

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES PRIMARIOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CUBA

Continuing education of primary school teachers for addressing diversity in Cuba

Formação continuada de professores do ensino primário para a atenção à diversidade em Cuba

DATOS DE LOS AUTORES

Yamilé Martínez-Rosales

Centro de Diagnóstico y Orientación, Palma Soriano, Cuba

<https://orcid.org/0000-0003-3213-2908>

Yanet Pérez-Aguilar

Centro de Diagnóstico y Orientación, Palma Soriano, Cuba

<https://orcid.org/0009-0002-0004-0822>

Martha Gloria Martínez-Isaac *

Universidad de Oriente, Cuba

<http://orcid.org/0000-0002-7718-1052>

marthami@uo.edu.cu

*Autor correspondiente: marthami@uo.edu.cu

Citar como: Martínez-Rosales, Y., Pérez-Aguilar, Y. y Martínez-Isaac, M. G. (2025). Formación continua de docentes primarios para la atención a la diversidad en Cuba. *Homero*, 1(1), 42-55. <https://revistas.gigapsico.com/index.php/homero/issue/current>

Recibido: 15/12/2024

Revisado: 17/02/2025

Publicado: 31/03/2025

RESUMEN

Antecedentes: La formación continua de los docentes primarios en Cuba ha transitado por un proceso histórico de transformación progresiva, adaptándose a los cambios sociales, políticos y económicos del país. **Objetivo:** Este estudio describe la evolución de la formación continua del profesorado de nivel primario entre 1976 y 2024, con énfasis en su relación con la atención a la diversidad. **Método:** Se realizó un análisis documental con enfoque cualitativo, utilizando métodos teóricos como el histórico-lógico, el análisis-síntesis y la inducción-deducción. **Resultados:** Los resultados identifican tres etapas principales: la primera (1976–1985) caracterizada por una pedagogía tradicional centrada en la transmisión de conocimientos, con una atención incipiente a la diversidad; la segunda (1986–2013) enfocada en la actualización pedagógica, la incorporación de tecnologías y la consolidación del maestro de apoyo, promoviendo prácticas inclusivas emergentes; y la tercera (2014–2024), marcada por la implementación del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, la integración sistemática de las TIC y un enfoque más robusto en la atención a la diversidad y la formación psicopedagógica. **Conclusiones:** Este proceso se alinea con las tendencias internacionales que promueven el desarrollo profesional docente situado, reflexivo y adaptativo, favoreciendo la equidad educativa. No obstante, persisten desafíos relacionados con la consolidación de prácticas inclusivas, la actualización tecnológica y la necesidad de acompañamiento institucional continuo. El estudio concluye que la formación continua docente en Cuba avanza hacia un modelo flexible, pertinente y comprometido con la equidad y la inclusión.

Palabras clave: Formación continua, formación docente, educación inclusiva, atención a la diversidad, innovación pedagógica.

ABSTRACT

Background: The continuing education of primary school teachers in Cuba has undergone a historical process of progressive transformation, adapting to the country's social, political, and economic changes. **Objective:** This study describes the evolution of continuing education of primary school teachers between 1976 and 2024, with an emphasis on its relationship with attention to diversity. **Method:** A qualitative documentary analysis was conducted, using theoretical methods such as historical-logical, analysis-synthesis, and induction-deduction. **Results:** The results identify three main stages: the first (1976–1985) characterized by a traditional pedagogy focused on the transmission of knowledge, with an incipient attention to diversity; the second (1986–2013) focused on pedagogical updating, the incorporation of technologies, and the consolidation of the support teacher, promoting emerging inclusive practices; and the third (2014–2024), marked by the implementation of the Third Improvement of the National Education System, the systematic integration of ICTs, and a more

robust focus on addressing diversity and psychopedagogical training. **Conclusions:** This process aligns with international trends that promote situated, reflective, and adaptive teacher professional development, favoring educational equity. However, challenges persist related to the consolidation of inclusive practices, technological updating, and the need for ongoing institutional support. The study concludes that continuing teacher training in Cuba is moving toward a flexible, relevant model committed to equity and inclusion.

Keywords: Continuing education, teacher training, inclusive education, attention to diversity, pedagogical innovation.

RESUMO

Contexto: A formação continuada de professores do ensino fundamental em Cuba passou por um processo histórico de transformação progressiva, adaptando-se às mudanças sociais, políticas e econômicas do país. **Objetivo:** Este estudo descreve a evolução da formação continuada de professores do ensino fundamental entre 1976 e 2024, com ênfase em sua relação com a atenção à diversidade. **Método:** Foi realizada uma análise documental qualitativa, utilizando métodos teóricos como histórico-lógico, análise-síntese e indução-dedução. **Resultados:** Os resultados identificam três etapas principais: a primeira (1976-1985) caracterizada por uma pedagogia tradicional focada na transmissão de conhecimento, com uma atenção incipiente à diversidade; a segunda (1986-2013) focada na atualização pedagógica, na incorporação de tecnologias e na consolidação do professor de apoio, promovendo práticas inclusivas emergentes; e a terceira (2014-2024), marcada pela implementação do Terceiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, a integração sistemática das TICs e um foco mais robusto na abordagem da diversidade e na formação psicopedagógica. **Conclusões:** Este processo alinha-se às tendências internacionais que promovem o desenvolvimento profissional docente situado, reflexivo e adaptativo, favorecendo a equidade educacional. No entanto, persistem desafios relacionados à consolidação de práticas inclusivas, à atualização tecnológica e à necessidade de apoio institucional contínuo. O estudo conclui que a formação continuada de professores em Cuba caminha para um modelo flexível, relevante e comprometido com a equidade e a inclusão.

Palavras-chave: Formação continuada, formação docente, educação inclusiva, atenção à diversidade, inovação pedagógica.

1. INTRODUCCIÓN

La educación constituye un eje fundamental para comprender el desarrollo de cualquier sociedad, independientemente del contexto en el que se manifieste. Por ello, el análisis de un fenómeno educativo requiere necesariamente el estudio de su origen y de los contextos históricos y sociales que han marcado su evolución. El maestro ocupa un rol singular en este proceso, ya que es el único profesional al que se le asigna la responsabilidad social de contribuir a la formación integral del ser humano, respondiendo a las necesidades y demandas de la sociedad. En función de este compromiso, se vuelve indispensable que el profesorado reciba, a través de la formación continua, un conjunto articulado de saberes, metodologías, procedimientos y recursos que le permitan cumplir con esta labor de manera efectiva.

Para comprender la evolución del sistema educativo cubano y, en consecuencia, caracterizar el proceso de formación permanente de los docentes, es imprescindible revisar el impacto de la colonización española y las políticas educativas implementadas por los gobiernos republicanos hasta 1959. Solo así se pueden entender los cambios estructurales producidos a partir de esa fecha.

Los antecedentes de la educación en Cuba se remontan al siglo XVI, durante la etapa colonial española, cuando la enseñanza fue encomendada principalmente a sacerdotes y doctrieros, quienes centraron sus esfuerzos en la formación cultural de la nobleza, del clero y de los funcionarios coloniales.

En el siglo XVIII, bajo el contexto del despotismo ilustrado, se produjeron transformaciones asociadas al crecimiento económico y cultural, lo que permitió el inicio de la educación elemental y la proliferación de escuelas dirigidas a la infancia. Sin embargo, en el siglo XIX se instauraron varios planes educativos promovidos por la clase dominante, cuyo propósito no era la alfabetización universal, sino más bien la conservación del orden social, impidiendo que la mayoría de los esclavizados y campesinos pobres accedieran a la educación formal.

Hacia finales del siglo XIX, el panorama educativo cubano se encontraba sumido en un estado de profunda precariedad, descrito por algunos autores como una situación de “cronicidad exasperante” (Guerra, 1998, p.99). Esta realidad se vio aún más agravada por las secuelas de la Guerra de Independencia de 1895, que dejó como saldo la escasez de infraestructuras escolares, la falta de docentes y la carencia de materiales didácticos y científicos adecuados.

En el tránsito del siglo XIX al XX se impulsaron algunas reformas educativas. En 1899 se crearon dos escuelas de oficios destinadas a niños en situación de vulnerabilidad y dos instituciones correccionales para menores en conflicto con la ley, gestionadas por el Departamento de Beneficencia. Estos hechos marcan los primeros pasos, aunque incipientes, hacia un sistema de atención a la diversidad en el ámbito educativo cubano.

Posteriormente, en 1944, se redefinieron los objetivos de la educación, basados en parte en los principios establecidos por la Constitución de 1940, la cual también propició la fundación del Ministerio de Educación. Durante la década de 1950, el desempleo entre los maestros era una problemática recurrente. La educación pública se encontraba en un proceso de deterioro, mientras que la enseñanza privada se expandía, reflejando las desigualdades propias del sistema capitalista dominante de la época. La atención a personas con discapacidades físicas y mentales era prácticamente inexistente, pues la Educación Especial aún no se había desarrollado de manera formal. En este contexto, resulta evidente la insuficiente preparación de los docentes, así como la notable limitación de recursos destinados al sector educativo. Como resultado, el sistema educativo de ese período se caracterizó por la inercia, el estancamiento y, en algunos casos, por un franco retroceso.

Con la Revolución de 1959, el gobierno cubano, junto al pueblo, se propuso impulsar el primer gran proyecto social del país. Una de las acciones prioritarias fue la eliminación del analfabetismo, meta que se materializó a través de la Campaña Nacional de Alfabetización en 1961. A partir de ese momento, la educación en Cuba experimentó transformaciones profundas. Se produjo una reestructuración y fortalecimiento del sistema educativo nacional, lo que marcó un antes y un después en la historia de la escuela cubana. En este contexto, el Ministerio de Educación (MINED), durante el curso 1972-1973, inició investigaciones que derivaron en la implementación de un Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

No obstante, la formación y capacitación del personal docente no lograron responder con suficiente solidez al creciente número de instituciones educativas que surgieron para atender las demandas sociales de la época. La actualización de los educadores se limitaba a los intercambios y aprendizajes obtenidos durante los cursos de perfeccionamiento, lo que restringía significativamente la amplitud de su preparación.

Superada la etapa inicial, enfocada en corregir las graves deficiencias y deformaciones heredadas del periodo republicano, a partir de 1975 se concentraron los esfuerzos en optimizar el sistema educativo cubano. Se puso énfasis en la consolidación de la formación continua del profesorado, con una visión integral que articulase los distintos niveles del sector educativo. En este proceso, la capacitación permanente del docente de primaria se ha ido adaptando a las demandas sociales de cada época.

Como señalan Conesa [Santos et al. \(2018\)](#), la formación inicial del profesorado de primaria en Cuba ha pasado por diversas etapas y modelos: desde la figura del maestro autodidacta, la obtención de plazas mediante concursos o exámenes, la formación emergente y las escuelas normales, hasta la creación de la Escuela de Pedagogía y los planes de Minas, Topes y Tarará. También se implementaron las escuelas formadoras de maestros primarios, la formación de licenciados en Educación Primaria, los programas de maestros emergentes o habilitados y, desde el curso 2009-2010, la apertura de las escuelas pedagógicas como vía para formar docentes de nivel medio.

Sin embargo, después de obtener el título, el maestro necesita actualizar de manera continua los conocimientos adquiridos en el pregrado, de modo que pueda responder adecuadamente a los nuevos retos y exigencias de la sociedad en cada etapa histórica. Uno de los componentes clave que requiere actualización constante en la formación continua son los contenidos psicopedagógicos, indispensables para enriquecer las prácticas docentes y mejorar las formas de actuación profesional. No cabe duda de que la psicología constituye un pilar esencial en la práctica pedagógica. La búsqueda permanente de fundamentos científicos sobre la enseñanza y la educación encuentra en la historia de esta disciplina una referencia rica en principios y categorías que orientan y respaldan el quehacer docente. En consecuencia, el presente estudio se propone como objetivo describir la evolución histórica de la formación continua del profesorado de primaria en Cuba, en relación con la atención a la diversidad, en el periodo comprendido entre 1976 y 2024.

La Pedagogía se concibe como una ciencia de enfoque integral, en la que la formación representa una de sus categorías fundamentales. Este concepto es abordado por distintas disciplinas y se define desde diversas corrientes del pensamiento educativo, como el humanismo, el cognitivismo y el constructivismo, que ofrecen interpretaciones complementarias sobre su significado.

En relación con el término formación, se adopta la definición propuesta por [Martínez López et al. \(2021\)](#), quienes la describen como un proceso intencional, permanente y continuo, mediante el cual cada individuo, dentro del entorno social donde nace y crece, construye activamente su propia personalidad en desarrollo. Desde esta perspectiva, la formación está estrechamente vinculada a la práctica pedagógica y reconoce al docente como un profesional capaz de reinterpretar y transformar el conocimiento pedagógico a partir de las experiencias que vive en su labor diaria. La formación continua, en este contexto, se entiende como un proceso ininterrumpido y dinámico, orientado a consolidar marcos teóricos y metodológicos que respondan a los desafíos emergentes de la educación actual ([Pupo Kairuz et al., 2021](#)).

Partiendo de este enfoque, se retoma la conceptualización propuesta por [Pupo Kairuz et al. \(2021\)](#), quienes destacan que la formación continua docente no debe entenderse como un conjunto de acciones aisladas, sino como un proceso progresivo, planificado y sostenido en el tiempo, orientado a la actualización permanente de los saberes pedagógicos. Este proceso incluye tanto la actualización de conocimientos generales como la adquisición de competencias específicas, de manera que el docente pueda adaptarse a los cambios del entorno educativo y enfrentar de manera efectiva los desafíos que surgen en su práctica profesional. La finalidad última de esta actualización es fortalecer la capacidad del profesorado para analizar,

reflexionar y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, ajustadas a las necesidades concretas del contexto en el que se desempeña. Así, la formación continua se convierte en un elemento estratégico para potenciar la autonomía profesional, promover la innovación educativa y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, se consideran también los aportes de [Porto \(2024\)](#), quien sostiene que la formación continua del profesorado debe concebirse como un proceso dinámico y abierto, que posibilite la exploraciónndientemente de sus condiciones o contextos, puedan acceder a oportunidades equitativas de aprendizaje. Por tanto, la formación continua se convierte en una herramienta clave no solo para el desarrollo profesional del docente, sino también para la construcción de una escuela más justa, inclusiva y adaptada a los desafíos del siglo XXI.

Ante esta realidad, la formación continua se convierte en un requisito indispensable no solo para acceder, mantenerse o ascender en el ámbito profesional y laboral, sino también para responder de manera efectiva a las transformaciones y exigencias sociales que se presentan en cada etapa histórica. El contexto actual, caracterizado por rápidos cambios culturales, tecnológicos y sociales, demandas profesionales de la educación en constante actualización, capaces de adaptarse a nuevos retos y desempeñarse con pertinencia en escenarios cada vez más complejos.

En este marco, uno de los focos prioritarios de la formación permanente del profesorado en los últimos años ha sido la preparación para atender la diversidad y promover la inclusión educativa dentro de las escuelas. Este enfoque responde a un compromiso global, impulsado por organismos internacionales y regionales como la UNESCO y la UNICEF, que reconocen la diversidad como un componente esencial de la equidad educativa. Las políticas educativas contemporáneas, alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), subrayan la importancia de formar docentes capaces de responder a las necesidades heterogéneas del alumnado, considerando diferencias culturales, sociales, cognitivas y emocionales.

La formación continua, vista desde esta perspectiva, se concibe como un proceso estratégico de gestión del conocimiento. Este proceso integra acciones pedagógicas y psicológicas orientadas a identificar, desarrollar y disseminar saberes relevantes que impacten directamente en la práctica educativa y favorezcan la inclusión ([Imamura Díaz, 2018](#)). De este modo, se propicia el acceso a nuevas herramientas y metodologías, se incrementa la visibilidad del conocimiento generado y se fortalece la capacidad del docente para implementar prácticas inclusivas que respondan a la diversidad del estudiantado, promoviendo así una educación más justa, equitativa y de calidad.

Según [García-Gutiérrez et al. \(2022\)](#), la formación psicopedagógica se concibe como un constructo teórico que implica no solo la capacitación técnica para la labor docente, sino también un compromiso con la transformación social. Este enfoque parte de la comprensión amplia de la categoría "formación", entendida como un proceso integral que prepara al educador tanto para la enseñanza como para la intervención en los contextos sociales donde se desenvuelve. Desde esta perspectiva, se reconoce la necesidad de que los docentes continúen su preparación de manera sistemática, con el propósito de adquirir y fortalecer competencias que les permitan enfrentar, desde un enfoque psicopedagógico, los múltiples desafíos que surgen en los entornos educativos.

En esta línea, se retoman las aportaciones de [Jiménez y Mesa \(2021\)](#), quienes sostienen que atender a la diversidad implica implementar un modelo educativo flexible, capaz de brindar a cada estudiante el acompañamiento pedagógico necesario para potenciar sus capacidades, desarrollar habilidades y fortalecer sus intereses y motivaciones a lo largo del proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo busca la equidad en el acceso a la educación, sino también la personalización de los apoyos, respetando los ritmos y particularidades de cada alumno.

Este concepto se asume en la presente investigación debido a que, en el contexto cubano, existen políticas y normativas alineadas con las exigencias internacionales en materia de inclusión, lo que evidencia un compromiso formal con la atención a la diversidad. Así, se plantea un enfoque integrador, en el cual la atención a las diferencias no se percibe como un añadido, sino como un elemento estructural del proceso educativo. Desde esta visión, la formación docente—considerada una categoría central dentro de la pedagogía—se convierte en un factor clave para favorecer el desarrollo humano y la construcción de una educación más justa y equitativa.

Promover prácticas educativas inclusivas y de calidad requiere, por tanto, que los docentes se involucren en procesos de formación continua. Este compromiso con la actualización profesional implica no solo adquirir nuevos conocimientos, sino también transformar paradigmas y revisar las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula. Atender a la diversidad no es una acción extraordinaria, sino un principio fundamental de la educación contemporánea, donde la diferencia debe ser reconocida como la norma y no como la excepción ([Martínez-Rosales & Gross-Tur, 2024](#)). Esto supone desarrollar sensibilidad, empatía y una mirada crítica que permita comprender y transformar los contextos educativos en función de una inclusión real y efectiva.

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas, junto con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), constituye un marco global que identifica los principales retos del desarrollo humano actual. Este plan estratégico integra tres dimensiones fundamentales—económica, social y ambiental—con el propósito de garantizar un futuro sostenible, justo, próspero y

en paz para toda la humanidad, tanto en el presente como en las generaciones venideras. En este contexto, la ciencia ha jugado un papel protagónico al ofrecer soluciones basadas en el conocimiento, orientadas a resolver problemas complejos y urgentes que afectan a diversas áreas del saber y de la vida social.

[Keeling \(2023\)](#) señala que los esfuerzos realizados a nivel internacional, y particularmente en Cuba, para alcanzar estos objetivos, encuentran múltiples obstáculos derivados de las crisis globales contemporáneas. Estas dificultades exigen una postura ética, responsable y comprometida con el desarrollo humano integral, priorizando esferas clave como la salud, la educación, la seguridad alimentaria y el acceso equitativo a los avances científicos, tecnológicos e innovadores. Superar estos desafíos requiere no solo de voluntad política, sino de una articulación efectiva entre el conocimiento científico y las políticas públicas.

Dentro de este panorama, la práctica educativa profesional no puede desligarse de la psicología, pues encuentra en ella un soporte fundamental para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación pedagógica, en permanente diálogo con la psicología, se nutre de sus principios y categorías, consolidando un corpus teórico que orienta la acción educativa. Al mismo tiempo, la práctica pedagógica se convierte en un escenario privilegiado para la psicología aplicada, enriqueciendo su conocimiento sobre los procesos psíquicos, el desarrollo cognitivo y socioemocional, y las dinámicas de interacción en los entornos escolares.

Esta interrelación entre pedagogía y psicología ha generado un campo de estudio interdisciplinario, la formación psicopedagógica, que resulta indispensable en la capacitación de los docentes. Según [Conesa Santos et al. \(2018\)](#), es fundamental que, tanto en la formación inicial como en la actualización continua, los educadores transiten hacia un proceso formativo donde se integren intencionalmente los fundamentos científicos que orientan la planificación y ejecución de la acción educativa. Esta formación psicopedagógica permite modelar prácticas docentes más eficaces, adaptadas a las complejidades del contexto actual.

Por otra parte, [Costa y Gómez \(2022\)](#) subrayan que el compromiso con la investigación y la producción científica es un componente clave en la profesionalización docente y en la participación en los procesos de transformación educativa. Esta perspectiva fortalece el vínculo entre el quehacer académico y el desarrollo local, promoviendo una educación que no solo transmite conocimiento, sino que contribuye al progreso de la comunidad.

En este sentido, la formación en Ciencias de la Educación debe ser coherente con el legado de la Pedagogía como ciencia matriz de la educación, y sostener como uno de sus objetivos centrales la apropiación de saberes científicos y la construcción de una actitud crítica e investigativa. [Abreu et al. \(2021\)](#) destacan que el proceso formativo no puede limitarse a la mera adquisición de contenidos, sino que debe propiciar el desarrollo de una mentalidad científica que permita a los docentes convertirse en agentes de cambio, capaces de analizar, cuestionar y transformar su práctica educativa.

2. MÉTODO

La presente investigación documental asumió el método de análisis histórico-tendencial a partir de la determinación de criterios e indicadores para determinar hitos y tendencias del objeto de investigación ([Fuentes-González et al., 2007](#); [Matos y Cruz, 2011](#)). Se desarrolló desde una perspectiva narrativa, dado que su propósito principal es comprender e interpretar un proceso histórico en profundidad, más que cuantificar variables o establecer correlaciones estadísticas. Se revisaron fuentes de información de carácter no numérico, lo cual permitió explorar de manera rigurosa la evolución de la formación continua de los docentes del nivel primario en Cuba, en el periodo comprendido entre 1976 y 2024.

El proceso metodológico incluyó la sistematización y análisis crítico de documentos relevantes, con el fin de reconstruir las principales transformaciones y etapas de la formación docente continua en el país. Se realizó una triangulación de fuentes que posibilitó la periodización del fenómeno estudiado, garantizando la validez del análisis histórico al contrastar diferentes perspectivas y evidencias provenientes de textos científicos.

La muestra documental estuvo compuesta por un total de 16 fuentes: dos libros especializados y 14 artículos científicos, de los cuales diez fueron publicados en el último quinquenio y los restantes en la década previa. Todos estos artículos se encuentran en revistas académicas indexadas en bases de datos de reconocido prestigio y alto impacto, lo que asegura la calidad y pertinencia de la información recopilada. Los documentos seleccionados detallan las principales reformas y cambios experimentados en la formación docente, permitiendo trazar un recorrido histórico que evidencia las distintas etapas y tendencias.

Se emplearon varios métodos de nivel teórico para estructurar el análisis:

- **Método histórico-lógico:** permitió examinar la evolución temporal de la formación continua de los docentes, identificando las regularidades y rupturas en los procesos formativos, así como los antecedentes y desarrollos vinculados a la educación inclusiva y su repercusión en la formación psicopedagógica del profesorado. Este método facilitó la identificación de las características esenciales de cada etapa histórica.

- **Análisis-síntesis:** se utilizó para descomponer la información obtenida en los documentos revisados, extrayendo los elementos fundamentales de cada periodo, para luego integrarlos y sintetizarlos en categorías que explican las particularidades de cada etapa de la formación docente.
- **Inducción-deducción:** esta técnica permitió pasar de un conocimiento general del proceso educativo a la identificación de rasgos específicos de cada periodo analizado, estableciendo un tránsito entre lo global y lo particular, y facilitando la construcción de un esquema interpretativo coherente.

En conjunto, este diseño metodológico favorece una comprensión crítica y contextualizada de la formación continua del profesorado en Cuba, aportando un análisis histórico que contribuye a visibilizar la evolución de las políticas y prácticas educativas orientadas a la atención a la diversidad y la inclusión.

3. RESULTADOS

Los hitos que marcan la periodización del proceso de formación continua de los docentes del nivel educativo primario para dar atención a la diversidad en Cuba, durante el período 1976-2024 se enmarcan en los procesos de perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación (SNE) en Cuba:

Los hitos son:

- Año 1976: Primer perfeccionamiento del SNE.
- Año 1986: Segundo perfeccionamiento del SNE.
- Año 2014: Tercer Perfeccionamiento del SNE.

A partir de estos hitos se establecen tres etapas fundamentales:

1976-1985. La formación continua del docente del nivel educativo primario: una pedagogía tradicional basada en la transmisión de conocimientos.

1986-2013. La formación continua del docente del nivel educativo primario basada en la actualización pedagógica y la mejora de las prácticas docentes.

2014-2024. La formación continua del docente del nivel educativo primario centrado en la enseñanza de calidad y la atención a la diversidad.

Los indicadores sistematizados durante el análisis histórico fueron:

- Vías de formación: resoluciones ministeriales para el trabajo metodológico del docente (referido a su formación continua).
- Adaptación a las demandas de la sociedad: atención a la diversidad (educandos con necesidades educativas especiales).

Primera etapa: 1976-1985. Formación continua del docente de primaria: una pedagogía centrada en la transmisión de conocimientos

Durante el periodo comprendido entre 1976 y 1985, la formación continua de los docentes del nivel primario en Cuba estuvo marcada por un modelo pedagógico de corte tradicional, orientado principalmente a la transmisión y reproducción de conocimientos. Esta etapa se inscribe en un proceso más amplio de transformación del sistema educativo cubano, que tuvo como uno de sus antecedentes clave el Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, celebrado en 1971. En ese evento, los educadores plantearon múltiples demandas relacionadas con la mejora de la calidad educativa, lo que llevó al Ministerio de Educación a iniciar un proceso de reforma profunda conocido como Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE). En 1975, se puso en marcha un diagnóstico y pronóstico científico del sistema educativo nacional, dirigido por el Centro de Desarrollo Educativo, con el apoyo técnico y metodológico de especialistas soviéticos. Este diagnóstico marcó el inicio de una etapa de revisión y ajuste de todo el sistema escolar, que dio lugar a una verdadera revolución educativa. Su propósito fundamental fue alinear la educación con los avances de la ciencia, la tecnología, la cultura y las teorías pedagógicas vigentes hasta ese momento, con un enfoque socialista adaptado al contexto cubano.

Como parte de estas acciones estratégicas, en 1976 se fundó el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), institución que asumió la conducción de las políticas científicas en el campo de la educación. El ICCP continuó el trabajo iniciado por el Centro de Desarrollo Educativo, liderando la implementación del Primer Perfeccionamiento del SNE, con un enfoque en la actualización pedagógica del profesorado a nivel nacional ([Navarro et al., 2021](#)).

En este contexto, se hizo evidente la necesidad de transformar el perfil del docente primario, promoviendo la formación de un profesional polivalente y con una cultura general integral, capaz de responder a las nuevas demandas de la sociedad cubana y de sostener un diálogo científico-pedagógico con los países del antiguo bloque socialista. La formación del profesorado debía ajustarse al desarrollo económico, social y educativo alcanzado en el país, así como a los desafíos derivados del intercambio académico internacional.

Entre las principales vías de formación identificadas en esta etapa se destacan el trabajo metodológico, entendido como un componente esencial de la preparación profesional del docente. Este trabajo incluía actividades como la preparación metodológica sistemática, la autopreparación y la autosuperación personal. Además, se promovieron otras modalidades de capacitación continua, tales como la divulgación de experiencias pedagógicas innovadoras, la realización de conferencias especializadas, la organización de seminarios, talleres y jornadas pedagógicas, espacios concebidos para el intercambio y actualización de conocimientos ([Ramos et al., 2017](#)).

Un rasgo distintivo de este periodo fue la incorporación de la práctica docente directa como elemento central de la formación integral y continua del maestro primario. Los objetivos fundamentales de esta práctica estaban alineados con los principios de la pedagogía marxista-leninista, destacando la relación dialéctica entre teoría y práctica y la necesidad de garantizar una formación profesional completa, que habilitara al docente para atender todos los grados de la educación primaria con solvencia pedagógica y metodológica ([Ulloa et al., 2003](#)).

Este proceso de perfeccionamiento, sin embargo, no estuvo exento de retos. Las transformaciones exigidas respondían a un contexto social dinámico, en el que se demandaba una rápida actualización del sistema educativo. Persistían algunas limitaciones estructurales y pedagógicas que obstaculizaban el logro de los objetivos estratégicos planteados para formar un profesional de la educación acorde con los tiempos. Por ello, se promovió una transformación acelerada de la capacitación docente, con el fin de superar dichas insuficiencias y responder a las necesidades del momento histórico.

Las principales estrategias implementadas durante esta etapa para la formación continua del profesorado se orientaron a diversas modalidades de capacitación, con un enfoque predominantemente transmisivo. Entre las vías de actualización se destacan:

- **Cursos de actualización pedagógica:** Los maestros participaban en talleres de corta duración, cuyo objetivo era actualizar los contenidos relacionados con el currículo escolar y familiarizar a los docentes con las nuevas orientaciones metodológicas y pedagógicas emanadas del proceso de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.
- **Conferencias temáticas y charlas formativas:** Se promovían encuentros de reflexión y debate donde se abordaban tópicos relacionados con la educación revolucionaria. Estos espacios incluían la profundización en la ideología socialista, el estudio de la historia de la Revolución Cubana y el análisis de los principios de la pedagogía marxista-leninista, reforzando el compromiso político del profesorado con el proyecto educativo nacional.
- **Seminarios de investigación educativa:** Algunos docentes participaban en seminarios especializados que incentivaban la reflexión sobre problemáticas específicas del ámbito educativo, aunque estos espacios eran aún limitados y no siempre articulaban una práctica investigativa sistemática.

Pese a estos esfuerzos, la etapa se caracterizó por un modelo de formación rígido y altamente estructurado, que priorizaba la transmisión vertical de contenidos previamente definidos. Este enfoque limitaba la creatividad pedagógica y restringía la posibilidad de experimentar con métodos innovadores. Además, la formación continua no siempre era percibida como una prioridad por parte de los docentes, en parte debido a la sobrecarga laboral, la escasez de incentivos y el enfoque normativo que muchas veces dificultaba el compromiso genuino con estos procesos.

Respecto a la atención a la diversidad, se reconoce que, aunque el discurso oficial ya incluía principios de equidad y no discriminación, la aplicación práctica de políticas inclusivas era aún incipiente. La *Constitución de la República de Cuba* de 1976 estableció importantes bases legales para la educación inclusiva. En particular, el Artículo 42 prohíbe cualquier forma de discriminación basada en motivos raciales, de género, religión, origen nacional o cualquier otra condición que atente contra la dignidad humana, promoviendo desde la infancia la educación en valores de igualdad y respeto ([República de Cuba, 1976, p. 9](#)).

No obstante, la terminología asociada a la inclusión educativa, tal como hoy se entiende, no comenzó a utilizarse de forma sistemática hasta mediados de la década de 1980. Durante ese tiempo, tanto en Cuba como en otros países, se hablaba principalmente de integración escolar, concepto que luego evolucionaría hacia el de inclusión. Este proceso generó un desafío teórico y práctico para el sistema educativo, lo que impulsó la producción de resultados pedagógicos, metodológicos y de investigación orientados a redefinir las prácticas educativas frente a la diversidad.

Un avance significativo en esta materia se concretó con la Resolución Ministerial 126/85, que oficializó la atención a niños con necesidades educativas especiales (NEE). Este documento normativo estableció la responsabilidad del sistema educativo de trabajar en la atención y el desarrollo de niños con limitaciones físicas o mentales, con el propósito de formarlos como ciudadanos útiles y activos en la sociedad, dentro de sus posibilidades ([Ministerio de Educación, 1985](#)).

La culminación de esta etapa inicial se consolidó con los resultados de una investigación ramal desarrollada entre 1981 y 1984, que analizó el comportamiento de la nueva estructura educativa y los contenidos implementados. Este estudio constituyó un referente clave para dar paso, a partir de 1985, a una segunda etapa de reformas educativas, en la que se elaboraron nuevos planes de estudio, programas y materiales didácticos. Así, se inició una fase superior de perfeccionamiento del proceso formativo, con mayor apertura hacia la diversidad y la inclusión, y un enfoque más integral de la formación docente.

Segunda etapa: 1986-2013. Formación continua del docente primario: hacia una pedagogía en transformación con énfasis en la actualización y la atención a la diversidad

El periodo comprendido entre 1986 y 2013 representó una etapa de transición y profundización en el proceso de formación continua de los docentes de primaria en Cuba. Aunque persistió un modelo de corte tradicional en la transmisión del conocimiento, se incorporaron progresivamente nuevos enfoques que buscaban superar las limitaciones del periodo anterior y responder a las exigencias de un contexto social y educativo en transformación.

Un acontecimiento decisivo durante este periodo fue el III Congreso del Partido Comunista de Cuba, celebrado en 1986, donde se identificó la necesidad urgente de iniciar un proceso de revisión crítica y corrección de errores acumulados en distintos sectores del país, incluido el ámbito educativo. Esta autocrítica institucional reconoció las limitaciones y desajustes que venía arrastrando el sistema educativo, y planteó la urgencia de reorientar las políticas formativas para responder de manera más eficaz a las necesidades sociales. Como respuesta, el Ministerio de Educación elaboró un conjunto de 48 directrices estratégicas destinadas a fortalecer tanto la gestión pedagógica como la administrativa durante el curso escolar 1986-1987. Entre estas directrices, la indicación número catorce representó un punto de quiebre, ya que planteó explícitamente la apertura de una nueva etapa en el proceso de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE). Esta iniciativa propuso avanzar hacia un modelo educativo de mayor calidad y eficiencia, orientado a optimizar la formación integral del profesorado y a garantizar un mejor desempeño en la práctica educativa, acorde con los retos de la época ([Navarro et al., 2021](#)).

En este contexto, la formación continua del profesorado se consolidó como un eje estratégico en la política educativa cubana. Se fortaleció la capacitación docente mediante la incorporación de nuevas tecnologías y la implementación de acciones coherentes que contribuyeran a mejorar la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad.

Un paso importante en este proceso fue la Resolución Ministerial 290 de 1986, que estableció un nuevo Reglamento del Trabajo Metodológico. Este documento reguló los contenidos, las formas de organización y los tipos de actividades metodológicas a implementar en las instituciones educativas. La autopreparación se promovió como el principal mecanismo de actualización profesional, lo que caracterizó esta etapa como un periodo de aprendizaje autorregulado y permanente ([Ministerio de Educación, 1986](#)).

A partir del curso 1990-1991, la responsabilidad de la formación y superación de los maestros pasó a los Institutos Superiores Pedagógicos, con el fin de fortalecer la preparación del personal docente desde la educación superior. En el curso siguiente (1991-1992), se modificaron los planes de estudio con la intención de formar profesionales de perfil amplio, es decir, docentes capaces de enfrentar los retos del aula y de la comunidad con creatividad, autonomía e iniciativa ([Ulloa et al., 2003](#)).

Esta etapa se caracterizó por una ampliación significativa en la preparación pedagógica, psicológica y sociológica de los docentes, promoviendo una mayor flexibilidad en su formación. Se buscaba que los egresados pudieran desempeñar múltiples funciones dentro de la escuela y extender su acción educativa a la comunidad.

La formación continua se concibió, entonces, como un proceso autogestionado por los propios docentes, integrando un enfoque reflexivo y práctico que les permitiera conectar los saberes teóricos con las problemáticas concretas del contexto escolar. Esta articulación entre la teoría y la práctica fue clave para responder a los desafíos educativos de la época.

Sin embargo, en la década de 1990, el país enfrentó una severa crisis económica conocida como el Período Especial, tras la desintegración del campo socialista y la pérdida de sus principales socios comerciales. Esta situación tuvo un impacto directo en todos los sectores, incluida la educación, limitando recursos pero intensificando la necesidad de eficiencia y adaptación ([Juanes, 2020](#)). En respuesta, durante el curso 1992-1993 se introdujeron nuevas estrategias para reforzar la formación continua, priorizando la preparación psicológica y pedagógica de los maestros con el objetivo de atender mejor a la diversidad de los estudiantes, considerando sus diferencias individuales y niveles de desarrollo.

La Resolución Ministerial 95/94 reforzó la importancia del trabajo metodológico, declarando que la actualización y el perfeccionamiento docente debían realizarse desde el puesto de trabajo, potenciando la autopreparación y el aprendizaje en servicio. Esta normativa introdujo un enfoque más dinámico y contextualizado en la formación permanente, reconociendo las necesidades concretas de los docentes en ejercicio ([Ministerio de Educación, 1994](#)).

Entre 2004 y 2005, se dictaron nuevas resoluciones ([Ministerio de Educación, 2004](#) y [Ministerio de Educación, 2005](#)) que consolidaron la formación continua como un proceso sistemático, permanente y colectivo, con actividades concretas orientadas a mejorar la práctica educativa. Estas políticas enfatizaron el aprendizaje colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento pedagógico.

En el curso 2008-2009, se implementó el Reglamento del Trabajo Metodológico (RM 119/08), que fortaleció aún más la idea de la formación continua como un sistema organizado y articulado, diseñado, ejecutado y supervisado de forma permanente. Este reglamento puso especial atención en la preparación pedagógica, psicológica, metodológica y científica de los docentes en formación y en ejercicio, destacando la importancia de los componentes docente-metodológico y científico-metodológico como claves para la mejora educativa ([Ministerio de Educación, 2008](#)).

Paralelamente, se avanzó en la atención a la diversidad, especialmente en lo referido a los educandos con necesidades educativas especiales (NEE). La Resolución 141 de 2001 estableció procedimientos para la preparación de estudiantes con NEE, con carácter transitorio, facilitando su incorporación a centros de enseñanza general o educación especial ([Ministerio de Educación, 2001](#)). En 2002, se promovió la inclusión de profesores de apoyo especializados en educación especial, quienes comenzaron a desempeñar funciones de asesoría en las escuelas regulares.

Durante este periodo también se amplió la oferta de cursos, talleres, seminarios y programas de formación continua, incluyendo la incorporación progresiva de la diversidad cultural, lingüística y de aprendizaje como temas centrales. La actualización tecnológica fue otro aspecto destacado, con la introducción de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente, a través de software educativo, plataformas virtuales y herramientas digitales.

Se creó, además, un programa de maestría para docentes primarios, con un enfoque en la investigación y la innovación pedagógica, lo cual contribuyó a fortalecer la capacidad del profesorado para transformar sus prácticas desde una perspectiva crítica y reflexiva.

En 2011, dentro del proceso de actualización del modelo económico y social del país, se inició el diseño del Tercer Perfeccionamiento del SNE, profundizando en el enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, el trabajo metodológico se consolidó como herramienta esencial para garantizar la formación continua del profesorado, asegurando su actualización permanente y su capacidad para responder a los retos del sistema educativo cubano en un contexto de cambios globales.

Tercera etapa: 2014-2024. Formación continua del docente primario centrada en la calidad educativa y la atención a la diversidad

A partir de 2014, la formación continua del profesorado de nivel primario en Cuba experimenta un proceso de transformación orientado a consolidar una enseñanza de mayor calidad y con un enfoque inclusivo. Aunque el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) es concebido como un proceso permanente, en esta etapa se profundizan los cambios a través de reformas estructurales, curriculares y metodológicas más radicales. Estas transformaciones incluyen no solo nuevas concepciones pedagógicas, sino también la actualización de materiales didácticos, la implementación de innovaciones tecnológicas y, en algunos casos, la modificación del funcionamiento institucional.

Las experiencias acumuladas durante el I y II Perfeccionamiento del SNE sirvieron como base para el diseño e implementación del Tercer Perfeccionamiento, cuyo propósito es flexibilizar y contextualizar los procesos educativos, adecuando los estilos de gestión, la organización curricular y las modalidades pedagógicas a las necesidades y realidades específicas de cada territorio y comunidad. Este proceso también ha priorizado el fortalecimiento de la preparación de los equipos directivos y del profesorado, promoviendo una gestión educativa más eficiente y adaptativa.

Entre los cambios clave implementados en esta etapa destacan:

- Rediseño de las concepciones de los niveles educativos, orientado a optimizar la atención a la diversidad y promover un trabajo pedagógico diferenciado. Se busca el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, reconociendo y valorando sus diferencias individuales.
- Perfeccionamiento del enfoque desarrollador del proceso educativo, promoviendo formas más dinámicas y activas de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye la incorporación de metodologías participativas, la implementación de nuevas formas organizativas del trabajo en el aula, el fortalecimiento de la práctica pedagógica y un uso más sistemático de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ([Navarro et al., 2021](#)).

Un paso fundamental fue la aprobación de la Resolución Ministerial 200/2014, que estableció un nuevo Reglamento del Trabajo Metodológico en el Ministerio de Educación ([Ministerio de Educación, 2014](#)). Este reglamento define las modalidades de formación continua, enfatizando la necesidad de planificar, evaluar y controlar las actividades metodológicas. Se destaca la autopreparación y la superación profesional como vías esenciales de actualización docente, con un énfasis particular en la atención a la diversidad, incluyendo a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), tal como se establece en el artículo 24, inciso h de la norma. El artículo 30 de esta resolución también resalta la importancia de equilibrar el trabajo individual y colectivo en la formación continua. Se propone un mínimo de cuatro horas semanales de autopreparación, aunque se reconoce que, en el caso de los maestros primarios—por la complejidad de su labor y la diversidad de asignaturas que imparten—es frecuente que este tiempo se incremente.

En 2017, el Ministerio de Educación elaboró el Procedimiento General para el Diseño, Ejecución y Control del Trabajo Preventivo, normado mediante la Resolución Ministerial 111/2017. Este documento establece directrices para la atención a los educandos con NEE, con el propósito de proporcionar a docentes, directivos y funcionarios herramientas prácticas que les permitan diseñar, ejecutar y monitorear acciones preventivas, garantizando una educación de calidad basada en la equidad y la inclusión ([Ministerio de Educación, 2017](#)).

La inclusión educativa ha generado transformaciones significativas en el sistema educativo cubano, lo que se refleja en los documentos normativos del Tercer Perfeccionamiento del SNE. La escuela es concebida como un espacio inclusivo y transformador, donde cada estudiante, independientemente de sus características o condiciones, participa activamente en su propio proceso de desarrollo.

Según un informe de la [UNICEF \(2020\)](#), no basta con integrar a los estudiantes con NEE en los espacios escolares; es necesario garantizarles los mismos derechos y oportunidades que a los demás, asegurando su desarrollo en un contexto inclusivo que favorezca su plena inserción social y laboral.

Desde 2017, se elaboran guías técnicas y herramientas de formación continua a nivel nacional, dirigidas a los docentes, con el fin de mejorar la calidad de la atención educativa a niños, niñas y adolescentes con NEE en las escuelas regulares. Estas guías permiten uniformar criterios y prácticas para fortalecer la inclusión desde una perspectiva pedagógica actualizada.

En el mismo sentido, se promulgó la Resolución Ministerial 139/2018, que establece un marco legal específico para la atención a estudiantes con discapacidad en contextos educativos regulares. Esta normativa subraya que la Educación Especial en Cuba no es obligatoria, lo que abre la posibilidad de que los alumnos con discapacidad intelectual puedan integrarse a otros niveles del sistema educativo. Esto implica la necesidad de organizar estrategias personalizadas de atención dentro de los entornos escolares comunes ([Ministerio de Educación, 2018](#)).

A pesar de estos avances, en 2019, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU manifestó su preocupación por las barreras persistentes que dificultan a los estudiantes cubanos con discapacidad acceder a una educación inclusiva de alta calidad. En su informe señaló la prevalencia de escuelas especiales y la existencia de obstáculos prácticos para la inserción de estudiantes con discapacidad en niveles superiores de educación, debido en parte a la falta de apoyos individualizados ([UNICEF, 2020](#)).

Estos desafíos exigen que los proyectos educativos institucionales contemplen la preparación especializada de directivos y docentes, la adecuación de los medios de acceso al currículo, la adaptación de los espacios físicos para garantizar la accesibilidad, y la implementación de áreas de atención individualizada, siempre desde un enfoque científico y basado en la evidencia.

En la actualidad, la educación inclusiva se ha convertido en un principio transversal que permea todos los niveles del sistema educativo, dado que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a alguna discapacidad, es una constante en las aulas. Este fenómeno requiere que los sistemas educativos, incluyendo el caso cubano, desarrollen políticas adaptativas y dinámicas que respondan a la creciente complejidad de la diversidad estudiantil. En este contexto, la formación continua del profesorado adquiere un rol estratégico, ya que debe ser flexible, actualizada y orientada a garantizar una respuesta educativa equitativa y personalizada. Como afirman [Florian y Spratt \(2013\)](#), la educación inclusiva no se trata de un conjunto de prácticas especializadas, sino de un compromiso sistemático con la participación y el aprendizaje de todos.

4. DISCUSIÓN

Evolución histórica de la formación continua del docente primario en Cuba y su vínculo con la atención a la diversidad

El análisis histórico realizado sobre la formación continua del profesorado de nivel primario en Cuba pone en evidencia un proceso evolutivo que ha transitado por diversas etapas de transformación, enmarcadas en las necesidades socioeducativas de cada periodo. Este proceso ha sido progresivo y acumulativo, caracterizado por un esfuerzo permanente de ajuste y perfeccionamiento en función de los cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos que ha enfrentado el país.

En una primera etapa, el modelo de formación se sustentó en una pedagogía tradicional con un fuerte énfasis en la transmisión de contenidos, donde el docente se concebía principalmente como un reproductor de saberes. Este enfoque restringió la capacidad creativa y reflexiva del profesorado, limitando el desarrollo de competencias pedagógicas orientadas a la innovación y a la resolución de problemas en el aula. Las estrategias formativas se centraban en cursos de actualización, conferencias y seminarios, los cuales, aunque útiles para reforzar ciertos conocimientos, no contemplaban plenamente la complejidad del contexto escolar ni la diversidad de los estudiantes. La atención a educandos con necesidades educativas especiales (NEE) comenzó de manera incipiente en esta fase, pero estaba aún lejos de integrarse de forma efectiva en los espacios de educación regular.

A partir de 1986, el sistema educativo cubano avanzó hacia un modelo formativo cualitativamente superior. La formación continua del docente se reorientó hacia la actualización pedagógica permanente, incorporando el uso de nuevas tecnologías y promoviendo la mejora de las prácticas docentes. Se amplió la oferta formativa a través de cursos, talleres y seminarios, facilitando la reflexión sobre la práctica educativa y la búsqueda de estrategias más inclusivas. Durante esta etapa se consolidó la figura del maestro de apoyo en los centros escolares, como respuesta al desafío de atender la diversidad del alumnado en el aula regular. Además, se comenzó a incorporar progresivamente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y formación docente, lo que permitió el acceso a nuevas herramientas educativas y favoreció la innovación metodológica.

En el periodo más reciente, a partir de 2014, se profundiza aún más la transformación del proceso formativo. La formación continua del profesorado se redefine en función de las demandas de la sociedad digital y del aprendizaje inclusivo, enfatizando la importancia de dotar a los docentes de competencias tecnológicas, didácticas y emocionales para atender la diversidad del alumnado. El enfoque actual no solo busca mejorar el dominio técnico, sino también fomentar la autonomía del docente, promoviendo su capacidad para adaptarse, reflexionar y crear nuevas estrategias que respondan a las diferencias individuales de sus estudiantes. La escuela se concibe como un espacio inclusivo, participativo y equitativo, en el que la atención a la diversidad deja de ser una tarea secundaria para convertirse en un eje transversal del proceso educativo.

La implementación del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) ha marcado un punto de inflexión en esta etapa. La formación continua se dirige ahora hacia la búsqueda de métodos innovadores, personalizados y adaptativos, capaces de responder a la heterogeneidad del alumnado y a los desafíos de un contexto educativo cada vez más complejo. Esta perspectiva reconoce que las diferencias no solo son propias de los estudiantes, sino también de los docentes, quienes enfrentan sus propios procesos de desarrollo profesional y necesitan acompañamiento y apoyo institucional para lograr prácticas inclusivas eficaces.

La evolución del SNE, en sus distintos momentos históricos, refleja un proceso de transformación progresiva orientado a mejorar la calidad de la educación, en consonancia con los compromisos internacionales asumidos por Cuba, especialmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 de la UNESCO, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. No obstante, este proceso también revela la necesidad de continuar perfeccionando los mecanismos de formación continua, asegurando la actualización permanente de los docentes y promoviendo la innovación pedagógica como elemento clave del ejercicio profesional.

En conclusión, el sistema educativo cubano se enfrenta hoy al desafío de consolidar un modelo de formación continua del profesorado que sea flexible, pertinente y adaptado a los contextos diversos. Esto requiere un compromiso sostenido con la investigación, la actualización de contenidos, la incorporación de tecnologías emergentes y la generación de una cultura docente orientada al cambio y la mejora constante. La educación inclusiva y de calidad no puede entenderse sin un proceso de formación docente permanente, comprometido con la equidad y la transformación social.

La formación continua docente con enfoque inclusivo: hacia un modelo de aprendizaje profesional situado y transformador

El proceso histórico de formación continua del profesorado primario en Cuba refleja un tránsito progresivo desde modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional de conocimientos hacia propuestas más complejas y adaptativas, donde la diversidad y la inclusión se convierten en pilares de la práctica educativa. Esta evolución se conecta con las tendencias internacionales contemporáneas, que abogan por un aprendizaje profesional docente situado, reflexivo y transformador, en el cual el maestro deja de ser un receptor pasivo de contenidos para convertirse en un agente activo de cambio en su propio contexto ([Timperley, 2011](#); [Darling-Hammond et al., 2017](#)).

La literatura especializada sostiene que los procesos efectivos de desarrollo profesional docente deben estar integrados en la práctica, tener continuidad en el tiempo y responder a las problemáticas concretas del ejercicio educativo ([Avalos, 2011](#); [Darling-Hammond et al., 2017](#)). No basta con implementar cursos o talleres aislados; es necesario construir un sistema formativo articulado que promueva la reflexión crítica, la colaboración entre pares y la construcción colectiva de saber pedagógico, componentes que en el caso cubano se han venido fortaleciendo especialmente a partir del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

Por otra parte, la conexión entre formación docente e inclusión ha sido objeto de amplio debate y desarrollo en la investigación internacional. Diversos autores coinciden en que formar maestros para responder a la heterogeneidad del aula implica mucho más que capacitar en técnicas de adaptación curricular. Se trata de promover un cambio profundo en las creencias, actitudes y prácticas docentes, entendiendo que la diversidad es la norma y no la excepción ([Florian & Spratt, 2013](#)). Este enfoque, conocido como Pedagogía Inclusiva, requiere transformar la cultura escolar para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepción ([Booth & Ainscow, 2011](#); [Abreu et al., 2021](#)).

Asimismo, los estudios sobre autoeficacia docente resaltan que la percepción que tienen los profesores sobre su propia capacidad para influir en el aprendizaje de sus estudiantes es un factor determinante para la innovación y el compromiso con la inclusión ([Bandura, 1997](#); [Zee & Koomen, 2016](#)). Docentes con alta autoeficacia son más propensos a implementar prácticas inclusivas, a perseverar ante las dificultades y a promover entornos educativos más equitativos.

En cuanto al uso de las tecnologías digitales en la formación continua, la literatura señala que su valor no radica solo en la alfabetización técnica, sino en la creación de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo que favorecen la reflexión, el intercambio de buenas prácticas y la construcción de comunidades profesionales ([Philipsen et al., 2019](#)). Estos espacios permiten superar las barreras geográficas y temporales, promoviendo una cultura docente basada en el trabajo en red. El caso cubano, en este contexto, enfrenta desafíos similares a los de otros sistemas educativos del mundo. Avanzar hacia

un modelo de formación continua más flexible, contextualizado y centrado en la diversidad requiere no solo actualizar los contenidos o incorporar tecnología, sino transformar las prácticas pedagógicas desde un enfoque ético y comprometido con la equidad ([Schleicher, 2018](#)).

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio confirman que la formación continua de los docentes de nivel primario en Cuba ha transitado por un proceso histórico de evolución progresiva, caracterizado por la adaptación a las transformaciones sociales, políticas y económicas del país. A través de un análisis detallado de las etapas comprendidas entre 1976 y 2024, se constata que el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación ha sido un motor clave para reconfigurar las prácticas docentes, desde un modelo tradicional centrado en la transmisión de conocimientos hacia un enfoque más reflexivo, inclusivo y adaptativo. Esta evolución ha permitido avanzar hacia una formación profesional que integra la diversidad como eje transversal, aunque aún persisten retos relacionados con la implementación plena de prácticas inclusivas.

La investigación evidencia que el perfeccionamiento docente en Cuba ha pasado de ser un proceso normativo y estructurado para convertirse en una práctica más flexible, contextualizada y centrada en el aprendizaje situado. El trabajo metodológico, la auto preparación y el acompañamiento institucional han sido pilares esenciales en la construcción de esta formación continua, la cual ahora se concibe como un proceso que no solo actualiza contenidos, sino que promueve la transformación de la cultura escolar y de las creencias pedagógicas. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación ha fortalecido esta transición, facilitando el acceso a herramientas innovadoras que potencian la colaboración y el aprendizaje entre pares.

Finalmente, el estudio reafirma la necesidad de seguir consolidando un modelo de desarrollo profesional docente que no solo responda a las demandas curriculares y tecnológicas, sino que garantice una respuesta educativa ética, equitativa y adaptativa frente a la creciente heterogeneidad del alumnado. La educación inclusiva requiere un compromiso permanente con la formación psicopedagógica, la innovación metodológica y la generación de políticas públicas que sostengan este proceso en el tiempo. Por ello, se plantea como desafío prioritario fortalecer los mecanismos de acompañamiento y apoyo a los docentes, promoviendo una cultura profesional orientada al cambio, la investigación y la mejora continua.

DECLARATORIA DE TRANSPARENCIA, ÉTICA Y RESPONSABILIDAD

Contribución de autoría – Taxonomía CRediT

Las contribuciones de los autores se describen a continuación según la Taxonomía CRediT:

- Yamilé Martínez-Rosales: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de financiación (N/A), Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Redacción, revisión y edición.
- Yanet Pérez-Aguilar: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de financiación (N/A), Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Redacción, revisión y edición.
- Martha Gloria Martínez-Isaac: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de financiación (N/A), Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Redacción, revisión y edición.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con la investigación, la autoría o la publicación de este artículo.

Disponibilidad de datos y materiales

Los datos y materiales utilizados en esta investigación están disponibles y podrán ser proporcionados por los autores a otros investigadores que lo soliciten de forma razonada y justificada.

Retracciones y correcciones

Los autores son conscientes de la política editorial de la revista HOMERO respecto a la ética en publicación, retractaciones y correcciones, y se comprometen a actuar conforme a los principios establecidos por el **Committee on Publication Ethics (COPE)** en caso de identificarse errores o malas prácticas después de la publicación.

6. REFERENCIAS

Abreu, O., Pla, R., Naranjo, M. y Rhea, S. (2021). La pedagogía como ciencia: Su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información tecnológica*, 32(3), 131-140. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v32n3/0718-0764-infotec-32-03-131.pdf>

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Conesa Santos, M., Fernández Escanaverino, E., y Enebral Rodríguez, R. (2018). La formación psicopedagógica como idea básica en el proceso formativo del maestro primario. *Conrado*, 14(62), 232-241. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n62/rc366218.pdf>
- Costa, M. y Gómez, J. (2022). La profesionalización del desempeño científico pedagógico del docente con título de Máster. *Revista Varona*, 75, 1-10 <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n75/1992-8238-vrcm-75-e1803.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/454.278>
- Fuentes-González, H. C., Matos-Hernández, E., & Montoya-Rivera, J. (2007). *El proceso de investigación científica orientada a la investigación en ciencias sociales*. Universidad Estatal de Bolívar.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- García-Gutiérrez, A., Medina-Carballosa, E., & Mastrapa-García, R. (2022). Formación de la competencia psicopedagógica de profesionales para el desarrollo social. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 53-60. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v1i1.7>
- Guerra, R (1998). *Historia de la Nación Cubana*. Tomo VII. Editorial de Ciencias Sociales.
- Imamura Díaz, J. I. (2018). *Concepción teórica metodológica para la socialización de la producción científica de la Facultad de Educación de Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona*. [Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- Jiménez Carillo, J. & Mesa Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5). <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe5/2007-7890-dilemas-8-spe5-00001.pdf>
- Juanes, I. (2020). El Tercer Perfeccionamiento. Una respuesta del sistema educativo cubano. *Ciencias Pedagógicas. Revista electrónica*, 1, 167-179.
- Keeling, M. (2023). Actividad científico educacional: una mirada desde su gestión en el Sistema Nacional de Educación. *Revista Varona Científico Metodológica*, (78). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2036>
- Martínez López, S., López Rodríguez del Rey, M.M. & Del Toro Prada, J.J. (2021). La formación de encuadres de un concepto, distintas miradas de un mismo fin. *Mendive*, 19(4), 1376-1387. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2773>
- Martinez-Rosales, Y., & Gross-Tur, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica Del Amazonas*, 7(13), 56-67. <https://doi.org/10.34069/RA/2024.13.06>
- Matos, E., & Cruz, L. (2011). *La práctica investigativa una experiencia en la formación doctoral en ciencia pedagógica*. Ediciones UO.
- Ministerio de Educación. (1985). Resolución Ministerial 126/85. MINED.
- Ministerio de Educación. (1986). *Reglamento del Trabajo docente y Metodológico de Educación*. Resolución No 290/1986. MINED.
- Ministerio de Educación. (1994). *Resolución Ministerial 95/1994*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2001). *Resolución Ministerial 141/2001. Continuidad de estudios en centros de enseñanza general y en centros de educación especial*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2004). *Resolución Ministerial 106/2004*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2005). *Resolución Ministerial 10/2005*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2008). *Resolución Ministerial 119/2008. Reglamento de Trabajo Metodológico*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2014). *Resolución Ministerial 200/14. Reglamento de trabajo metodológico*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2017). *Resolución Ministerial 111/2017. Procedimiento general para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en todos los niveles educativos del sistema nacional de educación*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2018). *Resolución Ministerial 139/2018. La atención a educandos con discapacidad intelectual en el contexto regular*. MINED.

- Navarro, S., Valle, A. y García, S. y Juanes, I. (2021). *El III Perfeccionamiento del sistema nacional de educación en Cuba. Apuntes*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED. Pueblo y Educación.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N. P., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67, 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Porto, J. (2024). *Formación continua - Qué es, definición, características e importancia*. <https://definicion.de/formacion-continua/>
- Pupo Kairuz, A. R., Castro Núñez, W. E., & Coronel Piloso, J. E. (2021). La formación continua de docentes en la educación superior. *Revista Conrado*, 17(80), 55-60. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-55.pdf>
- Ramos, Á., Orlando, I., García, L. L., y Almaguer, M. A. (2017). Algunas tendencias históricas de la dirección del trabajo metodológico en el nivel municipal de educación en el contexto cubano. *Revista Maestro y Sociedad*, 14(4), 611-622.
- República de Cuba. (1976). *Constitución de la República de Cuba*. <https://www.parlamentocubano.gob.cu>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Ulloa, E., Matos, Z., & Guibert, I. (2003). La formación del maestro primario. Algunos antecedentes históricos en Cuba. *EduSol*, 3(7), 47-58.
- UNICEF. (2020). *Educación en tiempos de COVID-19. La experiencia cubana*. <http://www.unicef.org/cuba>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>