



UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA MÁXIMO GÓMEZ BÁEZ

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

**LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA DISCIPLINA
PRINCIPAL INTEGRADORA PARA LA INTEGRACIÓN DEL CONTENIDO**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias de la Educación

ODALYS FIS DIAZ

Ciego de Ávila

2022



UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA MÁXIMO GÓMEZ BÁEZ

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

**LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA DISCIPLINA
PRINCIPAL INTEGRADORA PARA LA INTEGRACIÓN DEL CONTENIDO**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias de la Educación

Autora: Profesor Auxiliar, Lic. ODALYS FIS DIAZ. M. Sc.

Tutores: Profesor Titular, M. Sc., Lic. Marilyn Beatriz Fabá Crespo. Dr. C.

Profesor Titular, M. Sc., Lic. Vania del Carmen Guirado Rivero. Dr. C.

Ciego de Ávila

2022

DEDICATORIA

A Papi, siempre en mi corazón, por el ejemplo de sacrificio y entrega que me legó.

A Aidy, que constituye la más poderosa razón de mi ser; por su amor, estímulo, paciencia y apoyo.

A la Revolución Cubana, por darme la oportunidad de crecer como mujer y profesional.

AGRADECIMIENTOS

A mis tutoras, las doctoras Marilyn Beatriz Fabá Crespo, madre, profesora, guía y Vania del Carmen Guirado Rivero, mi eterna decana, amiga y confidente, que generosamente me dedicaron tiempo e inteligencia.

A Guille, hermana de corazón y colaboradora por estar siempre a mi lado con su perenne optimismo y alegría.

A los profesores del Departamento de Educación Infantil, especialmente los del colectivo de la Disciplina Principal Integradora, a los que considero parte de esta investigación.

A mi familia, por ser inspiración y estímulo, especialmente a Lazarito y Roberto.

A mis estudiantes y colegas, por el interés demostrado.

Al consejo de dirección de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, dirigido por la Dr. C. Iraida María Gómez Rodríguez, por su confianza, exigencia y apoyo.

A la Dr. C. Támara Madrazo Suárez, por su inestimable colaboración.

A los profesores del Centro de Estudio Educativo, por sus oportunas sugerencias y reflexiones.

SÍNTESIS

La preparación metodológica es esencial para potenciar la integración del contenido de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Por las limitaciones detectadas al respecto en la Universidad de Ciego de Ávila referidas al tema, así como de los resultados de las observaciones a clases y a las actividades metodológicas, la consulta bibliográfica y la experiencia de la autora, permiten confirmar carencias teóricas y metodológicas acerca de las relaciones y procedimientos metodológicos desde las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa. En función del perfeccionamiento de la preparación de los profesores se elaboró una estrategia metodológica para la integración del contenido de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora sustentada en relaciones y procedimientos metodológicos. Se emplearon métodos y técnicas teóricos, empíricos como: histórico - lógico, analítico - sintético, modelación, el análisis documental, la observación, la encuesta, la entrevista, el pre-experimento, entre otros. La valoración de pertinencia de la propuesta mostró la conformidad de los expertos y la efectividad a través de un pre - experimento, permitió constatar resultados, estadísticamente significativos en el nivel de preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1.- Fundamentos de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido	11
1.1.- Historicidad de la concepción de la Disciplina Principal Integradora en la formación del Licenciado en Educación Primaria	12
1.2.- La preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria	21
1.3.- La integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la preparación metodológica de los profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria	30
Capítulo 2.- Praxis de la preparación metodológica de los profesores de la Disciplina Principal Integradora de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido. Propuesta de perfeccionamiento	45
2.1.- Estudio exploratorio de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora para la integración del contenido	46
2.2.- Modelación de la preparación metodológica de los profesores de la Disciplina Principal Integradora de la carrera Licenciatura en Educación Primaria y caracterización de la integración del contenido. Relaciones y procedimientos.	57

2.3.- Estrategia metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria	74
Capítulo 3.- Valoración de pertinencia y efectividad de la estrategia metodológica propuesta.	89
3.1.- Valoración de pertinencia de la estrategia metodológica propuesta a través de agregados individuales	90
3.2.- Valoración de efectividad de la estrategia metodológica propuesta, a través de un pre - experimento pedagógico	98
Conclusiones.....	118
Recomendaciones	120
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

Los cambios científicos, tecnológicos, económicos, políticos y sociales que tienen lugar en la actualidad han incrementado las expectativas del sistema educativo y la formación de profesionales. Ello, sin lugar a dudas, influye en la generación de desafíos para la profesión pedagógica. Para enfrentar estos retos se promueven múltiples alternativas de cambio en la Educación general, en la Educación Superior y en particular en la formación de Licenciados en Educación.

A partir del año 2016, para las carreras pedagógicas, se inició una nueva etapa en la elaboración de diseños curriculares, que sentaron las bases para elevar la calidad de la formación de los profesionales. El centro de este proceso se focalizó en la necesidad de “mantener el modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible” (Ministerio de Educación Superior, MES, 2016, p. 3).

En este ámbito, ocupa un lugar importante la formación del Licenciado en Educación Primaria. Se plantea en el Modelo de este profesional que:

debe estar preparado para comprender las necesidades personales y sociales, saber enfrentar con iniciativas la solución de los problemas de la práctica pedagógica e integrar al proceso formativo los avances científicos y tecnológicos; por estas razones la carrera debe desarrollar en los estudiantes, futuros maestros, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, debe

lograr que encuentren en el proceso de formación inicial y en su trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación por la labor educativa (MES, 2016a, p. 4).

Por tanto, es responsabilidad de los profesores de la carrera, formar a un docente que ame su profesión, con una jerarquía de valores en correspondencia con los propósitos de la sociedad y la realidad actual del país. Al Plan de estudio “E” de la carrera Licenciatura en Educación Primaria (al igual que a todas las carreras) se le estableció, entre otras, como exigencia una mayor esencialidad del contenido de las disciplinas y el trabajo desde los enfoques intra, inter y transdisciplinario, además, de la unidad entre la lógica interna de la ciencia y el proceso de enseñanza - aprendizaje (en lo adelante PEA), para garantizar el vínculo ciencia - profesión.

El currículo de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, se estructura verticalmente a partir de ocho o nueve disciplinas, en dependencia con el tipo de curso y se concentra en Disciplinas de Formación General, Disciplinas de Formación Pedagógica, Disciplinas de Especialidad y la Disciplina Principal Integradora (en lo adelante DPI), esta última con un rol fundamental en la formación integral de los profesionales. Por su carácter, responde al perfil amplio y sus contenidos asumen las relaciones de precedencia y continuidad (MES, 2016a).

El sistema de contenidos de la DPI, abarca las Didácticas particulares, la Metodología de la Investigación Educativa y la Práctica laboral. Se imparte desde el primer año y su objeto de estudio es la dirección del PEA de las diferentes asignaturas del nivel educativo primario y su perfeccionamiento desde la investigación, con una concepción sistémica de la preparación de los maestros, desde la integración del contenido a partir de los problemas profesionales, sin embargo, no se explicita cómo realizarlo.

Los resultados de las validaciones del plan de estudio “E”, reflejan dificultades de los profesores para integrar los contenidos en las asignaturas de la DPI; los análisis al respecto, evidencian la necesidad de: construir un sistema de conocimientos y descubrir los nexos lógicos y sus relaciones, aspectos insuficientemente descritos y representados en las indicaciones metodológicas de la disciplina.

Desde el programa de la disciplina, se precisa que el carácter integrador resulta pertinente para asegurar el tratamiento del contenido y el logro de las relaciones intra e interdisciplinarias, así como su actualización con la introducción de resultados de investigaciones científicas y el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes para la integración de saberes, pues se enmarca esencialmente en el estudiante y no en el aporte de las asignaturas para la integración del contenido.

La observación de clases a los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad de Ciego de Ávila, el análisis de los documentos normativos de la carrera y la observación a las actividades metodológicas de la disciplina, así como la experiencia de la investigadora como Jefa de Departamento de Educación Infantil, profesora de la carrera y miembro de la Comisión Nacional de la Carrera permitió corroborar insuficiencias en la preparación metodológica de estos para la integración del contenido, entre ellas se encuentran:

- Limitados conocimientos sobre el contenido de las asignaturas de la DPI.
- Insuficiente tratamiento integrado del contenido en relación con los componentes: académico, laboral, investigativo y extensionista.
- Limitado tratamiento docente - metodológico y práctico a las habilidades científico - investigativas.

- Insuficiente aplicación, de los estudiantes, de las habilidades intelectuales e investigativas para integrar los contenidos en las asignaturas de la DPI.

Estas insuficiencias tienen múltiples causas, dentro de ellas, de acuerdo con los objetivos de la investigación que se presenta, están: la carencia de orientaciones precisas para darle tratamiento integrado al contenido y la falta de concreción de las habilidades científico - investigativas, que son esenciales el profesional del nivel educativo primario.

En este contexto diferentes autores comparten el criterio de que la preparación del profesor, es imprescindible para enfocar el cambio hacia la mejora de la educación en los procesos y el desarrollo profesional. En Cuba, Valcarcel (1998); Añorga (1999 y 2014); Recarey (2001, 2004 y 2005); González (2007); Horruitiner (2009 y 2011); Morales (2011); García (2013); Causilla (2017); Ginsburg (2019); Cepeda (2019) y Roque (2021), reconocen que la preparación del profesor es condición para afrontar los cambios que el ritmo ascendente del desarrollo de las ciencias y el contexto socio-económico imponen a los sistemas educativos e insisten en la necesidad de espacios de reflexión donde ocupa un lugar esencial el trabajo metodológico.

El trabajo metodológico es asumido como la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los profesores para alcanzar óptimos resultados, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción y con ello satisfacer los objetivos formulados en los planes de estudio (MES, 2022). De lo que se infiere que es un proceso y la preparación metodológica de los profesores es el resultado de éste.

En la revisión bibliográfica realizada se pudo constatar que existen múltiples aproximaciones a la preparación metodológica, entre ellos se pueden citar a: García

(2004 y 2009); Gutiérrez (2009); Ilizastigui (2009); Hernández (2010); Izquierdo (2014) y Martínez (2015), entre otros. De forma general estos investigadores refieren que la preparación metodológica en la Educación Superior es el sistema de actividades que permite la concreción del trabajo metodológico, además, la consideran como el proceso de apropiación del contenido que posibilita proyectar el modo de actuación profesional en la conducción del proceso formativo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, se asume que la preparación metodológica es proceso y resultado y su función es garantizar la dirección eficiente del PEA, en este caso, de los profesores de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. La misma puede realizarse por diferentes vías: superación, investigación y trabajo metodológico. Esta última tiene gran significación porque permite: integrar las acciones de superación e investigación, responder a corto y mediano plazo a la solución de problemáticas concretas y estructurarse de forma sistémica y sistemática con el trabajo cooperado de todos los profesores.

Diversos son los investigadores que han profundizado en la temática de la integración del contenido desde múltiples perspectivas, los mismos coinciden en su percepción, como una etapa previa, necesaria para lograr mejores relaciones entre las asignaturas que conforman las disciplinas, bajo un régimen de coparticipación, reciprocidad y mutualidad. Entre ellos se destacan: Ramírez (2010); Cárdenas (2010); Cárdenas (2012); Fiallo (2012); Banasco (2013); Collazo (2016); Cabanes, Matos y Ruiz (2019), Carrillo (2021), entre otros.

El estudio teórico realizado le permitió a la autora corroborar que, en las fuentes revisadas, se carece de propuestas que aborden la preparación metodológica de los

profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido, lo que hace evidente la demanda de procedimientos metodológicos, así como de relaciones para lograrlo desde las habilidades científico - investigativas, que deben ser precisadas.

Se revela, entonces, una contradicción entre la necesidad de preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura Educación Primaria para la integración del contenido y las limitaciones teórico-metodológicas y prácticas en la concepción del desarrollo de las habilidades científico - investigativas desde las asignaturas de la DPI. Ello demanda dar solución al siguiente problema científico: ¿Cómo perfeccionar la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido?

Para lo que se determinó como objeto de la investigación: la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria y como campo de acción: la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

En esta dirección se defiende la idea de que: la preparación metodológica de los profesores para la integración del contenido de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria se hará más efectiva, a partir de la implementación de una estrategia metodológica sustentada en relaciones, procedimientos metodológicos y la precisión de las habilidades científico-investigativas.

El objetivo de la investigación está dirigido a proponer una estrategia metodológica para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura

en Educación Primaria sustentada en relaciones y procedimientos metodológicos, que contribuyan al perfeccionamiento de la preparación metodológica de los profesores. A cuyo cumplimiento se encaminan las tareas de investigación:

1. Caracterización de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, para la integración del contenido.
2. Diagnóstico del nivel de preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido.
3. Fundamentación de las relaciones de integración del contenido para la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.
4. Elaboración de una estrategia metodológica para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en los profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.
5. Valoración de la pertinencia y efectividad en la práctica de la propuesta.

Para el cumplimiento de las tareas de investigación, se desarrolló un diseño experimental, en la variante de pre - experimento, asumiendo como variable dependiente el nivel de preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria desde posiciones de la dialéctica materialista. Se trabajó con una población de 12 profesores de la DPI, de la Universidad de Ciego de Ávila; responsabilizados con la formación del Licenciado en Educación Primaria en la provincia.

Se aplicaron en la investigación los siguientes métodos y técnicas teóricos y empíricos:

- Análisis histórico - lógico: para revelar la evolución y desarrollo de la DPI en la carrera, así como la preparación metodológica de los profesores en la integración del contenido de las asignaturas y la fundamentación de las relaciones.
- Analítico - sintético: se empleó en la fundamentación teórica de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido; en la determinación y formulación de los fundamentos de las relaciones de integración y el arribo a conclusiones parciales y finales durante la investigación.
- Enfoque de sistema: para la construcción y descripción de las relaciones de integración del contenido en la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.
- Modelación: para representar teórica y estructuralmente las relaciones de integración del contenido en la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI y establecer los procedimientos metodológicos.
- Triangulación de métodos y de fuentes: para integrar la información (síntesis) ofrecida por la encuesta, la entrevista, la observación y el análisis documental.
- Método experimental en su variante preexperimental, para constatar el estado inicial y final del nivel de preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido.
- Observación: a clases y actividades metodológicas para comprobar el estado de la variable dependiente, así como para constatar las transformaciones logradas.

- Análisis documental: se utilizó para precisar potencialidades y limitaciones para la integración del contenido en el programa de la DPI y en las asignaturas que la integran, el plan metodológico de la disciplina, las indicaciones y las orientaciones, así como la preparación de asignatura de los profesores.
- Encuesta a profesores: permitió obtener información del jefe de la DPI y de los profesores de las asignaturas de esta disciplina en la carrera Licenciatura en Educación Primaria con fines exploratorios y valorativos (constatación inicial y final) sobre aspectos relacionados con los procedimientos metodológicos utilizados para la integración del contenido, así como su preparación metodológica para tales fines.
- Entrevista grupal: permitió profundizar en las motivaciones, impresiones e interpretaciones de los profesores para la integración del contenido.
- Cuestionario de autoevaluación: se aplicó a los profesores de las asignaturas de la DPI para la autovaloración de su preparación en la integración del contenido.
- Escala Likert para medir la actitud de los profesores ante la integración del contenido de las asignaturas de DPI.
- Método de agregados individuales: para obtener la información acerca de la pertinencia de la propuesta.
- Procesamiento estadístico de la información: distribuciones de frecuencia, medidas de tendencia central y de dispersión, prueba paramétrica T-Student para muestras dependientes, prueba no paramétrica de Signos de Wilcoxon, prueba de asociación, relación o independencia Exacta de Fisher.

Como contribución teórica se delimitan las relaciones de interdependencia (jerarquía, subordinación y retroalimentación) para la integración del contenido de las asignaturas

de la DPI y los procedimientos metodológicos para potenciar el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa (no precisadas en el Modelo del profesional, ni en el programa de la DPI) y su significación en la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la integración del contenido.

Se asume como aporte práctico la estrategia metodológica que incluye: aseguramiento de las condiciones previas, ejecución del sistema de acciones de trabajo metodológico y evaluación del desarrollo del sistema de acciones de trabajo metodológico para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI. La novedad está dada en la fundamentación de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa, como contenido de la preparación metodológica de los profesores para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Los resultados de la tesis tributan al proyecto de investigación: “La formación inicial y permanente del profesional de la Educación Infantil, para la dirección del proceso educativo y de enseñanza - aprendizaje en la provincia Ciego de Ávila”. La tesis se estructura en introducción, capítulos: en el capítulo uno se exponen los fundamentos teórico - metodológicos que sustentan la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido, el segundo capítulo presenta el desarrollo del proceso investigativo, el estudio diagnóstico y la propuesta y en el capítulo tres se realiza la valoración de pertinencia y efectividad de la estrategia metodológica y el resultado, además, se presentan conclusiones, recomendaciones, bibliografía y 17 anexos.

**CAPÍTULO 1.- FUNDAMENTOS DE LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS
PROFESORES DE LAS ASIGNATURAS DE LA DISCIPLINA PRINCIPAL
INTEGRADORA DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PARA LA INTEGRACIÓN DEL CONTENIDO**

CAPÍTULO 1.- FUNDAMENTOS DE LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS PROFESORES DE LAS ASIGNATURAS DE LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA INTEGRACIÓN DEL CONTENIDO

En el presente capítulo, se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con la integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Estos presupuestos son muestra de la base teórica de la investigación y los análisis realizados constituyen el resultado del estudio bibliográfico efectuado.

1.1.- Historicidad de la concepción de la Disciplina Principal Integradora en la formación del Licenciado en Educación Primaria

Con el triunfo de la Revolución se inician en Cuba grandes transformaciones en el plano educacional, sin embargo, no es hasta la década del 70 del pasado siglo que se producen profundos cambios en todo el sistema educativo cubano. En 1972, se creó el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” que se caracterizó por la combinación del estudio con el trabajo. Para el año 1976 se crearon los Institutos Superiores Pedagógicos adscriptos al Ministerio de Educación (MINED), los que “se integraron en un solo subsistema (...) de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico. A partir de este momento el perfeccionamiento continuo de la educación se sistematizó y se produce un salto cualitativo” (Díaz, 2000, p. 23).

Mediante la Resolución Ministerial 658/1976 del MINED, queda aprobado el plan de estudio denominado "A", con cinco años de duración, que calificaba al especialista graduado como Licenciado/a en Educación en las diferentes especialidades (MINED, 1976). Este plan se caracterizó por un alto nivel académico, caracterizado por la profundización en los contenidos. La culminación de estudios se realizaba a través de exámenes estatales conformados por: Filosofía Marxista Leninista, Metodología de la Enseñanza y la Especialidad.

Este plan de estudio entró en vigencia en el año 1980, y en él ya se plantea que:

El estudiante debe realizar en todo su plan de estudio dos trabajos de curso, que escogerá entre las opciones que se ofrecen. El tiempo para estos trabajos no está contemplado dentro del total de horas en el plan del proceso docente. El 50% de los estudiantes como mínimo, deberá escoger dentro de los trabajos de curso el de Metodología de la Enseñanza (MINED, 1979, p. 12).

Si bien la actividad científico - investigativa del estudiantado se materializa en el currículo, existe escaso vínculo con los problemas específicos de la escuela, por lo que su concepción está limitada a los contenidos teóricos de las asignaturas y a la selección obligatoria de temas de Metodología de la Enseñanza.

En este plan de estudio, desde una concepción de especialidad, no existían programas de disciplina, sino programas de asignaturas que se agrupaban por ciclos (filosófico, psicológico y pedagógico), con el sistema de contenidos a desarrollar, que solo precisaba habilidades generales. Los objetivos y contenidos de las diferentes asignaturas carecían de una concepción sistémica. Ello no permitía que los conocimientos se integraran con otras asignaturas prevaleciendo la fragmentación del

contenido y el estudiante no sabía cómo operar con ellos. Además, entre sus objetivos no estaba previsto el desarrollo de las habilidades científico - investigativas.

A partir de la validación de este plan de estudio, entre los años 1977 al 1979, se determinaron insuficiencias relacionadas principalmente con la centralización de la concepción del proceso docente - educativo y la falta de precisión en las tareas que debía afrontar el profesional para resolver los problemas más generales y frecuentes de su profesión (Limonta, 2015). Ya en 1979 se crea la Licenciatura en Educación Primaria, curso para trabajadores (CPT), con una duración de seis años.

En el curso 1982 - 1983 se inicia el plan de estudio "B", en el que se unifican criterios en función de la preparación integral del docente y eliminar la especialización por áreas del conocimiento. Aspecto que constituyó un salto cualitativo en la formación inicial (Chirino, 2002). Por su esencia, este plan de estudio acerca la formación del docente primario a la preparación científico - pedagógica y metodológica para lograr formar y desarrollar la personalidad de los educandos.

Sin embargo, prevalece una concepción asignaturista. Existe una presencia limitada de la interdisciplinariedad relacionada con el tratamiento de las habilidades cognitivas y de los elementos científico - técnicos. Y en la preparación metodológica de los profesores se priorizaba lo académico y el eslabón más débil era el componente investigativo con un diseño fragmentado en cuanto a líneas temáticas y problemas a resolver en el territorio.

En 1989 se inicia la carrera en la modalidad de Curso Regular Diurno (CRD), y junto con ello se modifican los planes de estudio, programas de asignaturas y adquiere un carácter modular - disciplinar en que se integran las asignaturas de formación general

y las Metodologías de la escuela primaria en una misma disciplina. Se evidencia una mayor relación entre los objetivos y contenidos, pero continúa insuficiente la integración del contenido, así como el desarrollo de las habilidades científico - investigativas, que se enuncian de forma generalizadora.

Ya para el curso 1992 - 1993, a partir de las transformaciones educacionales, las experiencias formativas y las nuevas condiciones socioeconómicas del país, se inicia el plan de estudio "C", con múltiples modificaciones. Primero, desde las exigencias de continuidad de estudios, de la formación emergente de maestros primarios (2002 - 2003) y luego desde las nuevas condiciones de ingreso y tránsito de los estudiantes, así como del incremento de la presencialidad en la docencia universitaria (2009 - 2010) (Martinez, 2021) sin un respaldo legislativo para la preparación metodológica de los profesores.

En este plan de estudio, el diseño se basa en lograr una sólida formación patriótica y ciudadana, reforzar la motivación profesional, solucionar insuficiencias culturales y del dominio de los programas de la escuela primaria, la formación desde y para la escuela y el fortalecimiento de la formación psicológica, pedagógica y sociológica. Se considera necesario también el vínculo de los estudiantes con la escuela desde el primer año, tomando como base el criterio de la escuela como centro formador y el de los profesores tutores como modelos de actuación desde el inicio de la carrera.

Esta concepción ponderaba las relaciones intradisciplinarias, con énfasis en los aspectos más generales de la profesión, sin que se evidenciaran las relaciones interdisciplinarias ni los elementos para la integración del contenido. La propia esencia de este modelo formativo, deprimió el desarrollo de las habilidades generales en los

estudiantes y la preparación de los profesores para estimular la búsqueda teórica, el cuestionamiento y la exploración de la realidad educativa en contexto.

Para el curso 2010 - 2011, se inicia la generación del plan de estudios "D" con una concepción renovadora y flexible, basada en la asunción de un currículo común a las carreras pedagógicas (MINED, 2010), además de un currículo propio y un currículo optativo/electivo, con una concepción disciplinar; donde los Programas de las Disciplinas reflejan las características más importantes de la disciplina y constituyen la descripción sistemática y jerárquica de los objetivos generales a lograr y de los contenidos esenciales a asimilar, documento que es elaborado por las Comisiones Nacionales de Carrera.

En la carrera Licenciatura en Educación Primaria comprendía 13 disciplinas en correspondencia con las características y las necesidades socioculturales. Se caracterizó por el énfasis en la formación político - ideológica y ético - humanista; la integración de saberes, el vínculo entre los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista. La flexibilidad en la implementación de los currículos propio y optativo/electivo, atendía a las necesidades del territorio y del estudiante.

La concepción disciplinar de la carrera favorece el trabajo metodológico entre la carrera, las disciplinas y los años académicos, lo que permite la integración de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista, desde la Disciplina Formación Laboral Investigativa (Horruitiner, 2009). Sin embargo, aun cuando se legisla la esencia de dicho trabajo metodológico, no se precisan los nodos cognitivos y procedimentales para la integración del contenido.

Por ello en el plan de estudios “D” se redimensiona el papel de práctica laboral - investigativa al considerársele contenido esencial de la Disciplina Formación Laboral Investigativa, que en la universidad cubana se identifica como columna vertebral del proceso de formación profesional, pues responde a la lógica de la profesión, se apoya en los aportes del resto de las disciplinas en su integración para la solución de los problemas profesionales que enfrenta el estudiante lo que asegura el dominio del modo de actuación esencial de la profesión. El contenido fundamental de esta disciplina es investigativo - laboral al integrar la actividad laboral y los trabajos científicos realizados por los estudiantes. No obstante, no se formaliza el diseño, la aplicación y la influencia que tiene el trabajo con la integración del contenido y el desarrollo de las habilidades científico - investigativas en la calidad de la formación integral del Licenciado en Educación Primaria.

“La experiencia de más de siete años de aplicación de los planes de estudio “D”, con un modelo de formación de perfil amplio en el pregrado (ya asumido desde los planes de estudio “C”)” (MES, 2016, p. 5) revela logros en la formación inicial, no obstante, se evidenciaron dificultades en aspectos del diseño y ejecución que no estaban en correspondencia con la realidad del país y del entorno mundial; esto constituyó el argumento esencial para que en el curso 2016 - 2017 se iniciara la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria sobre la base del plan de estudio “E”. Este plan tiene como singularidad el concepto de perfil amplio y como cualidad esencial la profunda formación básica, lo que justifica que se mantenga su concepción disciplinar. En este ámbito se presenta la denominación de Disciplina Principal Integradora que ocupa el papel rector en la carrera, debido a que, por sus objetivos y contenidos,

permite al estudiante consolidar habilidades logradas en otras disciplinas y adquirir las propias de su profesión, actuando como un profesional en correspondencia con su año o nivel de estudio (MES, 2016a).

En él se concibe que la DPI en todos los tipos de curso y variantes de la carrera tenga como objeto de estudio la dirección del PEA en las diferentes asignaturas del nivel educativo primario y su perfeccionamiento desde la investigación, de manera que esta se concibe de forma integral para la preparación de los profesores para dirigir este proceso desde la integración del contenido.

En este sentido, aun cuando se direcciona la formación del futuro Licenciado en Educación Primaria y la preparación metodológica de los profesores, no se precisan los aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades de investigación y su alcance desde la integración del contenido en la DPI.

Esta disciplina está constituida por las asignaturas de las Didácticas particulares, la Práctica laboral, la Metodología de la Investigación Educativa I y II y la Culminación de estudio. En correspondencia con los objetivos generales de la carrera y la derivación por los diferentes años académicos, a esta disciplina se subordinan todas las demás, al respecto se plantea que:

es una disciplina sui generis, que lejos de obedecer a la lógica de una o de varias ciencias, responde a la de la profesión. Ella se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de ese profesional (Horruitiner, 2009, p. 42)

Otro argumento para destacar el carácter integrador de la DPI se encuentra en los trabajos de Ferreira (2010), al afirmar que:

La disciplina integradora debe interrelacionar todos los contenidos recibidos de las diferentes disciplinas del plan de estudio y posibilitar que el estudiante se apropie del objeto de su trabajo mediante la solución de problemas de la práctica social. En ellas están presentes no solo el estudio como exponente de lo académico y el trabajo como representación de lo laboral, sino también el método de la investigación científica, por eso su nivel de asimilación parte desde lo productivo hasta lo creativo y su evaluación es problemática (p. 3).

El análisis realizado de estas caracterizaciones, por la autora de la tesis, concuerdan en que los rasgos siguientes permiten caracterizar la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria:

- Responde a la profesión,
- se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera,
- contribuye al desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica,
- e interviene en el desarrollo de habilidades investigativas (solo mencionadas) como parte de las habilidades profesionales pedagógicas.

La perspectiva teórica de esta disciplina se sustenta en:

- El vínculo teoría - práctica.
- El principio estudio - trabajo.
- El carácter activo de la personalidad.
- La actividad práctica como fuente de estimulación motivacional.
- La unidad de la actividad y la comunicación en la práctica laboral.

En este programa se solicita que, en cada clase, el profesor constituya un modelo de actuación profesional para sus estudiantes y que se muestren explícita y oportunamente, las relaciones entre los contenidos de las asignaturas que conforman

la disciplina, pero no se precisa cómo lograr las mismas, además se plantea la necesidad de perfeccionar el PEA desde la investigación, pero no queda explícito cómo realizarlo desde la integración del contenido para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas.

Por ello, en el tratamiento a los diferentes contenidos se hace necesario considerar la vinculación entre el estudio y el trabajo, así como la relación con las funciones y las correspondientes habilidades relacionadas con los contenidos fundamentales del ejercicio de la profesión, que se imparten en cada año académico; de ahí que, como bien se expresa, la DPI constituye el hilo conductor en sentido vertical del plan de estudio de la carrera y garantiza la consecución de los objetivos horizontales en los contextos de formación; dígame: la universidad, las unidades docentes y entidades laborales de base, donde los estudiantes se insertan en la práctica laboral.

En las orientaciones metodológicas se precisa explícitamente la actualización con la introducción de resultados de investigaciones científicas y el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes que posibiliten la integración de saberes y la preparación para la culminación de estudios; sin embargo, este aspecto no se puede considerar un problema del todo resuelto, por la carencia de precisiones desde el punto de vista teórico y metodológico para orientar al colectivo de profesores encargado de dirigir el PEA y evitar el tratamiento parcializado del contenido durante el desarrollo de las asignaturas de la DPI.

La preparación metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI es una aspiración declarada en el modelo del profesional vigente y en otros anteriores, pero el logro de este propósito queda condicionado en gran medida por el

nivel de preparación del profesor y la organización del trabajo metodológico del departamento y los colectivos de disciplina.

El estudio teórico concluye que los profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria deben estar preparados metodológicamente, para establecer mediante el trabajo coherente y cooperado las relaciones de integración entre los contenidos de las asignaturas de esta disciplina debido a que estas les aportan los fundamentos teóricos a las investigaciones que los estudiantes realizan y contribuyen al trabajo con las habilidades científico - investigativas. En la esencia de estas habilidades, que no se precisan, está la búsqueda de alternativas que satisfagan las necesidades contextuales, la reflexión y argumentación de las posiciones teóricas al respecto, así como la documentación y verificación de la realidad educativa.

1.2.- La preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria

En Cuba, la preparación y superación del personal docente ha constituido una prioridad de la política estatal, muestra de esto es la Resolución Ministerial 10349/1960, la que reglamentó la creación del Instituto de Superación Educacional (ISE), con la función de realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, dirigidas a la superación y perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo en ejercicio.

Esta función es asumida a finales de los años 80, por los Institutos Superiores Pedagógicos hoy Universidades para atender las necesidades demandadas por el desarrollo social y los diferentes niveles educativos por distintas vías, una de ella ha

sido el trabajo metodológico, cuyo tránsito por diferentes etapas, responde a los cambios educativos y las necesidades de preparación de los profesores.

Sobre el tema del trabajo metodológico se han realizado varios estudios; en el 2007 Mesa y Salvador, reconocen la existencia de dos etapas, la primera de 1959 a 1990, caracterizada principalmente por la utilización del término “ayuda técnica” a las actividades de preparación del docente, las cuales tenían un carácter previo para poder impartir sus clases con calidad y eficiencia en el proceso de enseñar y aprender; no se definía como trabajo metodológico, sin embargo lo era.

Con el surgimiento del Instituto de Superación Educacional (ISE); y posteriormente Instituto de Perfeccionamiento Educacional (IPE) comenzaron a desarrollarse los Seminarios Nacionales para Dirigentes e Inspectores del MINED, además de la aprobación del primer reglamento para el trabajo metodológico en 1979. Es aquí cuando se emplea por vez primera el término trabajo metodológico, en la Educación cubana y se precisa que es una “actividad encaminada a superar la calificación profesoral de los maestros, profesores y dirigentes de los centros docentes para garantizar el cumplimiento de las tareas planteadas ante el sistema de educación en una etapa de su desarrollo” (MINED, 1976, p. 7).

Se estructura el trabajo metodológico como sistema con principios, direcciones y formas del trabajo metodológico; todo a partir de un plan de trabajo metodológico en la escuela con su flexibilidad según las condiciones del centro y se implementan actividades científicas y experiencias pedagógicas con la participación de un mayor porcentaje de docentes.

En la segunda etapa comprendida de 1990 hasta 2007, se precisa que los niveles organizativos y técnicos para el trabajo metodológico constituyen las células básicas para este trabajo, y se establece que son órganos esenciales según el nivel educativo: Departamento, Ciclo, Claustro y Colectivo de asignatura (Mesa y Salvador, 2007).

Esta etapa se caracteriza por la determinación de las líneas y objetivos del trabajo metodológico a partir de la distinción de las prioridades por educaciones, el diagnóstico del estado inicial en que se encuentra el colectivo pedagógico y las transformaciones necesarias del colectivo y las individualidades. Ello revela la importancia de la adecuación del contenido del trabajo metodológico de acuerdo con las condiciones contextuales.

En las normas del trabajo metodológico se revela que lo más importante es el desarrollo del PEA y que su eficiencia y calidad dependen de la organización, planificación, orientación, ejecución, control y evaluación del sistema de trabajo metodológico. En el actual Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias, se enuncia la definición de trabajo metodológico:

El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio (MES, 2022, p. 26).

Es decir, el trabajo metodológico se concibe como un proceso, cuyo resultado más inmediato es elevar la preparación de los profesores, a fin de que puedan dirigir con eficiencia el proceso pedagógico. Se precisa que es donde se sistematiza la

preparación metodológica para la concreción del cambio deseado, para garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de la sociedad en la formación de profesionales de nivel superior, concretado en los objetivos que se establecen en los planes y programas de estudio sobre la base de la adecuada integración del estudio, el trabajo y la investigación.

Para este fin, es necesario que:

- Constituya una exigencia el establecimiento de vínculos entre el trabajo metodológico, la superación profesional y la producción intelectual de los profesores que participan.
- Se enriquezca con el uso de métodos problémicos.
- Para organizarlo se atienda el criterio de los estudiantes en función de sus necesidades educativas y así diseñarlo desde la clase.
- Potencie el componente autorregulador del conocimiento pedagógico del profesor.
- Para su dirección se amplíe la percepción del PEA de conjunto con el colectivo de profesores desde múltiples estrategias.
- Los temas convenidos en su ejecución ayuden a preparar al profesor para concebir de forma permanente su autoformación didáctica como punto de partida para la transformación pedagógica.
- Se integren las formas de trabajo docente - metodológico y científico - metodológico, como sistema que debe perfeccionarse y priorizar formas organizativas interactivas.

- Sea una actividad con enfoque diferenciado y concreto, lo cual significa ajustar la preparación metodológica a las necesidades individuales y las del colectivo pedagógico.
- Promueva el autodidactismo del profesor, en lucha constante por su auto preparación (Izquierdo, 2014).

Lo anterior permite considerar que, en el contexto universitario, el trabajo metodológico posibilita minimizar un conjunto de carencias que presenten los profesores en el desarrollo del PEA, considerando al mismo como actividad, se obtiene como resultado la denominada “preparación metodológica”. En los documentos normativos del MES y en la práctica pedagógica se han utilizado indistintamente los términos: “trabajo metodológico” y “preparación metodológica”. La autora constató que el término preparación metodológica ha sido utilizado y analizado por diferentes autores, al respecto se plantea que la preparación metodológica de los profesores, es considerada como un factor importante de la profesionalización, para algunos autores constituye una actividad formativa, tanto para el desarrollo individual como profesional, que se puede realizar de modo individual o grupal preparándolos para un desempeño. (García, 1988) y (García, 1996)

Autores como García (2004, 2009), Gutiérrez (2009) y Hernández (2010) consideran la preparación metodológica como un sistema de actividades que realizan los profesores para el desarrollo óptimo del PEA y garantizar la calidad en su desempeño profesional y la elevación del nivel político ideológico y científico - pedagógico de cada profesor, que se concreta en la preparación y desarrollo de la clase.

Al referirse al término preparación metodológica, García (2009), expresó que es

el proceso de apropiación del contenido de la pedagogía que le permiten proyectar un adecuado modo de actuación profesional en la conducción del proceso de enseñanza - aprendizaje en correspondencia con sus direcciones: instructiva, educativa y desarrolladora, connotando el uso de métodos y procedimientos que coadyuven a la formación integral del estudiante (p. 7).

En resumen, este autor considera la preparación metodológica como un proceso de apropiación de conocimientos por parte de los profesores. La autora de la investigación considera aportativa esta definición debido a que expresa explícitamente lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador del PEA y la necesidad de que los profesores desplieguen y practiquen experiencias formativas que contribuyan a la participación activa de los estudiantes.

La preparación metodológica debe realizarse tomando como punto de partida el rol del profesor como mediador a partir de la integración de lo instructivo y lo educativo como categorías pedagógicas que se materializan en el PEA al permitirle, por un lado, dirigir la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en dependencia de la concepción curricular de las asignaturas que enseñan, y por el otro, formar normas de conducta, valores, actitudes, de forma tal que la proyección de la preparación le posibilite la apropiación de diversas estrategias para una mayor dirección de este proceso.

Todos estos elementos determinan la importancia de la preparación de los profesores en función de la transformación de su práctica educativa y de sí mismos, por lo cual estos guardan una notable relación con el problema planteado en la presente investigación; considerando que esta debe responder a las necesidades crecientes de los profesores y en función de las transformaciones del contexto social.

Un aspecto esencial que ha caracterizado la política educativa cubana en relación con la preparación metodológica, es el referente a la necesidad del perfeccionamiento constante de la labor de los profesores, en función de la obtención de resultados cualitativos superiores, sobre la base del diagnóstico de las deficiencias y potencialidades que coexisten en el orden teórico - metodológico y en la proyección de acciones en función de la búsqueda de soluciones a los problemas existentes. La preparación metodológica constituye una actividad de suma importancia y debe ser complementada por la autopreparación.

Sobre esta base, la autora considera pertinente hacer algunas precisiones respecto al cómo es entendida operativamente la preparación metodológica en la presente investigación: Es un PEA particular, que se desarrolla en el espacio del trabajo metodológico y se caracteriza por la apropiación por parte de los profesores de las asignaturas de la DPI de un conjunto de técnicas, procedimientos y métodos para lograr un determinado propósito.

Para la presente investigación, se asume la preparación del profesor de la carrera Licenciatura en Educación Primaria desde el nivel organizativo del colectivo de disciplina, a través del trabajo docente - metodológico y el científico - metodológico, como forma del trabajo metodológico, que se declaran en el Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias. Estas vías permiten renovar el rol del profesor para enfrentar cambios en la manera de gestionar y desarrollar su labor desde el PEA que obliga a una preparación o un aprendizaje de por vida, en un contexto integrador en que se deben desarrollar los estudios universitarios.

Con respecto a estas dos formas, se plantea que están estrechamente vinculadas entre sí y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema en respuesta a los objetivos propuestos:

El trabajo docente - metodológico es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso docente - educativo; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los profesores, así como en la experiencia acumulada. Atiende en general, las principales prioridades y necesidades de dicho proceso (MES, 2022, p. 47).

El trabajo científico - metodológico es la actividad que realizan los profesores en el campo de la didáctica, con el fin de perfeccionar el proceso docente educativo, desarrollando investigaciones, o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que tributen a la formación integral de los futuros profesionales. Los resultados del trabajo científico - metodológico constituyen una de las fuentes principales que le permite al profesor el mejor desarrollo de su trabajo docente (MES, 2022, p. 47).

El análisis de estos elementos permite a la investigadora asumir que existe una relación dialéctica, que necesariamente se debe alcanzar para integrar ambas direcciones de trabajo, garantía de mejores resultados en la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, por lo que la investigadora considera que esta debe asegurar, entre otros aspectos, los siguientes:

- El dominio de los programas de estudio del nivel educativo primaria, teniendo en cuenta las particularidades por años.
- El dominio de las herramientas metodológicas que les permita orientar, organizar y controlar el PEA de las asignaturas de la disciplina.

- Atender los vínculos intra, inter y transdisciplinarios y la integración de las estrategias curriculares en sus contenidos.
- A través de la preparación de la asignatura, con la planificación de los sistemas de clases y del análisis de los objetivos generales del programa y los específicos, así como en la determinación del contenido con su tratamiento y enfoque integrado.
- La actualización permanente del contenido de enseñanza.
- Ofrecer recomendaciones sobre la elaboración de los recursos didácticos que propicien la integración del contenido en las asignaturas de esta disciplina.
- La actualización con la introducción de resultados de investigaciones científicas y el desarrollo de habilidades científico - investigativas para la integración de saberes y la preparación para la culminación de estudio.
- El desarrollo de actividades académicas y acciones extensionistas integradas al componente laboral e investigativo, de modo que contribuyan al desarrollo profesional, social y humanista de los profesores para la dirección del PEA.

Las reflexiones realizadas permiten afirmar que los objetivos, contenidos y direcciones de la preparación metodológica como proceso y resultado del trabajo metodológico, no se proyectan explícitamente hacia el vínculo entre el contenido de las asignaturas de la DPI y las habilidades científico - investigativas, así mismo el modo de actuación de los profesores no deriva en un accionar coherente desde los niveles de integración del contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, por lo que requiere que se direccionen hacia dicho propósito

1.3.- La integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la preparación metodológica de los profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria

En la formación de los profesionales de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, acorde a las exigencias de la sociedad, es necesario que se transite por un proceso de análisis del contenido de las disciplinas, en la presente investigación se valoran los contenidos de la DPI. Acerca de este proceso es imprescindible la valoración de la definición de contenido, se asume que:

El contenido integra los elementos de la herencia cultural seleccionados para la educación y se expresa en el sistema de conocimientos de la ciencia interrelacionados con otras materias, los ejes transversales, el sistema de habilidades correspondientes, el sistema de orientaciones valorativas que genera la actuación del alumno con el conocimiento, las normas de actuación y los métodos de la actividad creadora propias de los estudiantes individualmente y de la comunidad escolar en su conjunto (Pla, et al. 2010, p. 54).

En la definición anterior se pueden identificar dentro del contenido los tres componentes o dimensiones fundamentales que necesitan de su integración sistemática en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria a través de los cuales se logra el saber (sistema de conocimientos), el saber hacer (sistema de habilidades) y el ser (sistema de valores). Se entiende, entonces que se deben integrar aquellos contenidos que por su nivel de generalidad trascienden la formación inicial, que se materializan a través de las diferentes asignaturas de la DPI, y que consecuentemente se manifiestan en diversos contextos de la Educación Primaria, jerarquizados por su valor e importancia.

Este análisis permite entender como propósito no sólo centrar la enseñanza en los aspectos cognitivos, sino organizarla de modo que ellos se integren dialécticamente a los aspectos significativos, afectivos, conscientes y de compromiso social; ajustados al contexto de la Licenciatura en Educación Primaria y al momento que se desarrollan. En tal sentido, los contenidos de las asignaturas de la DPI se deben desarrollar siguiendo las orientaciones e indicaciones metodológicas propuestas para tal efecto, sin embargo, es necesario destacar que persisten las necesidades en los profesores, para su integración.

Dicha integración ha estado condicionada a la espontaneidad del profesor y no de forma intencionada. Emerge entonces la necesidad de establecer cómo lograrlo en el contexto de la carrera, desde el necesario proceso de retroalimentación y cooperación entre los profesores para lograr la integración del contenido, evidenciado a partir de la validación y culminación de cada cohorte del plan de estudio, que ocurre por lógica, desde el análisis de las transformaciones sociales y del contexto de la enseñanza, a nivel nacional desde las reuniones nacionales de carrera.

Numerosos autores han hecho referencia a la definición de integración de contenido entre ellos: Arnaiz (2003 y 2014), Escalona (2007), Cárdenas (2010), Fiallo (2012), Banasco et al. (2013), Viera, Díaz y Tabares (2013), Collazo (2016), Azcuy y Rivero (2016) y Sinde (2019), entre otros; luego de su estudio, en la presente investigación se asume la definición aportada Abad y Fernández (s/f), citada por Banasco et al. (2013), al plantear que:

La integración es un proceso de ordenación lógica y jerárquica, de la estructura cognoscitiva del estudiante, que emerge de la sistematización, a través del establecimiento de relaciones precedentes, concomitantes o perspectivas de

los contenidos adquiridos en un mismo o en diferentes contextos de enseñanza - aprendizaje como resultado del cual se logra una comprensión, explicación e interpretación holística de la realidad y, en consecuencia, una actitud activa, transformadora y creadora en situaciones concretas (p. 35).

Se asume esta definición porque de manera general, tiene en cuenta los criterios de los autores anteriores y destaca el carácter procesal de este, la implicación activa, transformadora y creadora del estudiante en la comprensión, explicación e interpretación de la realidad en situaciones concretas; lo que exige el establecimiento de relaciones precedentes, concomitantes o perspectivas del contenido adquirido. Criterios a considerar en la DPI, si se tiene en consideración el carácter integrador de esta disciplina y la necesidad de la sistematización y establecimiento de relaciones entre el contenido, en función del vínculo entre la teoría y la práctica al explicar las relaciones de integración entre las asignaturas desde el objeto de estudio de estas.

La autora coincide con el criterio de los autores Viera, Díaz y Tabares (2013) porque refieren que la integración de contenidos requiere un fuerte trabajo metodológico en el seno de los colectivos de asignatura, de disciplina, de año académico y de carrera, plantean además, que debe estimularse la preparación pedagógica de los profesores y orientar el estudio de los documentos rectores el conocimiento de la estrategia curricular, los propósitos del perfil y de las unidades curriculares del proceso formativo, como pilar fundamental en la correcta integración de contenidos.

Además, se coincide con Azcuy y Rivero (2016) en que la integración de contenidos, en su esencia, es una herramienta eficaz de trabajo que incluye una labor de colaboración del colectivo de personas en un plano disciplinar, por cuanto la misma no puede ser resultado de la actividad espontánea, aislada y ocasional, sino la

consecuencia del colectivo de profesores. Y se acepta su percepción de que la integración de contenidos permite:

- “Vincular contenidos que unen fenómenos aparentemente inconexos.
- Facilitar la transferencia de los conocimientos y de los métodos adquiridos.
- Aplicar los conocimientos, métodos y procedimientos aprendidos para detectar, analizar y resolver problemas nuevos.
- Aumentar la motivación de los estudiantes porque les es posible abordar distintos temas que sean de su interés.
- Formar hábitos de búsqueda de nuevos saberes, la independencia y la creatividad” (p. 293).

Del anterior análisis, la presente investigación explicita el carácter investigativo, problematizador de la teoría y la práctica, sistémico, flexible y diferenciado, autocontrolado y autorregulador, integrador y vivencial desde su estructuración interna, lo cual posibilita la determinación de los temas y objetivos generales y específicos de cada asignatura que conforman la disciplina de ahí que al integrar los contenidos en la disciplina se tenga presente en su estructuración las siguiente ideas rectoras:

- La integración de los componentes académico, laboral e investigativo.
- El carácter problematizador de la teoría y la práctica.
- El tránsito coherente de los estudiantes desde el nivel de familiarización hasta el nivel de creación en su formación profesional.

En tal sentido, se establecen cuatro direcciones de trabajo: apropiación de conocimientos, formación y desarrollo de habilidades pedagógicas generales y específicas y la formación como dirigentes del proceso docente - educativo y en

particular del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

La integración del contenido requiere de un trabajo metodológico en el seno de los colectivos de asignaturas, los cuales deben pronunciarse por la realización de actividades con modelos de experiencias en contextos reales. A la vez, debe estimularse la preparación metodológica de los profesores y orientar el estudio de los documentos rectores que permitan conocer la estrategia curricular de la carrera, el modelo del profesional y de las unidades curriculares implicadas en el proceso formativo, así como las asignaturas precedentes y cómo se realizará el abordaje de las posteriores desde el análisis horizontal y vertical del proceso formativo.

La integración de contenido es una vía que influye en que el pensamiento sea reflexivo y creativo, permite al colectivo de profesores llegar a la esencia, establecer nexos y relaciones, así como aplicar el contenido en su desempeño profesional. A los efectos de esta investigación se asume que la integración del contenido en las asignaturas de la DPI es un proceso de interacción del modo de actuación del profesor con el contenido objeto de estudio de esta disciplina, a partir de la sistematización de propuestas que reflejen opciones para la satisfacción de las necesidades educativas contextuales, así como el razonamiento reflexivo y ponderación de los problemas de la práctica educativa en la asimilación y fijación del contenido para su integración.

Como se puede apreciar, son escasos los trabajos que abordan la integración de contenidos en las asignaturas de la DPI y se ha comprobado que, al menos en la literatura consultada, no se han encontrado investigaciones que aborden la integración del contenido de estas asignaturas en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

La planificación del PEA de las asignaturas de la DPI, por su importancia requiere de la profesionalización del profesor en:

- El dominio del contenido previo que posee el estudiante del resto de las disciplinas que conforman, el plan del proceso docente y que constituyen base para los nuevos contenidos;
- El dominio del programa a impartir, lo que permite su adecuada distribución de acuerdo al tiempo disponible.

Es de interés destacar que la integración del contenido en las asignaturas de la DPI debe garantizar el carácter sistémico y profesionalizado de sus componentes didácticos. Se requiere, entonces, redimensionar el papel del profesor en la dirección del proceso en plena fusión con el resto de los profesores, coincidiendo en forma estable durante la enseñanza. Para lograr tal propósito es preciso que asuma la necesidad de hacer funcional el aprendizaje de las asignaturas de esta disciplina y de proporcionar la formación que los estudiantes precisan para ser mejores profesionales en Educación Primaria.

Se reconoce así, que la integración del contenido en las asignaturas de la DPI se concibe:

- Desde la necesidad de solucionar la fragmentación de la enseñanza y la disociación del aprendizaje. Ello implica determinar los puntos de encuentro entre las asignaturas en el orden de lo cognitivo, lo metacognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, lo cual denota la importancia de un pensamiento integrador que trasciende a lo disciplinar y lo transforma dialécticamente.

- Exige la superación constante y dirigida de los profesores hacia los rigores de la profesión en función de integrar los contenidos en la DPI para la formación profesional.
- Como tendencia curricular requiere del uso de estrategias de trabajo colectivo entre los profesores para lograr que los estudiantes descubran las propiedades, regularidades y nexos esenciales, lo que favorece la aplicación creativa de los conceptos aprendidos en nuevos contextos de aprendizaje.
- Tal propósito exige la integración del currículo en torno a temas y problemas de significación para los estudiantes, los que han de ser identificados de forma colaborativa junto a los profesores.

Estas precisiones son válidas siempre y cuando el PEA que sustente a la integración del contenido, desde su epistemología (relaciones esenciales, regularidades, modelos singulares, leyes y principios) y estimule la profesionalización de los profesores de las asignaturas de la DPI a partir del accionar colectivo y de la precisión para potenciar el desarrollo de las habilidades científico - investigativas.

La autora de esta investigación considera que la integración se debe realizar a partir de atender tanto el aspecto externo, al comprender la organización de los componentes del PEA y sus relaciones, como a su manifestación interna en el pensamiento de los sujetos cognoscentes al descubrir los nexos existentes entre los sistemas de conocimientos, y ser capaz de declararlos. Porque en esencia, es coincidente el planteamiento de que la integración ocurre en diferentes niveles: la tarea docente, la clase, el sistema de clases, los temas, las asignaturas y las disciplinas, aumentando en complejidad y profundidad.

Resulta interesante el análisis que realiza Hernández (2003) sobre las vías que permiten concretar en el plan de estudio, elementos de integración o globalización desde el efecto de integración que producen, que se representa en la Figura 1. Análisis que aun cuando no se dispone jerárquicamente, devela la esencialidad del enfoque profesional, del desarrollo científico, del proyecto y proceso curricular, además de los elementos inherentes a los núcleos temáticos que transversan el plan de estudios.



Figura 1

Fuente: Elaboración propia. Interpretación de Hernández (2003)

La investigadora asume como ruta crítica para la integración del contenido en la DPI, por su importancia en la formación de los profesionales de la Educación Primaria, al prever el desarrollo de habilidades profesionales y potenciar a través de la preparación

metodológica, la comunicación colegiada entre los profesores, para la dirección del proceso de formación profesional.

En la presente investigación desde la integración del contenido de las asignaturas de la DPI se direcciona el desarrollo de las habilidades científico - investigativas, las que, según expresa Chirino (2002) son entendidas como "el dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas" (p. 33) y no se concretan en el Programa de la DPI.

En tal sentido Chirino (2002) relaciona las habilidades investigativas que enuncia, con el dominio de acciones generalizadoras del método científico, restringida a la realización de trabajos científicos y declara habilidades generalizadoras científico - investigativas; también asume como premisas que deben ser sometidas a ejecución frecuente, periódica, flexible y con complejidad ascendente de forma gradual.

Actualmente la DPI responde a un perfil amplio, con una concepción trans e interdisciplinar que permite tener en consideración los contenidos de precedencia y continuidad de las disciplinas Formación Pedagógica General, Marxismo Leninismo, Historia de Cuba, Preparación para la Defensa, Matemática, Estudios Lingüísticos y Literarios y Estudios de la Naturaleza; que se imparten en los diferentes años de la carrera; así como el desarrollo de la creatividad y la formación axiológica para resolver con independencia los problemas profesionales, garantiza la formación de los modos de actuación del profesional (MES, 2016a).

Los contenidos de esta disciplina, comprenden en su sistema de conocimientos: el estudio del PEA en las asignaturas del currículo del nivel educativo primario, particularidades en el multigrado y atención educativa a la diversidad, la clase: su concepción desarrolladora, estructura sistémica e integralidad, a partir de sus componentes: objetivo, contenido, métodos, medios, evaluación, formas de organización, su caracterización. Diseño de sistemas de clases y actividades evaluativas en las diferentes asignaturas del currículo de la Educación Primaria.

Para la DPI se enuncian las siguientes habilidades principales a dominar, en correspondencia con las enunciadas en el Modelo del profesional:

1. Fundamentar, con una concepción integradora, teórica y metodológica el proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Diagnosticar integralmente a los escolares, el grupo, la familia y la comunidad.
3. Aplicar las exigencias para la dirección del proceso educativo y en particular del proceso de enseñanza aprendizaje en las actividades docentes y extra docentes.
4. Modelar acciones y/o estrategias, de tareas de aprendizaje y sistemas de clases para la dirección del proceso educativo y en particular del proceso de enseñanza - aprendizaje.
5. Dirigir el proceso educativo y de enseñanza - aprendizaje, según la esfera de actuación.
6. Investigar para la solución de los problemas de la práctica educativa.
7. Comunicar empáticamente los saberes en las diferentes esferas de actuación.

Esta perspectiva, hace emerger la necesidad de estructurar coherentemente las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa a desarrollar en los estudiantes y establecer las instrucciones y acciones asociadas a la actuación profesional de los profesores en el contexto de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

En relación con los valores más representativos a fomentar son: patriotismo, antiimperialismo, dignidad, responsabilidad, laboriosidad, solidaridad, humanismo, honestidad, honradez, justicia social, creatividad, sencillez, valentía y firmeza.

También se enfatiza en las actitudes y cualidades que debe promover la DPI, entre ellas:

- Compromiso moral con los principios de la Revolución cubana con el ideario martiano, el marxismo leninismo y el pensamiento de Fidel Castro y Ernesto Guevara, manifestados en el patriotismo, la solidaridad, el humanismo y la intransigencia ante cualquier forma de exclusión, discriminación o menoscabo de la dignidad humana.
- Comportamiento ético en correspondencia con la sociedad y el rol del profesional de la Educación Primaria.
- Ejemplo en el uso y dominio de la lengua materna, su presencia personal y actuación sistemática y medioambientalista, tanto en la institución educativa como en la comunidad y en la sociedad en general.
- Identidad profesional, basada en el amor a la profesión pedagógica y al ser humano, comprensión, sensibilidad y respeto a la diversidad.

- Autoridad profesional expresada en el dominio de sus funciones y tareas profesionales con independencia y creatividad. (MES, 2016a).

A partir del análisis del Programa de la Disciplina establecido por el Ministerio de Educación Superior (2016) “Plan de estudio “E” el Colectivo de carrera, considerando el criterio de los profesores de la DPI, sugieren y estructuran las asignaturas de la DPI y su ubicación en cada año académico, así como el sistema de conocimientos a estudiar en cada una. El resultado de este proceso se concreta en el plan del proceso docente y en la Universidad de Ciego de Ávila tiene la estructura que se muestra a continuación.

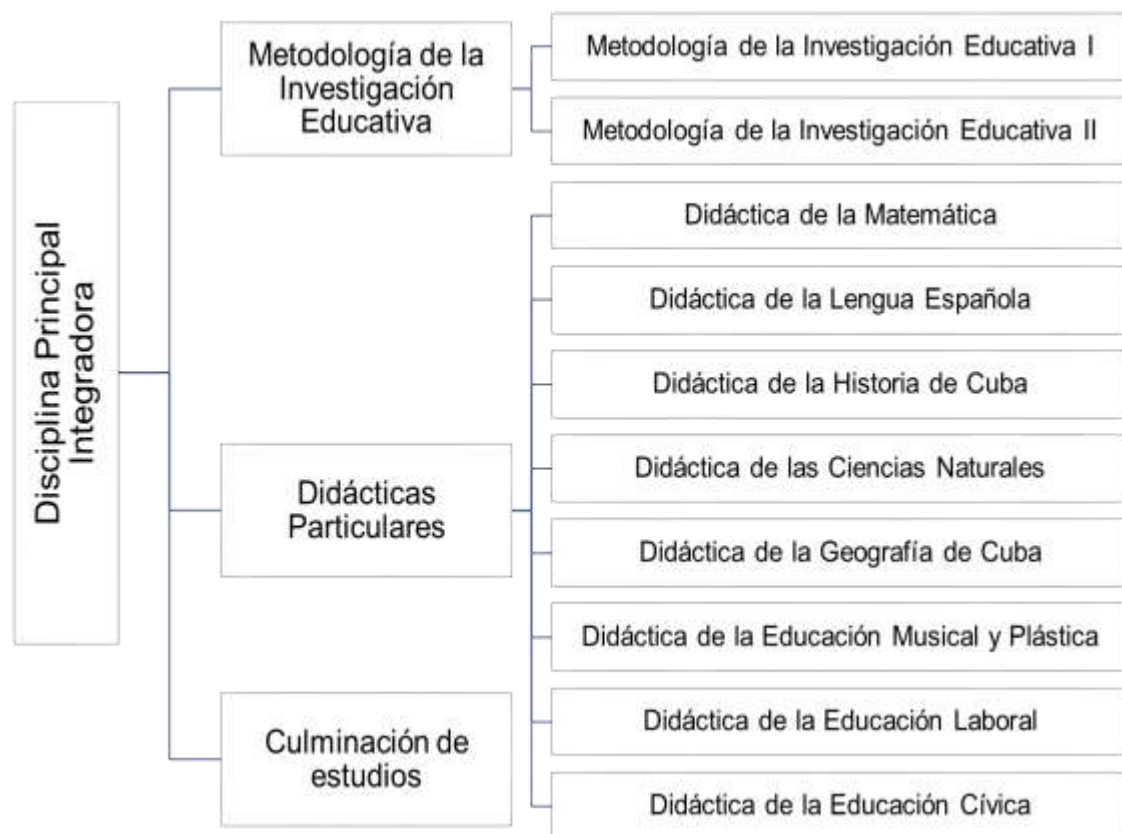


Figura 2 - Fuente: Elaboración propia. Asignaturas de la DPI en la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad de Ciego de Ávila (UNICA, 2017)

La disciplina considera la articulación de los procesos sustantivos: la formación y en ella las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora, la investigación y la extensión universitaria. Se distinguen los contenidos de las Didácticas particulares, la Metodología de la Investigación Educativa y la Práctica laboral, aspectos a tener en consideración para la elaboración de los programas de las diferentes asignaturas que la conforman.

Cada una de las asignaturas, a través de las cuales se debe sistematizar en desarrollo de las habilidades científico - investigativas desde la integración del contenido, durante la carrera tiene un rol en el logro de:

- La observación del objeto de estudio de cada asignatura para constatar situaciones problemáticas y determinar su generalidad mediante diferentes fuentes de información (la observación, el análisis de documentos, el producto de la actividad, la entrevista, la encuesta entre otros) que permitan la descripción de estas.
- El análisis de textos de los contenidos comunes de cada asignatura de la DPI para su fundamentación teórica.
- La descripción de las situaciones problemáticas para la precisión de las fortalezas, debilidades y causas determinadas a partir de la aplicación de diferentes instrumentos (previamente elaborados o propuestos por investigadores en el contexto de actuación).
- El fichaje de fundamentos teóricos en diferentes idiomas utilizando bibliografías actualizadas y la norma APA séptima edición, para la fundamentación teórica

de cada uno del contenido comunes de los objetos de estudio de las asignaturas de la DPI.

- La determinación de antecedentes teóricos de las situaciones problémicas comunes para comprobar su tratamiento desde la teoría y la práctica educativa.
- La comparación de criterio sobre los fundamentos teóricos de varios autores para emitir, asumir y valorar las posiciones científicas.
- El procesamiento e interpretación de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos para la evaluación de los logros y las dificultades.
- La elaboración de conclusiones teóricas sobre los sustentos que permiten fundamentar las situaciones problémicas determinadas del contenido de los objetos comunes de las asignaturas de la DPI.
- La realización de valoraciones críticas de las soluciones planteadas para comprobar la efectividad de estas en las asignaturas de la DPI.
- La redacción de informes y socializarlos sobre los resultados obtenidos las asignaturas de la DPI que permitan valorar el desarrollo de habilidades científico - investigativas y la integración del contenido.

Conclusiones del capítulo

La concepción de la formación del profesional para el nivel educativo primario ha transitado por diversas etapas, primero de especialidad, donde se trabajó con programas de asignaturas que se agrupaban por ciclos; luego con disciplinas con relativa independencia y una presencia limitada de la interdisciplinariedad, hasta la percepción integradora para el tratamiento de las habilidades profesionales.

En este ámbito formativo la preparación metodológica se muestra como la vía idónea para garantizar mejores resultados; asegurar el dominio de los programas de estudio del nivel educativo primario, así como las herramientas metodológicas para orientar, organizar y controlar el PEA de las asignaturas de la disciplina y atender las relaciones intra, inter y transdisciplinarias.

La proyección del programa de la DPI plantea dentro de sus objetivos la necesidad de integrar los contenidos para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa; no obstante, la lógica en que se presenta y el proceder a seguir para su materialización limita el logro de este propósito, de ahí la necesidad de redimensionar el trabajo metodológico de esta disciplina para la solución a las carencias metodológicas que presentan los profesores, en función del perfeccionamiento del PEA de esta disciplina.

**CAPÍTULO 2.- PRAXIS DE LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS
PROFESORES DE LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA DE LA CARRERA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA INTEGRACIÓN DEL
CONTENIDO. PROPUESTA DE PERFECCIONAMIENTO**

CAPÍTULO 2.- PRAXIS DE LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA INTEGRACIÓN DEL CONTENIDO. PROPUESTA DE PERFECCIONAMIENTO

En el capítulo se presentan los resultados del estudio exploratorio acerca de la preparación metodológica de los profesores de la DPI para la integración del contenido y de la confrontación de dichos resultados con los antecedentes investigativos del tema que sustentan la propuesta de solución al problema científico planteado. Esto constituye antecedente de la modelación de las variables, la caracterización de la integración del contenido, las relaciones necesarias y los procedimientos metodológicos correspondientes, además, se presentan los fundamentos y estructuración de la estrategia metodológica de preparación de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido.

2.1.- Estudio exploratorio de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora para la integración del contenido

El estudio exploratorio se efectúa, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que ha sido abordado de forma insuficiente antes (Zafra, 2006), es considerado también como

una pequeña versión de una investigación mayor, es un estudio de menor escala que permite evidenciar cuestiones de orden metodológico, descubrir posibles problemas (...) y, además, mostrar la viabilidad y coherencia de los instrumentos y técnicas a utilizar antes de iniciar la recolección de información para la investigación (Van Teijlingen & Hundley, 2001, p. 2).

Al respecto Muñoz (2011) plantea que no solo se busca conocer los hechos relacionados con el fenómeno, sino identificar conceptos o variables o sugerir afirmaciones y que sería adecuado considerarlo como una etapa inicial de un proceso continuo de investigación. Aspectos que se ajustan al presente estudio exploratorio; el que se desarrolló en diciembre de 2019 y se realizó con los 12 profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".

La elección del escenario de exploración de la praxis, estuvo basada en la sistematización de los fundamentos teóricos asumidos en el Capítulo 1 y los años de experiencia de la autora de la tesis como profesora de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria por 20 años y miembro de la Comisión Nacional de la Carrera. La investigadora es la Jefa del Departamento de Educación Infantil, una de las autoras del programa de la DPI en la que se imparten conocimientos de las Didácticas Particulares, la Metodología de la Investigación Educativa, la Culminación de estudio y se concibe la Práctica laboral, lo que posibilita un mejor diseño de las relaciones para la integración del contenido desde el currículo.

Para el estudio se asume un enfoque investigativo mixto, según lo clasifican Hernández, Fernández y Baptista (2010), este implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para

responder al planteamiento del problema. Así, el límite de la metodología mixta no es suplir a la investigación cuantitativa, ni a la investigación cualitativa, sino recurrir a ellas, a una y a otra para determinar fortalezas en la indagación; armonizándolas y tratando de minimizar sus rendimientos permisibles y con la ayuda de ambas llegar a mejores resultados en la búsqueda desde el campo de investigación.

Entre las características fundamentales presentes en este enfoque, se encuentran que: reconoce la práctica como criterio de la verdad, los nuevos descubrimientos y teorías no anulan los resultados anteriores, concibe la ciencia surgida de las necesidades de la actividad práctica, comprende los fenómenos y hechos de acuerdo con sus contextos de actuación.

El estudio exploratorio acerca de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido, se articula como parte del sistema de trabajo metodológico del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Ciego de Ávila, con el objetivo de comprobar fortalezas y debilidades de los profesores para establecer relaciones entre los contenidos de las asignaturas de la DPI.

Se aplicaron métodos y técnicas investigativas que posibilitaron el análisis, descripción e interpretación del estado de la preparación metodológica de los 12 profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, en la Sede Manuel Ascunce Domenech para la integración del contenido.

Para ello fue necesario obtener información de:

- Los documentos normativos, para indagar acerca de las orientaciones y exigencias en relación con la integración del contenido, valorar la intencionalidad desde el ideal de formación y precisar el tratamiento que ha tenido a través de las diferentes modalidades de preparación del profesor.
 - Plan de estudio “E” y el Programa de DPI (Guía de análisis documental en Anexo 1).
 - Plan metodológico de la carrera Licenciatura en Educación Primaria y el de la DPI (Guía de análisis documental en Anexo 2).
 - Programas analíticos de las asignaturas y su preparación (Guía de análisis documental en Anexo 3).
- La observación a actividades metodológicas de los diferentes niveles del trabajo docente - metodológico para obtener información acerca de la actividad del profesor en relación con la integración del contenido.
 - Colectivo de carrera Licenciatura en Educación Primaria y Colectivo de la DPI (Guía de observación en Anexo 4).
 - Actividades docentes de las asignaturas de la DPI (Guía de observación en Anexo 5).
- Indagaciones empíricas para argumentar potencialidades y necesidades de preparación metodológica de los profesores del colectivo de la DPI para la integración del contenido.
 - Encuesta (Cuestionario en Anexos 6).
 - Entrevista (Guía en Anexo 7).
 - Escala Likert (Instrumento en Anexo 8).

Presentación y análisis de los resultados del estudio exploratorio.

En el análisis de los documentos normativos generales de la carrera Licenciatura en Educación Primaria del plan de estudios “E” y el Programa de la DPI (Anexo 1), se aprecia que no siempre se encausan de forma explícitas las relaciones entre el sistema de conocimientos de la DPI para la integración del contenido, además no se realizan precisiones que permitan la presentación de disposiciones para el desarrollo de habilidades científico - investigativas, ni se dan orientaciones de espacios alternativos para explicar los contenidos de la DPI en función del desarrollo de estas habilidades. Son pocas las sugerencias de acciones para el trabajo integrador, contextualizado en la carrera y en los Programas de las Disciplinas.

Se constata la insuficiente intencionalidad en relación con la participación de los diferentes niveles de integración del contenido (las disciplinas, preparaciones de asignaturas, la clase, la tarea docente, el trabajo independiente y la práctica laboral) para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI que propicien el trabajo cooperado para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas.

Al analizar los documentos de la proyección del trabajo metodológico de la carrera y la DPI de los profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria (Anexo 2) se evidencia que existe el plan metodológico en estos dos niveles organizativos, pero se constató que no se proyectan líneas de trabajo metodológico acerca la integración del contenido inter e intradisciplinarias, por tanto no hay propuestas concretas procedimentales al respecto, ni se diseñan actividades que propicien el desarrollo de habilidades científico - investigativas desde las potencialidades del contenido; aunque

se le da tratamiento a la tarea docente y al trabajo independiente, no es como nivel de integración de este.

En la revisión de la preparación de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria (Anexo 3), se comprobó que hay una proyección del Programa de la asignatura hacia núcleos teóricos del contenido (conocimientos, habilidades y valores) de la DPI, en todas las asignaturas, pero no hay espacios de intercambio y cooperación entre los profesores para la socialización del contenido de sus programas para el tratamiento integrado.

Las proyecciones de los programas de asignaturas no concretan la planificación, orientación, control y evaluación de actividades que permita la integración del contenido para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente. La concepción de actividades tendientes a la integración del contenido se desarrolla desde la perspectiva de ejercicios integradores y aunque se mencionan las habilidades científico - investigativas no se precisa ni el qué, ni el cómo, ni cómo proceder al respecto.

En la observación a seis actividades metodológicas de la DPI (Anexo 4) las principales dificultades observadas están en que el tratamiento a la temática de la integración del contenido el cual es insuficiente, así como las vías para la planificación y orientación de la integración del contenido en función de preparar a los profesores de la DPI. Haciendo evidente que, al no estar precisadas, en el Programa de la DPI, las habilidades científico - investigativas y las vías para la integración del contenido, los profesores no se pronuncian al respecto.

En la observación a clases (Anexo 5) se constató como aspecto positivo que los profesores tienen dominio del contenido de su asignatura, pero no siempre se explotan las potencialidades que poseen estos para su integración. En cinco de las seis actividades controladas se enfoca el trabajo con las habilidades científico - investigativas a partir de la búsqueda bibliográfica con fines evaluativos desde la reflexión, sin que se proyecte la problematización de la realidad ni la toma de posiciones teórico - metodológicas.

Se pudo constatar en el 100% de las actividades docentes, que los profesores carecen de procedimientos metodológicos para potenciar las habilidades científico - investigativas, que la metodología utilizada no contempla de forma coherente desde PEA la integración del contenido sobre el cual el estudiante de la carrera recibe múltiples influencias al respecto; todo esto va en detrimento de la preparación profesional que pudiera recibir el estudiante para su desempeño.

Es insuficiente la estructuración y organización didáctica de la clase para que responda a las exigencias de intra e interdisciplinariedad. Para la vinculación del contenido con la profesión y con la realidad nacional e internacional, se desaprovecharon las potencialidades del contexto como fuente para desarrollar las habilidades científico - investigativas, concretadas en las tareas docentes. En cinco de las observaciones la tendencia es reproductiva y descriptiva. Se apreció, además, poco vínculo entre la esfera afectiva y cognitiva centrándose más en el conocimiento que en el resto de los componentes del contenido, lo que limita la integración del contenido.

Los profesores presentaron limitaciones en la motivación hacia la búsqueda de nuevos conocimientos desde la gestión de variadas fuentes de información para el desarrollo

de las habilidades científico - investigativas. Desaprovecharon las potencialidades del contenido para su integración en el desarrollo de estas habilidades y no lograron su concreción en las tareas docentes y el trabajo independiente. Es insuficiente la integración del contenido formativo de las estrategias curriculares y no ofrecieron información actualizada para su tratamiento que permitiera el desarrollo de las habilidades científico - investigativas.

En las clases prevalece la poca utilización de métodos activos y medios de enseñanza que propicien el aprendizaje, tienen limitaciones en el diseño de estrategias y tareas docentes que permitan la integración del contenido desde las habilidades científico - investigativas. De manera general, se determinó que los profesores presentan carencias en la integración del contenido, para establecer relaciones con las habilidades científico - investigativas, así como en los procedimientos metodológicos a utilizar para promover la búsqueda reflexiva, valorativa y autónoma del conocimiento en la orientación de tareas docentes y el trabajo independiente que exigen niveles de integración del contenido.

En este primer acercamiento a la praxis se aplicó una encuesta a los 12 profesores que impartían las asignaturas de la DPI (Anexo 6) donde se constató que es coincidente el criterio de que la preparación metodológica que han recibido sobre la integración del contenido es autodidacta y que las vías para obtener la misma son: los libros, los eventos científicos y las publicaciones; que las habilidades científico - investigativas que más trabajan en sus clases son: la elaboración de fichas de contenido, los informes de trabajo de las asignaturas, el trabajo con la bibliografía y las

habilidades generales. El trabajo con la integración del contenido se realiza de forma asistemática y consideran que la preparación que reciben sobre el tema es insuficiente. El 100% de los profesores refieren que es necesario recibir preparación acerca de esta temática, piensan que es importante para la formación integral de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para que las clases tengan un enfoque integral, contextualizado y coherente. De forma general refieren que los niveles de integración del contenido son: la clase, la tarea docente y el trabajo independiente y que las habilidades que deben poseer los profesores para integrar los contenidos son: las investigativas, las comunicativas, las docentes e intelectuales, además de las de planificar, diseñar y evaluar el PEA.

En la entrevista realizada a los 12 profesores para conocer sus criterios y opiniones acerca del tema en estudio (Anexo 7), se pudo constatar que estos reconocen la importancia de la DPI en la formación integral del Licenciado en Educación Primaria, a partir de conocer los contenidos a estudiar en esta disciplina, consideran que para lograr lo antes expuesto, se necesita integrar el contenido de todas las asignaturas de la disciplina puesto que la realidad es íntegra; no obstante, existen barreras que limitan la aspiración anterior, fundamentalmente, en lo relacionado con un trabajo coordinado entre todos los profesores implicados en la dirección del PEA.

Es común la respuesta de que el trabajo metodológico, no logra coherentemente la integración del contenido, a partir de las habilidades científico - investigativa lo que trae como consecuencia, un estudio parcializado del contenido con énfasis en la insuficiente orientación y preparación recibida para este propósito.

En la valoración sobre la importancia de recibir preparación, resultó gratificante que todos respondieron de manera afirmativa, con expresiones tales como: “es importante prepararnos, porque la debemos realizar como un proceso y no como un resultado”; “es necesario impartir una clase de calidad con la que quede explícito el trabajo coherente de todos para este propósito”; “no tenemos conocimientos de un proceder de cómo lograr una verdadera integración”; "desearíamos que estas temáticas sean incluida en las preparaciones metodológicas para adquirir las herramientas necesarias". Los resultados de esta última pregunta constituyeron un indicador importante con vistas a la conformación de la preparación metodológica.

La Escala Likert aplicada para constatar las actitudes asumidas por los profesores ante la integración del contenido de las asignaturas de la DPI (Anexos 8), evidenció que nueve de los profesores (75%) responden en el rango de favorable y el 25% se ubican en el rango de indeciso, lo que evidencia el reconocimiento de la importancia de la investigación para transformar su preparación metodológica.

Estos resultados demuestran que existen incoherencias en la proyección de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria al no lograrse la integración del contenido desde los procesos de superación, investigación y preparación metodológica, debido a que no se asume la integración del contenido de las asignaturas de la DPI como un proceso para la dirección del PEA.

Los resultados de los métodos y técnicas empleados permitieron determinar las principales potencialidades e insuficiencias que presentan los profesores en su preparación metodológica para la integración del contenido.

Potencialidades constatadas:

- Consideración de la necesidad e importancia de la preparación metodológica acerca de la temática.
- Reconocen las habilidades investigativas, docentes e intelectuales para integrar el contenido de las asignaturas de la DPI.
- Identifican la clase y el trabajo independiente como niveles para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.
- Los documentos normativos de la carrera plantean la necesidad de integrar el contenido en las asignaturas de la DPI.
- La actitud de los profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido es predominantemente favorable.
- El 100% de los profesores de las asignaturas de la DPI desarrollan las habilidades científico - investigativas a través de la elaboración de fichas, de informes de trabajo, del trabajo con la bibliografía y las habilidades docentes.

Insuficiencias constatadas:

- La orientación y preparación metodológica recibida sobre la integración del contenido es insuficiente.
- Insuficiente trabajo coordinado entre los profesores de las asignaturas de la DPI para integración del contenido en la dirección del PEA.
- Los documentos normativos de la carrera carecen de orientaciones metodológicas y de procedimientos metodológicos para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI y no precisan la esencia de las habilidades científico - investigativas.

- Reconocen que no hay procedimientos metodológicos para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, lo realizan de forma espontánea.
- La preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI se planifica, organiza y ejecuta sin que se revelen procedimientos metodológicos que permitan la integración del contenido.
- Carencia de un sistema de actividades metodológicas para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Lo anterior permite afirmar la existencia de carencias en la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido, además de confirmar las problemáticas planteadas.

2.2.- Modelación de la preparación metodológica de los profesores de la Disciplina Principal Integradora de la carrera Licenciatura en Educación Primaria y caracterización de la integración del contenido. Relaciones y procedimientos

Desde los sustentos teórico metodológicos atendidos y los resultados del estudio exploratorio (potencialidades e insuficiencias) de la realidad educativa en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria en Ciego de Ávila para la integración del contenido, en esencia, se particulariza el carácter procesal de la preparación metodológica en función de la apropiación de conocimientos por parte de los profesores.

En atención a la singularidad para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, se valora la interacción (modo de actuación del profesor) con el contenido, sus conocimientos, así como al accionar para la solución (ascendente) de problemas

científicos profesionales de la práctica educativa durante la carrera, en los diferentes niveles de integración del contenido.

Todo ello permite explicar los rasgos y particularidades, de lo que en el contexto de la presente investigación se asume como: el nivel de preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en Ciego de Ávila para la integración del contenido.

Dimensiones e indicadores de la variable dependiente

Dimensión 1 - Cognitiva para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Indicadores:

- 1.1 Dominio del contenido de las asignaturas de la DPI.
- 1.2 Dominio de los aspectos científico - investigativos distintivos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.
- 1.3 Dominio de las posiciones científicas acerca de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.
- 1.4 Analiza las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa.

Dimensión 2 - Procedimental para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Indicadores:

- 2.1 Valoración aspectos científico - investigativos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.
- 2.2 Orientación de la proyección de la asignatura hacia los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.

- 2.3 Concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente.

Dimensión 3 - Actitudinal para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Indicadores:

- 3.1 Valoración de la utilidad de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.
- 3.2 Posición optimista acerca de las potencialidades de su asignatura de la DPI para la integración del contenido.

La preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria precisa de la integración del contenido. En tal sentido se construyen relaciones que evidencian la complementariedad y dependencia del núcleo teórico - metodológico de la preparación de los profesores.

Desde el estudio teórico presentado, se pueden precisar tres relaciones de interdependencias (de jerarquía, subordinación y retroalimentación) que por su esencia permiten preparar metodológicamente a los profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, que se representan en la Figura 3 a continuación:

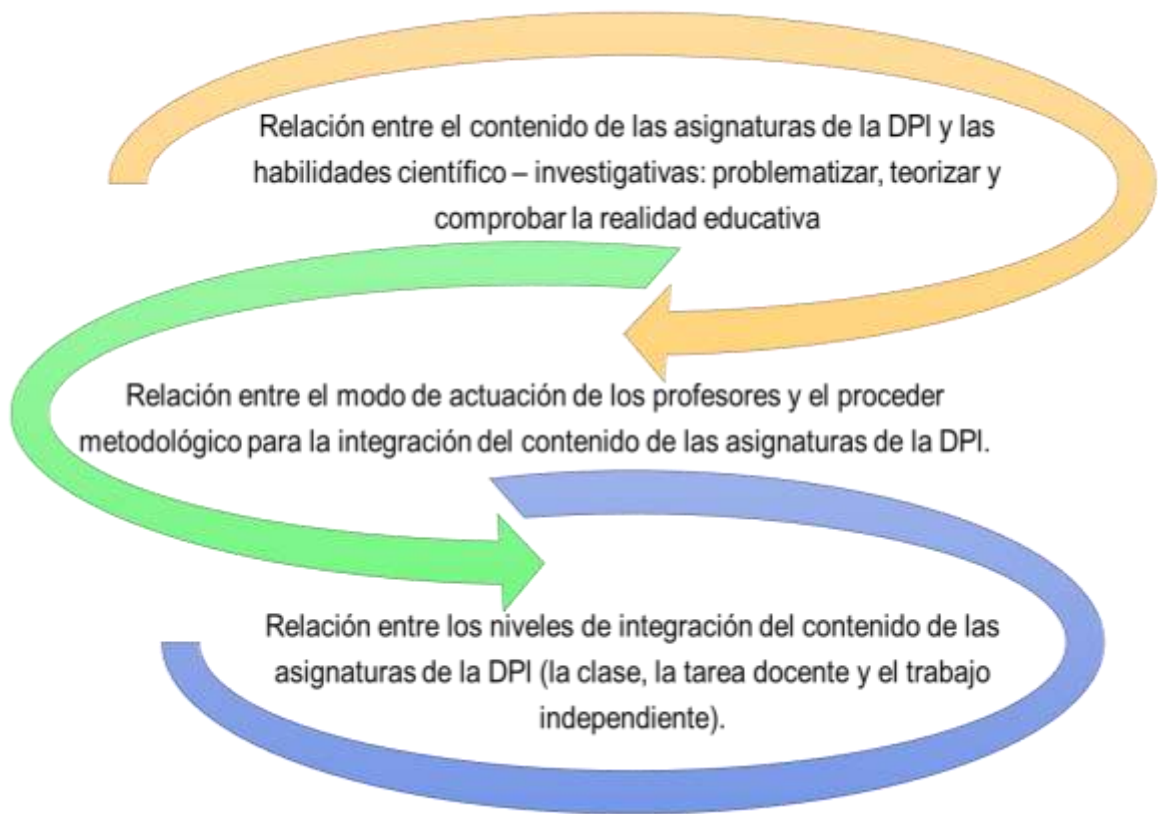


Figura 3

Configuración de relaciones. Elaboración propia

Estas relaciones, se describen a continuación:

Relación entre el contenido de las asignaturas de la DPI y las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

Las asignaturas de la DPI entre las que se encuentran las Didácticas de la escuela primaria, la Metodología de la Investigación Educativa I y II, la Culminación de estudios y la Práctica laboral, abordan las dimensiones del contenido: sistema de conocimientos, habilidades y valores. Estos aspectos se deben interpretar de manera diferente, son tres componentes distintos, cada uno de los cuales conservan su propia

personalidad e identidad en el PEA de las asignaturas, no existen independientes unos de otros, sino que se interrelacionan dialécticamente por medio de una triada y conforman una unidad en la integración del todo en sus partes (Cañedo, s/a).

Los conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser) son imprescindibles para la asimilación y fijación del contenido que las incluye y deben relacionarse con las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

Los profesores de la DPI, deben dominar las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa para que se utilicen en la dirección del objeto de estudio de cada una de las asignaturas, así como en la orientación de actividades en el objeto de trabajo de los estudiantes para la integración del contenido en el PEA aplicando el método científico con el objetivo de que solucionen disímiles problemáticas.

Los profesores deben estar preparados para que el componente académico garantice que los estudiantes adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades intelectuales y docentes necesarias para su actuación profesional. En tal sentido la investigación es considerada como función profesional del docente y como una de las vías científicas para el perfeccionamiento de su desempeño.

Lo investigativo también se encuentra presente en la actividad laboral y aunque sus formas típicas de organización se consideran: lo extracurricular, el trabajo de curso y el trabajo de diploma, deben estar presentes y sustentar lo académico para lograr que las clases tengan un carácter problematizador y se conviertan en momentos de motivación para la búsqueda independiente por parte del estudiante, de manera que

consulte diferentes fuentes bibliográficas y alternativas para responder a las interrogantes creadas y solucionar los problemas planteados (López, 2004).

Las disciplinas, a través del contenido académico, deben dotar a los estudiantes de los métodos generales y particulares para el trabajo científico, con la intención de complementar y concretar lo impartido por Metodología de la Investigación y el desarrollo de las habilidades científico - investigativas lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas.

Las habilidades utilizadas por los profesores, se convierten en un instrumento del que el estudiante dispone para su desempeño, no solo en el campo de la investigación sino de manera general en su formación (Tuárez, 2016). Dichas habilidades, según Cañedo (s/a) se forman y desarrollan por la vía de la ejercitación, mediante el entrenamiento continuo y por lo general no aparecen aisladas sino integradas en un sistema. El trabajo con las habilidades presupone la realización de determinadas acciones, que permiten, en correspondencia con los objetivos planteados llevar a la práctica los contenidos adquiridos y los modos de realización de la actividad en cuestión (García & Caballero, 2004, p. 73).

La autora de la presente investigación, asume operativamente que problematizar es la valoración de las contradicciones del PEA del objeto de estudio de cada asignatura de la DPI, a través de la comparación de la realidad educativa a partir de los conocimientos que le aporta cada asignatura para el desarrollo de los valores científicos - éticos al Licenciado en Educación Primaria.

Ello exige, en este contexto, observar el objeto de estudio de cada asignatura de la DPI; describir las situaciones problemáticas comunes de los contenidos del objeto de

estudio de cada una para determinar situaciones problémicas comunes en la asimilación y fijación de los contenidos. Ello significa implícitamente la identificación de contradicciones y la revelación de nexos o parámetros que permitirán, en última instancia comparar la teoría con la práctica, al menos parcialmente; siempre en la dirección de identificar las contradicciones y plantear problemas que para su solución requieran el uso de herramientas científico - investigativas.

Para teorizar la realidad educativa, se asume operativamente la búsqueda en variadas fuentes, la aplicación de la ciencia y la socialización del contenido del objeto de estudio de cada asignatura de la DPI para defender y comprometerse con posiciones científicas que le posibiliten enriquecer su práctica educativa.

Esta perspectiva permite establecer que para teorizar es necesario: analizar en los textos las situaciones problémicas comunes de cada asignatura de la DPI, lo que abarca la realización de fichas en relación con los fundamentos teóricos en diferentes idiomas utilizando bibliografías actualizadas y la norma APA; además la recopilación y registro de información de interés para comparar criterios y enfoques subyacentes en las situaciones problémicas determinadas.

Estos aspectos trascienden a la integración de posiciones teóricas a fin de explicar ideas, situaciones y hechos, comparar criterios y enfoques científicos, así como fundamentar y construir un contexto con mayor amplitud y profundidad de representaciones y pautas que permiten sustentar las situaciones problémicas determinadas de los objetos comunes de las asignaturas de la DPI. Desde esta integración de posiciones, entonces revelar soluciones científicas a situaciones específicas.

Comprobar la realidad educativa es asumida, por su esencia, como el proceso de retroalimentación de la confrontación de la teoría y la práctica sobre el análisis de las potencialidades y limitaciones de los objetos de estudio de cada asignatura de la DPI desde posiciones científico - éticas en el PEA. Esto significa en el ámbito operativo: la elaboración de instrumentos de exploración de la realidad adecuados a la situación contextual, en este caso de los contenidos de las asignaturas de la DPI. Igualmente este proceso incorpora la interpretación de datos, el ordenamiento de la información, realizar valoraciones críticas de la situación y de las soluciones planteadas desde la comparación de los resultados obtenidos con el objeto planteado y evaluar detalladamente la información para su socialización (Prontuario de las invariantes de las habilidades que se proponen en Anexo 9).

El desarrollo de estas las habilidades que se asientan como científico - investigativas constituye el eje transversal de la formación investigativa y es

una de las vías que permite integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante; no solo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico, sino además porque permiten la autocapacitación permanente y la actualización sistemática de los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna (Machado & Monte de Oca, 2009, p. 34).

Entre los componentes de un sistema se establece además la relación de subordinación y coordinación, que según Afanasiev (1977) “es determinado ajustamiento de los componentes de un todo, el carácter especial de la dependencia recíproca de estos que aseguran el equilibrio dinámico del sistema” (p. 11).

Las habilidades científico - investigativas además de alcanzar la problematización, teorización y comprobación de la realidad educativa, deben contribuir a la integración del contenido de las asignaturas de la DPI, pues jerarquizan, se dirigen y subordinan a las habilidades a formar y desarrollar en las asignaturas (intelectuales, docentes y profesionales).

Al respecto Barite (2000) plantea que “la relación de jerarquía consiste en una relación de dependencia que implica ciertos poderes de los órganos superiores sobre los inferiores” (p. 18). El contenido de las asignaturas se subordina a las habilidades científico - investigativas. Lo anteriormente expuesto incluye los elementos relacionados entre sí y se designa para mencionar el regreso de una parte de la salida a la propia entrada en ambos procesos (Peiró, 2020).

Relación entre el modo de actuación de los profesores y los procedimientos metodológicos para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, los profesores que la imparten precisan de elementos procedimentales para lograrlo, como son los procedimientos metodológicos, pues se constituyen en herramientas importantes para conseguir un escenario conveniente de interacción del contenido ya vistos y los siguientes contenidos relacionados (Díaz & Hernández, 2004).

Silvestre et al. (2006) esbozan que los procedimientos metodológicos son:

“complementos de los métodos de enseñanza, constituyen herramientas que les permiten al docente instrumentar el logro de los objetivos, mediante la creación de actividades, a partir de las características del contenido, para orientar acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (p. 15).

La percepción sistémica de los procedimientos metodológicos manifiesta su recursividad en la relación dialéctica que se establece, en este caso, para la integración del contenido en la DPI (Gorina & Alonso, 2012), como cualidad totalizadora que da cuenta de la sinergia que manifiesta el sistema de procedimientos en su carácter instrumental, que condiciona necesariamente la actuación del profesor. Ello no niega la posibilidad de insuficiencias científico - metodológicas en la preparación de los profesores y limitaciones en los conocimientos, habilidades y actitudes en relación con la integración del contenido en la DPI (entropía), lo cual argumenta la necesidad de profundización y aprovechamiento de las potencialidades de la disciplina, del contenido y del colectivo de profesores de la Disciplina (homeostasis) para problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

Según plantea Pla (2005), la misión del profesor es educar al estudiante, lo que solo es posible, si el docente que dirige el proceso de enseñanza - aprendizaje asume un modo de actuación en correspondencia con las necesidades de dicha formación. En este sentido, se analiza la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria en la que se exige que este alcance una preparación en correspondencia con las necesidades de la formación integral de los profesionales de la Educación Superior.

Asumir este presupuesto sobre modo de actuación profesional del docente, propicia tener en cuenta de forma rigurosa la estructura de la actividad pedagógica y las funciones de los profesores precisadas en cinco acciones generalizadoras:

la cognoscitiva, la de diseño, la comunicativa - orientadora, la de interacción social y la investigativa; caracterizadas por los siguientes componentes: los conocimientos, las habilidades, las motivaciones y las características

actitudinales que se asocian (...) para organizar, estructurar y caracterizar el modo de actuación profesional del docente (Pla, 2005, p. 25).

Se asume como modo de actuación profesional pedagógico:

La manera de dirigir el proceso pedagógico determinado por las particularidades de la actividad pedagógica. Se forma y estructura a partir de la secuencia de acciones generalizadas que debe seguir el docente en su actividad para realizar su misión de educación, entre las que se distinguen el estudio, el diseño, la conducción, la interacción social y el perfeccionamiento del proceso pedagógico (Pla, 2005, p. 18).

La teoría del modo de actuación profesional pedagógico, constituye un referente para la preparación metodológica dirigida al perfeccionamiento de las actividades de planificación, ejecución y evaluación del PEA de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido, pues estas actividades, integran dialécticamente las acciones generalizadoras del modo de actuación profesional y su concreción para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa a través de procedimientos metodológicos.

Procedimientos metodológicos para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI

Proceder A - Problematización en los contenidos objeto de estudio de las asignaturas de DPI.

Acciones

- Observar el objeto de estudio de cada asignatura de la DPI para constatar situaciones problemáticas en la asimilación y/o fijación del contenido mediante diferentes fuentes de información (la observación, el análisis de documentos, el

producto de la actividad, la entrevista, la encuesta entre otros) que permitan la descripción de estas.

- Determinar situaciones problemáticas comunes en la asimilación y fijación del contenido del objeto de estudio de cada asignatura de la disciplina.
- Describir las situaciones problemáticas comunes del contenido del objeto de estudio de cada una de las asignaturas para la precisión de las fortalezas, debilidades y causas determinadas a partir de la aplicación de diferentes instrumentos.
- Determinar antecedentes teóricos de las situaciones problemáticas comunes de los objetos de estudio de las asignaturas de DPI para comprobar la teoría y la práctica educativa que permitan constatar si existen soluciones o no desde el punto de vista científico a las situaciones determinadas.
- Identificar las contradicciones entre el estado ideal y real de la asimilación y fijación del contenido, comunes del objeto de estudio de cada asignatura de la disciplina.
- Formular problemas para la asimilación y fijación del contenido comunes del objeto de estudio de cada asignatura de la DPI para su solución por la vía científica.

Proceder B - Teorización de los referentes teóricos que sustentan la problematización del contenido de los objetos de estudio de las asignaturas de la DPI.

Acciones

- Analizar textos sobre los problemas científicos formulados de los contenidos comunes de cada asignatura de la DPI para su fundamentación teórica.
- Fichar fundamentos teóricos en diferentes idiomas utilizando bibliografías actualizadas y la norma APA séptima edición para la fundamentación teórica de

cada uno del contenido comunes de los objetos de estudio de las asignaturas de la DPI.

- Comparar criterios sobre los fundamentos teóricos de varios autores para emitir, asumir y valorar las posiciones científicas del contenido comunes de los objetos de estudio de cada asignatura de la DPI.
- Elaborar conclusiones teóricas sobre los sustentos teóricos que permiten fundamentar las situaciones problémicas determinadas del contenido de los objetos comunes de las asignaturas de la DPI.

Proceder C - Comprobación de la realidad educativa del objeto de estudio de cada asignatura de la DPI.

Acciones

- Modelar desde las propuestas educativas el contenido de las asignaturas de la DPI para la solución de los problemas científicos determinados.
- Introducir las propuestas educativas elaboradas para la solución de los problemas científicos determinados.
- Determinar instrumentos que se van a aplicar, ya sean semejantes o que se complementen para constatar si la modelación realizada dio solución a los problemas científicos determinados a partir del contenido en cada asignatura de la DPI.
- Procesar e interpretar los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos para la evaluación de los logros y las dificultades del contenido de los objetos de estudios de las asignaturas de la DPI para la asimilación y fijación.

- Realizar valoraciones críticas de las soluciones planteadas para comprobar la efectividad de estas en la solución del contenido de los objetos de estudios de las asignaturas de la DPI para la asimilación y fijación.
- Redactar informes sobre los resultados obtenidos para la socialización de estos en la solución del contenido de los objetos de estudios de las asignaturas de la DPI para la asimilación y fijación.

Entre los procedimientos metodológicos se establecen relaciones de retroalimentación, en las que problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa se corresponden con una valoración orientada a niveles de logro y percepción de mejoramiento de los modos de actuación (Förster, et al., 2018). Ello permite modificar conceptos y procesos con el objetivo de materializar la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Relación entre los niveles de integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

La integración del contenido en las asignaturas de la DPI precisa de la determinación de niveles de integración para lograr la asimilación y aplicación de los conocimientos por lo que se asumen los siguientes niveles: la clase encuentro, la tarea docente y el trabajo independiente, con el objetivo de propiciar el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad.

La relación entre estos niveles es de retroalimentación, puesto que en el PEA de las asignaturas de la DPI se deben valorar los modos de actuación a seguir por los profesores para lograr la adecuada relación entre los niveles para la integración del contenido desde la clase encuentro, el trabajo independiente y la tarea docente.

En la literatura pedagógica y didáctica se pueden encontrar criterios muy diversos sobre qué es el trabajo independiente. Algunos autores consideran que es un método, mientras que otros autores consideran que es una forma de organización del PEA.

Para autores como Pidkasisti (1986), Álvarez (1992), Fuentes (1999), Addine (2002) y Pla et al. (2012) el trabajo independiente es una forma de organización del PEA que contribuye significativamente al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Por su parte, Pidkasisti (1986) define el trabajo independiente como "el medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, el medio de su organización lógica y psicológica" (p. 17). Álvarez (1992) señala que: "el trabajo independiente es el modo de organización del proceso docente, dirigido a la formación de la independencia, como característica de la personalidad del estudiante" (p. 51).

Pla et al. (2012) consideran que

el trabajo independiente es el modo en el que el alumno se implica en la actividad cognoscitiva a través de las tareas docentes que ejecuta en el procesamiento de la información de las fuentes, asimilación intelectual y aplicación teórica y práctica del conocimiento (p. 60).

Esta definición se asume por la investigadora, porque precisa la relación que existe entre el trabajo independiente, la tarea docente y su materialización en la forma organizativa fundamental del PEA en los cursos por encuentro, la clase encuentro. Estos tres aspectos desde la investigación que se realiza, se consideran niveles para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI, que permiten, desde un trabajo cooperado, el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

El trabajo independiente en las signaturas de la DPI, se debe concebir desde la orientación de tareas docentes por el profesor, con el tiempo razonable para resolverlas y que genera en los estudiantes la necesidad de seleccionar las mejores vías para su solución a partir del despliegue de su creatividad e independencia cognoscitiva.

Según Gutiérrez (2002) la tarea docente es célula básica del aprendizaje y el componente esencial de la actividad cognoscitiva, es portadora de las acciones y operaciones que propician la instrumentación del método y el uso de los medios para provocar el movimiento del contenido y alcanzar el objetivo, en un tiempo previsto.

La dirección del trabajo independiente de los estudiantes, presupone que el profesor diseñe, oriente y controle acertadamente las tareas docentes. En el diseño de las tareas docentes debe tenerse en cuenta: la precisión del contenido, la estructura interna de la habilidad, el nivel de asimilación, asegurar los medios y condiciones para el desarrollo de la tarea, delimitar el tiempo disponible para la solución, determinar la forma de organización de los estudiantes y precisar los indicadores para evaluar los resultados con un enfoque formativo (Gutiérrez, 2002).

Desde el punto de vista didáctico a la tarea docente se le plantean las siguientes exigencias: formulación exacta, orientación clara de la tarea, que sea motivante para crear la necesidad de su solución, implicar a los alumnos para que generen procedimientos y métodos de autoaprendizaje y controlar y evaluar el proceso y el resultado de la solución de la tarea (Gutiérrez, 2002).

En el Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias, en el artículo 271.1. se precisa que

La clase es una de las formas organizativas del trabajo docente, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico (MES, 2022, p. 73).

Más adelante, en el artículo 276. 1. se refiere que

La clase encuentro es el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los estudiantes; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que los estudiantes deben realizar para alcanzar un adecuado dominio de éstos (MES, 2022, p. 74).

La misión más importante que tiene el profesor en la clase encuentro es contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y a su vez, favorecer el desarrollo de valores que la potencien; esta es la actividad presencial fundamental del curso por encuentros. Por lo que; en esta investigación es esencial su concepción para concretar los niveles de integración (la clase encuentro, la tarea docente y el trabajo independiente) de manera que se logre un proceso de retroalimentación que propicie que desde las asignaturas de la DPI se integren los contenidos para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

De manera general, la determinación de estos niveles para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, propician el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa para contribuir a la preparación metodológica de los profesores de esta disciplina, en función del

desarrollo de un modo de actuación que permita que los saberes aportados faciliten el trabajo cooperado entre todos los profesores para la integración de contenidos de las asignaturas de esta disciplina.

2.3.- Estrategia metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria

A partir de las carencias teóricas y prácticas determinadas en el estudio exploratorio se evidenció la necesidad de proyectar acciones a corto, mediano y largo plazo que permitieran la transformación del campo de acción de la presente investigación. Luego de la construcción de las correspondientes relaciones para la integración del contenido de las asignaturas de DPI y la modelación de la preparación metodológica de los profesores de dicha disciplina de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido se procedió al diseño de la propuesta de transformación. Por tanto, se estima la elaboración de una estrategia metodológica ya que permite: integrar las acciones de superación e investigación, responder a corto y mediano plazo a la solución de problemáticas concretas y estructurarse de forma sistémica y sistemática con el trabajo cooperado de todos los profesores, desde el sistema de trabajo metodológico en la carrera.

El término estrategia proviene del vocablo griego “*stratego*” que significa general, y sus orígenes “comprendían el arte de formar los proyectos de guerra, de hacerlos encuadrar con los medios de que el Estado dispone; de ponerlos en uso con inteligencia y economía para alcanzar el éxito” (Profesores y Publicistas de España y

América, 1925, p. 1047). Su uso ha sido transferido con acierto a las esferas económicas y sociales, alcance al que no ha escapado la esfera educacional.

La primera consideración para abordar las estrategias en la esfera educativa es destacar la rica polisemia que caracteriza a la expresión “estrategia” en el marco de la diversidad de opiniones compartidas por la comunidad científica pedagógica. En otra de sus acepciones la palabra se aplica a los procesos regulables y se define como el conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

La estrategia permite definir qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general, con misiones organizativas, objetivas, objetos básicos a desarrollar en determinados plazos y con recursos. De ello se infiere, que las estrategias son siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de problemas de la práctica. En el ámbito pedagógico son un recurso que facilita la transformación de un objeto, partiendo de las necesidades reales reflejadas en el diagnóstico, hasta el estado deseado.

En la actividad educacional frecuentemente se utilizan diferentes denominaciones para este término, que es interpretado por numerosos autores, como: Pozo (1998), Castellanos (2002), Rodríguez (2003), De Armas (2003) y Padrón (2006), entre otros, desde diferentes puntos de vista en dependencia del contexto donde se utilice. Sin embargo, es coincidente el señalamiento de su esencialidad como un conjunto de acciones, cuya finalidad es alcanzar un objetivo y el carácter transformador.

Al respecto se asume, que la estrategia metodológica es la

proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza -

aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo (De Armas & Valle, 2011, p. 13); definición que proyecta las acciones en sistemas, en orden lógico, además de tener presente la transformación del proceso con una base metodológica para que se logre el objetivo.

En este caso, la estrategia que se propone, se dirige a la transformación de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido, en el contexto del trabajo metodológico de una disciplina, desde las relaciones que se establecen entre los profesores, el contenido de las asignaturas de la DPI y los procedimientos metodológicos para la problematización, teorización y comprobación de la realidad educativa como habilidades científico - investigativas, a partir de los niveles determinados para la integración del contenido.

Fundamentos de la estrategia metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

El sustento filosófico de la estrategia es el método, las leyes y principios dialéctico materialistas, el reconocimiento de la objetividad del conocimiento y el papel esencial de la práctica histórica-social. Desde el punto de vista metodológico, se fundamenta en los principios del método materialista - dialéctico; al analizar el problema objeto de estudio en sus múltiples relaciones y manifestaciones (enfoque multilateral), para determinar las relaciones esenciales.

Por otra parte, este método propicia la observación del proceso y la evolución de los sujetos en movimiento, cambio y desarrollo, para determinar las transformaciones

cualitativas que se operan en el desempeño profesional. Permite, también, el descubrimiento de las contradicciones internas que se dan en el proceso de seguimiento desde la práctica, como criterio de la verdad.

La estrategia contribuye al fortalecimiento del rol social de los profesores mediante todas las acciones que se conciben. El uso de formas colectivas de aprendizaje, a través de un sistema de actividades metodológicas favorece la producción de ideas, el trabajo cooperado y coherente y la socialización, lo que se enriquecen las relaciones interpersonales y la integración del contenido para la problematización, teorización y comprobación de la realidad educativa. Todo ello desde la instrumentación de técnicas participativas que dinamizan la reflexión y el debate.

La estrategia se sustenta en las concepciones de la teoría histórico - cultural de Lev Semionovich Vygostky (1896-1934) y sus seguidores sobre la base de sus presupuestos esencialmente humanistas, al concebir la posibilidad de la formación del hombre en el contexto histórico en que se desarrolla. Asume la categoría central de esta teoría psicológica, que es la apropiación por el hombre de la herencia social elaborada por las generaciones que le preceden, a través de la cual el sujeto se forma activa y en íntima interrelación con los demás, hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive; así como los mecanismos para lograr su autodesarrollo, es decir, se apropia de la cultura y la construye, la crítica, la enriquece y la transforma (Vygotsky, 1995).

Lo expresado antes, se materializa al ponderar la actividad en grupo, el tránsito hacia zonas de desarrollo próximo, mediante ayudas y apoyos, como otras formas de mediación. Finalmente, la estrategia, en su conjunto, se considera una forma de

mediación entre la cultura pedagógica acumulada institucionalmente y su apropiación por los profesores; desde las necesidades y concepción del trabajo metodológico.

Se consideran, además, las tendencias actuales de la Didáctica, a partir de las características de los sujetos beneficiarios y la naturaleza de las acciones de preparación profesional que se proponen. Se asumen los rasgos que la tipifican, a saber: una Didáctica humanista, problematizadora, contextualizada, integradora y desarrolladora (Ginoris, Addine & Turcaz, 2006); en estrecha relación con los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos explicados antes y por la posibilidad que ofrece esta percepción como guía de actuación profesional.

La estrategia metodológica persigue como objetivo general: elevar el nivel de preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad de Ciego de Ávila para la integración del contenido, a partir de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

Estructuración de la estrategia metodológica propuesta

La estrategia transita coherentemente por el sistema de trabajo metodológico, implementado en la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, según lo establecido en el Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias (MES, 2022). Constituye una herramienta de trabajo metodológico, pues los profesores deben accionar con documentos, bibliografías, informaciones y tecnologías, que les permita profundizar en los temas, alcanzar sus objetivos relacionados con la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

La estrategia contempla tres etapas: la primera dirigida al aseguramiento de condiciones previas para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, la segunda a las acciones de trabajo metodológico para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI con la utilización de los procedimientos metodológicos propuestos (procederes) y la tercera a la evaluación del desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa, con las correspondientes acciones que se representan globalmente a continuación:

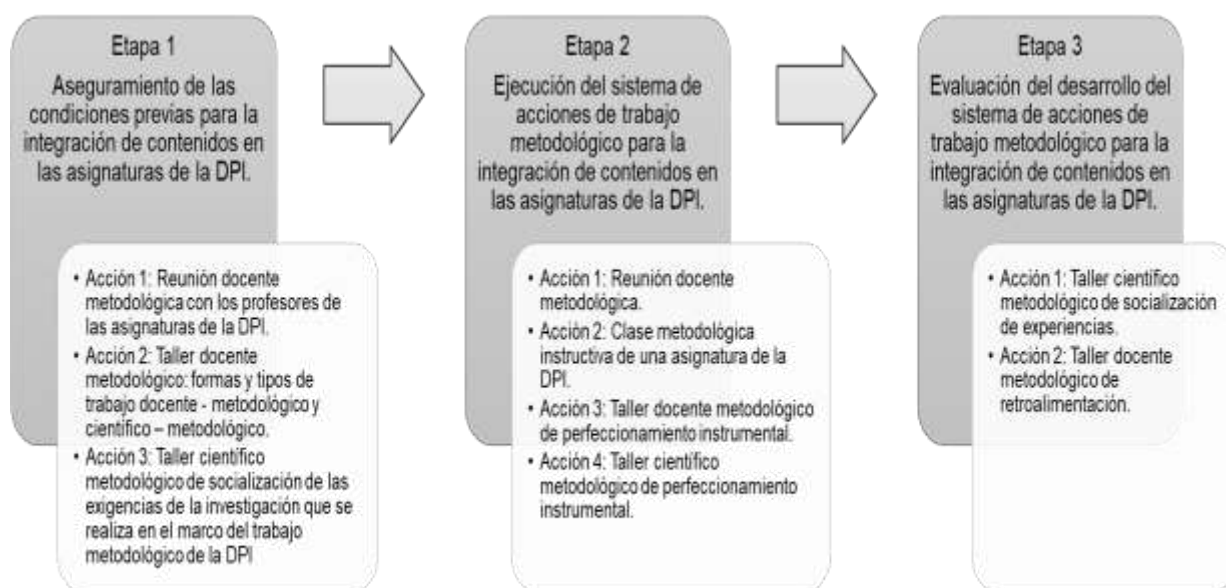


Figura 4

Representación global de la Propuesta. Elaboración propia

Etapa 1: Aseguramiento de las condiciones previas para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

En esta etapa, es fundamental la proyección sobre las formas de preparación, la frecuencia de encuentros según las acciones previstas, la planificación de los horarios, de las formas y tipos de trabajo docente - metodológico y científico - metodológico, así

como la máxima comprensión y disposición de los profesores implicados en la investigación.

Objetivo: Argumentar la necesidad del aseguramiento de las condiciones previas para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

Acción 1: Reunión docente metodológica con los profesores de las asignaturas de la DPI.

Objetivo: Analizar las fortalezas, las insuficiencias, las causas y posibles soluciones para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora

Plazo: Previo al período lectivo

Instrumentación: Esta acción facilita el análisis detallado con todos los profesores de las asignaturas de la DPI sobre las fortalezas, las insuficiencias, las causas y posibles soluciones que presenta la preparación metodológica para la integración del contenido que le posibiliten adoptar una actitud consciente frente a esta tarea.

En este intercambio, que parte de la presentación de los aspectos generales concernientes a la integración del contenido, para luego analizar el informe del estudio exploratorio. Se presentaron algunos códigos vivos para su análisis y determinación de las posibles causas.

Con la nueva información teórico - metodológica sobre el tema, se aplica un diagnóstico que se corresponde con la constatación inicial del pre-experimento, en el contexto de la investigación que se desarrolla, luego de la disposición para participar del 100% de los profesores de las asignaturas de la DPI. Se deben tomar acuerdos metodológicos que permitan el rediseño del sistema de trabajo docente - metodológico

y científico - metodológico considerando las fortalezas, las problemáticas y las causas de las problemáticas antes descritas.

Acción 2: Taller docente metodológico: formas y tipos de trabajo docente - metodológico y científico - metodológico.

Objetivo: Debatir acerca de las formas y tipos de trabajo docente - metodológico y científico - metodológico para la preparación de los profesores de las asignaturas de la DPI en la integración del contenido.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora.

Plazo: 01 / Período lectivo

Instrumentación: Para realizar este taller docente metodológico se debate con el colectivo de profesores de las asignaturas de la DPI las formas fundamentales del trabajo metodológico que se van a desarrollar con el fin de transformar la preparación metodológica para la integración del contenido. Por su esencia, en este taller se presentará la variable dependiente, para su validación.

Aun cuando la propuesta de actividades a realizar ya ha sido elaborada, se pretende confrontar las opiniones de los profesores acerca de la secuencia lógica que desde la investigación se proyecta.

Acción 3: Taller científico - metodológico de socialización de las exigencias de la investigación que se realiza en el marco del trabajo metodológico de la DPI.

Objetivo: Socializar ideas y experiencias que se han obtenidos sobre la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora.

Plazo: 02 / Período lectivo

Instrumentación: Se presenta la proyección de acciones de las siguientes etapas de la estrategia y su inserción en el Plan de trabajo Metodológico de la DPI.

Etapa 2: Ejecución del sistema de acciones de trabajo metodológico para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

En esta la etapa, se desarrollan las formas de trabajo docente - metodológico y su tipología, en correspondencia con los fines de la investigación entre ellas: Reunión docente metodológica; Clase metodológica instructiva, Taller docente metodológico y Taller científico - metodológico, enfatizando en las relaciones de integración del contenido para la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI.

Objetivo: Implementar sistema de acciones de trabajo metodológico para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Acción 1: Reunión docente metodológica

Objetivo: Analizar las habilidades científico - investigativas y su singularidad en los niveles de integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora.

Plazo: 04 / Período lectivo

Forma de trabajo docente metodológico: Reunión docente metodológica.

Instrumentación: Se debe realizar un balance sobre el estado de la integración del contenido, para abordar el cómo integrar los contenidos de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria y qué tipo de relaciones se

establecen para la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de esta disciplina.

Se hace el debate a través de una lluvia de ideas sobre el criterio de ellos de la definición de integración del contenido, posteriormente se presenta en tarjetas previamente elaboradas varias definiciones abordadas por diferentes investigadores.

Durante el desarrollo de la reunión docente metodológica se realiza la explicación de la consulta bibliográfica realizada precisando las habilidades y los niveles de integración. Se hace la presentación de las relaciones para integración del contenido en las asignaturas de esta disciplina.

Acción 2: Clase metodológica instructiva de una asignatura de la DPI.

Objetivo: Argumentar los procedimientos metodológicos para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, desde la clase de Didáctica de la Lengua Española.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora.

Plazo: 05 / Período lectivo

Instrumentación: El propósito fundamental de la clase metodológica instructiva de Didáctica de la Lengua Española es la argumentación de los procedimientos metodológicos para integración del contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Esta se estructura a partir del sumario que incluye la fundamentación teórica metodológica, los procedimientos metodológicos, la demostración y el intercambio con los participantes. Se precisa la bibliografía utilizada, la línea de trabajo metodológico, las potencialidades, las limitaciones y las causas que permiten la determinación del

problema conceptual y el objetivo metodológico. Además, se hace referencia a la teoría que se asume para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI abordadas en la Reunión metodológica que se profundiza desde su materialización en los procedimientos metodológicos y su demostración a través de una clase de Didáctica de la Lengua Española, se dan las pautas para la reflexión y se adoptan los acuerdos metodológicos.

Acción 3: Taller docente metodológico de perfeccionamiento instrumental.

Objetivo: Debatir el perfeccionamiento de los Programas de las asignaturas de la DPI desde las experiencias en la proyección de la integración del contenido en sus diferentes niveles.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora.

Plazo: 06 / Período lectivo

Instrumentación: Tiene como núcleo polémico las habilidades científico – investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa, asociadas a la integración del contenido, la materialización desde cada una de las asignaturas de la DPI, la clase encuentro, la tarea docente y el trabajo independiente. Se deben, además establecer los nexos con los ejes transversales y las estrategias curriculares establecidas en la Educación Superior y en la Universidad de Ciego de Ávila, así como en la Facultad de Ciencias Pedagógicas.

Acción 4: Taller científico - metodológico de perfeccionamiento instrumental.

Objetivo: Socializar ideas y exigencias sobre las relaciones que permiten la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora.

Plazo: Segundo período lectivo

Instrumentación: Se debate y profundiza en las delimitaciones conceptuales y procesos asociados a las habilidades científico – investigativas en general y en particular en: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa. El debate debe centrarse en la explicación de las relaciones y su importancia en los niveles de integración del contenido.

Etapa 3: Evaluación del desarrollo del sistema de acciones de trabajo metodológico para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

Esta etapa de la estrategia adopta un carácter valorativo de la evolución de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI y la trascendencia de la integración del contenido en los diferentes niveles organizativos y la potenciación del desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

Es necesario no perder de vista las relaciones establecidas y la utilización consecuente de los procedimientos metodológicos en los niveles de integración determinados a efectos de la investigación. Esta etapa también es el momento propicio para efectuar la constatación final del pre-experimento proyectado en el contexto.

Objetivo: Valorar la trascendencia de la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en los diferentes niveles organizativos en la potenciación del desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

Acción 1: Taller científico - metodológico de socialización de experiencias.

Objetivo: Debatir las experiencias resultantes de la ejecución de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora. Plazo: Segundo período lectivo

Instrumentación: Se socializan los elementos aprendidos y la integración de las mejores experiencias en la utilización de los procedimientos metodológicos, el alcance del desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa, desde los niveles de integración. Se debe explorar el nivel de satisfacción con las acciones realizadas.

Acción 2: Taller docente metodológico de retroalimentación.

Objetivo: Debatir las direcciones de proyección de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido desde la aplicación del sistema de acciones.

Participantes: Investigadora y profesores de la población.

Responsable: Investigadora. Plazo: Segundo período lectivo

Instrumentación: Es necesario profundizar en los logros y debilidades de la formación del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en correspondencia con la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido. En este espacio se realizará la constatación final de la investigación.

Sugerencias generales para la instrumentación de la estrategia metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Para la instrumentación de la estrategia metodológica en la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, e s necesario, además de cumplir con las acciones diseñadas para cada etapa de la estrategia: aseguramiento de las condiciones previas, ejecución del sistema de acciones de trabajo metodológico y evaluación del desarrollo del sistema de acciones de trabajo metodológico para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, considerar como condicionantes los aspectos que se establecen a continuación:

- Se requiere como condición previa la disposición de participación de los profesores de las asignaturas de la DPI que son los responsables de la formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.
- Las actividades metodológicas en la disciplina deben proyectarse desde el plan metodológico de la misma y debe garantizar la toma de decisiones para la preparación metodológica de los profesores de la DPI en función de la integración del contenido.
- Las acciones de la estrategia metodológica deben propiciar la motivación y el compromiso de los profesores hacia la importancia de introducir este resultado científico, destacando la necesidad de perfeccionar la preparación metodológica en las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido desde las precisiones de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

- En cada espacio de preparación los profesores se apropiarán de un sistema de acciones organizadas que les permitirán cumplir con la función docente metodológica y científico metodológica y contribuir a la formación integral de los estudiantes de la carrera.
- Debe implementarse durante el desarrollo del sistema de trabajo metodológico de la DPI, centrando su atención en la organización sistémica de las formas y tipos de trabajo metodológico que se establecen.

Conclusiones del Capítulo

Del estudio teórico realizado y las indagaciones empíricas desarrolladas se asume la necesidad de preparar metodológicamente, en la integración del contenido, a los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

La propuesta es resultado de las relaciones establecidas, de las que emergen los procedimientos metodológicos, argumentos imprescindibles en la elaboración de la estrategia metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

**CAPÍTULO 3.- VALORACIÓN DE PERTINENCIA Y EFECTIVIDAD DE LA
ESTRATEGIA METODOLÓGICA PROPUESTA**

CAPÍTULO 3.- VALORACIÓN DE PERTINENCIA Y EFECTIVIDAD DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PROPUESTA

En este capítulo se describe como se realiza la valoración de pertinencia de la estrategia metodológica propuesta a través del juicio de expertos y su efectividad en la práctica mediante un pre-experimento pedagógico.

3.1.- Valoración de pertinencia de la estrategia metodológica propuesta a través de agregados individuales

La valoración de pertinencia de la estrategia metodológica que se propone de manera previa a su verificación en la práctica, se realizó en correspondencia con las necesidades diagnosticadas, los fundamentos teóricos y la experiencia profesional. Para este propósito fue necesaria la consulta de profesionales con experiencia, con un máximo de competencia y preparación científica en el tema objeto de estudio.

Para la valoración de pertinencia, referida concretamente a la investigación educativa, es uno de los criterios que han de considerarse porque está relacionada con el grado de mejora del espacio social donde se integrarán los conocimientos adquiridos o los resultados de la misma (Acuña & Valenzuela, 2000). Al respecto, Colina (2007) señala que la pertinencia de la investigación se concreta en su aplicabilidad, mientras que para Ramírez (2010) se traduce en utilidad social, es decir, una investigación al servicio de un grupo numeroso.

También en esta misma dirección, Franco (2015) precisa que “la pertinencia puede ser un concepto subjetivo, el cual se encuentra ligado a un contexto, lugar y época” (p. 146). Además, destaca “la importancia del entorno en la definición de lo que se considera o no pertinente” (p. 147). A partir de estos supuestos, la valoración de pertinencia de un resultado es un de punto de vista ante las preguntas sobre qué, para qué y para quién, debe tener sentido, una finalidad tanto para los investigadores como para los beneficiarios directos e indirectos (Acuña & Valenzuela, 2000).

La pertinencia, por su naturaleza, es un concepto amplio, con una connotación subjetiva, que se establece en relación con algo, siempre que se dé correspondencia. De ahí que, se asuma en la presente investigación, como la adecuación de la propuesta para la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria y su relación con la integración del contenido, fijándose a largo plazo, objetivos y necesidades específicas.

Desde la perspectiva anterior, en la valoración de pertinencia de la estrategia metodológica para la preparación de los profesores en la integración del contenido de las asignaturas de la DPI, se utilizó el método de agregados individuales. Desde los presupuestos de Gorina, Alonso, Salgado y Álvarez (2014) se plantea, en esencia, que el requerimiento individual a los expertos, permite evitar los sesgos de los datos ocasionados por conflictos interpersonales, presiones entre los expertos, así como la prevalencia de puntos de vista y experiencia de algún experto.

El método de agregados individuales parte de la solicitud a cada experto de una estimación directa de la probabilidad de éxito o de fracaso de una tarea o acción (Arquer, 2011); en este caso, de la estrategia metodológica, las relaciones que se

materializan en el proceso objeto de estudio y las precisiones de los procedimientos metodológicos elaborados para la integración del contenido.

La apreciación de la propuesta que se somete a consideración, con la utilización de un instrumento adaptado de Hernández (2019) a partir de los intereses de la investigación, para lo cual se hizo corresponder, a la escala nominal, una escala numérica. Para el tratamiento estadístico los datos y “calcular la media aritmética del conjunto de estimaciones obtenidas (...), (...) presuponiendo que el conjunto de los datos posibles tiene una distribución simétrica y, por tanto, la media aritmética es un buen índice de tendencia central” (Gorina, Alonso, Salgado & Álvarez, 2014, p. 7).

La estimación de pertinencia de la estrategia metodológica elaborada mediante agregados individuales, se realizó en cuatro momentos:

- Presentación de la propuesta y el instrumento de evaluación, por múltiples vías de comunicación (Anexo 10).
- Recepción y procesamiento de respuestas.
- Tabulación de datos estadísticos (Anexo 10A).
- Perfeccionamiento de la propuesta según los juicios emitidos por los expertos.

En este sentido, se solicitó la opinión informada de 15 expertos, los que fueron seleccionados por su reconocido prestigio nacional e internacional, por la experiencia en el tema que se investiga y su consentimiento para participar en la investigación, así como su disponibilidad comunicativa. De ellos 13, (86,6%) con el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas; dos (13,3%) con el título de Máster. Tres de los expertos con categoría docente de Auxiliar, los demás son profesores Titulares.

Del total de expertos, ocho (53,3%) son graduados de la Licenciatura en Educación Primaria, el resto (siete) son graduados de otras especialidades, todos tienen experiencias en el trabajo con las asignaturas de la DPI, así como en la formación de los profesionales. El 100% de ellos está vinculado al PEA de esta disciplina en sus respectivas carreras, específicamente ocho de los expertos tienen experiencias en las asignaturas de la DPI en la carrera y en la Educación Superior, estos tienen una experiencia promedio de 36 años en el sector educacional.

En la valoración del aspecto referido a la coherencia entre la denominación, rasgos esenciales, tipo de relación y la fundamentación teórica de las relaciones establecidas, cuatro (26,6%) de los expertos la consideran muy adecuada, cinco (33,3%) bastante adecuada y seis (40%) adecuada. Con un valor de la media en el rango tendiente a bastante adecuada (valor de la media en 2,8).

De manera general los expertos dan muy buenos criterios de la propuesta, alegan que es pertinente, necesaria, interesante, novedosa y que está bien estructurada, aunque se puede seguir perfeccionando. Al respecto opinan, que se pudiera fundamentar un poco más las acciones, de manera que se justifique con solidez cada una, y se precise el tipo de relación; además que debe quedar claro cómo las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa, transversan el contenido de las diferentes asignaturas que conforman la DPI, cómo se da tratamiento a las acciones y operaciones de estas habilidades y cómo son sistematizadas en los diferentes años académicos.

Los 11 expertos que ofrecen valoraciones en los rangos de bastante adecuado y adecuado, coinciden en que desde las relaciones presentadas se debe profundizar en

los contenidos de cada asignatura para develar estas relaciones entre el contenido de las asignaturas de esta disciplina y las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

En cuanto a la segunda relación sugieren valorar la manera en que se enuncia pues indica la relación entre el profesor como componente personal del proceso y el resultado de la actividad metodología de un colectivo, proponen que la describa en términos de la cooperación entre los profesores de las asignaturas que conforman la DPI en función de la integración del contenido. Esta sugerencia fue analizada y se asumió su perfeccionamiento, en función establecer la relación entre el modo de actuación de los profesores y los procedimientos metodológicos elaborados.

Al referirse a la determinación de las acciones del procedimiento metodológico para problematizar en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, diez expertos (66,6%) dan valoraciones de muy adecuada y bastante adecuado, cinco (33,3%) ofrecen valoraciones de adecuadas. Con un valor de la media en el rango tendiente a bastante adecuada (valor de la media en 2,9).

En general, refieren que es necesario precisar los conocimientos que contienen esas asignaturas que conforman la DPI, los mismos no se develan, ni están expuestas suficientemente las relaciones entre el contenido de esas asignaturas y las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa. Las recomendaciones dadas contribuyeron al perfeccionamiento de este procedimiento, que proporciona a los profesores las herramientas necesarias para posteriormente revertirlas en la concepción de sus asignaturas.

En el aspecto referido a la determinación de las acciones del procedimiento metodológico para teorizar en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, aunque con una media en el rango de bastante adecuado (valor en 3,1) y doce expertos (80%) hacen valoraciones de muy adecuada y bastante adecuado, los tres (20%) que ofrecen valoraciones de adecuadas refieren que a estos procedimientos para teorizar les falta secuenciación y elementos integradores y además sugieren que fuera pertinente caracterizar más a los tres componentes que se transformarán. A partir de estos criterios (luego de la reflexión) se rediseñaron los procedimientos metodológicos elaborados, con un enfoque más integral y se precisó el proceder y para qué se hace el mismo.

En relación con la determinación de las acciones del procedimiento metodológico para comprobar la realidad en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, con una media en el rango de bastante adecuado (valor en 3), 11 expertos (73,3%) dan valoraciones de muy adecuado y bastante adecuado y cuatro (26,6%) ofrecen valoraciones de adecuadas al respecto refieren que, a los procedimientos para comprobar la realidad educativa, sería pertinente incorporarle el nivel de motivación, creatividad y disposición para demostrar en la práctica.

En el aspecto referido a la estructuración de los objetivos, etapas, acciones e instrumentación de la estrategia metodológica, tres expertos (20%) consideran que son muy adecuadas, cinco (33,3%) refieren que son bastante adecuadas y siete (46,6%) que son adecuadas. En este aspecto con una media en 2,7 (tendiente a bastante adecuado) es generalizado el criterio de que se deben revisar los objetivos de cada etapa de la estrategia y su correspondencia con las acciones de manera que

se vea de forma explícita el enfoque sistémico entre los aspectos que conforman, a partir de lo que refiere la Resolución Ministerial 47/2022 (MES, 2022) sobre la concepción del trabajo docente - metodológico.

La correspondencia entre las relaciones, los procedimientos metodológicos y la estrategia metodológica, para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, fue evaluado como muy adecuado por tres expertos que representan el 20%, como bastante adecuado y adecuado por seis expertos equivalentes al 40%, con una media en el rango de bastante adecuado (valor en 2,8).

De forma general los expertos alegan que “me resulta evidente”, que “se aprecia correspondencia entre las relaciones, los procedimientos metodológicos y la estrategia metodológica”, que “es pertinente”. Aunque los seis que consideran que es adecuada recomiendan que se debe precisar un poco más la descripción de las relaciones para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI y profundizar en el enfoque sistémico entre los aspectos que conforman la estructura de la estrategia.

En lo relacionado con la correspondencia entre la caracterización, las dimensiones e indicadores de la variable dependiente con un valor de la media tendiente a bastante adecuado (2,8), tres (20%) de los expertos la consideran muy adecuada, seis (40%) bastante adecuada y seis (40%) de adecuada. En tal sentido se destaca la presentación de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa como modos de actuación que permiten operar con el conocimiento y que deben ser vistas de manera integrada, porque estos sistemas guardan una estrecha relación.

Consideran precisar un poco más en la operacionalización de la variable dependiente para poder cuantificar el nivel de preparación de los profesores que se demuestra en los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Además, sugieren precisar los indicadores para valorar cualitativamente la actitud. Desde estos señalamientos se profundizó en las acciones a tal efecto con propuestas más concretas.

Respecto a la aplicabilidad de la estrategia metodológica en la DPI en la carrera, los expertos (con un valor de media en 3,2) consideran que es el espacio adecuado para su desarrollo, que en ella se garantiza la preparación de los profesores a corto, mediano y largo plazo, que es pertinente, que permite lograr mejores resultados en la dirección del PEA y que desde las valoraciones de las sugerencias ofrecidas es posible lograr resultados satisfactorios. De manera general todas las valoraciones y sugerencias dadas por los especialistas fueron analizadas y se hicieron los cambios pertinentes y necesarios en aras de mejorar la propuesta.

En general, el cálculo de la media de las 120 respuestas, de los 15 expertos en los ocho aspectos valorados, fue de 3 puntos, lo que evidencia un rango de bastante adecuado. A partir de los criterios emitidos por los expertos agregados individuales se perfecciona la propuesta en relación con la redacción de las relaciones en la reelaboración de los objetivos de cada acción de la estrategia y el enfoque sistémico de esta. Además, las opiniones emitidas permitieron rediseñar los procedimientos metodológicos elaborados para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

3.2.- Valoración de efectividad de la estrategia metodológica propuesta, a través de un pre-experimento pedagógico

En el epígrafe se presentan el diseño experimental en la variante de pre-experimento con un solo grupo (G / O₁ / X / O₂), consistente en la constatación inicial (pretest), la implementación de la estrategia metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, en la Sede “Manuel Ascunce” de la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez” y la constatación final (postest) y la correlación de los resultados.

La valoración de la efectividad está relacionada con el logro de transformaciones positivas, a partir de los objetivos propuestos (Chirino, 2013), en la presente investigación, se centra en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI. Este diseño ofrece como ventaja la referencia del estado inicial de la variable dependiente, antes de la aplicación de la propuesta de transformación (manipulación de la variable independiente); con una evaluación posterior, para constatar el nivel de preparación de los profesores para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI alcanzado. Y aunque se establece un mínimo control sobre las variables ajenas, se siguieron las fuentes principales de invalidez interna entre las que se encuentran:

- La selección de los participantes, que abarca al 100% de los profesores de la disciplina; que con las diferencias lógicas emanadas de la diversidad formativa y de especialización, comparten objetivos comunes e intereses por la superación profesional.
- La fluctuación de los participantes de la investigación, que no se modificó durante el proceso investigativo.

- Condiciones de aislamiento generadas por la Pandemia, que condicionó la necesidad de comunicación *online*.
- Condiciones naturales y favorables en el colectivo de la DPI y la inserción de la propuesta en el sistema de trabajo metodológico de la carrera.

Se asumió la validez externa del tratamiento experimental, a partir de la posibilidad reconocida por los expertos de generalizar en otros contextos y con otros participantes, la propuesta en la práctica educativa.

Metodología

El grupo de estudio (G) se compone por 12 profesores de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, cuya experiencia promedio es de 30 años en la Educación, con una experiencia en la Educación Superior en un rango medio de 16 años, tres son Doctores en Ciencias Pedagógicas y nueve con título académico de Master, tres tienen categoría docente de Titular, cinco de Profesor Auxiliar y cuatro de Asistente.

Para la medición del nivel de preparación metodológica de los profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en Ciego de Ávila para la integración del contenido, se asume su multidimensionalidad con tres dimensiones, cada una de ellas con cuatro, tres y dos indicadores respectivamente (Campistrous y Rizo, 1998).

El procesamiento y análisis de los datos recopilados se desarrolló a partir de la triangulación de los resultados de la aplicación de cinco instrumentos para las dimensiones cognitiva y procedimental y de tres para la dimensión actitudinal. En las evaluaciones inicial y final el procesamiento se realizó mediante el valor medio de los indicadores que componen cada dimensión en cada evaluación. Se empleó una escala

ordinal de tres valores donde: 3 equivale al nivel alto, 2 al nivel medio y 1 al nivel bajo; según lo establecido en los índices de parametrización en el Anexo 11.

Los métodos y técnicas empleados en el pre - experimento fueron los siguientes:

- Análisis documental para los programas analíticos de las asignaturas en constatación inicial.
- Observación abierta, externa, no participante y directa a colectivos de carrera, colectivos de disciplina y clases en constatación inicial.

(En ambos casos se asumen los resultados del estudio exploratorio. Se considera que aun cuando varían cuatro profesores del estudio exploratorio a constatación inicial, no debe haber transformación al respecto).
- Encuesta a profesores (Cuestionario en Anexo 12).
- Escala de autovaloración (Guía en Anexo 13).
- Análisis documental para los programas analíticos de las asignaturas y su dosificación en constatación final (Guía en Anexo 14).
- Observación abierta, externa, no participante y directa a colectivos de carrera, colectivos de disciplina en constatación final (Guía en Anexo 15).
- Observación abierta, externa, no participante y directa a clases en constatación final (Guía en Anexo 16).
- Medidas de tendencia central y de dispersión.
- Prueba paramétrica T-Student para muestras dependientes (por relación entre profesores o por medidas repetidas).

- Prueba no paramétrica de Signos de Wilcoxon (usada como alternativa a la prueba T-Student y determinar el comportamiento, distribución o mediana de una de las dos variables).
- Prueba de asociación, relación o independencia Exacta de Fisher porque G en el estudio es pequeño.

Constatación inicial

En la verificación inicial de la variable dependiente, al evaluar la dimensión cognitiva, se comprobó que de los profesores que intervienen en la investigación, nueve (75%), se ubican en la categoría de medio y tres (25%) en la categoría de bajo. El indicador más afectado en esta dimensión, fue el relacionado con análisis de las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa. Con 1,58 como valor medio, este aspecto constituye una debilidad que se hace evidente desde la concepción del programa de la asignatura.

Las principales dificultades que se manifiestan en los nueve profesores evaluados en la categoría de medio, están relacionadas con el dominio de los aspectos científico - investigativos distintivos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura, así como en la determinación de las potencialidades y limitaciones para la integración del contenido en la práctica educativa. Los tres profesores evaluados en la categoría de bajo presentaron dificultades además, en el dominio del contenido de las asignaturas de la DPI, en el posicionamiento científico acerca de la integración del contenido y en el establecimiento de relaciones entre ellas.

En relación con la dimensión procedimental, 10 profesores (83,3%) se encontraron en la categoría de medio y dos (16,6%) en la categoría de bajo. El indicador más afectado

fue el de la proyección de la asignatura hacia los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI, con un valor medio de 1,62. En general se registran dificultades en la valoración de los nexos existentes entre los sistemas de conocimientos de su asignatura y la concepción de la integración del contenido desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente, aumentando en complejidad y profundidad. Los dos profesores ubicados en el nivel bajo, además, presentan imprecisiones para la proyección de los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.

En la evaluación de la dimensión actitudinal, se pudo constatar que, 11 profesores (91,7%) se encuentran en la categoría de medio y uno (8,3%) en la categoría de bajo. Ambos indicadores se mostraron afectados y presentan una media idéntica en 2,33. Esto evidencia que existe en el grupo un reconocimiento de la necesidad de una aproximación a la integración del contenido y al establecimiento de relaciones desde los niveles de integración.

Los 11 profesores que se encuentran en la categoría de medio tienen dificultades en la valoración de la utilidad de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI y la relación desde los niveles de integración. El profesor ubicado en el nivel bajo, además presenta limitaciones para asumir una posición optimista acerca de las potencialidades de su asignatura de la DPI en la integración del contenido.

De manera general, en la constatación inicial la evaluación por indicadores de cada dimensión (representadas en la Tabla 1 / Anexo 17) evidencia carencias en la preparación metodológica de los profesores, fundamentalmente en el análisis de las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la

práctica educativa; en la orientación de la proyección de la asignatura hacia los aspectos científico - investigativos desde la DPI y en la posición acerca de las potencialidades de su asignatura para la integración del contenido (Ver Gráfico 1 / Anexo 17).

Una percepción de los resultados de cada una de las dimensiones de la variable dependiente (Ver gráfico 2 / Anexo 17) permite afirmar que todas se encuentran por debajo del valor medio, siendo la más afectada, la dimensión procedimental cuyo valor como se muestra en el gráfico 2, se concentra mayormente en 1,68.

El nivel de preparación metodológica de los profesores de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en Ciego de Ávila para la integración del contenido, globalmente se comportó en un nivel medio, según la categoría ordinal, porque de los 12 profesores que conforman el grupo (G), nueve (75%) se encuentran en esta categoría, y tres profesores (25%) en la categoría de bajo (Ver gráfico 3 / Anexo 17). Estos resultados evidencian las insuficiencias que hay en los profesores para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Implementación de la estrategia metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria

Como parte de la primera acción de la estrategia metodológica se realiza una reunión docente metodológica para argumentar la necesidad del aseguramiento de las condiciones previas para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, mediante el análisis detallado con todos los profesores de las fortalezas, las

insuficiencias, las causas y posibles soluciones que presentan en la preparación metodológica para la integración del contenido que le posibiliten adoptar una actitud consciente frente a esta tarea (enero 2020) durante su realización, la investigadora presentó un informe con la representación mediante un gráfico de barras los resultados de los instrumentos aplicados, de forma general los profesores expresaron la necesidad de desarrollarlo como un proceso y no como resultado.

Además se precisan los aspectos generales concernientes a la integración del contenido con el objetivo de preparar a los profesores en la esencia de cómo lograrla para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa para garantizar de esta forma la adquisición consciente del conocimiento y de los modos de actuar, para lograr un trabajo metodológico coherente y cooperado que potencie el desarrollo de estas habilidades, a partir del contenido de cada asignatura de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Se adoptó el siguiente acuerdo metodológico:

- Rediseñar los sistemas de clases de las asignaturas de la DPI a partir de los aspectos analizados para la integración del contenido.

La acción dos que es un taller docente metodológico: formas y tipos de trabajo docente - metodológico y científico - metodológico, se desarrolla en enero de 2020, se debate con el colectivo de profesores de las asignaturas de la DPI las formas fundamentales del trabajo metodológico que se van a desarrollar con el fin de transformar la preparación metodológica para la integración del contenido. Por su esencia, en este taller se presentará la variable dependiente para su validación.

Se comienza el taller abordando los aspectos que sirvieron de sustento tanto desde el punto de vista teórico como práctico para la determinación de la variable dependiente; nivel de preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad de Ciego de Ávila para la integración del contenido.

Desde el punto de vista teórico se analizaron los conceptos de preparación metodológica e integración del contenido. Desde el punto de vista práctico se partió del análisis de los resultados de la aplicación del diagnóstico donde se determinaron potencialidades y limitaciones que sustentaron la operacionalización de dicha variable. Se asume operativamente como variable dependiente el nivel alcanzado por los profesores en los conocimientos, habilidades y actitudes para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI con las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa. En la dimensión cognitiva se determinaron los indicadores que precisan el conocimiento que deben tener los profesores para la integración del contenido de las asignaturas de DPI. La dimensión procedimental en esencia precisa el procedimiento que debe seguir el profesor y la actitudinal se centra en la actitud que asumen los profesores para la integración del contenido en las asignaturas de esta disciplina.

El taller científico - metodológico de socialización de las exigencias de la investigación que se realiza en el marco del trabajo metodológico de la DPI, constituye la acción tres de la primera etapa y se desarrolló en el mes de febrero de 2020, los profesores de conjunto con la investigadora realizaron la discusión y debate a partir de los fundamentos expuestos en las reuniones docentes metodológicas que permitieron que

los profesores se identificaran con los problemas que presentaban para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI. También se realiza la presentación de las acciones de la segunda etapa de la estrategia por su importancia es preciso que cada profesor dé sus criterios y valoraciones para el intercambio.

La acción número uno de la segunda etapa de la estrategia se realiza en la última semana de agosto de 2020; en esencia es una reunión docente metodológica donde la investigadora expone; cómo integrar los contenidos de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria y qué tipo de relaciones se establecen para la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de esta disciplina.

Se realiza el debate a través de una lluvia de ideas sobre el criterio de ellos de la definición de integración del contenido, posteriormente se presenta en tarjetas previamente elaboradas varias definiciones abordadas por diferentes investigadores y se asume operativamente para los efectos de la investigación que es un proceso de interacción del modo de actuación del profesor con el contenido objeto de estudio de esta disciplina con la utilización de acciones del procedimiento metodológico para problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa con la solución de problemas científicos profesionales de la práctica educativa en la asimilación y fijación del contenido para la su integración.

Durante el desarrollo de la reunión docente metodológica se realiza la explicación de la consulta bibliográfica realizada, precisando como vía fundamental para la integración del contenido la clase encuentro, que en su organización didáctica propicia la adecuada estructuración de la tarea docente y el trabajo independiente desde las

habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa. Se hace la presentación de las relaciones para integración del contenido en las asignaturas de esta disciplina.

En septiembre de 2020 se realiza la acción número dos con la que la investigadora presenta una clase metodológica instructiva para argumentar los procedimientos metodológicos en la integración del contenido de las asignaturas de la DPI, desde la clase encuentro Didáctica de la Lengua Española. En esta clase se realiza la fundamentación teórico - metodológica, de los procedimientos metodológicos elaborados por la investigadora para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI, así como su demostración lo que propició el intercambio con los profesores.

Además, se hace referencia a la teoría que se asume para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI abordados en la reunión metodológica que se profundiza desde su materialización en los procedimientos metodológicos y su demostración a través de una clase de Didáctica de la Lengua Española, se dan las pautas para la reflexión y se adoptan los acuerdos metodológicos.

La investigadora abordó la teoría que se propone referente a las relaciones para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI. En tal sentido se demostró cómo se debe realizar la integración del contenido, expresado en el trabajo metodológico cooperado entre todos los profesores de la disciplina. En esta clase se dieron las siguientes pautas para el debate:

- Realiza un análisis crítico de los procedimientos metodológicos que desde su asignatura se pueden aplicar para favorecer la integración del contenido desde

las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

- ¿Qué otros procedimientos pudieran tomarse en consideración para la integración del contenido?
- Posibilidades de aplicación de acuerdo con las características de las asignaturas de la DPI.

El debate realizado por los profesores fue muy rico, pues estos destacaron la importancia de los procedimientos elaborados y su contribución para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI. Es importante resaltar que finalmente se llegó a un consenso sobre la importancia del tema de investigación para elevar la calidad del PEA de esta disciplina.

La acción tres de la estrategia se realizó de forma online, en octubre de 2020, por la incidencia de la pandemia. Este taller docente metodológico fue de perfeccionamiento instrumental, ahí los profesores debatieron cómo a partir de los procedimientos que se le presentaron por las diferentes formas de trabajo metodológico realizadas perfeccionaron sus programas a partir de los diferentes niveles para la integración del contenido.

Los debates se centraron esencialmente en cómo los procedimientos metodológicos elaborados le sirvieron de sustentos teóricos para el rediseño de la concepción de la clase encuentro, las tareas docentes y el estudio independiente para desde la integración de estos niveles desarrollar las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa. Además, explicaron cómo dieron salida, durante los encuentros presenciales a las estrategias curriculares, a los

ejes transversales establecidos en la carrera y la disciplina a partir de las orientaciones de la Educación Superior y en la Universidad de Ciego de Ávila, así como en la Facultad de Ciencias Pedagógicas.

El taller científico - metodológico de perfeccionamiento instrumental, constituye la acción cuatro de esta etapa y se desarrolló de forma online en diciembre de 2020. Este fue muy productivo porque se logró un rico debate científico pues los profesores expusieron los resultados de la implementación de las relaciones y su implementación en los niveles de integración del contenido, desde sus asignaturas.

En la medida que fue desarrollándose el debate, se ejemplificó con propuestas renovadoras y específicas acerca de cómo ellos lograron la integración del contenido a partir de los niveles de integración para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

El desarrollo de este taller dejó como resultado que:

- Se enriqueció la preparación de los profesores para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.
- Se estimuló a los profesores en la utilización de los procedimientos metodológicos elaborados para la integración del contenido en los diferentes niveles y el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

En la etapa tres de la estrategia se realizaron dos acciones la primera fue un taller científico - metodológico de socialización de experiencia, se hizo en agosto de 2021, este propició el debate para que los profesores expusieran los elementos aprendidos y la integración de las mejores experiencias en la utilización de los procedimientos

metodológicos y en el alcance del desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa desde los niveles de integración.

Se realizó la técnica del PNI (positivo, negativo e interesante) que permitió explorar el nivel de satisfacción de los profesores con los resultados de la investigación presentados, estos refirieron que “los procedimientos metodológicos elaborados propiciaron el trabajo para la integración del contenido”; “las demostraciones realizadas fueron muy esclarecedoras y motivantes”; “realmente con la aplicación de los procedimientos metodológicos se logró mejorar la preparación metodológica de la asignatura”.

El taller docente metodológico de retroalimentación fue desarrollado en febrero de 2022 este resultó muy positivo, pues le permitió a la investigadora precisar los principales logros y debilidades en la formación del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en correspondencia con la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido, además en este espacio se realizó la constatación final de la investigación.

Constatación final

Luego de la implementación de la estrategia metodológica para la integración del contenido en las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria:

En la evaluación de la dimensión cognitiva nueve profesores (75%) están evaluados en el nivel alto y los tres restantes en el nivel medio. Por otro lado, al final del estudio, el indicador menos afectado fue el dominio de las posiciones científicas acerca de la

integración del contenido de su asignatura desde la DPI con un valor medio de 2.72 y el más afectado al igual que al inicio del estudio, fue el relacionado con el análisis de las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa, con un valor medio de 2.65 (Ver la Tabla 2 / Anexo 17).

Las principales potencialidades de los nueve profesores evaluados en la categoría de alto están relacionadas con el dominio de los aspectos científico - investigativos distintivos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura, en la determinación de las potencialidades y limitaciones para la integración del contenido en la práctica educativa. Los tres profesores evaluados en la categoría de medio aún presentan dificultades en el dominio del contenido de las asignaturas de la DPI, en las posiciones científicas acerca de la integración del contenido y en el establecimiento de relaciones entre ellas.

La evaluación de la dimensión procedimental, reveló que 11 profesores (91,6%), se encuentran en el nivel alto y uno (8,3%) en el nivel medio. Se destaca que en el nivel bajo no se ubicó ningún profesor, aspecto este muy favorable. Al final del estudio en esta dimensión el indicador más afectado fue el referido a la concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente, con un valor medio de 2.62 (Ver la Tabla 2 y Gráfico 4 / Anexo 17).

De manera general las principales potencialidades que se evidenciaron en los profesores en esta dimensión están en la valoración de los aspectos científico-investigativos del PEA de la DPI y la relación en la concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente. El profesor ubicado en el nivel medio, aún tiene limitaciones para la proyección de los

aspectos científico - investigativos de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.

La evaluación de la dimensión actitudinal corroboró que está evaluada en un nivel alto, dado que el 91,6% (11) de los profesores se encuentran en dicho nivel, un 8,3% (1) en el nivel medio. El indicador establecido para la valoración de utilidad de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI, fue el que tuvo el mejor desempeño al inicio del estudio con una media de 2.39 y el más afectado al final con una media de 2.83 (Ver Tabla 2 y Gráfico 4 / Anexo 17).

Los dos indicadores de esta dimensión revelan resultados muy favorables, se constató que los profesores valoraron la utilidad de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI y asumieron una posición optimista acerca de las potencialidades de su asignatura para dicha integración. De forma general los profesores en su accionar mostraron una actitud positiva para desde su asignatura potenciar las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la práctica educativa y direccionar su preparación a partir del trabajo coordinado y cooperado que permitiera la integración del contenido.

El procesamiento y análisis de los datos de la constatación final permitieron arribar a las siguientes consideraciones (Ver gráficos 5 y 6 / Anexo 17):

- Al final del estudio 10 profesores (83,3%) se encontraban en el nivel alto y 2 (16,7%) en el nivel medio, lo que sugiere claramente que hubo un ascenso considerable de la preparación metodológica de los profesores, este hecho es comprobado al realizar la prueba estadística, en la que las distribuciones son significativamente diferentes.

- Los dos profesores que están en el nivel medio aún presentan limitaciones en el dominio del contenido de las asignaturas de la DPI, en la concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente y en asumir una posición optimista acerca de las potencialidades de su asignatura de la DPI para la integración del contenido.

Comparación inicial y final del comportamiento de la variable dependiente

El criterio utilizado para categorizar el nivel de preparación metodológica de los profesores de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en Ciego de Ávila para la integración del contenido de los profesores del estudio, es el siguiente:

- < 1.5 Bajo
- ≥ 1.5 y < 2.5 Medio
- ≥ 2.5 Alto

Se adopta este criterio debido a que el nivel de los profesores es un factor subjetivo, o sea, una variable latente construida que tiene un cierto nivel de incerteza y sesgo en el cálculo, por tanto, se considera una pequeña corrección de 0.5 unidades a los puntos de corte originales que son 1, 2 y 3 respectivamente.

El estudio de las frecuencias del nivel de los profesores del estudio mostró que inicialmente 3 (25%) profesores se encontraban en el nivel bajo y 9 (75%) en nivel medio, al final del estudio 2 (16,7%) profesores con nivel medio y 10 (83,3%) con nivel alto, lo que sugiere claramente que hubo una mejoría considerable del nivel de los profesores, este hecho es comprobado al realizar la prueba estadística, donde las distribuciones son significativamente diferentes, como se muestra en la Tabla 3 / Anexo 17.

La dimensión cognitiva fue la que mayor movilidad tuvo, al evidenciar que en la constatación inicial no existían profesores evaluados en el nivel alto y después de la implementación de la estrategia se observa que 10 (83,3%), alcanzaron dicho nivel, lo cual corroboró los conocimientos que deben poseer los profesores para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en el desarrollo de las habilidades científico – investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

La dimensión procedimental también evidencia transformaciones positivas, al observarse el movimiento de los profesores ubicados en el nivel bajo al inicio para el medio y alto, hasta llegar en la constatación final a un 91,6%, en el nivel alto. Lo anterior favoreció la contribución de la integración del contenido de las asignaturas de la DPI al lograr resultados positivos en el desarrollo de las habilidades científico – investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.

Por último, la dimensión actitudinal se comportó de manera similar durante todo el proceso investigativo, porque los profesores por lo general se ubicaban entre muy favorables y bastante favorables, al valorar la utilidad de la integración del contenido de su asignatura y asumir una posición optimista para su aplicación en la práctica educativa.

En el gráfico siguiente se compara la transformación en cada profesor como consecuencia de la instrumentación de la estrategia metodológica en la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.



Gráfico 1

Se evidencia que inicialmente tres profesores se encontraban en el nivel bajo y nueve en el nivel medio; las mayores dificultades se presentaron en la dimensión cognitiva en cuanto al análisis de las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa; después de implementada la estrategia metodológica se lograron cambios estadísticamente significativos en la población, al ubicarse 11 profesores en el nivel alto y uno en el nivel medio, con el que se debe continuar trabajando en el dominio de las posiciones científicas acerca de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI y en su concepción desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente.

Las principales transformaciones logradas en los profesores que se encuentran en el nivel alto, están dadas:

- Identificaron la necesidad de integrar el contenido de la DPI desde su asignatura para el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.
- Tuvieron una visión más integral para relacionar el contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.
- Se apropiaron de los procedimientos metodológicos que permiten establecer las relaciones entre: el contenido de las asignaturas de la DPI y las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa; el modo de actuación de los profesores y los procedimientos metodológicos para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI y los niveles de integración del contenido de las asignaturas de la DPI (la clase, la tarea docente y el trabajo independiente).
- Mostraron una actitud positiva para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.
- Determinaron desde la preparación del programa de la asignatura los aspectos científico - investigativos para la integración del contenido.

De forma general se aprecia impacto en los profesores a partir de la transformación de la variable dependiente, y se evidencia el nivel de satisfacción que tienen ellos con la implementación de la estrategia metodológica.

Conclusiones del capítulo

La utilización del método de agregados individuales para valorar la pertinencia de la estrategia metodológica en la integración del contenido de las asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria permitió el intercambio de opiniones

y la evaluación positiva de la propuesta. Los resultados obtenidos en el pre-experimento corroboraron que hubo una transformación significativa en la preparación metodológica de los profesores a través de la comparación del pre - test y pos - test, desde la utilización de diferentes pruebas estadísticas paramétricas, no paramétricas y de asociación, relación o independencia, con lo cual se corrobora que la preparación metodológica de los profesores para la integración del contenido de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria se hizo efectiva, a partir de la implementación de una estrategia metodológica sustentada en relaciones, procedimientos metodológicos y la precisión de las habilidades científico - investigativas.

CONCLUSIONES

El estudio teórico realizado sobre la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, permitió asumirla como proceso y resultado en función de la integración del contenido en el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa y su contribución al trabajo cooperado y coherente entre los profesores. La concepción disciplinar actual de preparación, no constituye un referente teórico suficiente en el tratamiento integrado del contenido según las demandas del Modelo del Profesional de esta carrera para el nivel educativo primario en el país.

Asumir las relaciones de integración del contenido para la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria permite elevar su preparación en función de una mayor esencialidad en los contenidos de la disciplina y el trabajo, desde los enfoques intra, inter y transdisciplinario, además de la unidad entre la lógica interna de la ciencia con el PEA, para garantizar el vínculo ciencia - profesión.

El estudio exploratorio de la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera, evidenció las principales potencialidades y limitaciones en la integración del contenido de forma sistemática, en función del desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y

comprobar la realidad educativa, lo que reveló la necesidad de utilizar relaciones y procedimientos metodológicos que permitiera guiar dicho proceso.

La estrategia metodológica que se propone está estructurada en tres etapas: que transitan por aseguramiento de las condiciones previas, ejecución y evaluación del desarrollo del sistema de acciones de trabajo metodológico para la integración de contenido en las asignaturas de la DPI; se sustenta en el desarrollo del trabajo metodológico coordinado de los profesores de las asignaturas de esta disciplina; con ella se pretende contribuir al desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa para la preparación de los profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

La valoración de pertinencia de las relaciones y la propuesta por agregados individuales reveló, con sugerencias de perfeccionamiento, la coherencia, la apropiada determinación de las acciones de los procedimientos metodológicos, la certera estructuración, así como la aplicabilidad de la estrategia metodológica en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

La implementación de la estrategia metodológica en la práctica educativa, a través de un pre-experimento del tipo pre y post prueba de un solo grupo, confirmó por sus resultados, que su aplicación contribuye a la preparación metodológica de los profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido y el desarrollo de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa en la dirección del PEA en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Todo ello permitió corroborar la idea científica a defender.

RECOMENDACIONES

Incluir dentro de la malla curricular la formación de las habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa en la dirección del PEA en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Continuar profundizando en las relaciones para la integración del contenido entre los objetos de estudios de las asignaturas de la DPI, así como en las restantes disciplinas que conforman el currículo de la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abad, G. (2009). *La Tarea Integradora: célula ejecutora de un proceso de enseñanza - aprendizaje integrador en Secundaria Básica* [Tesis doctoral inédita] Instituto Superior Pedagógico Frank País García.
2. Acuña, C. & Valenzuela, M. (2000, 19 de agosto). *La pertinencia en la investigación*. APA Style Blog. <http://148.231.9.38/JG/foro/pdf/25.pdf>
3. Addine, F. y Recarey, S. (2002). *Didáctica, teoría y práctica*. [Material en soporte digital] Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
4. Afanasiev, V. (1977). *Dirección científica de la sociedad*. Editorial Progreso.
5. Álvarez, C. (1992). *La escuela en la vida*. Editorial Educación y Desarrollo.
6. Álvarez, D. (2014). *El desempeño profesional pedagógico del tutor en la Licenciatura en Educación Especial* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
7. Álvarez, L. (2012). *Modelo didáctico para el diseño de tareas de aprendizaje en la práctica-laboral investigativa desde la disciplina formación general* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
8. Añorga, J. (1999). *La Educación Avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos y de la*

comunidad (Manuscrito). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

9. Añorga, J. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *Varona*, 58, 19-31.
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165003.pdf>
10. Arnaiz, I. (2003). *Modelo de actuación de los docentes para favorecer la aplicación integrada del contenido desde el diseño del proceso de enseñanza de la Matemática* [Tesis doctoral inédita] Instituto Superior Pedagógico Félix Varela Morales.
11. Arnaiz, I. (2014). La integración de las habilidades matemáticas en la provincia de Ciego de Ávila. (Documento aprobado por Proyecto de investigación). Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
12. Arquer, M. I. (2011). *Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene del Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. España.
13. Arteaga, S. (2009). *Preparación, superación y capacitación: Sus relaciones* (Soporte digital). Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.
14. Azcuy, L. y Rivero, M. (2016). La integración de contenidos desde la asignatura Física Química (I) en la carrera de Biología-Química. *Aula*, 22, 289-301. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622289301>
15. Banasco, J., Pérez, C., Pérez, M., Hernández, J., Caballero, C., y Cuétara, R. (2013). *Ciencias Naturales, una didáctica para su enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.

16. Barbachán, E. A., Casimiro, W. H., Casimiro, C. N., Pacovilca, O. V., Pacovilca, G. S. y Gudiño, C. W. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de áreas tecnológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 218-225. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400218&lng=es&nrm=iso&tlng=es
17. Barite, M. (2000). *Diccionario de organización y representación del conocimiento. Clasificación, Indización, terminología*. Eubca.
18. Barroso, M. M. (2018). Quality of work research: A methodological review. *Portuguese Journal of Social Science*, 17(1), 89–103. https://doi.org/10.1386/pjss.17.1.89_1
19. Benejam, P. (1986). *La formación de maestros*. Barcelona, España: Laia.
20. Bermúdez, B. y Díaz, E. (2015). La superación de la educadora de la primera infancia. Una necesidad impostergable. *Revista Conrado*, 11(50), 10-13. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/237>
21. Bravo, N. (2014). *La Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Biología Química* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Morales.
22. Bruillard, E. (2015). ReVEA, point d'étape. *Problématiques et méthodologies, Rapport interne du projet*. ReVEA (financé par l'Agence Nationale de la Recherche).
23. Cabanes, L., Gabriela, A. y Ruiz, I. (2019). Estrategia para la integración de contenidos en la disciplina Psicología Educativa. *Educación y Sociedad* 17(3), 91-10.

24. Campistrous, L. y Rizo, C. (1998). *Indicadores e investigación educativa*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Material impreso. Ministerio de Educación.
25. Cañedo, C. M. (s/f). *Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje* [Material de apoyo a la docencia] Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
26. Cárdenas, F. (2012). *Metodología para la integración del contenido en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales en la Educación Media General venezolana* [Tesis doctoral inédita] Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
27. Cárdenas, J. R. (2010). *Metodología para la integración del contenido en la formación inicial del docente de Ciencias Naturales* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech.
28. Carrillo, H. (2021). *La integración de contenido en la práctica de campo de la carrera Licenciatura en Educación. Geografía* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
29. Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. Editorial Pueblo y Educación.
30. Castillo, S. (2017). Estudio exploratorio-descriptivo sobre el comportamiento en la búsqueda de información de los investigadores de la UNAM que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. *Revista General de Información y Documentación* 27 (1), 219-246.

31. Caillaud, E. (2020). Petit guide de survie de l'enseignant-chercheur : devenir un enseignant-chercheur heureux grâce à plus de 200 conseils. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03126346>.
32. Causilla, O. L. (2017). Alternativa de preparación del profesorado de la carrera Educación Preescolar para la introducción de resultados científicos [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
33. Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Normas APA, séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>
34. Cepeda, Y. (2019). *La preparación del docente de la carrera educación primaria para el trabajo interdisciplinario* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez.
35. Chávez, K. J., Calanchez, Á. V., Tuesta, J. A. y Valladolid, A. M. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 426-434. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2572/2521>
36. Chirino, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación* [Tesis doctoral inédita] Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
37. Chirino, M. V. (2005). *La formación inicial investigativa en los ISP: Sistema de alternativas metodológicas*. Editorial Academia.

38. Chirino, M. V., Vázquez, P. J., Del Canto, C., Escalona, E. y Suárez, C. (2013). *Sistematización teórica de los principales resultados aportados en la investigación educativa y su introducción atendiendo a las características de estos*. Material digital. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
39. Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus* 13 (25), pp. 330-353.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7694/4409>
40. Collazo, V. C. (2016). *La integración de contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática para la formación profesional del técnico medio en la especialidad Zootecnia-Veterinaria* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Héctor Alfredo Pineda Zaldívar.
41. Cristóbal, E., Herrera, M. C. (2018). La integración de contenidos en la elevación de la eficiencia del profesional competente y comprometido con el proyecto social. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante:/2018/06/eficiencia-proyecto-social.html>
42. Cueto, R. (2006). *Modelo para la superación de los profesores generales integrales (PGI) de secundaria básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar*. [Tesis doctoral inédita] Universidad Pedagógica Capitán Silverio Blanco Núñez.

43. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
44. De Armas, N., Lorenses, J. y Perdomo, J. M. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Resultado de Proyecto. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.
45. Díaz, E., Elías, M. y Fernández, E. (2019). *Referentes teóricos de la práctica profesional pedagógica del estudiante de licenciatura en educación primaria del curso por encuentros*. In Opuntia Brava. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/954/1205>
46. Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (3.ª ed.) McGraw-Hill.
47. Díaz, H. (2000). *Consideraciones en torno a la enseñanza* [Intervención] Seminario Nacional para profesores. Tabloide del Ministerio de Educación.
48. Díaz, L., Díaz, J., y Rodríguez, M. (2021). *Concepción metodológica de la Disciplina Principal Integradora, en el plan de estudio "E" en la carrera Marxismo Leninismo Historia*. Opuntia Brava, 13(1), 86-101. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1158>
49. Echemendia, D. (2012). *El proceso de preparación de la asignatura en las universidades de Ciencias Pedagógicas* [Tesis doctoral inédita] Universidad Pedagógica Capitán Silverio Blanco Núñez.

50. Ercia, J. C., Mederos, I. y Veiga, L. (2012). Propuesta para la integración del contenido en Preparación para la Defensa II en Medicina. *EDUMECENTRO*, 4(3), 86-95.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
51. Escalona, M. (2007). El uso de recursos informáticos para favorecer la integración de contenido en el Área de Ciencias Exactas del Preuniversitario. [Tesis doctoral inédita] Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.
52. Escudero, J. M. (1998). Consideraciones sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación* (317), 24-34.
53. Evans, L. (2017). University professors as academic leaders: professorial leadership development needs and provision. *Educational Management Administration & Leadership* 45(1), 123-140.
54. Fardella, C., Jiménez, F., Rivera, P. y Baleriola, E. (2022). Salir de la sombra. Una revisión sistemática sobre shadowing como propuesta metodológica para la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 257-274. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.464151>
55. Fernández, M. (1994). *La profesionalización del docente*. Escuela Española.
56. Ferreira, G. (octubre de 2010). Hacia la integración curricular en la educación superior: reflexiones, necesidades y propuesta para la disciplina integradora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 10.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/789Ferreira.PDF>

57. Fiallo, J. (1996). *Las relaciones inter materias: una vía para incrementar la calidad de la educación*. Editorial Pueblo y Educación.
58. Fiallo, J. (2002). *La interdisciplinariedad como principio básico para el desempeño profesional en las condiciones actuales de la escuela cubana*. Editorial Pueblo y Educación.
59. Fiallo, J. (2012). *¿Cómo formar un pensamiento interdisciplinario desde la escuela?* Editorial Pueblo y Educación.
60. Figueroa, M. L. (2010). *Estrategia metodológica para la preparación de docentes en el fortalecimiento del trabajo metodológico*.
<http://www.gestiopolis/estrategia-metodologica-preparacion-docentes-cuba.htm>
61. Fis, O. Fabá, M. B. & Guirado, V. del C. (2022). Accionar del docente de la disciplina principal integradora en el componente investigativo. *Revista Conrado*, 18 (88), 438-447.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2620>
62. Fis, O. Fabá, M. B. & Guirado, V. del C. (2022). Procederes metodológicos para la integración del contenido en la Disciplina Principal Integradora. *Revista Educación y Sociedad*, Vol. 20, No. 3, septiembre – diciembre, 64-78. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/2316>
63. Fis, O., Fabá, M. B. (2020). *Aportes teóricos del enfoque cultural para la preparación del docente de la Disciplina Principal Integradora en la integración del contenido*. [Ponencia] VI Conferencia Científica Internacional “Invitación al Mundo Ruso: Lecturas Científicas.

64. Fis, O., Fabá, M. B. (2021). *La preparación de los docentes de la Disciplina Principal Integradora: Nuevas perspectivas para la inclusión*. [Ponencia] Primer Simposio Internacional "Por una Educación Accesible e Inclusiva".
65. Fis, O., Fabá, M. B. y Guirado, V. del C. (2021). *La preparación de los docentes de la Disciplina Principal Integradora. El rol del componente investigativo*. [Ponencia] Primer Taller científico del CEE y Conferencia Internacional de la Red RILPE "Retos y perspectivas de las Ciencias de la Educación".
66. Fis, O., Fabá, M. B. y Guirado, V. del C. (2021). *Procederes metodológicos: vía para la integración del contenido en la Disciplina Principal Integradora*. [Ponencia] X Simposio Internacional de Educación y Pedagogía. Libro de investigación: Educación y Pedagogía 2021. Parte III. Capítulo 6, pp. 645-659. ISBN: 978-1-951198-81-7. Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali. <https://redipe.org>
67. Flores, E., Valenzuela, K. y Proleón, C. (2020). *Guía de citas y referencias basado en la norma de estilo APA 7ª ed. en inglés*. Aprobada por Consejo Universitario, Universidad del Pacífico. <https://up-pe.libguides.com/c.php?g=1043492&p=7569736>
68. Förster, C. (Editora) (2018). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Colección Educación. Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://www.ediciones.uc.cl>
69. Franco, E. (2015). Análisis de la pertinencia de la investigación en el programa de Derecho de la Universidad de Antioquia. *Estudios de*

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article>

70. Fuentes, H. (1999). *Didáctica de la Educación Superior* [Material digital] Universidad de Oriente.
71. García R. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. Editorial Pueblo y Educación.
72. García, G. (1999). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI (Material mimeografiado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
73. García, G. (2010). Fundamentos de la investigación educativa. En: Maestría en Ciencias de la Educación. Editorial Pueblo y Educación.
74. García, G. (Compilador) (2002). *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
75. García, G. B. y Caballero, E. D. (2005). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico. Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.
76. García, G. y Caballeros, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.
77. García, G. y Ginsburg, M. (2019). Formación de profesores en Cuba. Historia y perfeccionamiento. *Revista World Voices Nexus*, 3(2), 112-120.
<https://www.worldcces.org/article-3-by-ginsburg--batista>
78. García, M. (2006). *La microuniversidad centro de formación por excelencia* [Curso 56] Congreso Pedagogía 2006. Sello Educación Cubana.

79. García, Y. (2013). *El desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los profesores del departamento de Agronomía de la universidad "José Martí Pérez"* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez.
80. Gimeno, J. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. AKAL.
<https://books.google.com.cu/book>
81. Ginoris, O., Addine, F. y Turcaz, J. (2006). *Didáctica General*. Curso de Maestría en Ciencias de la Educación (Material Básico) [Soporte Digital] Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
82. González, E., Cornell, I. y Fis, O. (2022). El ejercicio profesional como forma de culminación de estudios en la carrera de Educación Primaria. *Revista Educación y Sociedad*, Vol. 20, No. 1, pp. 50-64.
<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1165/html>
83. González, Z. (2007). *La preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar* [Tesis doctoral inédita] Instituto Superior Pedagógico Félix Varela Morales.
84. Gorina, A. y Alonso, I. (2012). Un sistema de procedimientos metodológicos para perfeccionar el procesamiento de la información en las investigaciones sociales. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, número 6 (monografía especial) Diciembre.
85. Gorina, A., Alonso, I., Salgado, A. y Álvarez, J. A. (2014). La gestión de la información científica proporcionada por el criterio de expertos. *Ciencias de la Información. Estudio de caso*. Vol. 45, No. 2, mayo - agosto, pp. 39 -

47.

<https://biblat.unam.mx/hevila/Cienciasdelainformacion/2014/vol45/no2/7>

86. *Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse*. (GDLE) (2016).
<http://es.thefreedictionary.com/citar>
87. Gutiérrez, M. C. (2009). *Modelo teórico metodológico de preparación del profesor para contribuir a la educación de la motivación profesional pedagógica en los estudiantes* [Tesis doctoral inédita] Instituto Superior Pedagógico Félix Valera Morales.
88. Gutiérrez, R. (2002). *Esencia de la tarea docente y su proceso de elaboración*. (En soporte digital). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela".
89. Hernández, A. I. (2010). *La preparación metodológica, eslabón fundamental para el docente en la municipalización universitaria*.
<http://www.monografía.com/trab83/preparación-metodológica-eslabónfundamental-docente.htm>
90. Hernández, H. (2003). Diseño de planes y programas Alternativas de integración curricular. En González, M., Hernández, A., Hernández, H. y Sanz, T. (Eds.), *Currículo y formación profesional* (pp. 118-168). Editorial Pueblo y Educación.
91. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). Editorial McGraw-Hill.
92. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 7ª ed. McGraw-Hill/Interamericana.

93. Hernández, S. (2019). *La preparación de la familia desde el Programa Educa a tu Hijo en condiciones de ruralidad* [Tesis de Maestría inédita] Universidad "Marta Abreu" de Las Villas.
94. Horruitiner, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Universitaria.
95. Horruitiner, P. (2011). *La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana* [Curso 17] Congreso Pedagogía 2011. Sello Educación Cubana.
96. Ilizastigui, A. (2009). *La preparación metodológica del Profesor General Integral de Secundaria Básica para el tratamiento interdisciplinario del contenido matemático*. [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech.
97. Imbernón, F. (2006a). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
<http://www.redalyc.org/pdf/155/15508211.pdf>
98. Imbernón, F. (2006b). *Formação docente profissional: formar - se para mudança e incertaza*. Cortez.
99. Imbernón, F. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro.
100. Izquierdo, Z. (2014). *La preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente* [Tesis doctoral inédita] Universidad Marta Abreu de Las Villas.

101. Limonta, J. (2015). *Actividades para el trabajo con magnitudes en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria* [Tesis de Maestría inédita] Universidad de Oriente.
102. López, F. (2004). *La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación*. [Tesis doctoral inédita] Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.
103. López, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 69-96. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486>
104. Machado, E. y Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202009000100002&script=sci_arttext
105. McCurdy, S., & Zegwaard, K. E. (2009). Faculty voices: What faculty think about work integrated learning. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 43(1), 36-53.
106. McHanwell, S. & Robson, S. (2018). *Guiding principles for teaching promotions* York, UK: AdvanceHE.
107. Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. <http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas>

108. Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/cambios%20>
109. Marquéz A. M. (2021). *La formación investigativa de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Logopedia* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez.
110. Martínez, G. M. (2021). El aprendizaje de los contenidos estadísticos en la carrera Licenciatura en Educación Primaria [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
111. Martínez, G., Guirado, V. y Fabá, M. (2019). Comprensión de problemas matemáticos representados en tablas y gráficos en la licenciatura en educación primaria. *Didasc@lia: Didáctica Y Educación* 10(6), 118-131. <https://200.14.53.93/index.php/didascalia/article/view/1087>
112. Martínez, M. (2015). *El perfeccionamiento de la habilidad profesional pedagógica para desarrollar la comunicación oral en la educación técnica y profesional*. [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
113. Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393, julio-septiembre, 97-128. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>

114. Mendoza, L. L. y Leyva, P.A. (2020). *Formación integral de los estudiantes: desafíos desde la actividad investigativa*. Opuntia Brava, 12(1), pp. 645-656 <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/979>
115. Mesa, N. y Salvador R. (2007): *Trabajo metodológico del docente. Propuesta para preuniversitario*. Editorial Academia.
116. Ministerio de Educación (MINED) (1976). *Resolución Ministerial 658/1976. Aprobación del Plan de Estudio "A". Licenciatura en Educación. Especialidad Educación Primaria*.
117. Ministerio de Educación Superior (MES) (1979). "*Plan de Estudio para la Licenciatura en Educación*". Material impreso.
118. Ministerio de Educación Superior (MES) (2016a). *Plan de estudio "E". Licenciatura en Educación. Educación Primaria. Documento Ejecutivo*.
119. Ministerio de Educación Superior (MES) (2016b). *Documento Base para el diseño de los planes de estudio "E"*. Junio 2016. Material digital.
120. Ministerio de Educación Superior. (2018). *Reglamento de Trabajo docente y metodológico de la Educación Superior*. Resolución Ministerial 2/2018. <http://www.mes.gob.cu/es/resoluciones>
121. Ministerio de Educación Superior. (2022). Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias. Resolución Ministerial No. 47.
122. Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>

123. Morales, P. (2011). Un acercamiento a la preparación del docente en Cuba. *IPLAC: Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*, (3), 15-25.
124. Muñoz, N. A. (2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 492-499.
125. Muñoz, J. A., Villagra, C. y Sepúlveda, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Revista Folios: Segunda época* (44). <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>
126. Nogueira, G. A., Cubillas, F. y González, Z. (2018). Reflexiones teóricas sobre la preparación del docente para la orientación profesional en Angola. *Revista Pedagogía y Sociedad*, 21(52), 162-186. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogiaysociedad/article/view/69>
127. Padrón, E. (2006). Estrategia de superación para los docentes de secundaria básica en la dirección de la formación laboral de los estudiantes [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech.
128. Parés, R. M. (2018). *La formación laboral investigativa de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Logopedia para dirigir la atención logopédica integral* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
129. Parsons, D., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of Teaching Development Programmes in Higher Education*. Higher Education Academy

http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/HEA_Impact_Teaching_Development_Prog.pdf

130. Partido Comunista de Cuba. (2017). *Lineamiento de la política económica y social del partido y la revolución*. Folleto. [VI Congreso].
<http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Lineamientos.pdf>
131. Peiró, R. (2020, 11 de junio). *Retroalimentación*. “Haciendo fácil la economía”. APA Style Blog. <https://www.economipedia.com140>
132. Pérez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, (284), 199-222.
133. Pidkasisti, P. I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.
134. Pla, R. V, Ramos, J., Soto, M., Arnaiz, I., García, A., Castillo, M., Rey, C., Moreno M. J., González, K., Fabá, M., Rodríguez L. E., Fonseca, M. E., Ferrer, M., Yera, A. I., Companioni, I., Rodríguez, M. C. y Cruz, M. (2012). *Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde el enfoque histórico cultural*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Manuel Ascunce Domenech”.
135. Pla, R., Torres, E., Arnaiz, I., Yera, I., Rodríguez, L., Rodríguez, D., y ... Peñate, I. (2005). *Modo de actuación del docente desde un enfoque integral y contextualizado* (Material digital). Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunce Domenech.
136. Pozo, J. I. (1998). *Aprendices y maestros. Una nueva cultura del aprendizaje*. Editora Madrid.

137. Pulido, E. (2014). *Sistema de procedimientos metodológicos de evaluación del impacto del proceso de profesionalización docente en la Universidad de Ciego de Ávila*. [Tesis de maestría inédita] Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
138. Ramírez, R. (2010). *Selección, estructuración del contenido de la Física I y la orientación de su enseñanza con una concepción integradora*. [Tesis doctoral inédita] Instituto Pedagógico Latinoamericano Caribeño.
139. Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Editorial Panapo.
140. Recarey, S. C. (2001). La preparación del maestro en formación para el cumplimiento de la función orientadora (Material digital). Facultad Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
141. Recarey, S. C. (2004). La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora [Tesis doctoral inédita] Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
142. Recarey, S. C. (2005). *La orientación educativa, su devenir histórico* (Material digital). Facultad Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
143. Rico, P. (2011). *Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje. Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales*. Editorial Pueblo y Educación.

144. Rico, P., Santos, E. M. y Martín, V. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria Teoría y Práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
145. Riquelme, I., Cabero, J. & Marín, V. (2022) Validación del cuestionario de Competencia Digital Docente en profesorado universitario chileno. *EDUCARE* Vol. 26(1). 1-15
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14030/24060> <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.9>
146. Rodríguez, M. A. (2003). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. Centro de Ciencias e Investigaciones pedagógicas* [Soporte digital] Universidad Pedagógica Félix Varela.
147. Rodríguez, W. (2009). *La preparación de los profesores de Educación Física para la evaluación del diagnóstico de capacidades físicas (DCF) en la escuela primaria* [Tesis de maestría inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech.
148. Roque, E. (2021). *La preparación del docente para la atención a los sistemas sensoriales preferenciales de comunicación en la Infancia Prescolar* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
149. Ruiz, O. (2014). *La formación de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especialidad Pedagogía – Psicología*. [Tesis doctoral inédita] Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Valera Morales.

150. Sánchez, N. (2012). *Sistema de procedimientos metodológicos para desarrollar competencias ortográficas en los estudiantes del primer año de la carrera Educación Primaria*. [Tesis de maestría inédita] Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
151. Silvestre, M., Zilberstein, J. (2000) ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE.
152. Sinde, P. A. (2019). *La Práctica de Campo Integral en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Geografía, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación Cuanza Sul, Angola* [Tesis doctoral inédita] Universidad de Holguín.
153. Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación* (277), 43-54.
154. Tedesco, J. C. (1993). *Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina*. UNESCO. IDRC: Necesidades básicas de aprendizajes. Estrategias de acción. OREALC.
155. Tuárez, E. A. (2016). *La formación de habilidades investigativas en los estudiantes de tercer semestre de la carrera de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil*. [Tesis de pregrado inédita] Universidad de Guayaquil.
156. Turpo, O., Gonzales, M., Mango, P. y Cuadros, L. (2020). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. *Propósitos y Representaciones*, 8(3).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>

157. Universidad de Ciego de Ávila. (UNICA) (2017). Plan del Proceso Docente. Licenciatura en Educación Primaria. Curso por encuentros. Facultad de Ciencias Pedagógicas.
158. Valcarcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media* [Tesis doctoral inédita], Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
159. Valdés, A. I. (2017). El desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales en la formación inicial del logopeda para la atención a la disfonía [Tesis doctoral inédita] Universidad de Pinar del Río Hermanos Saiz.
160. Valle, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación.
161. Van Teijlingen, E. & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Soc Res Update*, (35), 1-4.
162. Vecina, C. y San Román, S. (2021). Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-27.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fdir>
163. Viera, B. E., Díaz, M. y Tabares, R. M. (2013). Guía metodológica para la integración de la evaluación en el plan de estudio D, de la Facultad de Cultura Física “Nancy Uranga Romagoza”. *PODIUM. Revista electrónica de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, Vol. 8, pp. 42-53.
<https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/465>

164. Vigotsky, L. S. (1995). Obras Completas. Fundamentos de Defectología. Tomo V. Primera reimpresión. Editorial Pueblo y Educación.
165. Viteri, T., Cañizares, A., Sarmiento, I., Mendoza, H., Granados, J. y Briones, V. (2020). Desarrollo de habilidades investigativas en la formación profesional de la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 16(72), 74-82. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1217/1211>
166. Winters, J. M., Wang, H., Duwel, L. E., Spudich, E. A., & Stanford, J. S. (2018). Developing a backup plan: Implementing a career-planning course for undergraduate biology majors. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 19(3), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i3.1449>.
167. Zafra, O. (2006). Tipos de Investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, Vol. 4, Núm. 4, 13-14.
168. Yurtseven, H. & Sever, S. (2021). A professional development analysis for Turkish language teachers: What did they expect? What have they found? *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 88-113. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021067243>

ANEXOS

Anexo 1 - Guía de análisis de los documentos normativos generales de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. (Estudio exploratorio)

Objetivo: Documentar la existencia de sugerencias, recomendaciones o indicaciones para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Documentos analizados:

- Plan de estudio “E” de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.
- Programa de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

No.	Aspectos a analizar	Siempre	A veces	Nunca
1.	Relaciones explícitas entre el sistema de conocimientos de la DPI.			
2.	Presentación de disposiciones para el desarrollo de habilidades científico - investigativas.			
3.	Orientación de espacios alternativos para explicar los contenidos de la DPI en función del desarrollo de habilidades científico - investigativas.			
4.	Sugerencias de acciones didáctico metodológicas para el trabajo integrador y contextualizado en la carrera o en los Programas de las Disciplinas.			
5.	Se participan los niveles de integración del contenido (las disciplinas, preparaciones de asignaturas, la clase, la tarea docente, el trabajo independiente y la práctica laboral)			

**Anexo 2 - Guía de análisis de los documentos metodológicos de la carrera
Licenciatura en Educación Primaria. (Estudio exploratorio)**

Objetivo: Constatar las orientaciones para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Documentos analizados:

- Plan metodológico de la carrera.
- Plan metodológico de la DPI.

No.	Aspectos a analizar	Siempre	A veces	Nunca
1.	Determinación de las líneas de trabajo metodológico sobre la integración del contenido inter e intradisciplinarios.			
2.	Proyección de actividades metodológicas del trabajo docente para la integración del contenido de la DPI.			
3.	Proyección de actividades metodológicas del trabajo científico - metodológico para la integración del contenido de la DPI.			
4.	Planeación de actividades metodológicas en función del desarrollo de habilidades científico - investigativas en vínculo con contenidos de la DPI.			
5.	Concepción de alguna variante procedimental para la integración del contenido de la DPI.			
6.	Propuesta de acciones para la integración del contenido en alguno de los niveles de integración.			

Anexo 3 - Guía de análisis de las preparaciones de asignaturas de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. (Estudio exploratorio)

Objetivo: Comprobar la proyección de actividades para la integración del contenido en las preparaciones de las asignaturas de la DPI.

Documentos analizados:

- Preparaciones de las asignaturas de la DPI.

No.	Aspectos a analizar	Siempre	A veces	Nunca
1.	Proyección del Programa de la asignatura hacia núcleos teóricos del contenido (conocimientos, habilidades y valores) de la DPI.			
2.	Proyección del Programa de la asignatura hacia la planificación, orientación, control y evaluación de habilidades científico - investigativas.			
3.	Distinción de actividades tendientes a la integración los contenidos de la DPI.			
4.	Concepción de la evaluación del desarrollo de habilidades científico - investigativas en vínculo con contenidos de la DPI.			
5.	Consideración de alguna variante procedimental para la integración del contenido de la DPI desde la asignatura.			
6.	Indicaciones para la integración del contenido en alguno de los niveles de integración.			

Anexo 4 - Guía de observación a actividades metodológicas de la DPI. (Estudio exploratorio)

Objetivo: Comprobar en las actividades metodológicas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria la planificación, orientación, ejecución y control de sugerencias, recomendaciones o indicaciones para la integración del contenido.

No.	Aspectos a observar	Alto	Medio	Bajo
1.	Se le brinda tratamiento a la temática de la integración del contenido inter e intradisciplinarios.			
2.	Se trabajan las vías para la planificación y orientación de la integración del contenido en función de preparar a los profesores de la DPI.			
3.	Se trabajan las vías para la ejecución y control de la integración del contenido en función de preparar a los profesores de la DPI.			
4.	Se realizan acciones de preparación científico-metodológica en función del desarrollo de habilidades científico - investigativas en vínculo con contenidos de la DPI.			
5.	Se proyecta la actividad metodológica según la lógica de los niveles del sistema de trabajo.			

Escala para medir niveles en la guía de observación.

Alto: Cuando se constatan evidencias sólidas del desarrollo del aspecto.

Medio: Cuando se constata el desarrollo parcial del aspecto.

Bajo: Cuando se evidencian limitaciones en el desarrollo del aspecto.

Nota: Adaptación de instrumento validado por Causilla, O. L. (2017).

Anexo 5 - Guía de observación a clases. (Estudio exploratorio)

Objetivo: Identificar potencialidades y necesidades de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración del contenido.

Datos generales:

Profesor: _____

Asignatura: _____ Actividad: _____

No.	Actividad del profesor	Alto	Medio	Bajo
1.	Dominio por el profesor del contenido de la DPI (Relaciona los elementos del contenido (conocimientos, habilidades y valores).			
2.	La estructura y organización didáctica de la clase responde a las exigencias intra e interdisciplinarias.			
3.	Vínculo del contenido con la profesión y con la realidad nacional e internacional para el desarrollo de la labor educativa y el trabajo político ideológico en función de una formación integral de los estudiantes.			
4.	Orientación y motivación para el aprendizaje del contenido introduciendo aspectos de interdisciplinariedad.			
5.	Alcance de los objetivos a partir de las necesidades y aspiraciones sociales e individuales.			
6	Integración del contenido formativo de las estrategias curriculares.			

No.	Actividad del profesor	Alto	Medio	Bajo
7	Utilización de métodos activos y de medios de enseñanza que propicien el aprendizaje con elementos intradisciplinarios.			
8	Propicia la búsqueda, el análisis, la interpretación o comunicación del contenido de forma integrada.			

Escala para medir niveles en la guía de observación.

Alto: Cuando se constatan evidencias sólidas del desarrollo del aspecto.

Medio: Cuando se constata el desarrollo parcial del aspecto.

Bajo: Cuando se evidencian limitaciones en el desarrollo del aspecto.

Nota: Adecuación en función de los intereses y necesidades de la investigación, de la guía estandarizada para el control de la actividad docente en la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”.

Anexo 6 - Encuesta a profesores de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. (Estudio exploratorio)

Objetivo: Recopilar información sobre el nivel de preparación de los profesores de las asignaturas de la DPI para la integración del contenido.

Consigna: Estimado profesor estamos realizando una investigación para conocer el estado actual de su preparación para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.

Datos generales

Asignatura que imparte: _____

Título de graduado: _____

Categoría docente: _____ Título académico: _____ Título científico: _____

Experiencia en Educación: _____ Experiencia en la Educación Superior: _____

1. Ha recibido preparación sobre la integración del contenido de las asignaturas de la DPI. SI _____ No _____

En caso afirmativo a través de que vía:

Trabajo metodológico Investigación Capacitación

Formación inicial Superación postgraduada Autodidáctica

Otras ¿Cuáles? _____

2. A través de qué vía se obtiene la información relacionada con la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Libros Sitios web Cursos de superación

Documentos normativos de la carrera Grupo whatsapp

Eventos científicos Publicaciones

Otros ¿Cuáles? _____

3. Considera necesario recibir preparación acerca de esta temática.

Si No No se

En caso afirmativo menciona tres razones que lo justifican.

4. Marca con una X la información que usted tiene sobre la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Mucha Suficiente Poca Ninguna

En caso de ser mucha o suficiente refiérase a dos argumentos que lo justifiquen.

5. Mencione las habilidades científico - investigativas de las asignaturas de la DPI que son comunes al contenido de su asignatura.

6. Relaciona el contenido de las asignaturas de la DPI con las habilidades científico - investigativas.

Siempre A veces Nunca

Coloque un ejemplo.

7. Utiliza procedimientos metodológicos para la integración del contenido.

Sí No No sé

Coloque un argumento que lo justifique.

8. Marca con una x los niveles de integración del contenido.

la clase la tarea docente la asignatura
 el trabajo independiente la práctica laboral
 los niveles de asimilación del contenido

9. Mencione las habilidades que debe poseer un profesor para integrar el contenido.

Anexo 7 - Entrevista a profesores de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. (Estudio exploratorio)

Objetivo: 1- Obtener información acerca del nivel de preparación de los profesores para asumir la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Datos generales

Asignatura que imparte: _____

Título de graduado: _____

Categoría docente: _____ Título académico: _____ Título científico: _____

Experiencia en Educación: _____ Experiencia en la Educación Superior: _____

Aspectos a considerar durante la entrevista

1. ¿Cuáles son los temas que han recibido para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI?
2. ¿Refiera las vías y formas de trabajo metodológico que han recibido para la integración del contenido?
3. ¿Qué información ha recibido para la integración del contenido en los documentos normativos?
4. ¿Qué es para usted problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa? Argumente como desde la clase usted logra su desarrollo.
5. ¿Considera usted que el sistema de trabajo metodológico de la DPI propicia que se integren los contenidos de las asignaturas que la conforma a partir de las habilidades científico - investigativas? ¿A su juicio, qué ha faltado?

Anexo 8 - Escala Likert para explorar actitudes de los profesores ante la integración del contenido de las asignaturas de la DPI. (Estudio exploratorio)

Objetivo: Constatar la actitud asumida por los profesores ante la integración del contenido de las asignaturas de la DPI, mediante el método de escalonamiento Likert.

Estimado profesor, se realiza una investigación para constatar la actitud asumida por usted ante la integración del contenido de las asignaturas de la DPI. A continuación, se le muestra una serie de afirmaciones, las cuales deben responder con sinceridad.

Para seleccionar las afirmaciones en las que usted se vea identificado marque con una X según corresponda.

Definitivamente sí	Probablemente sí	Indeciso	Probablemente no	Definitivamente no
5	4	3	2	1

Nº	Afirmaciones	5	4	3	2	1
1.	El trabajo con la integración del contenido de las asignaturas de la DPI, es necesario.					
2.	La información que poseo para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI es suficiente.					
3.	Asumo con agrado la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.					
4.	Considero la relación del contenido de las asignaturas de la DPI con la investigación en mi desempeño profesional.					

Nº	Afirmaciones	5	4	3	2	1
5.	Oriento actividades docentes para la integración del contenido de la asignatura que imparto de la DPI.					
6.	Utilizo habilidades intelectuales, investigativas y comunicativas en la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.					
7.	Indago sobre la integración del contenido de la asignatura que imparto de la DPI, en fuentes alternativas.					

Escala de valores general:

La puntuación actitudinal hacia la integración del contenido se obtiene desde la suma de los valores de cada afirmación. La actitud es favorable o desfavorable en correspondencia con el valor numérico de la sumatoria de las afirmaciones.

Los resultados se asumen y valoran según la siguiente escala numérica:

Definitivamente sí	Probablemente sí	Indeciso	Probablemente no	Definitivamente no
35	28	21	14	7

Actitud favorable	Indeciso	Actitud desfavorable
28 - 35	15 - 27	7 - 14

**Anexo 9 - Prontuario de las invariantes de las habilidades científico -
investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa.**

Habilidad	Invariantes funcionales
Problematizar	<ul style="list-style-type: none">• Observar el objeto de estudio de cada asignatura de la DPI.• Determinar situaciones problémicas comunes en las asignaturas de la DPI para lograr su descripción coherente.• Identificar las contradicciones en las situaciones problémicas comunes en las asignaturas de la DPI.• Comparar la teoría con la práctica en las situaciones problémicas comunes en las asignaturas de la DPI.• Plantear problemas científicos en las asignaturas de la DPI.
Teorizar	<ul style="list-style-type: none">• Analizar textos sobre las situaciones problémicas comunes de cada asignatura de la DPI.• Registrar información acerca de las situaciones problémicas en diferentes idiomas, utilizando bibliografías actualizadas y la norma APA.• Comparar criterios y enfoques científicos sobre las situaciones problémicas comunes de cada asignatura de la DPI.• Integrar posiciones sobre los sustentos teóricos de las situaciones problémicas comunes de las asignaturas de la DPI.• Construir el contexto teórico - metodológico de las situaciones problémicas comunes de las asignaturas de la DPI.

Habilidad	Invariantes funcionales
Comprobar la realidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar instrumentos de investigación que permitan explorar la realidad de las situaciones problemáticas comunes de las asignaturas de la DPI. • Aplicar métodos de investigación adecuados a las situaciones problemáticas comunes de las asignaturas de la DPI. • Ordenar lógicamente la información obtenida desde su interpretación. • Comparar los resultados obtenidos mediante la valoración crítica del comportamiento de la realidad. • Determinar los supuestos prácticos de solución a las situaciones problemáticas comunes de las asignaturas de la DPI. • Socializar los resultados de la solución a las situaciones problemáticas comunes de las asignaturas de la DPI.

Anexo 10 - Instrumento para la evaluación de pertinencia de la propuesta por los expertos (Método de agregados individuales).

Objetivo: Evaluar la pertinencia de la estrategia metodológica para integración del contenido en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Instructivo: Luego de la lectura y análisis de la propuesta recibida se requiere de usted datos esenciales mínimos de su experticia y su opinión informada acerca de los aspectos que a continuación se presentan, valorándolos en general y haciendo los señalamientos que considere pertinentes al respecto. Gracias.

Formación profesional: _____

_____ Años de experiencia en el trabajo con las asignaturas de la DPI.

Experiencia de trabajo con la integración del contenido:

_____ Mucha _____ Bastante _____ Suficiente

Valore los aspectos, desde cuatro categorías de adecuación: *muy adecuado (MA)*, *bastante adecuado (BA)*, *adecuado (A)* y *no adecuado (NA)*.

Aspecto a valorar	MA	BA	A	NA
Coherencia entre la denominación, rasgos esenciales, tipo de relación y la fundamentación teórica de las relaciones para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.				
Argumento de opinión				

Aspecto a valorar	MA	BA	A	NA
Determinación de las acciones del procedimiento metodológico para problematizar en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.				
Argumento de opinión				

Aspecto a valorar	MA	BA	A	NA
Determinación de las acciones del procedimiento metodológico para teorizar en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.				
Argumento de opinión				

Aspecto a valorar	MA	BA	A	NA
Determinación de las acciones del procedimiento metodológico para comprobar la realidad educativa en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.				
Argumento de opinión				

Aspecto a valorar	MA	BA	A	NA
Estructuración de los objetivos, etapas, acciones, formas de trabajo metodológico e instrumentación de la estrategia metodológica.				
Argumento de opinión				

Aspecto a valorar	MA	BA	A	NA
Correspondencia entre las relaciones, los procedimientos metodológicos y la estrategia metodológica, para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.				
Argumento de opinión				

Aspecto a valorar	MA	BA	A	NA
Correspondencia entre la caracterización, las dimensiones e indicadores de la variable dependiente nivel de preparación metodológica de los profesores para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.				
Argumento de opinión				

Aspecto a valorar	MA	BA	A	NA
Aplicabilidad de la estrategia metodológica en la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.				
Argumento de opinión				

La tabulación de resultado se establece desde el cálculo de la media de las respuestas, haciendo corresponder la siguiente escala nominal – numérica:

<i>Muy adecuado</i>	<i>Bastante adecuado</i>	<i>Adecuado</i>	<i>No adecuado</i>
MA (4)	BA (3)	A (2)	NA (1)

Nota: Instrumento adaptado de Hernández (2019)

Anexo 10A – Tabulación de la evaluación de pertinencia de la propuesta por los agregados individuales.

Aspecto a valorar	MA (4)	BA (3)	A (2)	NA (1)	Media
Coherencia entre la denominación, rasgos esenciales, tipo de relación y la fundamentación teórica de las relaciones para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.	4	5	6		2,8
Determinación de las acciones del procedimiento metodológico para problematizar en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.	4	6	5		2,9
Determinación de las acciones del procedimiento metodológico para teorizar en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.	5	7	3		3,1
Determinación de las acciones del procedimiento metodológico comprobar la realidad educativa en la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.	5	6	4		3
Estructuración de los objetivos, etapas, acciones, forma de trabajo metodológico e instrumentación de la estrategia metodológica.	3	5	7		2,7
Correspondencia entre las relaciones, los procedimientos metodológicos y la estrategia metodológica, para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.	3	6	6		2,8
Correspondencia entre la caracterización, las dimensiones e indicadores de la variable dependiente nivel de preparación metodológica de los profesores para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI.	3	6	6		2,8
Aplicabilidad de la estrategia metodológica en la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.	6	7	2		3,2
Cierre general de la estrategia metodológica para la preparación de los profesores de las asignaturas de la DPI en la integración de los contenidos.	3				

Anexo 11 – Índices de parametrización de los indicadores correspondientes a las dimensiones de la variable dependiente.

Dimensión 1 – Cognitiva para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
1.1	Muestra tener dominio del contenido de las asignaturas de la DPI y establece relación de integración entre ellos.	Muestra tener dominio de algunos contenidos, pero no es capaz de establecer relación de integración entre ellos.	Muestra tener poco dominio de los contenidos de las asignaturas de la DPI.
1.2	Muestra tener dominio de los aspectos científico -investigativos distintivos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.	Muestra tener algún dominio de los aspectos científico - investigativos y la relación con su asignatura y establece relación entre ellos.	Muestra tener poco dominio de los aspectos científico - investigativos distintivos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.
1.3	Muestra tener dominio de las posiciones científicas acerca de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.	Muestra tener algún dominio de las posiciones científicas acerca de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI pero no establece relación entre ellos.	Muestra tener poco dominio de las posiciones científicas acerca de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI y no establece relación entre ellos.
1.4	Realizan el análisis de las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa.	Realizan algún análisis de las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa pero no siempre establece relación entre ellos.	No realizan el análisis de las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa y no establece relación entre ellos.

Dimensión 2 - Procedimental para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
2.1	Valoran los aspectos científico - investigativos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.	Valoran los aspectos científico - investigativos del PEA de la DPI, pero no siempre logran la relación con su asignatura.	Valoran los aspectos científico - investigativos del PEA de la DPI, pero no logran la relación con su asignatura.
2.2	Orientan la proyección de la asignatura hacia los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.	Orientan alguna proyección de la asignatura hacia los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido, pero no logran relacionarlo en su asignatura desde la DPI.	No orientan la proyección de la asignatura hacia los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido y no logran relacionarlo en su asignatura desde la DPI.
2.3	Logran una adecuada concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente.	En ocasiones logran una concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente pero no logran relacionarlo en su asignatura.	No siempre logran una concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente y no logran su relación en su asignatura.

Dimensión 3 - Actitudinal para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Dimensión 3	Alto	Medio	Bajo
3.1	Valoran la utilidad de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.	En ocasiones valoran la utilidad de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI, pero no tienen en cuenta su relación desde los niveles de integración.	No valoran la utilidad de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI y no tienen en cuenta su relación desde los niveles de integración.
3.2	Asumen una posición optimista acerca de las potencialidades de su asignatura de la DPI para la integración del contenido.	En ocasiones no asumen una posición optimista acerca de las potencialidades de su asignatura de la DPI para la integración del contenido, pero no tienen en cuenta su relación desde los niveles de integración.	No asumen una posición optimista acerca de las potencialidades de su asignatura de la DPI para la integración del contenido y no tienen en cuenta su relación desde los niveles de integración.

Anexo 12 - Encuesta a profesores (Cuestionario)

Objetivo: Constatar el nivel de preparación que poseen los profesores de la DPI para la integración del contenido.

Estimados colegas: Se está realizando una investigación acerca de la integración del contenido en las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, al respecto, necesitamos conteste las interrogantes que a continuación se presentan. El éxito de esta investigación dependerá de su apoyo y la sinceridad con que responda. Se agradece su colaboración.

Datos generales

Nombre y apellidos: _____

Experiencia en la docencia: _____ En Educación universitaria: _____

Categoría docente: _____ Categoría científica: _____

Cargo o función: _____

Cuestionario

1. De los elementos de la integración del contenido que se exponen a continuación valore si su nivel de conocimiento al respecto es alto (A), medio (M) o bajo (B).

_____ Dominio del contenido de las asignaturas de la DPI.

_____ Dominio de los aspectos científico - investigativos distintivos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.

_____ Dominio de las posiciones científicas acerca de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.

_____ Analiza las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa.

2. ¿Cuáles de los aspectos específicos de la integración del contenido que son conocidos por usted? Valore si su nivel de conocimiento al respecto es alto (A), medio (M) o bajo (B).

____ Valoración de aspectos científico - investigativos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.

____ Orientación de la proyección de la asignatura hacia los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.

____ Concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente.

3. Acerca de la gestión para la integración del contenido en las asignaturas de la DPI. Marque según corresponda.

- Utiliza las vías para la integración del contenido y su introducción en los programas analíticos.

Si ____ No ____ Algunas veces ____

- Analiza las vías seleccionadas para la integración del contenido de su asignatura en la DPI.

Si ____ No ____ Algunas veces ____

- Integra el contenido de las asignaturas.

Si ____ No ____ Algunas veces ____

4. En relación con la planificación de la integración del contenido y la situación docente que desarrolla. Marque con una X aquellos aspectos en los que logra mayor desempeño.

____ Realiza una correcta orientación sobre la integración del contenido para relacionarlos con los problemas profesionales.

____ Ejecuta tareas docentes (escolares o extraescolares) que permitan al estudiante integrar el contenido de la asignatura que imparte en la DPI.

____ Controla actividades que propician la integración del contenido.

____ Concibe en la evaluación, la integración del contenido de la asignatura que imparte en la DPI.

5. Sobre la integración del contenido en el desarrollo de su asignatura. Marque con una X según corresponda con su actuación sistemática.

- Utiliza distintas vías para la integración del contenido durante la docencia.

Si ____ No ____ Algunas veces ____

- Emplea en las clases, las vías para integrar hacia los aspectos científico – investigativos.

Si ____ No ____ Algunas veces ____

- Orienta actividades para la integración del contenido de la asignatura que imparte en la DPI desde posiciones científico - investigativas.

Si ____ No ____ Algunas veces ____

- Elabora recursos didácticos según las necesidades de integración del contenido.

Si ____ No ____ Algunas veces ____

6. Desde su valoración y posición profesionales relacionados con la integración del contenido en las asignaturas de la DPI. Marque con una X su actitud.

- ¿Cómo valora la utilización de la integración del contenido en los programas analíticos?

Muy motivado(a) ____ Poco motivado(a) ____ Nada motivado(a) ____

- Para la integración del contenido de los objetos de estudio de las asignaturas de DPI que imparte está:

____ Muy interesado(a)

____ Poco interesado(a)

____ Nada interesado(a)

- ¿Qué posición asume acerca de las potencialidades de su asignatura de la DPI para la integración del contenido?

____ Muy positivo (a) a asumirlo

____ Poco positivo (a) a asumirlo

____ Nada positivo (a) a asumirlo

Escala para medir niveles en las preguntas de la entrevista.

- Sección 1 y 2:
 - Alto: Cuando tiene argumentos sólidos del aspecto.
 - Medio: Cuando tiene argumentos parciales del aspecto.
 - Bajo: Cuando tiene argumentos débiles del aspecto.

Correspondencias:

- Sección 3 y 5, se considera Alto: Si - Medio: Algunas veces - Bajo: No.
- Sección 4, se considera Alto: 4 X - Medio: 3 X y 2 X - Bajo: 1 X o 0 X.
- Sección 6, se considera Alto: Muy - Medio: Poco - Bajo: Nada.

Nota: Validación asumida por la opinión de los agregados individuales respecto a los elementos de la estrategia como salida a las relaciones y la variable dependiente.

Anexo 13 - Cuestionario para la autoevaluación de los profesores sobre la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que tienen los profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, para la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.

Estimado profesor, la presente encuesta es de mucha importancia para la investigación que se desarrolla en función de la integración del contenido de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Su información es en anonimato y se utilizará con toda la ética necesaria.

Se agradece su colaboración.

Información general e instrucciones:

El cuestionario está estructurado en 4 partes fundamentales: la primera, está referida a los datos generales en los que deberá señalar con una "X" o especificar según corresponda. En las tres secciones siguientes, se le solicita que emita su valoración a partir de los niveles siguiendo las categorías de: Bajo (B), Medio (M) Alto (A) sobre los aspectos que se reflejan.

Datos generales (Señale con una "X" o especifique)

a) Categoría y grado científico:

M. Sc. ___ Dr. C. ___ Instructor ___ Asistente ___ Auxiliar ___ Titular ___

b) Asignatura que imparte: _____

1. Conocimiento que usted considera tener sobre los aspectos que se reflejan en los indicadores siguientes. (Coloque el nivel (Bajo, Medio, Alto) determinado por usted, al final de cada aspecto).

1.1. Dominio del contenido de las asignaturas de la DPI. ____

1.2. Dominio de los aspectos científico - investigativos distintivos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura. ____

1.3. Dominio de las posiciones científicas acerca de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI. ____

1.4. Analiza las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa. ____

2. Habilidades que posee para, desde el PEA lograr la integración del contenido en las asignaturas de la DPI, en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. (Coloque el nivel (Bajo, Medio, Alto) determinado por usted, al final de cada aspecto).

2.1. Valoración de aspectos científico - investigativos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura. ____

2.2. Orientación de la proyección de la asignatura que imparte hacia los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI. ____

2.3. Concepción de la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente. ____

3. Actitudes para lograr la integración del contenido en las asignaturas de DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. (Coloque el nivel (Bajo, Medio, Alto) determinado por usted, al final de cada indicador).

3.1. Valoración de la utilidad de su asignatura para la integración del contenido desde en la DPI. ____

3.2. Posición optimista acerca de las potencialidades de su asignatura de la DPI para la integración del contenido. ____

Teniendo en cuenta la evaluación otorgada por usted para cada aspecto, argumente aquellas evaluaciones que le otorgó el valor máximo (Alto).

Número de aspecto	Relación de los principales argumentos que justifican el haber otorgado la máxima evaluación al aspecto.

Nota: Validación asumida por la opinión de los agregados individuales respecto a los elementos de la estrategia como salida a las relaciones y la variable dependiente.

Anexo 14 - Guía de análisis documental para los programas analíticos de las asignaturas de la DPI y las dosificaciones (P1) en constatación final.

Objetivo: Evaluar cómo los profesores conciben la integración del contenido de las asignaturas de DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Datos generales:

Nombre del profesor: _____

Asignatura: _____

Año: _____

Se revisará la preparación de la asignatura y la dosificación (P1), con la intencionalidad de valorar el tratamiento que se le da desde la proyección de la actividad docente a los componentes que se reflejan en cada aspecto.

Clave	Aspectos	Alto	Medio	Bajo	Observaciones
1.1	Evidencia dominio del contenido de las asignaturas de la DPI.				
1.2	Proyecta los aspectos científico - investigativos distintivos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.				
1.3	Estructura la toma de posiciones científicas acerca de la integración del contenido de su asignatura desde la DPI.				

1.4	Analiza las potencialidades y necesidades de integración del contenido de su asignatura en la práctica educativa.				
2.1	Valora los aspectos científico - investigativos del PEA de la DPI y la relación con su asignatura.				
2.2	Proyección la asignatura hacia los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido desde la DPI.				
2.3	Concibe la integración del contenido de su asignatura desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente.				

Nota: Validación asumida desde el estudio exploratorio y por la opinión de los agregados individuales respecto a la variable dependiente.

Anexo 15 - Guía de observación abierta, externa, no participante y directa a colectivos de carrera y colectivos de disciplina en constatación final.

Objetivo: Comprobar en las actividades metodológicas de la DPI, la planificación, orientación, ejecución y control de sugerencias, recomendaciones o indicaciones para la integración del contenido en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

No.	Aspectos a observar	Alto	Medio	Bajo
1.	Se le brinda tratamiento a la temática de la integración del contenido inter e intradisciplinarios.			
2.	Se trabajan los aspectos científico - investigativos distintivos del PEA y la toma de posiciones científicas acerca de la integración del contenido de las asignaturas de la DPI.			
3.	Se analizan las potencialidades y necesidades de integración del contenido de las asignaturas en la práctica educativa.			
4.	Se valoran en la proyección de las asignaturas de la DPI los aspectos científico - investigativos de la integración del contenido en función del desarrollo de habilidades en el PEA.			
5.	Se concibe el sistema de trabajo metodológico para la integración del contenido desde la clase, la tarea docente y el trabajo independiente.			
6.	Ambiente de optimismo en relación con la utilidad de la integración del contenido de las asignaturas.			

Nota: Validación asumida desde el estudio exploratorio (adaptada a las condiciones de constatación final) y por la opinión de los agregados individuales respecto a la variable dependiente.

Anexo 16 - Guía de observación abierta, externa, no participante y directa a clases en constatación final.

Objetivo: Identificar potencialidades y necesidades de los profesores de las asignaturas de la DPI en la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la integración de los contenidos.

Datos generales:

Profesor: _____

Asignatura: _____ Actividad: _____

No.	Actividad del profesor	Alto	Medio	Bajo
1.	Dominio por el profesor de los contenidos de la DPI y de los elementos del contenido de la asignatura para la integración de los mismos.			
2.	La estructura y organización didáctica de la clase responde a las exigencias de intra e interdisciplinarias.			
3.	Vínculo del contenido con la profesión y con el desarrollo de habilidades científico - investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa, asociadas a la integración del contenido en función de una formación integral de los estudiantes.			
4.	Orientación y motivación para el aprendizaje del contenido introduciendo aspectos de interdisciplinariedad.			
5.	Alcance de los objetivos a partir de las necesidades y aspiraciones sociales e individuales.			

No.	Actividad del profesor	Alto	Medio	Bajo
6	Integración de los contenidos formativos a partir de los ejes transversales y las estrategias curriculares establecidas.			
7	Proyección y orientación de la tarea docente y el trabajo independiente desde la perspectiva de los niveles de integración del contenido.			
8	Utilización de métodos activos y de medios de enseñanza que propicien el aprendizaje con elementos intradisciplinarios.			
9	Evidencia la utilización de los procedimientos metodológicos para la integración de los contenidos en las asignaturas de la DPI.			
10	Propicia la búsqueda, el análisis, la interpretación o comunicación del contenido de forma integrada.			

Nota: Adecuación en función de los intereses y necesidades de la investigación (del estudio exploratorio y la opinión de los agregados individuales respecto a la variable dependiente) y de la guía estandarizada para el control de la actividad docente en la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”.

Anexo 17 – Tablas y gráficos de procesamiento de la información del pre-experimento.

Tabla 1 – Cálculos para cada indicador en la constatación inicial.

Indicadores	N	Media	Desv. Est.	Mínimo	Q25	Mediana	Q75	Máximo	
Inicial	1.1	12	1,77	0,29	1,40	1,60	1,60	1,90	2,40
	1.2	12	1,75	0,40	1,20	1,40	1,80	2,00	2,40
	1.3	12	1,73	0,36	1,20	1,40	1,80	1,90	2,40
	1.4	12	1,58	0,36	1,20	1,30	1,50	1,80	2,20
	2.1	12	1,75	0,40	1,20	1,40	1,70	2,00	2,60
	2.2	12	1,62	0,28	1,20	1,40	1,60	1,80	2,20
	2.3	12	1,67	0,37	1,20	1,40	1,60	1,80	2,40
	3.1	12	2,39	0,28	2,00	2,33	2,33	2,50	3,00
	3.2	12	2,31	0,26	2,00	2,00	2,33	2,50	2,67

Gráfico 1 – Cierre para cada indicador en la constatación inicial.



Gráfico 2 – Cierre por dimensión en la constatación inicial.

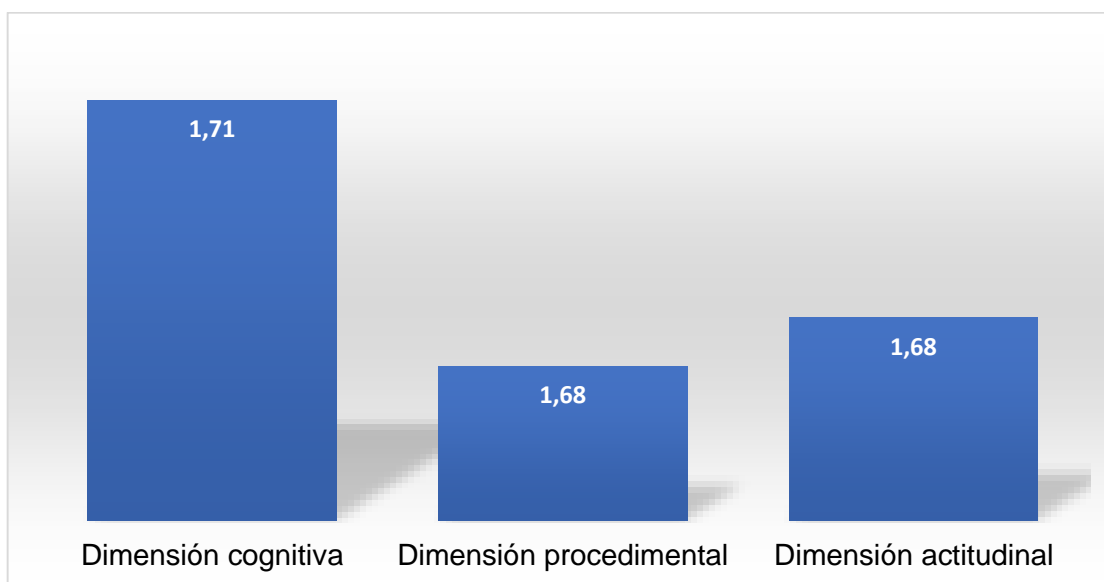


Gráfico 3 – Comportamiento del nivel de preparación metodológica de los profesores de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en Ciego de Ávila para la integración del contenido en la constatación inicial.

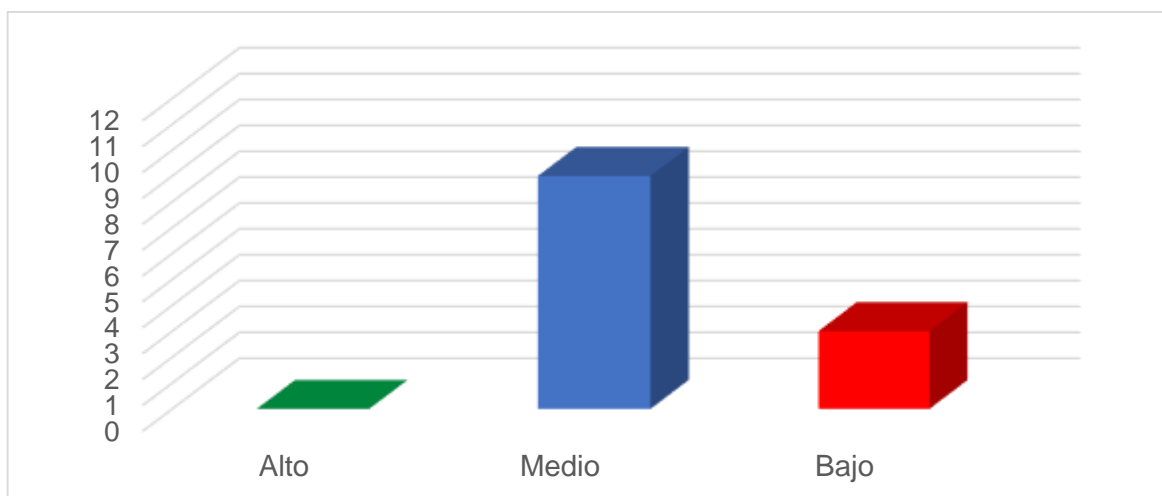


Tabla 2 – Cálculos para cada indicador en la constatación final.

Indicadores	N	Media	Desv. Est.	Mínimo	Q25	Mediana	Q75	Máximo	
Final	1.1	12	2,60	0,31	2,20	2,30	2,60	2,90	3,00
	1.2	12	2,65	0,32	2,20	2,40	2,70	3,00	3,00
	1.3	12	2,72	0,29	2,20	2,40	2,80	3,00	3,00
	1.4	12	2,58	0,32	2,20	2,20	2,60	2,90	3,00
	2.1	12	2,65	0,30	2,00	2,50	2,60	2,90	3,00
	2.2	12	2,67	0,25	2,20	2,60	2,60	2,90	3,00
	2.3	12	2,62	0,28	2,20	2,40	2,60	2,80	3,00
	3.1	12	2,83	0,17	2,67	2,67	2,83	3,00	3,00
	3.2	12	2,86	0,17	2,67	2,67	3,00	3,00	3,00

Gráfico 4 – Cierre para cada indicador en la constatación final.

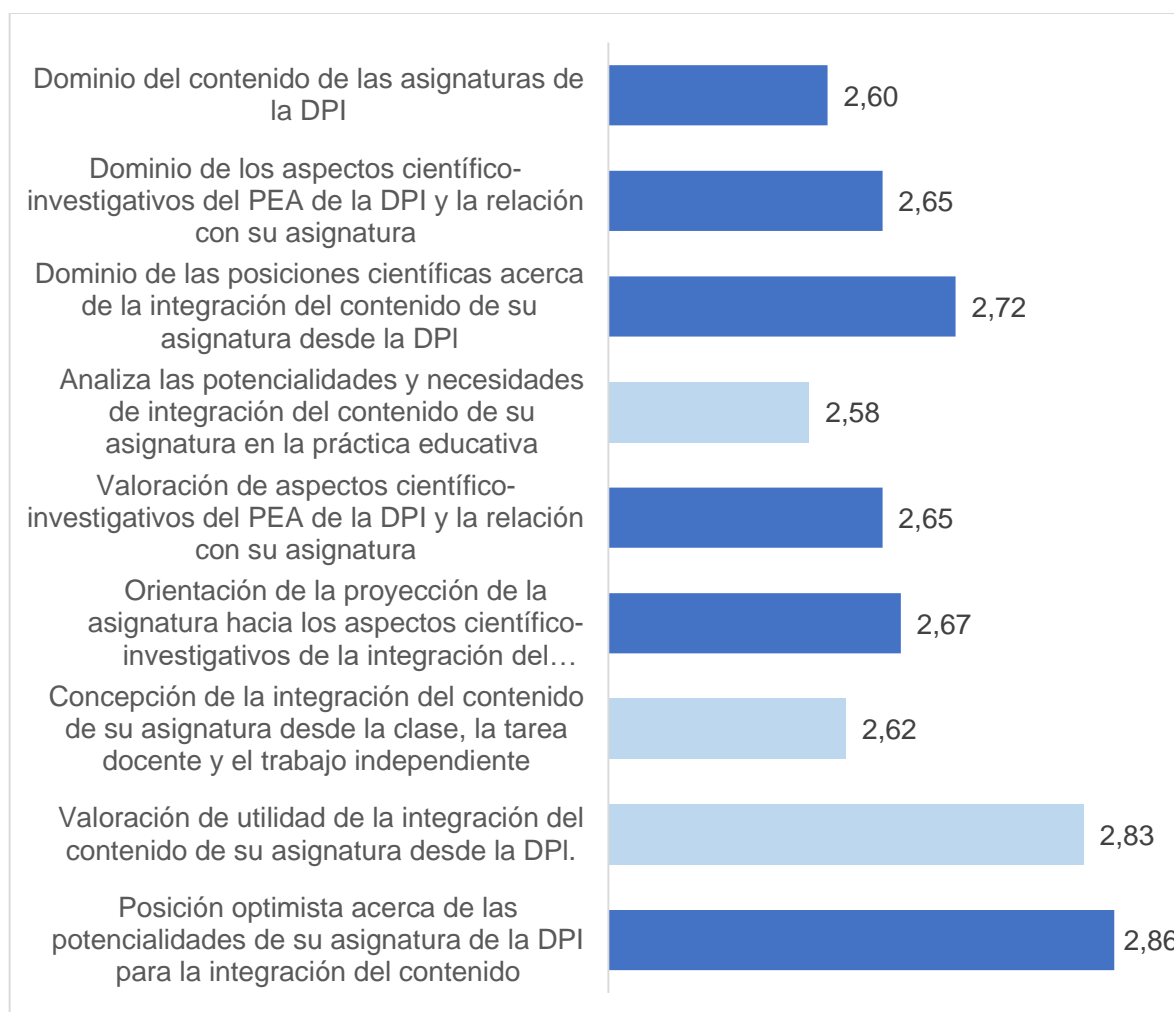


Gráfico 5 – Cierre por dimensión en la constatación final.

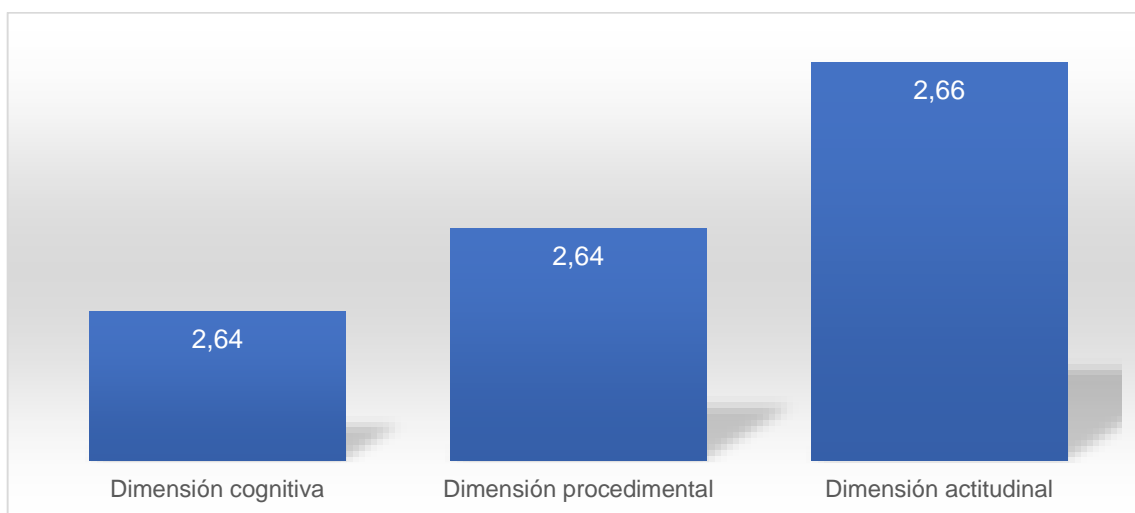


Gráfico 6 – Comportamiento del nivel de preparación metodológica de los profesores de la DPI de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en Ciego de Ávila para la integración del contenido en la constatación final.

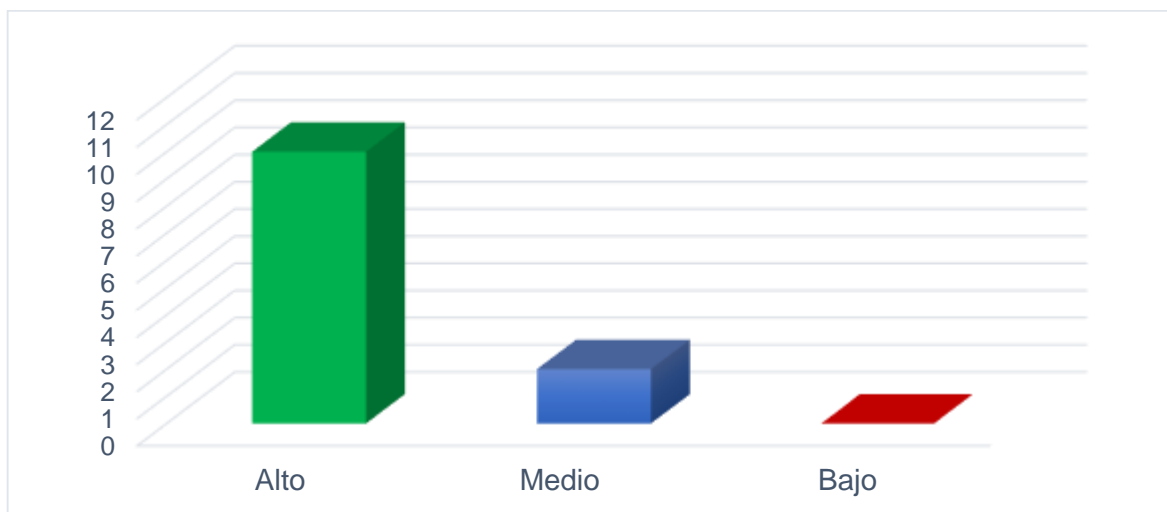


Tabla 3 – Tabla de frecuencias del nivel de los profesores del estudio.

		Nivel Final							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
		N	% línea	N	% línea	N	% línea	N	% columna
Nivel Inicial	Bajo	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	3	25,0%
	Medio	0	0,0%	0	0,0%	9	100,0%	9	75,0%
	Alto	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	0	0,0%	2	16,7%	10	83,3%	12	100,0%