**, como momento inicial en que aparecen los procesos psicológicos, y las competencias cognitivas.

Lo planteado en el párrafo anterior significa que es necesario propiciar en el aprendizaje o en otras actividades extraclases, la oportunidad de interrelación para ejecutar tareas entre los que de alguna manera están inmersos en un proceso pedagógico, porque con ello intercambian y a partir de esa interrelación social van asimilando procedimientos de trabajo, conocimientos, normas de conducta, actuando con los compañeros y el profesor, como mediadores de la cultura a asimilar.

La autora antes referida plantea que cuando el estudiante avanza en el plano de estas actividades, consideradas sociales por las interrelaciones que se producen entre los compañeros y con el profesor, incorpora, hace suyos estos conocimientos, normas, habilidades, y los aplica con posterioridad de forma independiente en las tareas que realiza, lo que da muestra de su desarrollo individual.

---

<sup>56</sup> Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz el 1ro de Mayo del 2002 y tomado del Periódico Granma del día 2 de Mayo de ese año.



Estas consideraciones llevan a un aspecto de gran importancia en el trabajo del docente y es el relacionado con **el conocimiento que debe de tener de lo que el estudiante puede hacer con la ayuda de él o de otros estudiantes**, es decir, en una actividad social de interrelación (lo que se denomina por Vigotsky el **desarrollo potencial**), **y lo que el estudiante ya asimiló y puede realizar sólo de forma independiente (denominado desarrollo real)**, porque ya constituye un logro en su desarrollo, por ejemplo, un conocimiento, una habilidad, una norma de comportamiento o el desarrollo de procesos del pensamiento como el análisis, la síntesis, la generalización, entre otros. A la distancia entre estos dos niveles evolutivos de desarrollo se le denominó por Vigotski "**Zona de desarrollo próximo**", que de ser tenido en cuenta por el que dirige el proceso de enseñanza aprendizaje permitirá que lo que es potencial en un momento se convierta, con su acción pedagógica o la de otros participantes en dicho proceso, en desarrollo real del estudiante.

Lo anterior significa que al concebir la actividad pedagógica, en este caso en la propuesta de capacitación que se hace en esta tesis, se tenga en cuenta por una parte el desarrollo alcanzado por el que se capacita, es decir, sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, pero por otra parte, es necesario y esencial que se tenga precisión hacia donde debe lograr un nivel superior de desarrollo, es decir, los objetivos que expresan el nivel de logros superiores que se debe alcanzar. Con ello no solo estará proyectando el aprendizaje en el presente sino también para el futuro.

Esta zona de Desarrollo Próximo también revela que trabajar con las potencialidades significa propiciar condiciones que permitan organizar la actividad de manera que el que se capacita opere en primer lugar en un plano externo, de comunicación, de relación con los otros, en la cual las acciones que realice le permitan gradualmente interiorizarlas y poder entonces trabajar en un plano independiente de logro ya individual.

Estas precisiones teóricas, permiten precisar algunas características de orden didáctico que se tienen en cuenta en la ejecución práctica de la docencia en esta



propuesta, que se asumen de posturas establecidas por los Dres. Rizo y Campistrous (2006) para el nivel universitario<sup>57</sup>

Estas características esenciales están asociadas a la **actividad, significatividad y desarrollo** en el proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que se produzca una verdadera **socialización** de los conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes y se asimilen otros nuevos. Este proceso eminentemente desarrollador puede favorecer el desarrollo de condiciones en los que se capaciten que favorezcan el autoaprendizaje alumnos que propicien el autoaprendizaje como se aspira.

❑ **Carácter activo de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la implementación de la propuesta**

Lo antes planteado significa concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de modo que se cumpla que:

**El docente que se capacita (alumno) participe realmente de forma activa, física e intelectualmente, que se resume en profundizar en su desarrollo en todos los planos: intelectual, físico y moral (enseñanza desarrolladora).** Para ello son muy importantes los métodos y estrategias que emplee el **docente capacitador (docente)** y el tipo de tarea que se le proponga a los alumnos.

❑ Con respecto a los **métodos y estrategias** son necesarias formas de actuación del docente que propicien en el alumno un incremento de su participación activa y productiva. Esto no significa mucha participación externa, visible, sino participación consciente para el alumno, no necesariamente visible en el caso de las actividades intelectuales. Para lograr esa actividad, el sistema de tareas que se organice debe propiciar ese movimiento interno cognitivo o externo motor, pero consciente y reflexivo.

❑ Con respecto a las **actividades para los alumnos**, deben planificarse de modo que las de **carácter reproductivo** se sustenten no solo en la memoria mecánica sino en procesos conscientes basados en el conocimiento de los conceptos involucrados, y los niveles de exigencia se correspondan con el tipo de actividad y con lo que se aspira en esta capacitación. De igual modo, se debe **propiciar la activación de otros procesos de pensamiento que contribuyan a la profundización de lo que se denomina pensamiento lógico.** Esto significa para las

---

<sup>57</sup> Rizo, C. y L. Campistrous (2006). Algunas consideraciones acerca de la concepción de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el ISCF Manuel Fajardo. Ciudad de la Habana. En soporte magnético.



actividades de tipo intelectual, que se incluyan niveles de identificación de conceptos y procedimientos, la realización de los mismos por parte del alumno, la argumentación de hechos, la discusión de problemas específicos del área de formación que se esté trabajando, entre otras actividades.

□ En este proceso se deben propiciar **formas de comunicación** eficiente entre los alumnos, de modo de lograr una **socialización de aciertos y errores** en el proceso del aprendizaje, y la posibilidad de analizar críticamente los resultados personales y colectivos. Esto tiene, además, un gran valor formativo.

Para lo anterior debe tenerse en cuenta que **se combinen las formas de organización individuales con las de parejas y pequeños grupos**, de modo que se produzca la interacción entre los alumnos favoreciendo el intercambio de experiencias previas y la formación específica de cada uno de los que se capacitan de modo que los que tienen una cierta formación puedan transmitir sus conocimientos a los que no la tienen y viceversa (ampliación del desarrollo real de manera específica para cada participante).

En este **proceso de socialización**, los alumnos reproducen, modifican o asimilan nuevos **conocimientos y formas de actuación** en una práctica que es cada vez más reflexiva y autodirigida pero que está cargada de experiencias personales que se trasmite de unos a otros.

□ **Carácter significativo de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la implementación de la propuesta**

Otra característica importante del proceso de enseñanza aprendizaje que se debe implementar es el aprendizaje denominado significativo. Esto supone que se potencie el **aprendizaje verdaderamente significativo para el alumno** en los tres planos que se debe lograr la significatividad (Rizo, C, y Campistrous, L, 2003):

- En el **plano personal**, que significa que involucrarse en el proceso de aprender le interese realmente al alumno. Está relacionado con la **motivación hacia el aprendizaje** y en ello la concepción de la actividad docente juega un papel esencial.
  - En el **plano social**, que significa que el alumno vea la necesidad y utilidad social de lo que aprende en función de su actividad fundamental que es la docencia en la educación preuniversitaria en estas nuevas condiciones de integración.
-



▪ En el **plano cognitivo**, que significa que el estudiante puede relacionar el nuevo material de aprendizaje con su estructura de conocimiento existente (**sus condiciones previas**), **y adquiera un sentido en esa estructura de conocimiento, pero para lo cual es necesario que lo que se aprende esté debidamente sustentado en el orden cognitivo y no sea una mera repetición de algo ausente de sentido en dicho orden**. Esto último es una tarea muy importante para el que enseña, es decir estructurar el proceso de enseñanza de modo que esto se logre.

En este último sentido, Rizo y Campistrous (2003) han sintetizado algunas ideas de Ausubel y han aportado algunas características **que aparecen en negrita**, tal como se expresa a continuación: “el aprendizaje significativo es aquel en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas esencialmente con lo que el alumno conoce **o tenga sentido cognitivo para él**, produciéndose una modificación de la información recién adquirida y en aquella con la cual se vincula. Entre otras cosas **supone una interacción entre:**

- La información nueva y las ideas preexistentes de la estructura cognoscitiva del alumno.
- **Las potencialidades de comprensión del alumno de una nueva información y la forma en que dicha información se le brinda por parte del que lo enseña, de modo que él pueda percibir desde el punto vista lógico y de sus conocimientos precedentes que lo que se intenta aprender satisface su intelecto o sus posiciones ante la sociedad y ante sí mismo**”.<sup>58</sup>

Como se puede apreciar, este aspecto del aprendizaje significativo, está íntimamente relacionado con un proceso de capacitación que se oriente al logro de aprendizajes **con sentido y al desarrollo de las habilidades estratégicas**, generales y específicas del aprendizaje y también a fomentar que los alumnos se guíen siguiendo modelos motivacionales.

❑ **Carácter desarrollador de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la implementación de la propuesta**

Una postura muy actualizada que promueve cambios sustanciales a la educación, es la denominada educación desarrolladora bajo los postulados de Vigotski. Sobre esto, Doris Castellanos (1999) ha planteado que una *educación*

---

<sup>58</sup> Rizo Cabrera, Celia y Luis Campistrous Pérez (2003). Algunos apuntes acerca del aprendizaje significativo y por descubrimiento. Intercambio Académico con la Universidad Autónoma de Santo Domingo. En soporte magnético. Agosto-October de 2003.



*desarrolladora* "...es aquella que conduce al desarrollo, que va delante del mismo – guiando, orientando, estimulando -, que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto. La educación desarrolladora promueve y potencia los aprendizajes desarrolladores".<sup>59</sup>

En esta misma dirección, la autora D. Castellanos (1999) ha planteado que..."un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social".

Teniendo en cuenta lo planteado en el párrafo anterior, si se asume el trabajo con una concepción de enseñanza desarrolladora, es necesario tener precisión que ello supone **además poner en práctica el principio de la unidad entre lo instructivo y lo educativo**. No se trata de profundizar solo en el pensamiento del que se capacita sino también en lo que siente, de modo que sea capaz de orientar su comportamiento a partir de hacer suyos, como normas y cualidades, los valores sociales más relevantes. Esto significa trabajar en la unidad de lo intelectual y afectivo en el proceso educativo, para lo cual hay que tener en cuenta que el alumno es un ente que piensa, siente, que tiene necesidades y que su formación está ligada al respeto con que lo consideremos en la medida que atendamos sus intereses, preocupaciones, sus puntos de vistas; que sepamos transmitirle afecto, como condiciones esenciales para un proceso integral de desarrollo de su personalidad.

Otro resultado importante de investigación es el relativo a las exigencias psicopedagógicas de un aprendizaje desarrollador, propuestas por las investigaciones del grupo TEDI del ICCP bajo la dirección de la Dra. Margarita Silvestre, en las que en las que se precisan aspectos tales como: **la organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en momentos de Orientación, Ejecución y Control**, así como otras exigencias psicopedagógicas donde se destacan aspectos tales como<sup>60</sup>:

---

<sup>59</sup> Castellanos, D. (1999). La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, La Habana.

<sup>60</sup> Silvestre, M y Pilar Rico (2000). Modelo Proyectivo de Escuela Primaria. MINED.



- Estructurar el proceso a partir **del protagonismo del alumno** en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, orientado hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza.
- **Partir del diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno.** Atender las diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- **Organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, desde posiciones reflexivas del alumno,** que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.
- **Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico,** en la medida que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- **Orientar la motivación hacia la actividad de estudio y el autoestudio,** de manera constante. Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.
- **Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer el desarrollo individual,** logrando una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- **Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social** y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.

Para lograr lo antes planteado es necesario, además, que se produzca una **dirección y un control efectivo**, por parte del profesor, del aprendizaje de sus alumnos mediante una **planificación adecuada** de la actividad docente que se realice.

A modo de síntesis, la **didáctica específica** que sustenta la propuesta se basa en la consideración de un **proceso de capacitación que** ajustado a nuestras posturas filosóficas, psicopedagógicas y didácticas antes establecidas, de nuestro concepto de capacitación que aparece en el Capítulo 1, y de algunos presupuestos establecidos por Imbernón (1994)<sup>61</sup>, **se desarrolle de forma activa, significativa y desarrolladora según lo antes expuesto**, en el cual el aprendizaje se produzca, siempre que sea posible:

1. Mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
2. Investigando sobre la propia práctica profesional en su entorno.

---

<sup>61</sup> Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. Pág.80.



3. De forma personal y colectiva.
4. Relacionando los conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.
5. En un ambiente de colaboración, interacción y comunicación social que permita compartir problemas, fracasos y éxitos.

### 2.2.3. Características generales que la distinguen

Estas características son:

- Su **carácter teórico práctico**, determinado porque se construye a partir de la precisión de las necesidades teóricas y prácticas de los docentes a quienes se dirige, en función de cumplimentar las nuevas exigencias que tiene la educación preuniversitaria.
- Su **carácter abierto y flexible** pues se concibe de modo tal que cuando sea necesario incluya los cambios que se operan en la realidad, o sea, puede adaptarse a nuevas necesidades en caso de surgir estas. Esta característica le da, a su vez, **utilidad y permanencia** a la propuesta.
- Su **contenido diferenciado** para cada grupo de profesionales según su precedencia, a partir de la identificación y diferenciación de los profesores y directivos noveles y de los experimentados.
- Su **carácter multilateral** pues contempla superación política, axiológica, investigativa, científica y/o humanista según el área de conocimientos en la que labora el que se capacita, pedagógica general y didáctica específica, entre otras, y todas ellas se dan a la vez.
- Su **vinculación con la práctica** pues se concibe el desarrollo profesional en función de la labor del docente y contempla acciones específicas de capacitación en la propia escuela donde labora y en función de las necesidades de la misma.
- Su **interrelación con otras formas de superación**, como los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y los Talleres de Intercambio Profesional.
- Su **carácter individual y a la vez grupal**, pues el aprendizaje se da en la persona pero a través de las personas, mediante la combinación armoniosa de las formas de aprendizaje interpersonal e intrapersonal, enmarcado en un proceso de actividad y comunicación que conduzca con eficiencia a la profundización del proceso de socialización de los participantes.



- La organización del proceso pedagógico mediante la **combinación de formas presenciales y no presenciales**.
- La inclusión de elementos de **interdisciplinariedad** que hay que tener en cuenta en la capacitación de estos docentes, concebida esta como un modo de actuación y una alternativa para facilitar la integración del contenido, para optimizar el proceso de planificación y dar tratamiento a lo formativo como un acto de cultura cuya esencia radica en su carácter educativo y transformador de las convicciones y actitudes de los sujetos.

#### 2.2.4. Premisas que garantizan su eficiencia

La propuesta de capacitación considera como premisas importantes para su desarrollo eficiente, las siguientes:

1. De **orden personal** de los que se capacitan (docentes):

- ❑ Toma de conciencia de la necesidad de adquirir los contenidos que lo habilitan para su nueva actividad por áreas del conocimiento.
- ❑ Cualidades de la personalidad que permitan vencer las dificultades y realizar un autocontrol y autovaloración de lo alcanzado en un momento dado.
- ❑ Hábitos y habilidades de estudio y de trabajo individual y colectivo.
- ❑ Postura política de comprensión y apoyo incondicional a la nueva política educativa para la educación preuniversitaria.

2. De **orden personal** de los que capacitan (docentes capacitadores)

- ❑ Toma de conciencia de la necesidad de prepararse adecuadamente para ejercer la docencia de postgrado en estas nuevas condiciones de integración y de modo que los principios establecidos se cumplan en la práctica.
- ❑ Disposición y ocupación para lograr la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje acorde con los fundamentos psicopedagógicos y didácticos establecidos para la propuesta.
- ❑ Habilidad y disposición para propiciar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la propia práctica de los docentes.
- ❑ Hábitos y habilidades para la organización y control del trabajo individual y colectivo de los que se capacitan.
- ❑ Postura política de comprensión y apoyo incondicional a la nueva política educativa para la educación preuniversitaria.



### 3. De orden de la concepción e instrumentación de la propuesta:

- ❑ Garantía de la flexibilidad de la propuesta y su ajuste continuo a las necesidades de capacitación de los docentes de acuerdo a sus antecedentes y a su contexto.
- ❑ Instrumentación del diagnóstico de las necesidades de cada docente que permitan el cumplimiento de la anterior premisa.
- ❑ Correcta selección del material para la capacitación y del acceso a ellos.
- ❑ Posibilidades de uso de la tecnología y de acceso a la información científico técnica.

El logro de estas premisas no se producirá completamente de forma inmediata, pero es una luz que debe guiar la actuación de todos los que estamos implicados en la realización de esta propuesta de capacitación.

#### 2.2.5. Sistema de contenidos

El sistema de contenidos de la propuesta gira alrededor de **tres ejes o directrices que lo sustenta:**

- ❑ El desarrollo profesional en y para el trabajo docente en el centro, mediante la actividad personal y colectiva.
- ❑ La reflexión sobre la propia práctica.
- ❑ El intercambio de experiencias tanto de orden teórico como práctico.

El sistema de contenidos de la propuesta está dirigido a la satisfacción de **las necesidades más ingentes de capacitación** que han sido determinadas por vía empírica y teórica en función de los intereses de esta nueva etapa, entre ellas:

- La habilitación en aquellos contenidos y sus correspondientes didácticas, con un enfoque desarrollador, en áreas no incluidas en la formación que ya poseen o que por alguna razón se requiere profundizar en las mismas.
- La necesidad de organizar y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque integrado dentro de un concepto interdisciplinar, y en el que se requiere de conocimientos de la investigación educativa que posibiliten dirigir y transformar su propia práctica con un mínimo de confiabilidad científica.
- Las exigencias en la dirección del proceso con un enfoque científico para lo que se requiere de conocimientos de metodología de investigación pedagógica, del empleo didáctico de la tecnología existente actualmente en los centros, y de ética



pedagógica que responda a los objetivos instructivos y formativos que es necesario lograr en nuestros profesores.

- La necesidad de un perfeccionamiento de los métodos de dirección de jefes de departamentos, subdirectores y directores de los centros ante esta nueva situación organizativa y técnica que se está manifestando en los mismos.

Estas necesidades, en el orden empírico, fueron identificadas a partir de una encuesta que se hizo en Mayo del 2002 (Ver anexos 12 y 13), y que se aplicó en 6 municipios de la provincia de Pinar del Río, y abarcó en total 12 preuniversitarios de dichos municipios y el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas Federico Engels. En total se encuestaron a 284 docentes, incluidos en ellos a 25 jefes de departamentos y 22 directivos. En la tabla siguiente se resume dicha información.

Tabla 2.12. Resumen de la encuesta relacionado con las necesidades de superación.

<b>Municipios</b>	<b>Centros (con sus respectivos directivos)</b>	<b>Profesores y Jefes de Departamentos encuestados</b>	
<b>La Palma</b>	<b>Invasión de Occidente</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
<b>Los Palacios</b>	<b>Ángel C. Ramírez</b>	<b>11</b>	<b>2</b>
<b>San Cristóbal</b>	<b>José Licout</b>	<b>17</b>	<b>2</b>
<b>Consolación</b>	<b>Luis Bocourt</b>	<b>25</b>	<b>2</b>
<b>Sandino</b>	<b>Antonio Tarafa</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
<b>Sandino</b>	<b>Isabel Rubio</b>	<b>15</b>	<b>2</b>
<b>Pinar del Río</b>	<b>Antonio Guiteras</b>	<b>22</b>	<b>2</b>
<b>Pinar del Río</b>	<b>Hermanos Saíz</b>	<b>27</b>	<b>2</b>
<b>Pinar del Río</b>	<b>Hermanos Barcón</b>	<b>23</b>	<b>2</b>
<b>Pinar del Río</b>	<b>Rafael Morales</b>	<b>25</b>	<b>2</b>
<b>Pinar del Río</b>	<b>Lázaro Acosta</b>	<b>22</b>	<b>2</b>
<b>Pinar del Río</b>	<b>Magdalena Peñarredonda</b>	<b>20</b>	<b>1</b>
<b>IPVCE</b>	<b>Federico Engels</b>	<b>28</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>22 directivos</b>	<b>284 docentes</b>	

En dicha encuesta se buscó información sobre:

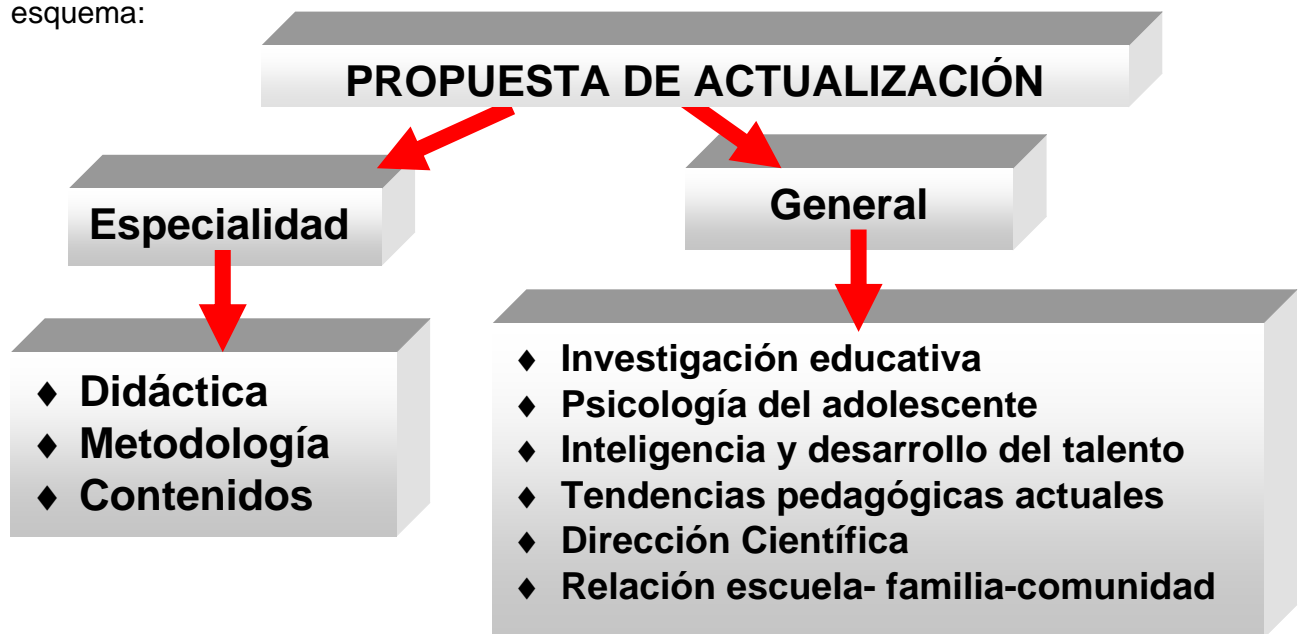
- ❑ **Aspectos a tener en cuenta en su formación continua.**
- ❑ **Contenidos que se deben profundizar para ejercer como tutores de los alumnos en formación.**
- ❑ **Contenidos que se consideraban que debía recibir el personal directivo para enfrentar la nueva forma organizativa.**
- ❑ **Otras cuestiones que deben contemplarse en la superación continua.**



A partir de los resultados de esta encuesta, que se analizarán un poco más adelante, se decide la organización de los contenidos del diplomado en **dos grandes áreas de actuación**, una relativa a **lo específico del contenido y metodología de la asignatura que impartían**, y **otra de capacitación general**.

Esta nueva característica de la forma en que se iba producir la hasta entonces llamada “actualización”, estuvo determinada por el hecho de que ya tenía claridad de que las transformaciones de las secundarias que ya estaban poniéndose en práctica, especialmente lo relativo al profesor integral y con la responsabilidad de impartir toda la docencia excepto en algunas áreas que se excluyeron (idioma, educación física, computación y educación artística), de alguna manera iban a impactar al preuniversitario. Esto iba a implicar no ya la actualización de los docentes de preuniversitario, sino la **capacitación** que los habilitara para aquellas áreas de contenidos para los cuales no habían sido formados.

Durante ese curso 2003-2004, se trabajó en la remodelación de la concepción del diplomado en función de las nuevas necesidades, en dos momentos diferentes. **El primer momento** se desarrollo como una continuidad de lo realizado hasta ese momento en función de la actualización, dándole continuidad al diplomado iniciado en el 2000, pero con algunas características diferentes a partir de la nueva situación, y atendiendo a las opiniones que se habían recogido de su desarrollo en el curso anterior. En el mismo los módulos de la propuesta se sintetizan en el siguiente esquema:





En esta primera etapa, la parte referida a la especialidad solamente se realizaba con la asignatura para la que se habían formado y en la cual ellos mismos consideraban que tenían necesidad de ampliar y profundizar su preparación. Esto conllevó a que la forma de realización fuera diferente a la parte general, que se realizaba como módulos del Diplomado con capacitadores del Instituto Superior Pedagógico. Esta parte se desarrollaba en las propias escuelas con capacitadores internos o externos preparados para ello, y la forma de realización era muy práctica, mediante talleres, intercambio experiencias, entre otras actividades de este tipo.

**El segundo momento**, a partir de junio del 2004, cambia ya de manera más sustancial lo realizado hasta ese momento y se inicia una verdadera capacitación de los docentes en función de las probables transformaciones en el nivel de preuniversitario. El mismo se inició en junio del 2004 donde se desarrolló el primer Diplomado propiamente referido a la propuesta se presenta en este trabajo, y en el mismo se tuvo en cuenta los criterios emitidos por los 284 docentes y jefes de departamentos y 22 directores de la provincia de Pinar del Río que participaron en la encuesta, además de la experiencia acumulada en los años de realización del Diplomado “La excelencia en la dirección del proceso docente educativo”.

En la encuesta antes referida, con respecto a los **aspectos que deben tenerse en cuenta en su formación continua**, los docentes **plantearon lo siguiente**:

Tabla 2.13. Aspectos a tenerse en cuenta en la formación continua.

Lo que se debe tener en cuenta en su formación continua	Aspectos por Municipios, según los 284 docentes.							
	Contenidos		Didácticas		Actividades Prácticas		Otras	
	Número	%	No.	%	No.	%	No.	%
La Palma	12	85,7	13	92,9	9	64,3	6	42,9
Los Palacios	13	100	7	53,8	12	92,3	0	0,00
San Cristóbal	14	73,7	13	68,4	9	47,4	2	10,5
Consolación	20	74,1	22	81,5	21	77,8	6	22,2
Sandino	25	80,6	25	80,6	26	83,9	5	16,1
Pinar del Río	133	88,7	72	48,0	115	76,7	9	6,00
IPVCE	21	70,0	19	63,3	12	40,0	0	21
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>83,8</b>	<b>171</b>	<b>60,2</b>	<b>204</b>	<b>71,8</b>	<b>28</b>	<b>9,86</b>

Del análisis de la tabla anterior podemos resumir que es generalizada la necesidad de impartir contenidos relacionados con las asignaturas del área del conocimiento que deben impartir ya que el 83,3% de los docentes consideran en primer orden este aspecto, seguido de la necesidad de realización de actividades



prácticas y aunque aparece en la tercera posición, es necesario destacar la importancia que se le otorga a profundizar en la Didáctica Específica ya que el 60,2 lo considera importante.

En esta misma pregunta, los directivos tuvieron las siguientes posiciones:

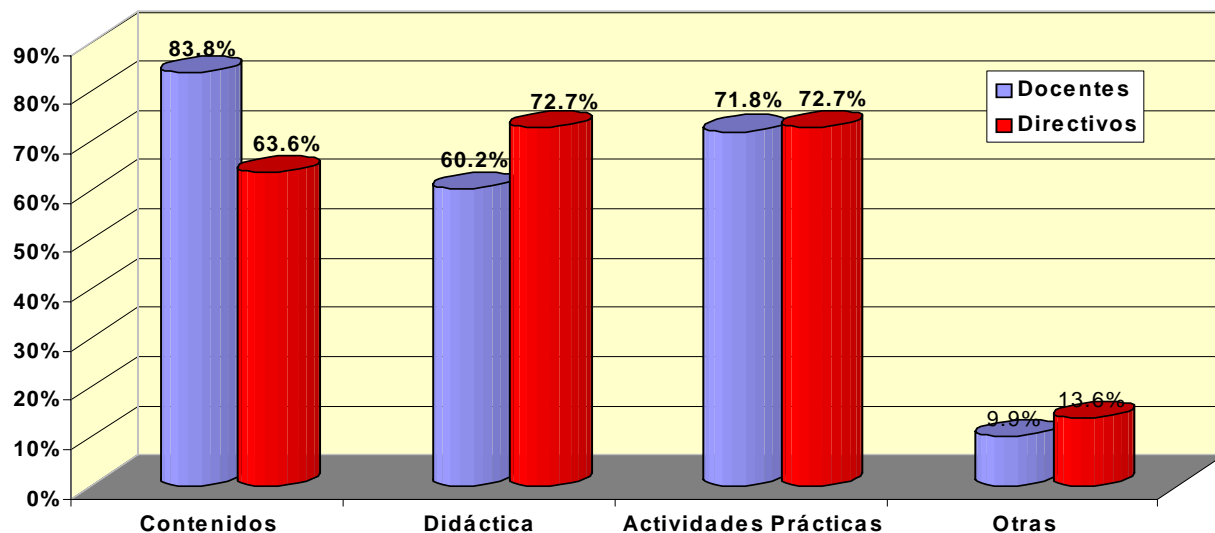
Tabla 2.14. Criterios de los directivos relacionados con los aspectos a tenerse en cuenta en la formación continua.

Directivos	Aspectos según directivos							
	Contenidos		Didácticas		Act. Prác.		Otras	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
22	14	63,6	16	72,7	16	72,7	3	13,6

En el siguiente gráfico se puede apreciar comparativamente las posiciones de docentes y directivos con respecto a esta primera situación.

**Gráfico 2.1.**

**Aspectos a incluir en la superación continua**



Como se aprecia no existen diferencias entre los intereses de ambos, aunque hay un mayor predominio de los contenidos en los docentes que se explica en que la integración los obliga a trabajar asignaturas para los cuales no han sido formados.

Con respecto a **los contenidos que se deben profundizar para ejercer como tutores de los alumnos en formación**, las necesidades básicas como se podrá observar en la tabla siguiente de docentes por municipio.



Tabla 2.15. Contenidos necesarios para realizar las funciones de tutores.

Lo que necesitan como tutores	Aspectos por Municipio, según los docentes									
	Psicología.		Didáctica.		Investigación		Tecnología		Ética	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
La Palma	5	22,7	7	31,8	7	31,8	11	50,0	3	13,6
Los Palacios	3	23,1	6	48,0	10	76,9	11	11,1	9	69,2
San Cristóbal	9	47,4	12	63,2	16	84,2	12	63,2	6	31,6
Consolación	17	63,0	20	74,1	20	74,1	22	88,9	11	40,7
Sandino	19	61,3	16	51,6	20	64,5	25	80,6	11	35,5
Pinar del Río	83	55,3	86	57,3	111	74,0	109	72,7	57	38,0
IPVCE	8	26,7	10	33,3	21	70,0	12	40,0	5	16,7
Total	144	50,7	157	55,3	205	72,2	202	71,1	102	35,9

En el caso de los directivos, el comportamiento en este mismo indicador se resume en la tabla siguiente.

Tabla 2.16. Criterios de los directivos de los contenidos necesarios para que los docentes ejerzan como tutores.

Aspectos que a considerar en la superación para ejercer como tutores									
Psicología		Didáctica		Investigación		Tecnología		Ética	
No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
9	40,9	15	68,2	16	72,7	12	54,6	9	40,9

Lo que más necesitan los directivos es lo relativo a la didáctica y a la investigación. Si comparamos los resultados entre docentes y directivos, llama la atención que no siempre coinciden, excepto en la investigación en que ambos reconocen la necesidad de prepararse para ello. El siguiente gráfico ilustra esta situación.

En relación con los **contenidos que se consideraban que debía recibir el personal directivo para enfrentar la nueva forma organizativa**, tanto los docentes como los directivos enfatizaron en aspectos relativos a la **dirección científica**, con un 46.5% en el caso de los docentes y un 68,2% en el de los directivos.

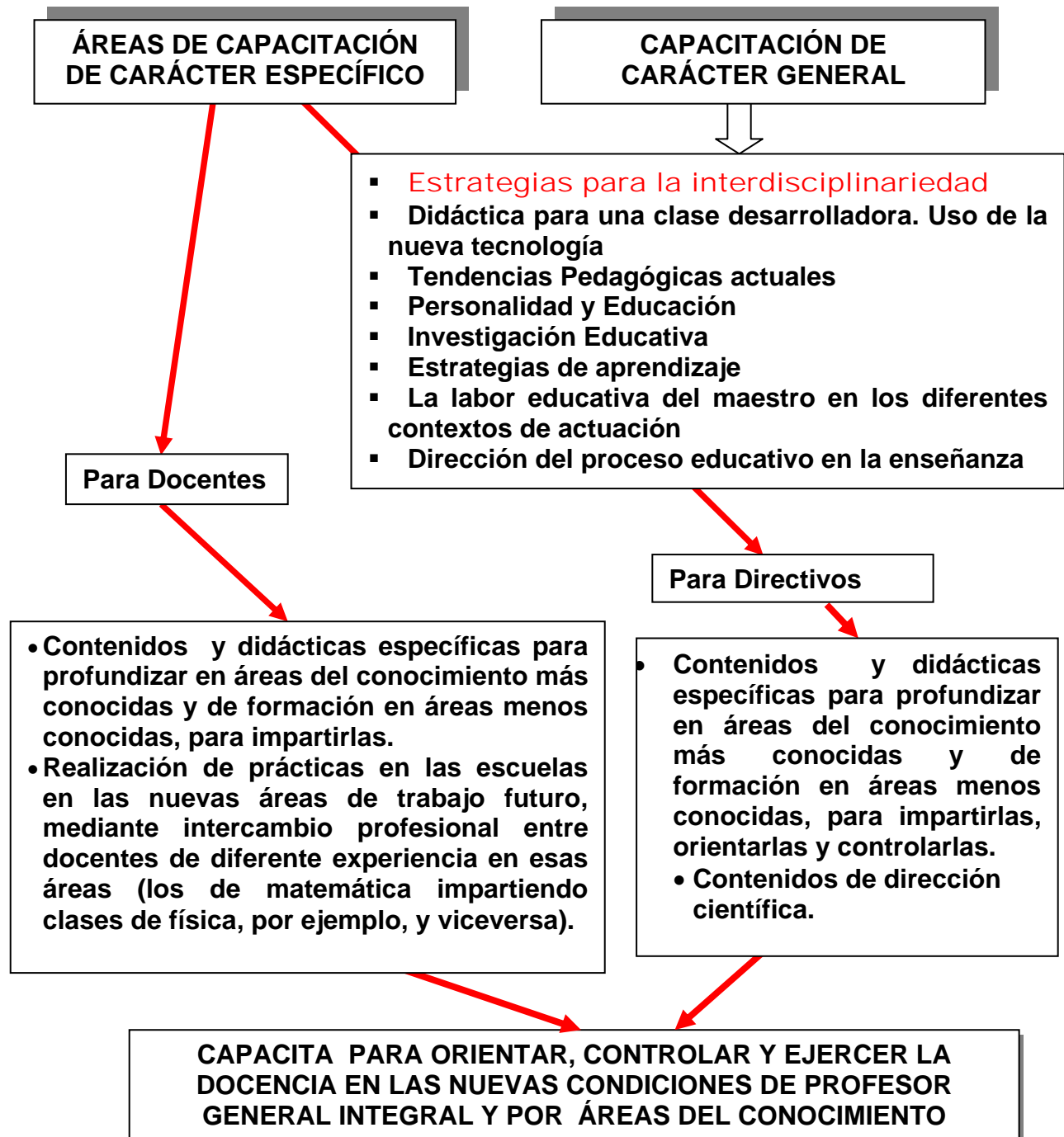
Los docentes y los directivos también consideraron que para ambos era conveniente incluir contenidos específicos de los programas de las diferentes asignaturas del área del conocimiento en el nivel preuniversitario.

De igual modo, en otras **cuestiones que deben contemplarse en la superación continua**, más del 80% consideró necesario incluir contenidos relacionados con la **interdisciplinariedad** y también algunos se pronunciaron por la **conveniencia de tener información sobre cómo integrar contenidos de distintas**



asignaturas desde la perspectiva curricular y conocer ejemplos concretos de otros países donde esas integraciones ya estuvieran puestas en práctica.

De este modo se llegó a la definición de los módulos de contenidos generales y específicos de la propuesta de capacitación que se presenta en esta tesis, a reserva de que la misma está en constante ajuste a las necesidades de los docentes.





En esta propuesta de contenidos, **el módulo de la interdisciplinariedad opera como un elemento aglutinador de los restantes** pues el mismo tendrá una **interpretación en cada uno de ellos, especialmente en los de carácter específico**. Esto se logra a partir de que en cada módulo se atiende a esta característica de esta propuesta, a partir de ver la interdisciplinariedad **no solo desde el punto de vista curricular, que en este caso es esencial en la capacitación específica para el tratamiento del contenido por áreas del conocimiento**, ni dentro de la metodología de la investigación, **sino también vista como actitud o forma de actuación concreta**, tal como plantean Mañalich, R y otros (2000) que consideran que ...” la interdisciplinariedad **es un modo socializado de creación y de capacidad para el trabajo en equipo** con diferentes puntos de vista y enfoques en cuanto permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir problemas, diferenciar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con hechos.<sup>62</sup> **Esta conducta es propia de los profesores del diplomado y de las exigencias psicopedagógicas y didácticas de la propuesta, y el módulo de interdisciplinariedad lo trabaja desde la teoría en su concepción curricular y desde la práctica, y los restantes módulos desde su interpretación específica, por ejemplo en la Didáctica Desarrolladora es esencial el trabajo socializado y de capacidad para el trabajo en equipo, al igual que en los módulos de investigación y de Personalidad y Educación, entre otros.**

Según Mañalich, R. et al, consideran que la interdisciplinariedad es un acto de cultura y no una simple relación entre contenidos, su esencia radica en su carácter educativo, formativo y transformador, en la convicción y actitudes de los sujetos. **Es una manera de pensar y actuar para resolver los problemas complejos y cambiantes de la realidad, con una visión integrada del mundo, es un proceso basado en relaciones interpersonales de cooperación y de respeto mutuos**, es decir, es un modo de actuación y una alternativa para facilitar la integración del contenido, para optimizar el proceso de planificación y dar tratamiento a lo formativo. **Esta postura, más general e integral, es compartida por la autora de esta tesis** pues es imprescindible en el trabajo educativo a desarrollar por un Profesor General Integral **y con ese espíritu se ha trabajado en la propuesta.**

---

<sup>62</sup> Mañalich Suárez, R. Y Marta Álvarez Pérez.(2000).Hacia una formación interdisciplinaria del profesorado. Maestro 2000. IPLAC-UNESCO. Pág. 3



Es importante también, destacar a los efectos de esta investigación, que tal como considera Fiallo (1996), la interdisciplinariedad es también una forma de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje que promueve el protagonismo estudiantil, es decir, **la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje**, favoreciendo la motivación de ellos por el estudio y su vinculación con la vida, aumentando su preparación para a partir de respuestas globales basadas en el tratamiento integrado del contenido: conceptos, habilidades, hábitos, valores, normas de conducta, y que promueve la superación del docente tanto desde el punto de vista pedagógico como investigativo, pues requiere de la recalificación y autosuperación permanente para responder a las exigencias del propio alumnado.<sup>63</sup> **Estas características son propias de la enseñanza desarrolladora que forma parte de los módulos y de las exigencias psicopedagógicas de la propuesta en su desarrollo práctico.**

En el anexo 14 aparecen los contenidos por cursos para la actualización o capacitación general de los docentes impartidos en el Diplomado “La excelencia en la dirección del proceso docente educativo. (Ver anexo 14)

## **2.6. Vías para su organización, implementación y evaluación**

La propuesta se puede organizar e implementar mediante diplomados, conformados por un conjunto de módulos y evaluar mediante un trabajo final que tiene entre algunos de sus objetivos didácticos la complementación, la actualización y la reorientación, algunos de ellos utilizados en el trabajo que se presenta en esta tesis.

Otras formas no académicas que pueden ser utilizadas alternativamente con la anterior, son la actividad práctica de los participantes en su propio centro de trabajo, los temas debates, las tutorías, los seminarios, las entrevistas, los talleres, las consultas, las asesorías, las pasantías, los viajes de instrucción, la producción científica, entre otras.

La propuesta de capacitación se puede organizar en etapas concentradas y en etapas de trabajo sistemático en los centros, con tareas concretas orientadas a la práctica pedagógica, y debe contemplar una preparación de carácter general tanto para docentes como para directivos, y una etapa de formación especializada en dependencia de la labor que desempeña cada uno de ellos y de las perspectivas del

---

<sup>63</sup> Fiallo Rodríguez, J. (1996). Las relaciones intermaterias: Una vía para incrementar la



mismo en cuanto a interdisciplinariedad y al trabajo de tutores que deben realizar muchos de ellos.

La aplicación de algunas de estas formas de organización, utilizadas en la implementación de esta propuesta y que se detallará en el Capítulo 3, ha puesto de manifiesto el principio de flexibilidad que caracteriza a la misma. En su desarrollo ha ido paulatinamente variando su forma inicial en el sentido de que los módulos de carácter general se han ofertando completos o por partes, según las solicitudes que se hacen de los Centros e instituciones de la provincia, lo que también es una muestra de su valor en la práctica.

Desde el punto de vista pedagógico, los modelos de Imbernón (1994)<sup>64</sup>, considerados de manera integrada y ajustados a nuestras características y necesidades, se asumen en esta tesis como vías para la organización e implementación de la propuesta. En este caso, a partir de las posturas teóricas asumidas en esta investigación y de las características de la propuesta que se hace, algunas de estas vías, que **constituyen también formas de evaluación del proceso de aprendizaje**, son:

- ❑ El **autoaprendizaje o aprendizaje por sí mismo**, mediante la lectura, la conversación con los compañeros de su escuela o de otras, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza aprendidas en la capacitación o por sus propias vías, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal.

Mediante esta vía, el mismo profesor planifica y realiza actividades de capacitación que son necesarias para satisfacer sus necesidades.

- ❑ La **observación y valoración** de la práctica de otros docentes y el intercambio de experiencias con los mismos. De este modo el docente se vincula o conecta con la forma en que otros docentes están desarrollando su práctica y en dicho proceso la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional.

La observación y la valoración de la enseñanza facilitan al profesorado datos sobre los que puede reflexionar y analizar y al ponerlos en práctica puede favorecer el aprendizaje de sus alumnos.



□ Los **proyectos de investigación personales o conjuntos para el desarrollo y mejora** de aspectos de su práctica educativa o de su escuela. Estas propuestas pueden ser de desarrollo curricular, diseño de programas integrados, la concepción de la interdisciplinariedad en su área de conocimientos o, en general, de mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos. En todos los casos la idea fundamental es la de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Estos conocimientos pueden obtenerse mediante lecturas, discusión, observación, formación e incluso por ensayo-error.

Esta vía puede ser utilizada con mayor o menor rigor de orden investigativo. Si el rigor es el que exige una investigación científica estamos en presencia de una vía **investigativa** en la que el profesor identifica un área de interés y recoge información y basándose en la interpretación de estos datos realiza los cambios necesarios en la enseñanza.

Este proceso investigativo puede adoptar diferentes formas ya que puede ser individual, en grupos pequeños, puede darse dentro de la clase o fuera de ella, y se fundamenta en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de dar respuesta a tales cuestiones e indagar. Las bases de este modelo, según Imbernón (1994) la constituye la concepción del maestro como investigador de su acción o innovador de la misma.

□ Las tareas de **entrenamiento** que el que capacita le asigna a los que se capacitan y donde debe reproducir estrategias y técnicas aprendidas en los encuentros presenciales de capacitación, y que por sus características vale la pena que los profesores lo reproduzcan en clase. Esta concepción puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de estas en situaciones simuladas y devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo.

Otras formas para la evaluación que pueden ser utilizadas son los controles a clases y a los resultados del trabajo, presentación de ponencias a eventos, impartir conferencias, escribir artículos, pedir por escrito un informe, entre otros, y en todos esas vías es importante determinar si es capaz de resolver nuevos problemas.

---

<sup>64</sup> Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. España



A modo de conclusión de este capítulo, en el mismo se ha mostrado el desarrollo histórico lógico que se ha llevado a cabo en este trabajo de investigación que ha durado más de una década, y que ha permitido arribar a una propuesta de capacitación con características muy propias y ajustadas a las nuevas necesidades. Como puede verse la propuesta es flexible, abarca toda la práctica educativa y permite el ensayo, reflexión, validación y generalización de resultados, además posibilita su realización sin abandonar el puesto de trabajo lo que la hace muy aplicable y con gran valor de uso.



### **Capítulo 3. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN Y ELEMENTOS DE SU VALOR DE USO Y FACTIBILIDAD EN LA PRÁCTICA**

La propuesta de capacitación que se presentó en el anterior capítulo, es el resultado de un estudio empírico amplio y sus resultados, en este orden, se basan en los elementos que a lo largo de más de una década se han ido obteniendo de la práctica. Esta práctica ha estado impactada por los cambios en la política educativa en el país que, a su vez, ha estado históricamente condicionada a las necesidades de su desarrollo histórico en general y, en especial, en el componente educativo.

No obstante este carácter empírico en la conformación de la propuesta, también han sido tenidos en cuenta algunos elementos de carácter teórico muy valiosos, algunos de ellos con un corte histórico lógico del desarrollo de la educación en Cuba, especialmente en lo que a la formación de los docentes se refiere y en cuanto a la política educativa de nuestro país.

La implementación de la misma también ha tenido un largo recorrido y mediante aproximaciones sucesivas se ha ido ajustando, de manera consecuente, a las necesidades que se han derivado de la puesta en marcha de la Batalla de Ideas en el campo de la educación, y en particular en el preuniversitario.

Para la implementación de la propuesta se han ido acumulando experiencias que han favorecido la puesta en práctica de la última versión de la misma que se ha presentado en el Capítulo 2, y en este capítulo se referirán algunas de estas experiencias y elementos que apuntan hacia la factibilidad de su puesta en práctica. En su desarrollo se partirá desde el curso 2000-2001 que es cuando se inicia por primera vez el Diplomado “La excelencia en la dirección del proceso docente educativo”.

#### **3.1. Implementación de la propuesta de Capacitación de Carácter General a partir del 2000**

En este punto se detallará la implementación de la propuesta a partir del año 2004, pero su referencia a lo realizado a partir del año 2000 es inevitable pues como ya se ha planteado de ahí parte la primera versión del Diplomado que ha sido la columna vertebral de esta propuesta. De igual modo cuando se busquen los elementos de la factibilidad de su puesta en práctica hay que hacer referencia obligada a esas etapas anteriores pues son evidencias de lo que tanto sus



antecedentes como la propia propuesta, han significado para los directivos y docentes de preuniversitario en la provincia de Pinar del Río.

En el cuadro siguiente se resumen las transformaciones que ha recibido el **contenido de la capacitación general** previsto en el Diplomado desde el curso 2000 hasta la fecha en el 2006, donde se hacen evidentes las modificaciones internas en los programas de cada módulo, algunos de los cuales han sido relevantes.

Tabla 3.1. Módulos y temas de los cursos de capacitación general.

<b>Módulos y temas de los Cursos</b>	
<b>Cursos 2000-2001 al 2002-2003</b>	<b>Cursos 2003-2004 al 2005-2006</b>
<b>I. Personalidad y educación</b>	<b>I. Personalidad y educación</b>
Concepción de la personalidad	Concepción de la personalidad
Características del período de la adolescencia	Características del período de la adolescencia
El grupo como fenómeno social	El grupo como fenómeno social
La comunicación como categoría psicológica	La comunicación como categoría psicológica
La escuela y la familia como elementos del sistema de influencias educativas.	La escuela y la familia como elementos del sistema de influencias educativas.
<b>II. Metodología de la investigación educativa</b>	<b>II. Investigación Educativa</b>
El proceso de investigación en la escuela cubana actual	El proceso de investigación en la escuela cubana actual. El maestro Investigador.
Componentes teóricos de la investigación pedagógica: El problema y la hipótesis	Componentes teóricos de la investigación pedagógica: El problema, los objetivos y la hipótesis o preguntas científicas
Los métodos para la investigación pedagógica	Los métodos para la investigación pedagógica
Formas de presentación de la información	El objeto y el campo de acción
	Formas de presentación de la información
<b>III. Tendencias pedagógicas actuales</b>	<b>III. Tendencias pedagógicas actuales</b>
Situación de la Ciencias Pedagógicas en América Latina	La Pedagogía tradicionalista y La Escuela Nueva
La Pedagogía como ciencia. Diferentes criterios acerca del carácter científico de la Pedagogía en la actualidad	La Pedagogía de la Tecnología Educativa y La Pedagogía Cognitiva.
Tendencias pedagógicas actuales y su reflejo en América Latina	La Pedagogía Liberadora y el Sistema de Instrucción Personalizada.
	La Pedagogía Autogestionaria y el SIP y su influencia en la Pedagogía no directiva.
	La Pedagogía Investigación acción y el enfoque Histórico Cultural de la Pedagogía.
	La Pedagogía Crítica y la Pedagogía Personalizada.
	El sistema de globalización neoliberal y su repercusión en la Educación Latinoamericana.



Módulos y temas de los Cursos	
Cursos 2000-2001 al 2002-2003	Cursos 2003-2004 al 2005-2006
<b>IV. Estrategias para el trabajo docente-educativo</b>	<b>IV. Estrategias para la Interdisciplinariedad</b>
Fundamentos racionales para una estrategia educativa: El diagnóstico y el pronóstico	Conceptos de interdisciplinaridad.
Dirección de estrategias educativas según los niveles implicados	Fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la interdisciplinaridad
Fundamentos racionales para una estrategia educativa: El diagnóstico y el pronóstico	Tendencias actuales de la interdisciplinaridad
Dirección de estrategias educativas según los niveles implicados	Niveles de la interdisciplinaridad
1.	Estrategias para la interdisciplinaridad
<b>V. Sistemas de aplicación</b>	<b>V. Didáctica para una clase desarrolladora. Uso de la nueva tecnología</b>
Sistemas operativos utilitarios	La Didáctica. Principios para el proceso enseñanza–aprendizaje desarrollador.
Procesador de texto (MS)	El papel de la tecnología en el desarrollo de la personalidad.
Tabulador electrónico (SCM)	
<b>VI. Inteligencia y desarrollo del talento (se mantuvo hasta el curso 2004-2005)</b>	<b>VI. Estrategias de Aprendizaje (se introdujo el curso 2005-2006)</b>
Concepción de la inteligencia	Acercamiento teórico al término estrategias de aprendizaje.
Desarrollo del talento	Promoción de estrategias de aprendizaje.
	Diagnóstico de estrategias de aprendizaje.
	Estado actual de la promoción y uso de estrategias de aprendizaje en la provincia
<b>VII. Escuela- Familia- Comunidad (se mantuvo hasta el curso 2003-2004)</b>	<b>VII. La labor educativa del maestro en los diferentes contextos de actuación (se introdujo el curso 2004-2005)</b>
La labor del maestro en la escuela	La labor educativa del maestro
La Familia y la comunidad	La Familia como contexto de actuación educativa.
La labor del maestro en los diferentes contextos.	La comunidad y su relación con el trabajo del maestro.
	<b>2001-2002 al curso 2005-2006</b>
	<b>VIII. Dirección de procesos educativos en la enseñanza</b>
	Funciones de dirección
	Liderazgo Educativo
	Métodos y estilos de dirección
	Tiempo de trabajo del dirigente
	Sistema de trabajo



**Versión que se presenta a defensa. Enero 2007.**

Como una variante del tratamiento del contenido a partir del curso 2003-2004, y como una manifestación de la flexibilidad y ajuste a las necesidades de la práctica que tiene la propuesta, se comenzó a impartir de manera complementaria al programa de capacitación general las conferencias y talleres que se resumen en la tabla siguiente.

Tabla 3.2. Conferencias y talleres especiales a partir del curso 2003-2004

<b><u>Conferencias y talleres especiales</u></b>		
<b><u>Curso 2003-2004</u></b>	<b><u>Curso 2004-2005</u></b>	<b><u>Curso 2005-2006</u></b>
<b>Conferencia: Pedagogía de la Educación Sexual</b>	<b>Taller: La problemática energética en los albores del tercer milenio</b>	<b>Conferencia: Cultura política</b>
<b>Conferencia: Metodología para la elaboración de proyectos científico-técnicos asociados a los programas</b>	<b>Taller Científico Metodológico: La labor del profesor tutor.</b>	<b>Taller: La problemática energética en los albores del tercer milenio</b>
	<b>Conferencia: La educación ambiental</b>	<b>Taller Científico Metodológico: La labor del profesor tutor.</b>

De manera resumida se puede apreciar que los cambios que se han producido en los dos últimos cursos en la Capacitación de Carácter General con respecto a la versión original del Diplomado, como respuesta a las nuevas exigencias, son:

- ❑ La sustitución del módulo de Estrategias para el proceso docente educativo por Estrategias para la Interdisciplinariedad.
- ❑ El cambio del módulo de Sistemas de Aplicación por el de Didáctica para una clase desarrolladora. Uso de la nueva tecnología.
- ❑ El cambio del módulo de Escuela-Familia-Comunidad por el de La labor educativa del maestro en los diferentes contextos de actuación.

Estos cambios se ajustan mejor a las nuevas exigencias y a las posturas teóricas asumidas en lo relativo al componente psicopedagógico y didáctico que sustenta la propuesta. Por otra parte, como antes se explicó en el Capítulo 2, se tuvo en cuenta las opiniones de profesores y directivos de la provincia en cuanto a sus nuevas necesidades de capacitación.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la implementación de este Diplomado, y **como un criterio válido para afirmar el gran valor de uso que ha tenido esta propuesta**, ha sido la aceptación que ha tenido no solo en los sectores de



la educación general, sino de otras áreas que también están vinculadas a la educación y que aunque no siempre han estado impactadas directamente por las transformaciones en el campo educativo, han visto la conveniencia de capacitar a su personal según lo previsto en esta propuesta de capacitación general. En la tabla 3.4 se resume la cifra total de los participantes de ese Diplomado en cada uno de los cursos, que se han graduado del mismo.

Tabla 3.3 Profesores y Directivos graduados del Diplomado “La excelencia en la dirección del proceso docente educativo por cursos escolares”.

<b>Lugar Curso</b>	<b>IPUEC e IPVCE</b>	<b>ISP</b>	<b>MINSAP</b>	<b>MININT</b>	<b>Otras</b>	<b>Total</b>
<b>2000-01</b>	<b>27</b>					<b>27</b>
<b>2001-02</b>	<b>33</b>	<b>6</b>		<b>8</b>		<b>47</b>
<b>2002-03</b>	<b>34</b>		<b>5</b>			<b>39</b>
<b>2003-04</b>	<b>26</b>	<b>9</b>	<b>4</b>		<b>3</b>	<b>42</b>
<b>2004-05</b>	<b>21</b>	<b>2</b>		<b>7</b>		<b>30</b>
<b>2005-06</b>		<b>26</b>			<b>2</b>	<b>28</b>
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>43</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>213</b>

Por otra parte también se han atendido solicitudes para participar en determinados módulos del referido Diplomado, y la cifra de participantes se resume en tabla siguiente.

Tabla 3.4. Matrícula de los docentes o directivos que han cursado módulos del Diplomado por cursos escolares”.

<b>Curso</b>	<b>Módulos</b>	<b>MINED</b>	<b>ISP</b>	<b>MINSAP</b>	<b>MININT</b>	<b>Directivos</b>
<b>2000 2001</b>	<b>Sistemas de Aplicación.</b>	<b>5</b>				<b>5</b>
	<b>Estrategias para el proceso docente educativo.</b>	<b>1</b>				<b>1</b>
	<b>Tendencias pedagógicas actuales.</b>	<b>5</b>				<b>5</b>
	<b>Investigación Educativa.</b>	<b>5</b>				<b>5</b>
	<b>Personalidad y Educación.</b>	<b>4</b>				<b>4</b>
<b>2001 2002</b>	<b>Investigación Educativa.</b>			<b>3</b>		
	<b>Sistemas de Aplicación.</b>			<b>3</b>		
	<b>Estrategias para el proceso docente educativo.</b>			<b>3</b>		
<b>2002 2003</b>	<b>Estrategias para el proceso docente educativo.</b>	<b>2</b>				



Curso	Módulos	MINED	ISP	MINSAP	MININT	Directivos
	Tendencias pedagógicas actuales	6				6
	Investigación Educativa.	3				
	Dirección de procesos educativos.	15				6
2003 2004						
2004 2005	Didáctica para la clase desarrolladora. Uso de la nueva tecnología.	78				12
	Investigación Educativa	78				12
	Taller Científico Metodológico: La labor del profesor tutor.	27	16			6
	Taller: La problemática energética en los albores del tercer milenio	21	2		7	12
Total		250	18	9	7	74
Total de participantes		358				

En total han participado en este Diplomado, completo o por partes, 571 docentes o directivos de secundaria básica, nivel medio superior y superior de la provincia de Pinar del Río. Esto es una evidencia de la aceptación que ha tenido el mismo si se tiene en cuenta que hasta el momento la participación ha sido voluntaria, aunque solicitada en muchos casos por los directores de los centros participantes, previo análisis y aceptación en el Consejo Científico de las escuelas respectivas. Como se vuelve a apreciar, estos datos evidencian el **gran valor de uso o utilidad que ha tenido hasta el momento esta propuesta**, visto en el impacto logrado que ha llevado a tener que desarrollar algunos elementos de esta propuesta en secundarias básicas, politécnicos, entre otras instituciones docentes, pues la política de integración ya se está generalizando.

Dentro de las anteriores cifras queremos destacar el papel que ha jugado este Diplomado entre los docentes de secundaria básica de la provincia que está en plenas transformaciones desde hace ya 4 años. En la tabla 3.5 se sintetiza esta información para el caso del curso 2004-2005.



Tabla 3.5: Profesores de Secundaria Básica que por solicitud de las Direcciones de las escuelas han participado en algunos de los módulos del Diplomado durante el curso 2004-2005.

Centro	Matrícula
ESBU “Ceferino Fernández Viñas”	34
ESBU “ Rafael Ferro Macías”	44
ESBU “Julio Antonio Mella” (Taller Científico Metodológico: La labor del profesor tutor)	43 (16 son docentes del ISP que atienden la práctica docente)

Hasta aquí se ha dado información sobre los contenidos del Diplomado y su variación a lo largo de su desarrollo, y de los participantes en el mismo. La posibilidad de ofertarlo para personal que no fuera del nivel medio superior de la educación general no fue un objetivo inicial, pero la experiencia que se ha ido acumulando en estos años muestran que su aplicación es válida en otras instancias educativas que de una manera u otra van a participar de un proceso integrador como el que ya se está produciendo en la educación general, dándole con ello una mayor aplicación en la práctica a la propuesta que se hace en este trabajo, en su instrumentación total o parcial.

### 3.1.1. Niveles de aceptación de la propuesta de capacitación general

Para valorar este aspecto se entrevistaron a 10 de los 11 docentes que han impartido el Diplomado durante años y que todavía lo imparten en su gran mayoría (Ver anexo 15). De igual modo se encuestaron a 22 participantes en dicho Diplomado, seleccionados entre las diferentes instituciones que han participado a lo largo de estos años, y que representan tanto a directivos como a docentes. (Ver anexo 16)

#### Resultados de la encuesta aplicada a los docentes que imparten el Diplomado.

Han participado 11 docentes en el Diplomado durante estos años y los mismos imparten docencia en pregrado y en postgrado. En esta encuesta participaron 10 de ellos, pues el que falta está preparándose para cumplir una misión y no se pudo localizar.

Los profesores participantes tienen las siguientes **características** que se resumen en las tablas a continuación.



Tabla 3.6. Tiempo impartiendo los módulos y responsabilidad en el ISP.

Tiempo impartiendo los módulos		Responsabilidad en el ISP	
Desde el inicio hasta la actualidad	6 60%	Profesores	3 30%
Desde el segundo año hasta la actualidad	1 10%	Jefe de Colectivo	1 10%
Desde el inicio pero no en la actualidad	1 10%	Jefe de Departamento	2 20%
Dos o más años	1 10%	Jefe de Disciplina	1 10%
Últimos dos años	1 10%	Asesores	3 30%

La causa por la cual un profesor comenzó desde el inicio y no está en la actualidad impartiendo el diplomado es que se encuentra cumpliendo un contrato de trabajo en el extranjero.

Como se podrá observar el 70% de los docentes ocupan diferentes responsabilidades en el Instituto, y poseen altas categorías docentes y científicas.

Tabla 3.7. Categorías Docente y Científica

Categorías docente y científica					
Docente	Cantidad	%	Científica	Cantidad	%
Asistentes	5	50	Máster	5	50
Auxiliares	5	50	Doctores	2	20

Al preguntárseles sobre cuáles son las **tres cosas más valiosas** del Diplomado según su opinión dieron 30 razones diferentes que se han agrupado como sigue:

- De orden curricular 16 53,3%
- Sobre el Colectivo Pedagógico 6 20%
- Las características de los alumnos 6 20%
- La organización del Diplomado 2 6,7%

De ellos hay 3 que no cambiarían nada de dicho Diplomado, 5 que consideran la conveniencia de ampliar un poco el tiempo de algunos módulos, 1 perfeccionar el horario y otro que considera que sería mejor más actividades prácticas.

Con respecto al módulo específico que cada uno imparte, se les preguntó lo que consideran más valioso y lo que cambiarían si pudieran. Las opiniones se resumen en la tabla siguiente.



Tabla 3.8. Las tres cosas más valiosas del módulo que imparte y lo que cambiaría

Opiniones de lo más valioso	De 30 Razones	Lo que cambiaría	%
De orden curricular	23 76,6%	Nada	4 40%
De orden didáctico	2 6,7%	Agregar temas	2 20%
Las características del Colectivo Pedagógico	2 6,7%	Aumentar el tiempo	4 40%
Las características de los alumnos	3 10		

Los 10 docentes consideran que la propuesta del Diplomado ha sido útil, planteando entre los motivos que:

- ❖ Solucionan problemas del proceso docente educativo ( 2 docentes)
- ❖ Responde a las necesidades (3 docentes)
- ❖ Permite un alto grado de actualización ( 3 docentes)
- ❖ Logra una elevada motivación en los participantes (1 docente)
- ❖ Prepara a los docentes (1 docente)

De igual forma todos consideran que es factible de realizarse porque:

- ❖ Se realiza en horario adecuado (1 docente)
- ❖ Responde a las necesidades del proceso en las escuelas (4 docentes)
- ❖ Contribuye a la preparación de los que lo imparten (2 docente)
- ❖ Su Impacto en la práctica, en las ideas, lo que ya se ha comprobado durante algunos años (3 docentes)

Por último se les pidió que valoraran de manera general al Diplomado, con una sola palabra si pudieran, y los resultados se resumen en la tabla siguiente.

Tabla 3.9. La valoración general del Diplomado

Cualidad	Docentes	%
<b>Necesario</b>	4	40
<b>Adecuado</b>	1	10
<b>Actualizado</b>	1	10
<b>Transformador</b>	1	10
<b>Único</b>	1	10
<b>Desarrollador</b>	1	10
<b>Valioso</b>	1	10

Para finalizar es necesario plantear que estos docentes que durante años han participado en este Diplomado lo han hecho de manera voluntaria, y han manifestado reiteradamente su gusto por hacerlo y su disposición de mantenerse no solo



impartiendo las clases sino también confeccionando los programas y los materiales didácticos que en el mismo se emplean y perfeccionándolos año por año.

### Encuesta a participantes en el Diplomado

De igual modo se encuestó a un grupo de 22 directivos y docentes que han recibido el Diplomado en diferentes años, y que representan diferentes instituciones que han tenido una participación importante en la realización del mismo.

En la tabla siguiente se puede valorar, que los encuestados han ocupado y ocupan importantes cargos en las instituciones donde laboran.

Tabla 3.10. Cargo y Centro al que pertenecen los diplomantes.

Centro	Cargo						Por ciento
	Direc- tor	subid- rector	Jefe Dto.	Vice Decano	Profe- sores	Total	
IPUEC Antonio Guiteras	1	1	1		2	5	22.7
IPVCE Federico Engels	1					1	4.5
ISP Rafael María Mendive				1	5	6	27.3
ESPA Osmani Arenado		1	1			2	9.1
EIDE Osmani Arenado	1		1		3	5	22.7
IPUEC Rupertino Ajete		1				1	4.5
Filial Tecnológica Simón Bolívar					1	1	4.5
ENTE Baraguá (militar)	1					1	4.5
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	
<b>Por ciento</b>	<b>18.2</b>	<b>13.6</b>	<b>13.6</b>	<b>4.5</b>	<b>50.0</b>	<b>100%</b>	

El IPUEC Antonio Guiteras y el IPVCE Federico Engels, conjuntamente con el ISP Rafael María Mendive han sido los que iniciaron este proyecto y se han mantenido durante todos estos años directamente aplicándolo y enriqueciéndolo con las experiencias que han obtenido de su desarrollo, y que data desde el curso 2000-2001 en algunos de ellos.

Tabla 3.11. Año en que recibió el Diplomado.

Cargo y curso	2000	2002	2003	2004	2005	Total General	Por ciento
Director			2	2		4	18.2
Jefe de Cátedra				1		1	4.5
Jefe de Departamento		1		1		2	9.1
Profesor	1		1	4	5	11	50.0
Subdirector		1	2			3	13.6
Vice Decano					1	1	4.5
<b>Total general</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	
<b>Por ciento</b>	<b>4.5</b>	<b>9.1</b>	<b>22.7</b>	<b>36.4</b>	<b>27.3</b>		<b>100</b>



A este grupo de diplomantes se les pidió su satisfacción con la preparación recibida y ninguno dio una valoración por debajo del Bien como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 3.12. Satisfacción con la preparación

Satisfacción con la preparación recibida				
Cargo	E	MB	B	Total general
Director	1	1	2	4
JCátedra		1		1
JefeDpto	2			2
Profesor	5	6		11
Subdirector	2	1		3
ViceDecano		1		1
Total general	10	10	2	22

Las únicas insatisfacciones recogidas están asociadas al tiempo del curso y a la preferencia a la forma concentrada y no por encuentros como se realiza. Por otra parte tienen muy alta valoración de la importancia del contenido recibido como se ilustra en la tabla siguiente.

Tabla 3.13. Valoración de la importancia del contenido recibido.

Tabla	Importancia del contenido recibido para su preparación		
Cargo	Muy importante	Importante	Total general
Director	3	1	4
JCátedra	1		1
JefeDpto	2		2
Profesor	9	2	11
Subdirector	3		3
ViceDecano	1		1
Total general	19	3	22

Los elementos que dan para argumentar la posición anterior fueron:

- La preparación y actualización recibida 21.4%
- Los métodos y técnicas empleados por los profesores 17.9%
- La aplicación práctica de lo aprendido 25.0%
- La preparación de los profesores que lo imparten 17.9%
- La calidad de los contenidos de los módulos 7.1%
- El carácter interdisciplinario de la propuesta 3.6%
- Las formas de evaluación empleadas 3.6%
- El uso de la nueva tecnología 3.6%

El 100% plantea su satisfacción con la posibilidad de la utilización práctica de lo aprendido. Al preguntársele cómo se sintieron utilizándolo en la práctica lo



aprendido, algunos de ellos con varios años de haber recibido el Diplomado, **17 dicen que muy bien para un 77,3% y 5 que bien para un 13,6%.**

Al preguntársele su satisfacción general con la concepción y aplicación en la práctica del Diplomado recibido, **el 95,5 % se consideraron satisfechos** y solo una directora dijo que **no**, argumentando que hubiera querido que se dedicara más tiempo a cada uno de los módulos.

### **3.2. Implementación de la propuesta de Capacitación de Carácter Específico a partir del 2004**

La capacitación de carácter específico se inició en el verano del 2004. Para esta primera etapa se consideró necesario impartir de manera concentrada cursos de preparación de contenido y didácticas de asignaturas específicas, para que los directivos y los docentes de preuniversitario pudieran actualizarse o capacitarse y pudieran ejercer mejor sus funciones en esta nueva etapa de trabajo.

Esta preparación se realizó en cursos concentrados desarrollados en el Instituto Superior Pedagógico y estuvo a cargo del claustro de esta institución. Se realizó primero el curso a Directores en la etapa del 8 al 12 de junio en el que se incluyeron los metodólogos y jefes de enseñanza municipales, y posteriormente se desarrolló el de los Jefes de Departamentos y docentes.

Se incluyeron además otros contenidos de formación más general como la Computación y la Investigación. Ésta propuesta se está aplicando en la provincia desde Junio del 2004, mediante la cual se realiza la capacitación “**in situ**” de los docentes, o sea en sus propios centros de trabajo.

Para la aplicación de la variante de junio del 2004, a partir del principio de la **interrelación con otras formas de superación** que tiene esta propuesta de capacitación, se tuvo en cuenta etapas concentradas en las cuales se realizó la preparación de carácter general común para todos y además por áreas del conocimiento y desde el puesto de trabajo con actividades teórico prácticas en las cuales se incluyó **el intercambio profesional y de visitas a clases**. Otras vías utilizadas que permitieron la preparación de los docentes fueron **los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y los Talleres de Intercambio Profesional**.

Los Directores recibieron en esta etapa concentrada del 8 al 12 de Junio del 2004, según la programación que aparece en la tabla siguiente.



Tabla 3.14. Programación de la preparación de los directores.

Día/ Turno	1	2	3	4	5
Lunes	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Martes	Español	Español	Español	Inglés	Inglés
Miércoles	Biología	Biología	Geografía	Química	Química
Jueves	Física	Física	Física	Historia	Historia
Viernes	Historia	Computación	Computación	Investigación	Investigación

El concentrado de los Jefes de Departamento, el horario que se implementó por áreas de conocimientos, así como las asignaturas se exponen en el anexo 17.

En el desarrollo del curso se tuvo en cuenta que aunque hay asignaturas que no se integran, como el Inglés y la Educación Física, las clases de las mismas deben ser visitadas por los jefes de Departamento por lo que ellos también recibieron esta preparación inicial.

Posteriormente se realizó la etapa concentrada de atención a los profesores por áreas del conocimiento en el ISP, esta se realizó con el siguiente cronograma:

- ❑ Semana del 15 al 19 de junio del 2004 Ciencias Sociales.
- ❑ Semana del 22 al 26 de junio del 2004 Ciencias Naturales.
- ❑ Semana del 29 al 3 de julio del 2004 Ciencias Exactas.

Las etapas intensivas de preparación de los profesores se dividió en sesiones de trabajo, la primera de ellas dedicada al estudio y análisis de los contenidos por áreas del conocimiento y de las didácticas correspondientes y en la segunda sesión de desarrollan los talleres integradores. Por ejemplo, la concepción del sistema de contenidos para el caso del área de Ciencias Exactas es como sigue:

- Para los profesores graduados de Física se les prepara en los contenidos precedentes de primaria y secundaria que son los fundamentos teóricos de la Matemática y en contenidos de Matemática del nivel preuniversitario, así como en la profundización de la didáctica de la especialidad en el nivel de preuniversitario.
- De igual modo, a los profesores graduados de Matemática se les prepara en los contenidos precedentes de primaria y secundaria que son los fundamentos teóricos de la Física y en contenidos de Física del nivel preuniversitario, así como en la profundización de la didáctica de la especialidad en ese nivel.



### 3.2.1. Niveles de aceptación de la propuesta de Capacitación de Carácter Específico en la etapa concentrada

De los profesores que participaron en la etapa concentrada se seleccionó una muestra en las asignaturas de Química, Geografía, Historia, Matemática y Física y se le aplicó la encuesta (Ver anexo 18), la cual analizaremos a continuación.

En dicha encuesta se indagó acerca del plan en que estuvieron incluidos en su etapa de formación y la especialidad, así como el curso que recibieron en el concentrado. En la tabla se resume esta información.

Tabla 3.15. Datos de participantes en la encuesta a docentes

Especialidad en la que se graduaron	Curso que recibieron	Muestra	Plan A		Plan B		Plan C	
			Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Química	Biología	31	9	29.0	8	25.8	14	45.2
Geografía	Biología	8	4	50.0	4	50.0	0	0
Historia	Español	38	7	18.4	20	52.6	11	36.8
Matemática	Física	49	7	14.3	22	44.9	20	40.8
Física	Matemática	18	1	5.6	8	44.4	9	50.0
<b>Total</b>		<b>144</b>	<b>28</b>	<b>19.4</b>	<b>62</b>	<b>43.1</b>	<b>54</b>	<b>37.5</b>

La mayoría se formó en los planes B y C que se detallan en el Capítulo 1.

En esta encuesta también se recogió información acerca de diferentes aspectos que se ilustran a continuación.

#### Su satisfacción con lo que habitualmente hacían en la escuela dentro de su preparación, antes de esta nueva concepción

La siguiente tabla muestra el nivel de insatisfacción que presentan estos docentes de la preparación que hasta entonces recibían en su escuela.

Tabla 3.16. Valoración de la preparación recibida con anterioridad

Especialidad en la que se graduaron	Preparación anterior al concentrado recibida en las escuelas.					
	Suficiente	%	Insuficiente en parte	%	Insuficiente	%
<b>Química</b>	0	0	8	25,8	23	<b>74,2</b>
<b>Biología</b>	0	0	4	50	4	<b>50</b>
<b>Historia</b>	1	2,6	5	13,2	32	<b>84,2</b>
<b>Matemática</b>	0	0	7	14,3	42	<b>85,7</b>
<b>Física</b>	0	0	2	11,1	16	<b>88,9</b>
<b>Total</b>	1	<b>0,69</b>	26	<b>18,1</b>	117	<b>81,3</b>



La satisfacción alcanzada con lo que hasta el momento se hacía en las escuelas se concentra entre las categorías de regular y mal, con un **60,4%** de respuestas entre esas dos categorías. Los más satisfechos fueron los de la especialidad de Química y Biología y los menos los de Historia, Matemática y Física.

Tabla 3.17. Evaluación general de la preparación recibida con anterioridad

Especialidad en la que se graduaron	Evaluación general de la preparación anteriormente recibida en las escuelas							
	Muy bien	%	Bien	%	Regular	%	Mal	%
<b>Química</b>	5	16,1	16	<b>51,6</b>	8	25,8	2	6,4
<b>Biología</b>	1	12,5	4	<b>50,0</b>	2	25,0	1	12,5
<b>Historia</b>	3	7,9	7	18,4	15	<b>39,5</b>	13	<b>34,2</b>
<b>Matemática</b>	5	10,2	10	20,4	16	<b>32,7</b>	17	<b>34,7</b>
<b>Física</b>	0	0	5	<b>27,8</b>	10	<b>55,6</b>	3	16,7
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>9,7</b>	<b>42</b>	<b>29,2</b>	<b>51</b>	<b>35,4</b>	<b>36</b>	<b>25,0</b>

 **Su satisfacción con la preparación recibida en el curso concentrado, con vistas a su futura docencia por áreas del conocimiento en la nueva área**

Los profesores menos satisfechos fueron los de matemática que deben impartir también Física. No obstante en sentido general hubo satisfacción por los cursos recibidos, pero obviamente no son suficientes para estar completamente preparados para impartir las nuevas asignaturas lo que indica la necesidad de seguir trabajando con ellos en esta capacitación específica, especialmente en el contenido.

Tabla 3.18. Valoración de la preparación recibida durante el concentrado

Especialidad en la que se graduaron	Evaluación general de la preparación recibida durante el Concentrado							
	Muy buena	%	Buena	%	Regular	%	Mala	%
<b>Química</b>	16	<b>53,1</b>	11	<b>35,5</b>	2	6,5	2	6,5
<b>Biología</b>	1	<b>12,5</b>	4	<b>50</b>	3	37,5	0	0
<b>Historia</b>	8	<b>21,1</b>	19	<b>50</b>	9	23,7	2	5,3
<b>Matemática</b>	10	<b>20,4</b>	25	<b>51</b>	10	20,4	4	8,2
<b>Física</b>	8	<b>44,4</b>	6	<b>33,3</b>	3	16,7	1	5,56
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>29,9</b>	<b>65</b>	<b>45,1</b>	<b>27</b>	<b>18,8</b>	<b>9</b>	<b>6,25</b>

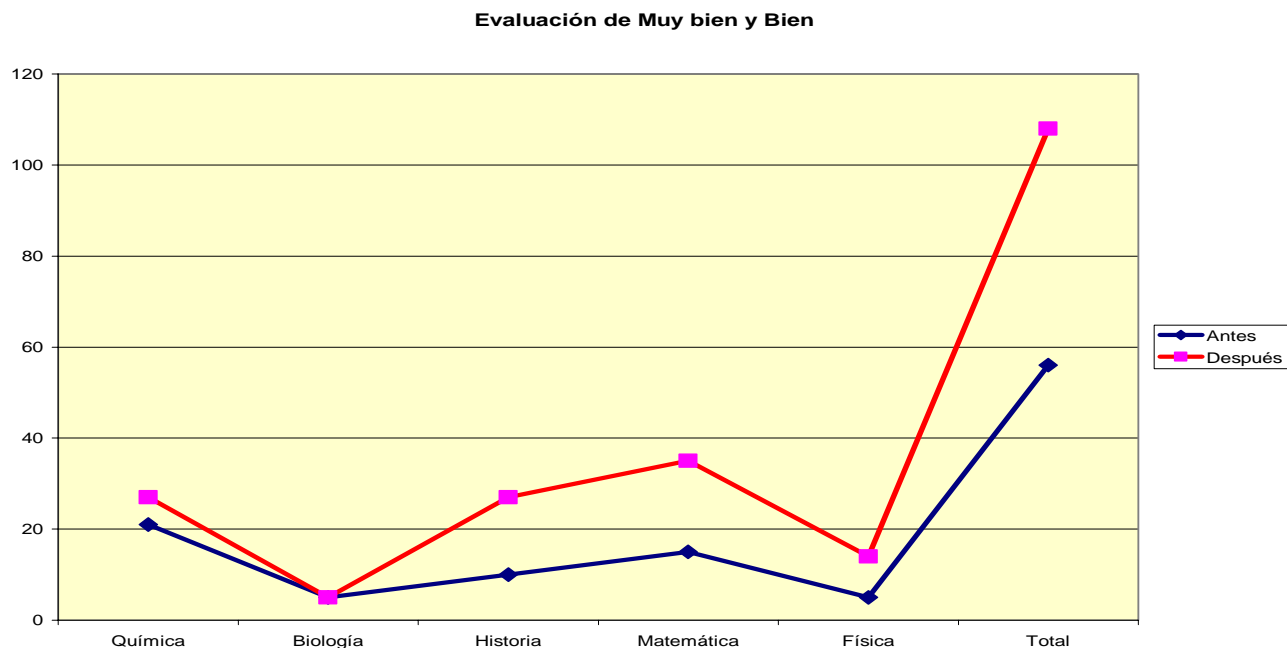
Con respecto a la suficiencia o no de la preparación recibida para poder impartir las asignaturas por áreas del conocimiento la opinión se recoge en la tabla siguiente.



Tabla 3.19. Suficiencia de la preparación recibida durante el concentrado

Especialidad en la que se graduaron	Preparación recibida en el curso concentrado					
	Suficiente para impartirlo	%	Insuficiente en parte	%	Insuficiente para impartirlo	%
Química	4	12,9	20	<b>64,5</b>	7	22,6
Biología	1	12,5	5	<b>62,5</b>	2	25
Historia	4	10,5	24	<b>63,1</b>	10	26,3
Matemática	0	0	24	<b>49</b>	25	<b>51</b>
Física	6	33,3	9	<b>50,0</b>	3	16,7
Total	15	10,4	82	<b>56,9</b>	47	32,6

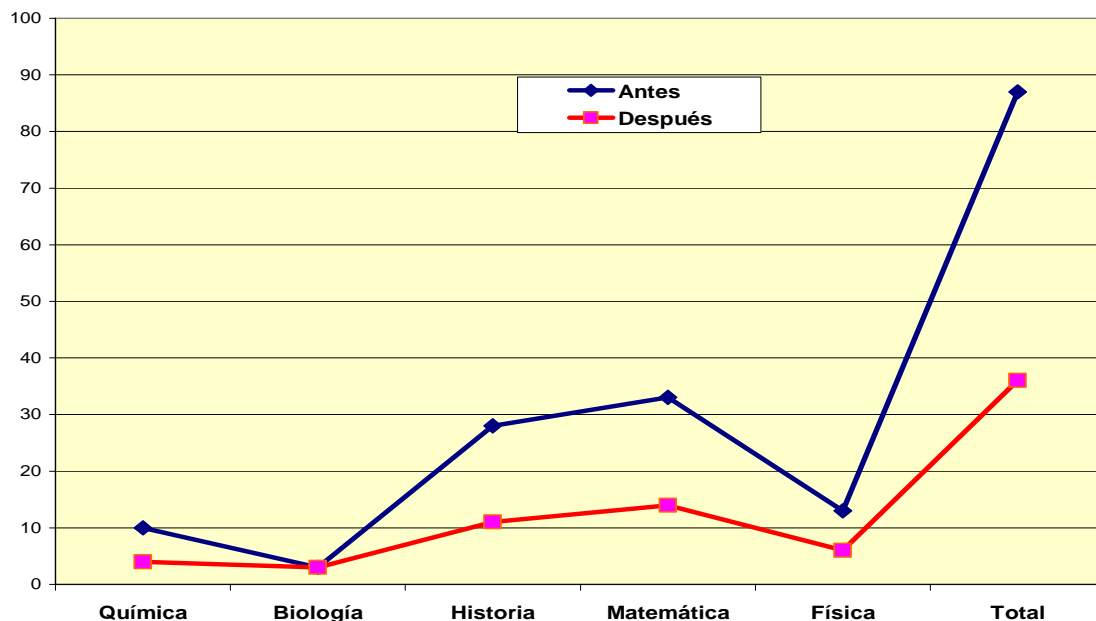
La comparación entre los niveles de satisfacción de Muy Bien y Bien (Gráfico 3.1.), y Regular y Mal (Gráfico 3.2.), se ilustran en los gráficos siguientes.



**Gráfico 3.1.** Niveles de satisfacción. Evaluación Muy Bien y Bien.



Evaluación de Regular y Mal



**Gráfico 3.2.** Niveles de satisfacción. Evaluación Regular y Mal.

En ambos casos los profesores de Biología son los menos satisfechos, aunque en general es evidente que la preparación para impartir las asignaturas por áreas del conocimiento va más allá a la realización de cursos, e implica toda una voluntad personal e institucional para garantizar la continuidad de este esfuerzo que solo da las bases mínimas para iniciar esta capacitación, como se puede apreciar en la información que se ofrece a continuación.

### Principales aspectos que aún presentan dificultades y recomiendan continuar trabajando

La mayor preocupación sigue siendo el contenido de la nueva asignatura que deben impartir y en segundo orden la didáctica de su tratamiento.

Tabla 3.20. Principales dificultades a trabajar

Principales dificultades en las que se debe continuar trabajando								
Aspectos	Objetivos		Contenidos		Didáctica		Otros	
Asignatura.	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
<b>Química</b>	8	25,8	27	<b>87,1</b>	12	<b>38,7</b>	4	12,9
<b>Biología</b>	3	37,5	8	<b>100</b>	7	<b>87,5</b>	2	25
<b>Historia</b>	13	34,2	36	<b>94,7</b>	23	<b>60,5</b>	4	10,5
<b>Matemática</b>	22	44,9	48	<b>97,9</b>	29	<b>59,2</b>	11	22,4
<b>Física</b>	4	22,2	12	<b>66,7</b>	8	<b>44,4</b>	4	22,2
<b>Total</b>	50	34,7	131	<b>90,9</b>	79	<b>54,9</b>	25	17,4



Dentro de los aspectos que plantearon de modo conclusivo se destaca que:

- ❖ 108 profesores de los 144 encuestados para un 75,0% considera que la calidad del curso recibido es Muy bueno o Bueno.
- ❖ 131 de los 144 profesores para un 91,0% considera que deben impartirse más cursos donde se priorice el contenido.
- ❖ Los profesores consideran que se deben impartir más cursos de superación orientados por los docentes del Instituto, lo cual contribuye a su preparación para impartir clases por áreas del conocimiento.

### 3.2.2. Situación actual de la implementación de la Capacitación de Carácter Específico y niveles de satisfacción

Para hacer una valoración de la satisfacción con lo realizado hasta ahora en la Capacitación de Carácter Específico, se utilizó el **Criterio de Usuarios** mediante la utilización de la **Técnica de IADOV**, para determinar el nivel de satisfacción mediante una encuesta aplicada a 30 docentes incorporados a la misma.

Con respecto al **Criterio de Usuarios** que hemos utilizado con esta técnica se sustenta en las posturas de Rizo y Campistrous (2006) que consideran, al referirse al Criterio de Expertos como vía para la validación de resultados, que la competencia de un experto debe estar sustentada en que el mismo **esté preparado necesariamente en un arte o una ciencia que está en la base de lo que se investiga, y por otra parte es hábil, experimentado o tiene suficiente práctica en ella que le permita dar opiniones válidas sobre el tema que se investiga.**<sup>65</sup>

Es por ello que algo muy importante en el tratamiento de este concepto en la investigación educativa, es que los expertos deben estar "contextualizados", es decir, deben además de tener dominio del problema en estudio, estar inmersos en el contexto en el que se realiza dicho estudio. Sobre esto añaden que<sup>66</sup> **“un experto que tenga dominio teórico del problema en general, pero que no conozca la situación real del medio o lugar en el momento en que se realiza el estudio, no es recomendable para ser utilizado”**. Sobre esto ponen el ejemplo de que un gran

---

<sup>65</sup> Campistrous L. y Celia Rizo (2006) El Criterio de Expertos como Método en la Investigación Educativa. Documento elaborado para el Doctorado Curricular. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo. Marzo 2006. En soporte magnético. Pag. 12.

<sup>66</sup> Campistrous L. y Celia Rizo (2006) El Criterio de Expertos como Método en la Investigación Educativa. Documento elaborado para el Doctorado Curricular. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo. Marzo 2006. En soporte magnético. Pag. 14.



científico dedicado a las investigaciones matemáticas aplicadas “no es un mejor experto” que un Licenciado en Educación Matemática con 10 años de experiencia en su enseñanza en el preuniversitario y destacado en el desarrollo de esta labor, cuando lo que se quiere decidir es, por ejemplo, qué vías didácticas son las más recomendadas para el tratamiento de los contenidos matemáticos que ofrecen más dificultades a un alumno en ese nivel.

Es por ello que los referidos autores consideran que dentro de este criterio de que los expertos deben estar "contextualizados", hay que tener en cuenta también en la selección de los mismos **a los posibles “usuarios” de los resultados que se proponen, o sea los que los van a utilizar y en el caso de los indicadores también aquellos que van a utilizarlos posteriormente para evaluar algo o que van a ser evaluados a través de los mismos.** Esta posición es muy importante en esta investigación, por ello dentro de estos criterios de factibilidad hemos incluido, **sin denominarlo Método de Criterio de Expertos**, a un grupo de usuarios muy importantes a los efectos de dar sus puntos de vista con respecto a la propuesta que se hace sobre la Capacitación Específica.

En este caso, fueron seleccionados 30 profesores. De ellos, 10 de la Facultad que prepara a los futuros profesores integrales (Facultad de Integrales del ISP de Pinar del Río) y que recibieron el curso de Capacitación Específica por áreas del conocimiento, a modo de superación especializada en el propio Pedagógico, siendo seleccionados para impartirlo profesores con categoría docente y de mayor experiencia en la labor. Los 20 restantes eran profesores del IPUEC “Antonio Guiterras” que ha sido la escuela insignia en el desarrollo de esta parte de la propuesta de capacitación por áreas del conocimiento en la propia escuela, inicialmente por especialistas del ISP y en la actualidad por profesores seleccionados de la propia escuela, excepto en Historia y Cultura Política que siguen siendo atendidos por profesores del ISP pues en la escuela los docentes que imparten esa área son de formación inicial en Español y están incursionando en algo nuevo para ellos.

En general los años de experiencia que tienen los encuestados se resumen en la tabla siguiente siendo los 4 de menor experiencia del Guiterras.



Tabla. 3.21 Años de Experiencia

Intervalos	Frecuencia	Por ciento
De 1 a 5 años	4	13.3
De 6 a 10	3	10.0
De 11 a 15	8	26.7
De 16 a 25	10	33.3
De 26 a 30	4	13.3

Las especialidades de formación fueron Matemática, Física, Química, Biología, Geografía, Inglés, Español, Historia, y en total 13 eran mujeres y 17 hombres.

Con respecto a la técnica de IADOV la misma constituye una vía indirecta para el estudio de la satisfacción, ya que los criterios que se utilizan se fundamentan en las relaciones que se establecen entre tres preguntas, las cuales se intercalan dentro de un cuestionario y cuya relación el sujeto desconoce (Ver anexo 19). Estas tres preguntas se relacionan a través de lo que se denomina el "**Cuadro Lógico de Iadov**". En nuestra encuesta las tres preguntas que se interrelacionaron que fueron la 4, 8 y 12 de la encuesta realizada, conjuntamente con la tabla de cómo asignar los valores se presentan a continuación.

Tabla No. 3.22. Cuadro Lógico de Iadov

Tabla de cómo asignar los valores	<u>Pregunta 4</u> ¿Está satisfecho con la preparación recibida para impartir la docencia por áreas del conocimiento?								
	Sí			No se			No		
<u>Pregunta 8</u> ¿Le gusta la forma en que se desarrollaron los cursos?	<u>Pregunta 12</u> Si pudieras elegir libremente el curso, ¿elegirías nuevamente el mismo?								
	Si	No se	No	Si	No se	No	Si	No se	No
Me gusta mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Me gusta más de lo que me disgusta	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me es indiferente	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgusta más de lo que me gusta.	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No me gusta	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No puedo decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas nos indica la posición de cada sujeto en la escala de satisfacción que es la siguiente la siguiente:

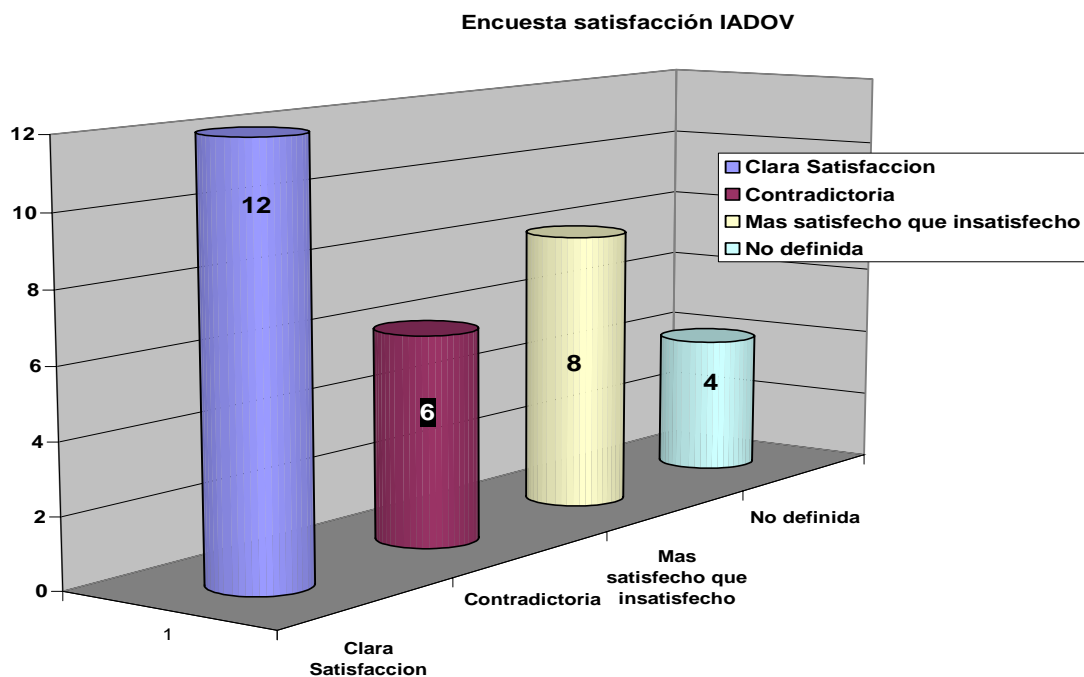


1. Clara satisfacción
2. Más satisfecho que insatisfecho
3. No definida
4. Más insatisfecho que satisfecho
5. Clara insatisfacción
6. Contradictoria

Los resultados de los encuestados se resumen en la tabla 3.23 y el gráfico 3.3.

Tabla 3.23. Resultados de la escala de satisfacción.

Resultado	Grupo ISP	%	Grupo PRE	%	Total del Grupo	%
Clara Satisfacción	6	60.0%	6	30.0%	12	40.0%
Contradictoria	2	20.0%	4	20.0%	6	20.0%
Mas satisfecho que insatisfecho	2	20.0%	6	30.0%	8	26.7%
No definida		0.0%	4	20.0%	4	13.3%
Total	10	100.0%	20	100.0%	30	100.0%



**Gráfico 3.3.** Resultados de la encuesta de satisfacción

La satisfacción grupal se calcula por la siguiente fórmula:

$$ISG = \frac{A (+ 1) + B (+ 0,5) + C (0) + D (- 0,5) + E (- 1)}{N}$$



**Versión que se presenta a defensa. Enero 2007.**

En esta fórmula A, B, C, D, E, representan el número de sujetos con índice individual 1; 2; 3 ó 6; 4; 5 y donde N representa el número total de sujetos del grupo.

*El índice grupal* arroja valores entre + 1 y - 1. Los valores que se encuentran comprendidos entre - 1 y - 0,5 indican insatisfacción; los comprendidos entre - 0,49 y + 0,49 evidencian contradicción y los que caen entre 0,5 y 1 indican que existe satisfacción.

En esta investigación el índice de satisfacción grupal fue el siguiente.

Tabla 3.24. Índice de satisfacción grupal.

<b>Grupo</b>	<b>Satisfacción Grupal</b>
<b>ISP</b>	<b>0.7</b>
<b>Guiteras</b>	<b>0.45</b>
<b>Total</b>	<b>0.53</b>

Como se puede apreciar **en general existe satisfacción por lo realizado**, sin embargo la de los profesores de la Facultad de Integrales del ISP de Pinar del Río es mucho mayor que la de los profesores del Guiteras, lo cual es lógico porque son los de menor preparación.

Al profundizar en los resultados anteriores se puede apreciar que fueron los de la pregunta 12 los que determinaron que el índice grupal fuera más bajo y que se presentaran 6 casos de actitudes contradictorias, pues las respuestas de ellos a las preguntas 4 y 8 no mostraban niveles de insatisfacción. En resumen solo 5 contestaron que no escogerían nuevamente ese curso y 1 no respondió. De ellos, todos tenían más de 15 años de experiencia y eran 1 de Matemática, 1 de Inglés, 2 de Español y 1 de Geografía. Los argumentos fueron:

- Le resultó insuficiente para impartir la docencia por áreas del conocimiento (Graduada de matemática para prepararse en física. Es graduada del Plan C que no recibió Física en su formación)
- Existen otros más didácticos y mejor preparados (De inglés impartiendo Español)
- Hubo actividades donde la motivación y el contenido no estuvieron bien seleccionados (De Español para dar Historia)
- Porque siempre deben existir nuevos cursos más novedosos (De Español para impartir Historia)
- Elegiría uno con más medios y que se diera al principio del curso (De Geografía para dar Química, que no recibió en su formación conocimientos de Química).



No obstante 1 de esos 5 manifestó haberse sentido Muy Bien impartiendo la nueva asignatura al trabajar por área del conocimiento y los 4 restantes se sintieron Bien, lo que indica que en la práctica el curso si les fue útil.

Algunos otros criterios importantes que se recogieron de la encuesta utilizada para el IADOV se resumen a continuación.

Al preguntársele **lo que más le gustó de la capacitación recibida**, 7 profesores se pronunciaron por la preparación de los docentes que realizaron el trabajo y 18 a la calidad de las clases. Por otra parte, **lo que más los disgustó** fue el poco tiempo de duración que lo plantearon 14 profesores para un 46,7%, 1 (3.3%) se refirió al momento del curso en que estaba ubicado el curso y la preferencia de que hubiera sido mejor al principio, y 6 (20%) se refirieron al contenido recibido, algunos por su complejidad y otros por no considerarlo suficiente.

La evaluación que hicieron de la recibida, el 66,6% la considera entre Excelente y Bien y el 33,3% de regular y nadie la valora de mal, como se aprecia en la tabla 3.25.

Tabla 3.25. Evaluación de la preparación recibida

<b>La preparación recibida para impartir cursos por áreas del conocimiento es...</b>						
<b>Grupo</b>	<b>ISP</b>	<b>%</b>	<b>PRE</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Excelente</b>	0	0%	1	5%	1	3.3%
<b>Muy Bien</b>	3	30%	2	10%	5	16.7%
<b>Bien</b>	2	20%	12	60%	14	46.7%
<b>Regular</b>	5	50%	5	25%	10	33.3%
<b>Mal</b>	0		0		0	
<b>Indice Porcentual</b>	<b>56%</b>		<b>59%</b>		<b>58%</b>	

Los criterios dados para argumentar estos resultados están relacionados con la metodología y la concepción interdisciplinar del tratamiento del contenido por áreas del conocimiento, las prácticas desarrolladas, se realizó según los programas del nivel, entre otros.

Con respecto a la valoración que hicieron acerca del contenido recibido, en la tabla 3.26 se resume la misma.



Tabla 3.26. Valoración sobre la importancia del contenido recibido

<b>El contenido recibido ha sido importante para mi preparación...</b>						
	<b>ISP</b>	<b>%</b>	<b>Guiteras</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Mucho</b>	<b>4</b>	<b>40.0%</b>	<b>7</b>	<b>35.0%</b>	<b>11</b>	<b>36.7%</b>
<b>Bastante</b>	<b>6</b>	<b>60.0%</b>	<b>8</b>	<b>40.0%</b>	<b>14</b>	<b>46.7%</b>
<b>Ni mucho ni poco</b>		<b>0.0%</b>	<b>4</b>	<b>20.0%</b>	<b>4</b>	<b>13.3%</b>
<b>Poco</b>		<b>0.0%</b>	<b>1</b>	<b>5.0%</b>	<b>1</b>	<b>3.3%</b>

Los que se expresaron que el contenido recibido no le había servido ni mucho ni poco argumentaron que hubo poco tiempo y por ello la preparación recibida no fue suficiente para impartir las asignaturas por áreas del conocimiento.

No obstante al preguntársele si consideran que pueden impartir las clases por áreas del conocimiento las respuestas fueron las siguientes.

Tabla 3.27 Puede impartir las clases por áreas del conocimiento

<b>Puedo impartir las clases por áreas del conocimiento...</b>						
<b>Grupo</b>	<b>ISP</b>	<b>%</b>	<b>Guiteras</b>	<b>%</b>	<b>Total de Grupo</b>	<b>%</b>
<b>Sí</b>	<b>8</b>	<b>80.0%</b>	<b>17</b>	<b>85.0%</b>	<b>25</b>	<b>83.3%</b>
<b>No</b>	<b>2</b>	<b>20.0%</b>		<b>0.0%</b>	<b>2</b>	<b>6.7%</b>
<b>No dice</b>		<b>0.0%</b>	<b>3</b>	<b>15.0%</b>	<b>3</b>	<b>10.0%</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100.0%</b>	<b>20</b>	<b>100.0%</b>	<b>30</b>	<b>100.0%</b>

Como se puede apreciar hay casi un 17% que aún no se siente seguro o no responde la pregunta. Los que dan algún argumento el mismo se mueve alrededor de la problemática de la falta de preparación y dominio de las asignaturas para lo cual no fueron formados, lo que es completamente natural. Por otra parte los que si dan una respuesta afirmativa se mueven otra vez sobre valoraciones positivas sobre la preparación de los docentes que imparten los cursos, la vinculación con la asignatura, los conocimientos adquiridos de los contenidos y la metodología de las asignaturas, entre otras.

Hasta aquí lo obtenido en cuanto a la implementación y validación de la propuesta, a continuación se hará referencia a otros aspectos pedagógicos de su implementación.



### 3.3. Algunas consideraciones de carácter pedagógico tenidas en cuenta en la puesta en práctica de la propuesta

La organización pedagógica de la propuesta, tanto en su carácter general como específico se ha ido ajustando paulatinamente a las posturas asumidas en el Capítulo 2 en cuanto al carácter activo, significativo y desarrollador de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Cada docente que ha impartido los cursos ha realizado acciones en esa dirección ajustadas a sus características, a la de sus alumnos, al contenido y a las condiciones en que ha tenido que desarrollar los cursos y las opiniones de los que han participado en los diferentes módulos han reconocido el esfuerzo y la calidad con la que estos profesores han trabajado en ella.

Las formas de evaluación empleadas también han sido diferentes según el contenido de los módulos y del tipo de curso, pues algunos tienen un componente más teórico y otros son más prácticos. En este sentido también la evaluación se ha ajustado a las posturas teóricas asumidas en el Capítulo 2, en relación a los modelos de Imbernón (1994)<sup>67</sup>, considerados de manera integrada y ajustados a nuestras características y necesidades, lo que permiten utilizarlos **también como formas de evaluación del proceso de aprendizaje**. De ellos han sido empleados:

- ❑ El **autoaprendizaje o aprendizaje por sí mismo**, mediante la lectura, la conversación con los compañeros de su escuela o de otras, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza aprendidas en la capacitación o por sus propias vías, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal.
- ❑ La **observación y valoración** de la práctica de otros docentes y el intercambio de experiencias con los mismos que ha favorecido el intercambio de experiencias entre docentes de diferente formación pero que están en una misma área de conocimiento.
- ❑ Los **proyectos de investigación personales o conjuntos para el desarrollo y mejora** de aspectos de su práctica educativa o de su escuela, y enfocados a resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto y propias del banco de problemas de su escuela.
- ❑ Las **tareas de entrenamiento** que el que capacita le asigna a los que se capacitan y donde debe reproducir estrategias y técnicas aprendidas en los

---

<sup>67</sup> Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona.



encuentros presenciales de capacitación, y que por sus características vale la pena que los profesores lo reproduzcan en clase.

Otras formas para la evaluación empleadas han sido la presentación de ponencias a eventos, impartir conferencias, escribir artículos, pedir por escrito un informe, entre otros.

A modo de conclusión de este capítulo, en el mismo se ha mostrado el camino recorrido en la implementación y desarrollo de esta propuesta hasta convertirse en la que hoy se propone en este trabajo doctoral. Aunque no se ha pretendido seguir un camino único y con características rigurosas en cuanto a la validación de su factibilidad en su puesta en práctica, si se han dado muestras fehacientes de su impacto en la práctica que ha ido creciendo y ampliándose durante estos años en que se ha ido desarrollando.

En este recorrido se han vuelto a ver algunas características de esta propuesta como es su carácter flexible, que abarca un vasto campo de la práctica educativa y su carácter de capacitación "in situ" que posibilita su realización sin abandonar el puesto de trabajo **lo que la hace muy aplicable y con gran valor de uso, entendido este en el sentido de la utilidad de la propuesta**, que se ha estado poniendo de manifiesto en la demanda que ha tenido a lo largo de los años, desde sus primeras puestas en práctica hasta la actualidad, pues se ha estado ajustando sistemáticamente a los cambios y exigencias que se han estado produciendo en esta década, y especialmente a partir de la Batalla de ideas.



**CONCLUSIONES GENERALES:**

Como resultado de la investigación realizada se ha podido concluir que:

1. La metodología utilizada en esta investigación para la precisión de las necesidades de capacitación de los profesores de la educación preuniversitaria, **en condiciones de profesor general integral y por áreas del conocimiento que les exige participar en un proceso integrado en la dirección de la enseñanza y el aprendizaje**, que se caracteriza por:

- partir de un análisis detallado y científico de cuáles son las nuevas funciones que deben realizar esos docentes y directivos,
- determinar por vía teórica los déficit en la formación de ese personal para asumir esas nuevas funciones,
- precisar por vía empírica, en correspondencia con lo anterior, las aspiraciones personales y sociales que requieren ser satisfechas,

**permite integrar en una propuesta de capacitación los elementos fundamentales de los contenidos generales y específicos que esa preparación requiere, con una mayor objetividad y ajuste a las necesidades en la práctica.**

2. Una propuesta de capacitación como la que se hace en esta tesis, con:

- **sustentos filosóficos, pedagógicos y didácticos que se ajustan a la política educativa** en nuestro país,
- que **conjuga la teoría con la práctica**,
- que tiene un **carácter abierto y flexible**,
- con un **contenido** con un **componente interdisciplinario** importante así como **diferenciado** para poder ajustarlo a las necesidades cambiantes que tiene la educación en nuestro país,
- con una **visión amplia de los aspectos que deben conformar esa capacitación tanto de carácter general como específico**,
- y con exigencias tanto para el que se capacita como para el que capacita en cuanto a una **clara comprensión de por qué es necesario el cambio educativo** en estos momentos históricos,

**puede satisfacer los requerimientos de esta etapa en el desarrollo de nuestra Revolución Educacional.**



3. Los elementos que se han recogido de la implementación y puesta en práctica de la propuesta, de **la ampliación que ha tenido la misma por el interés que ha despertado y el nivel de satisfacción que ha producido en los que han participado en ella**, tanto como alumnos que como docentes, dan fe de su vitalidad, valor de uso y de la factibilidad de su puesta en práctica a nivel de la provincia y bajo la dirección de esta como una vía expedita para la capacitación de los docentes de este nivel de educación.



## **RECOMENDACIONES**

Para su aceptación e implementación recomendamos que:

1. Las autoridades educativas en la provincia valoren la posibilidad de sistematizarla como vía de capacitación a nivel de la provincia. En ese caso es conveniente que teniendo en cuenta la experiencia de su implementación hasta el momento:
  - Designen a una institución, que puede ser el Instituto Superior Pedagógico Rafael María Mendive, como responsable de la implementación y puesta en práctica en la provincia.
  - Aprovechen la experiencia acumulada y continúen y sistematicen la preparación de los capacitadores, tanto para el contenido general como para el específico que se desarrolla a nivel de escuela como modalidad de capacitación "in situ".
2. Cualesquiera sean las vías que se utilicen para implementar esta capacitación, se respete y amplíe el espíritu interdisciplinario con que se ha trabajado hasta ahora, con una fuerte vinculación de todas las disciplinas participantes, y profundicen en las características psicopedagógicas y didácticas generales que sustentan la misma.
3. La implementación tenga en cuenta utilizar todas las vías ya existentes para la capacitación de los docentes e integrarlas armónicamente a este proyecto más general.



## Bibliografía

1. Advine, F., García G. La interacción: núcleo de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de formación permanente de profesionales de la educación. Una propuesta. [Material digitalizado]. La Habana; 2001
2. Alonso Echevarría, C. Propuesta de acciones para la superación de profesores en ejercicio de la Educación Técnica Profesional desde el puesto de trabajo. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Pedagogía Profesional. 2004
3. Álvarez de Zayas R. M. La formación del profesor contemporáneo, currículum y sociedad. Material del Curso Pre-Congreso Pedagogía '95. La Habana; 1995.
4. Álvarez de Zayas, Carlos M. La Universidad como institución social. Editorial Academia Ciudad de La Habana, Cuba, 1996.
5. Álvarez de Zayas, Carlos M. Como remodela la investigación científica. Material mimeografiado, 2000.
6. Añorga Morales J.... et al. Glosario de Términos de Educación Avanzada. [Material fotocopiado]. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"; 1995.
7. Añorga Morales J. Conferencia dictada en II Taller Latinoamericano de Educación Avanzada. La Habana: Editorial Ciencia y Tecnología. CENCA.; 1995.
8. Añorga Morales J. El perfeccionamiento del Sistema de Superación de los profesores universitarios. [Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana; 1989.
9. Añorga Morales J., Lazo J. Proyecto para la Educación del sistema de Educación Avanzada. UASB. Sucre, Bolivia; 1994.
10. Añorga Morales J., Pérez García A. M., Valcárcel Izquierdo N. Las formas de la Educación Avanzada: hacia una propuesta integral. [Material Impreso]. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "E. J. Varona"; 1996.
11. Añorga Morales J.... et al. La teoría alternativa: Educación Avanzada, fundamentos teórico-prácticos de los procesos de perfeccionamiento de los Recursos Humanos. [Material impreso]. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "E. J. Varona"; 1998.
12. Añorga Morales, Julia. Educación Avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los Recursos Humanos Laborales. En soporte electrónico. ISPEJV. Ciudad de La Habana, Cuba, 1999.
13. Añorga Morales, Julia. La Educación Avanzada. Editorial Academia. Ediciones Octaedro. ISBN: 84-8063-467-7. Barcelona, España, 2001.



14. Añorga Morales, Julia. Pérez García, A. Mayra. Valcácel Izquierdo, Norberto. Sociedad, Educación Superior y Educación de Postgrado. Material didáctico. IPLAC. Módulo: Educación Avanzada en la Maestría de Educación. ISPEJV. Ciudad de La Habana, Cuba, 1999.
15. Añorga Morales, Julia. Educación Avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Págs. 2, 8, 32,93, 98-99,105-106, 1999.
16. Añorga, Julia. Problemas globales de la Educación Avanzada en Maestros, Profesores y Profesionales. Educación Avanzada. Pág 46-47.
17. Añorga Morales, Julia. Libro 1 de Educación Avanzada. Soporte electrónico.
18. Añorga Morales, Julia. Pedagogía y Estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada. Soporte electrónico, Caracas, 1996.
19. Añorga Morales, Julia. El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los Recursos Humanos. Soporte electrónico.
20. Añorga Morales, Julia. Aproximaciones Metodológicas al Diseño Curricular de Maestrías y Doctorados: hacia una propuesta avanzada. Soporte electrónico.
21. Boljoli, L.F.; Reflexiones sobre la renovación educativa en Revista Cubana de educación Superior No. 2 CEDES. Universidad de la Habana. Cuba, 1995.
22. Borroto, C., Baró, W. La estrategia para la formación laboral en la escuela. MINED. Cuba, 1996.
23. Bravo Salina, N. Formación Docente, Perfeccionamiento y Capacitación en América Latina. Latina. [Material impreso]. Convenio Andrés Bello Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática; 1998, Pág. 51-61.
24. Caballero Camejo, C.A. La interdisciplinariedad de la Biología con la Geografía y la Química: una estructura didáctica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2001.
25. Calderón, Hugo. Manual para la administración del proceso de capacitación de personal. Editorial Limisa, S.A. de CV Grupo Nogueira. Editores Balderás 95. México, D.F. CANIEM Núm 21, 1995.
26. Cánovas Suárez, T. Estudio comparativo del currículo de formación inicial del profesor de la enseñanza media superior en el área de ciencias. Trabajo presentado en el evento científico provincial previo al XII Congreso Mundial de Educación Comparada. ISP "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba. 2004.
27. Cánovas Suárez, T. La categorización del personal docente: un estímulo para su superación. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Pedagogía 99. Palacio de la Convecciones La Habana. Cuba. 1999.
28. Cánovas Suárez, T. Propuesta de un modelo de capacitación para los docentes de la enseñanza media superior. Trabajo presentado en el I Taller Bilateral



Internacional CUBA- FRANCIA. ISP "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba. 2004

29. Cánovas Suárez, T. Propuesta de un modelo de capacitación para los docentes de la enseñanza media superior. Trabajo presentado en el 5º Congreso Provincial de Educación Superior. Universidad de Pinar del Río. Cuba 2005.
30. Cánovas Suárez, T. Propuesta de un programa de capacitación para los docentes de la Educación Preuniversitaria en la etapa de las transformaciones en el sistema educacional. Trabajo presentado en la V Conferencia Científico Internacional de Educación Física y Deportes. Pinar del Río. Cuba. 2005
31. Cánovas Suárez, T. Propuesta para capacitar a los docentes de la enseñanza media superior. Trabajo presentado en el Evento Provincial Pedagogía 2005. ISP "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba. 2004.
32. Castillo Martínez, María E. Castillo, M.E. Un modelo didáctico para la formación del modo de actuación profesional desde la disciplina de Historia de Cuba. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Pinar del Río, 2002.
33. Castillo Martínez, María Elena. La estructuración de un modelo articulador de los componentes del PDE. Función integradora del Componente Laboral. Tesis de Maestría. P. del Río, Cuba, 1996.
34. Castro Ruz F: Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la Escuela Experimental "José Martí", en La Habana Vieja. La Habana. Periódico Trabajadores; 2002. Págs.8-9.
35. Castro Ruz, F: Discurso pronunciado en el acto de inauguración del Curso de Formación Emergente de Profesores Integrales de Secundaria Básica. La Habana. Periódico Granma; 2002.
36. Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003, en la Plaza de la Revolución. Periódico Granma. 16 de septiembre del 2002.
37. Castro, Eduardo. Retos en la formación y capacitación de docentes en Iberoamérica. Tecnología educativa, vol. XII. ,No.4, Santiago de Chile, 1997.
38. Castro, O. Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del Personal Docente del MINED. [Tesis en opción del título de Máster en Educación Avanzada. Material digitalizado. Págs 10-11. Instituto Superior Pedagógico "E. J. Varona"; La Habana, 1997
39. CENAMEC. Boletín multidisciplinario 6. Caracas, Venezuela, 1992
40. Chávez, Justo. Actualidad de las tendencias educativas. ICCP, MINED. Ciudad de la Habana, Cuba, 1999.



41. Colectivo de autores. Metodología de la investigación educativa. Desafíos y polémicas actuales. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba, segunda edición, 2005.
42. Colen, M. Teresa. Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación ICE. Universidad de Barcelona. Rv. Punto de vista 44. Págs.72-76, 1995.
43. Coll, Cesar. El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinaria. Tecnología y Comunicación Educativa, 24, julio-septiembre. México, Págs 3-29, 1994.
44. Delors, Jack, et al. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones. UNESCO. Pág. 167, 1996.
45. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española Edición del Milenio. Diccionario Ilustrado Océano de la Lengua Española
46. Dolors Jacques. Formar protagonistas del futuro. WWW: / [erq@sap.arg](mailto:erq@sap.arg). 1997. En INTERNET, 19 de Septiembre del 2001.
47. Escudero J. M. y Antonio Bolívar. Innovación y formación centrada en la escuela. Un programa desde España. (Material fotocopiado). Universidad de Murcia, España. Pág.1,1994.
48. Fernández Pérez, M. Las tareas de la profesión de enseñar. Siglo veintiuno Editores SA, Pág 167, España.
49. Fiallo Rodríguez, J. Las relaciones ínter materias: Una vía para incrementar la calidad de la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Págs. 8, 17, 40, 1996.
50. Fuentes R., Nila, Cánovas Trifina y otros . Artículo Consideraciones acerca de la Interdisciplinariedad en la Educación Cubana. Revista En la Ciencia. Fundación CENAMEC, Una Fundación para la Enseñanza de la Ciencia. Editado por el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela. Págs. 175-176, 2005.
51. Pérez Rodríguez, Gastón, Nocedo, Irma. Metodología de la investigación pedagógica y psicológica, primera parte. Editorial Pueblo y Educación, Ministeri de Educación Ciudad de La Habana, Cuba, 1989.
52. Gómez Ivizate, Mario Luis. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias. ISP Rafael María Mendive. Pedagógicas. Pinar del Río, Cuba, 2000.
53. Gómez, Gutiérrez, Luis I. Conferencia especial. Pedagogía 99. Palacio de las Convenciones de Ciudad de la Habana. Cuba, pp. 1-23, 1999.
54. Gómez, Luis Ignacio. Ministro de Educación de la República de Cuba. Conferencia Especial en el Congreso Pedagogía 2003 efectuado del 3 al 7 de febrero. Palacio de Las Convecciones. La Habana, Cuba, 2003.



55. González Maura, V. López, A. La técnica del IADOV. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física. Revista digital electrónica nº 47, Buenos Aires. Página [www.e.f.deportes.com](http://www.e.f.deportes.com).
56. González Maura, V. Niveles de integración de la motivación profesional. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Psicológicas. Ciudad de la Habana, 1989.
57. González, Grisel. La concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos. Pág. 59, 1997.
58. González, Otmara. Tendencias pedagógicas contemporáneas. El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica. ", Págs 145-147. Material mimeografiado utilizado en el módulo de tendencias pedagógicas actuales del Diplomado "La excelencia en la dirección del proceso docente educativo.
59. González, Otmara. El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. En tendencias pedagógicas contemporáneas. Colectivo de autores. CEPES. Universidad de la Habana. Capítulo 12, Págs.145-177, 1996.
60. González, Pérez, Magalys; Conferencia la formación universitaria de los docentes desde y para la escuela. Declarada en el XI Seminario de perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. 1989.
61. Imbernón, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. Págs. 7, 11, 57, 67, 80, 1994.
62. Jurjo Torres, Sautomé. Revista Educación 282. Enero-Abril 1987. Ministerio de Educación y Ciencias Madrid, España. Págs 103-130, 1987.
63. Larouse. Diccionario Básico de Lengua Española. Editorial Ultra. México.. Pág. 91, 1996.
64. Mañalich Suárez, R. Interdisciplinariedad, intertextualidad y creatividad: contribución al desarrollo de una didáctica de las humanidades. Impresión ligera. ISPEJV, 2000.
65. Mañalich Suárez, R. Y Marta Álvarez Pérez. Hacia una formación interdisciplinaria del profesorado. Maestro 2000. IPLAC-UNESCO. Pág.3, 2000.
66. Mellado, J. Vicente. El estudio de aula en la formación continua del profesorado de ciencias. Universidad de Extremadura. España. pp.302-398, 1997.
67. MES. Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba. Resolución # 6/96 del Ministerio de Educación Superior. Cuba. Ministerio de Educación Superior. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. Resolución No.6/96. La Habana; 1996.



68. MINED Objetivos Priorizados del Ministerio de Educación para el curso 2006-2007. Deficiencias de la Educación Preuniversitaria. Anexo No. 6 de la RM No. 50/06. Pág 24. 2006
69. MINED Objetivos Priorizados del Ministerio de Educación para el curso 2006-2007. Objetivos priorizados de la enseñanza. Anexo No. 6 de la RM No. 50/06. Educación Preuniversitaria Página 25. 2006
70. MINED Proyecciones para el curso escolar 2004-2005. Ideas básicas para las transformaciones en la Educación Preuniversitaria. Ministerio de Educación. Cuba. 2004
71. MINED. Resolución Ministerial N° 50/06. Objetivos priorizados del Ministerio de Educación para el curso 2006-2007. Ciudad de La Habana, 2006
72. MINED: Precisiones para el desarrollo del Trabajo Metodológico en el MINED. Resolución Ministerial 85/99. La Habana; 1999.
73. Colectivo de autores. III Seminario Nacional para educadores. Ministerio de Educación. Noviembre 2002. La Habana, Cuba, 2002.
74. MINED: Conferencia Magistral del Ministro de Educación en la sesión inaugural del Evento Pedagogía 99, Cuba, 1999.
75. MINED: Documentos editados por el Palacio de las Convenciones de la Habana. Cuba en el encuentro por la Unidad de los educadores Latinoamericanos Pedagogía 99. La Educación en Cuba, Cuba, 1999.
76. Ministerio de Educación Superior. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. 2003
77. Perera Cumerma, Fernando. La formación interdisciplinaria del profesor de Ciencias: un ejemplo en la enseñanza aprendizaje de la Física. Tesis de aspirante al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. La Habana. Pág. 37, 2000.
78. Perera Cumerma, Fernando. La formación interdisciplinaria del profesor de Ciencias: un ejemplo en la enseñanza aprendizaje de la Física. Tesis de aspirante al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. La Habana. Pág. 37, 2000.
79. Pérez García, A. Mayra. El Entrenamiento Metodológico Conjunto como forma para la profesionalización de los jefes de departamento en las Secundarias Básicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana; 2002.
80. Pérez García, M. La Educación Avanzada y la Educación Comparada. Material didáctico para el Curso en la Maestría en Educación. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano; 1998.
81. Proyecciones para el curso escolar 2004-2005. Ideas básicas para las transformaciones en la Educación Preuniversitaria. Ministerio de Educación de Cuba. Documento enviado a la Dirección Provincial de Educación en el mes de junio del 2004.



82. Proyecciones para el curso escolar 2004-2005. Ideas Básicas para las transformaciones en la Educación Preuniversitaria.
83. Red GACELA, programa ALFA. Formación permanente de profesores de ciencias. Bases para un programa de actuación. Servicios de publicaciones, Universidad de Alcalá, España, 1997.
84. Reglamento de la educación de postgrado de la República de Cuba. RM 6/1996. Capítulo III Art. 48. Pág.11.
85. Rico, P y otros. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana Cuba. Págs 1 – 5, 2001.
86. Rizo Cabrera, Celia y Campistrous Pérez, Luis. Algunas consideraciones acerca de la concepción de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el ISCF Manuel Fajardo. Marzo 2006. Ciudad de la Habana. En soporte magnético, 2006.
87. Rizo Cabrera, Celia y Campistrous Pérez, Luis. Algunos apuntes acerca del aprendizaje significativo y por descubrimiento. Intercambio Académico con la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Agosto-Octubre de 2003.
88. Rizo Cabrera, Celia y Campistrous Pérez, Luis. Consideraciones teóricas y puntos de vista acerca de la Didáctica. Intercambio Académico con la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Material impreso. 2003.
89. Rizo Cabrera, Celia y Campistrous Pérez, Luis. Didáctica General. Tema 2. Intercambio Académico con la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Material impreso. 2003.
90. Rizo Cabrera, Celia y Campistrous Pérez, Luis. La labor educativa y la formación de la personalidad. Tema 3.. Intercambio Académico con la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Material impreso. 2003.
91. Rizo Cabrera, Celia y Campistrous Pérez, Luis. Actividad, interiorización y procedimientos generalizados. Material impreso.
92. Ruges, Mauro y Ramírez, Patricia. Libro de administración de la capacitación. Serie la capacitación efectiva. Tijuara, México. Págs. 1-2, 1997.
93. Sánchez Jiménez J. M. Red Gacela. Programa de Formación Permanente de profesores de Ciencias, Universidad de Alcalá, España. Ed. Red Gacela, 1997.
94. Sánchez Jiménez, JM. La formación del profesorado en ciencias. Alambique 15. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Págs. 11-12, 1998.
95. Santiesteban, ML. Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa .Habana Vieja. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias pedagógicas. Copia Digital. Pág. 47, 2003.
96. Segovia, J. Investigación educativa y formación del profesorado. Madrid. Escuela Española. España, 1997.



97. Silvestre, M y Pilar Rico. Modelo Proyectivo de Escuela Primaria. Mined. (En soporte magnético), 2000.
98. Sociedad Económica Amigos del País fundada en 1793 por José de la Luz y Caballero.
99. Torres Santomé, Jurjo. La globalización como forma de organización del currículo. Revista de Educación 282, Enero-Abril 1987. Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid. España. Pág. 110.
100. Valcácel Izquierdo, Norberto. Educación Comparada. Material Mimeografiado. AELAC. Ciudad de La Habana, Cuba. 2003.
101. Valcácel Izquierdo, Norberto. Pedagogía Comparada. En soporte electrónico del Módulo 2, Diplomado: Educación Avanzada y Actividad Pedagógica. ISPEJV. Ciudad de La Habana, Cuba, 2000.
102. Valcácel Izquierdo, Norberto. Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media. Resumen de Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Pág. 6, 1996.
103. Villegas-Reimers, E. Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas en Formación docente: un aporte a la discusión. Pág. 63, 2002.
104. Zilberstein, J y Margarita Silvestre. ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE, México, 2000.