

Modelo del contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje

Content Model of the Professional Training for the Teaching-Learning Process Direction

### **Autores/Authors**

M. Sc. Angel Ricardo Suárez-Alvarez

[ar.suarez@ucp.ho.rimed.cu](mailto:ar.suarez@ucp.ho.rimed.cu)

Dr. C. Segifredo Luis González-Bello

[sgonzalez@ict.uho.edu.cu](mailto:sgonzalez@ict.uho.edu.cu)

Dr. C. Yolanda Cruz Proenza-Garrido

[yolanda@ucp.ho.rimed.cu](mailto:yolanda@ucp.ho.rimed.cu)

Cuba

### **Resumen**

El artículo fue el resultado parcial de un proyecto investigativo. Los autores consideran que la preparación profesional de los maestros de la Educación Primaria y la necesidad de perfeccionar su contenido para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, han requerido y requieren su actualización sistemática con la finalidad de establecer la integración de los elementos de ese contenido. Ocupó un lugar relevante en este artículo la concepción de un modelo didáctico para favorecer la relación de las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, los componentes personales y no personales del proceso y las funciones de los docentes; tomando como referentes criterios científicos de reconocidos investigadores sobre la temática y la

### **Abstract**

This article was the partial result of a research project. The authors consider that the professional training of the Elementary teachers and the necessity to improve its content for the direction of the teaching-learning process, have required and require its systematic update with the purpose of establishing the integration of the elements of that content. It has an outstanding place in this article the conception of an educational model to favor the relation of the teaching-learning process stages. Likewise, the personal and the non personal components of the process and the teachers' functions, taking as examples scientific criteria of well known investigators about the topic and the teaching experience of the authors. The objective of this article is to place in the

experiencia pedagógica profesional de los autores. El objetivo del artículo es colocar en manos de los maestros un material contentivo de un modelo didáctico del contenido de la preparación profesional de los maestros primarios en función de consolidar la calidad de su preparación profesional y su desempeño profesional. Fue decisivo el empleo de métodos investigativos de carácter teórico, como el análisis-síntesis, el histórico-lógico y la inducción-deducción, así como de carácter empírico: el análisis de fuentes documentales relacionadas directamente con el tema en cuestión.

**Palabras clave:** contenido, modelo didáctico, preparación profesional

## Introducción

En la actualidad se asume que el proceso de formación de los maestros primarios, al igual que para otros profesionales de la educación, se produce en dos momentos: la formación inicial y la formación permanente. En este sentido se han realizado diversos estudios de autores como Imbernón (1994), Rico (1998), Añorga [et al.] (2001), Cajiao (2004), Calzado (2004), Torres (2007), Rojas (2009) y Rodríguez [et al.] (2014) que consideran que la formación inicial transcurre estrechamente vinculada con los estudios de pregrado, mientras que la formación permanente transcurre a partir de la culminación de esos estudios, es decir, en una etapa de vida profesional relacionada con la etapa de postgrado y en la que se materializa la preparación profesional.

La preparación profesional de maestros de la Educación Primaria es uno de los objetivos priorizados por el Ministerio de Educación, de ahí que sea seguida de cerca por especialistas y directivos quienes elaboran instrumentos teóricos para perfeccionar este

componente de la formación profesional. En este sentido se han propuesto alternativas y modelos cuyos resultados se dirigen a lograr una preparación profesional y un desempeño profesional que permita una adecuada dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar que los resultados obtenidos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Primaria son satisfactorios, persisten carencias en la teoría que limitan la integración del contenido de la preparación profesional y por tanto la implicación de los maestros primarios en la realización práctica de su labor de dirección.

Entre esas limitaciones se encuentran:

- La estructuración y organización de las relaciones que se establecen entre las modalidades del proceso de formación permanente responde parcialmente a la integración de su contenido.
- La insuficiente determinación de las relaciones entre los componentes conocimientos, habilidades y valores provocan fragmentación en la integración de la categoría contenido.
- No se encontraron definiciones precedentes que particularicen los conceptos preparación profesional y contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, así como un elemento que dinamice las relaciones entre los componentes de la categoría contenido que provoque su integración.

Es así, que las limitaciones existentes en el patrón teórico conceptual dificultan la integración del contenido de la preparación profesional. Esta situación se asume como problema científico al precisar que: las insuficiencias en la organización sistémica del proceso de formación permanente limitan la integración del contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Primaria.

Es objetivo de este trabajo colocar en manos de los profesionales de la educación un material que aborde la relación de las etapas del ciclo directivo del proceso de enseñanza aprendizaje, los componentes personales y no personales que intervienen en el mismo y las funciones de los maestros, en función de consolidar la calidad de su preparación profesional y su desempeño profesional.

## **Materiales y métodos**

El experimento pedagógico realizado con los maestros primarios fue uno de los métodos fundamentales empleados en la investigación, para identificar y buscar una solución al problema planteado. Otros métodos también se utilizaron. Del nivel empírico: análisis crítico de fuentes, observación, entrevista, criterio de expertos y la consulta a especialistas, para conocer el estado de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y el recurso que desde la teoría pedagógica favorezca la integración de su contenido. Del nivel teórico: histórico-lógico, análisis-síntesis e inducción-deducción, para estudiar la trayectoria de estas categorías, descomponer mentalmente la teoría existente en la literatura y reproducir en el plano teórico sus elementos más importantes, así como el hipotético deductivo, el enfoque de sistema y la modelación para la construcción de la hipótesis de trabajo y el modelo didáctico.

### **Resultado y discusión**

Se consideró que realizar un estudio del contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de enriquecer la teoría pedagógica se vea favorecido con la elaboración de un modelo didáctico. Los autores tienen esta posición por ser de la opinión de que un modelo es un instrumento teórico que facilita el perfeccionamiento de su contenido.

En este sentido un análisis de la definición de modelo permite adoptar la brindada por Valle (2007) quien refiere que es un “[...] instrumento de la investigación de carácter material o teórico, creado para reproducir el fenómeno que se estudia. Es una reproducción simplificada de la realidad que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad”.<sup>1</sup> Como se aprecia, al realizar el análisis de la definición ofrecida se manifiesta un espectro amplio de aplicación práctica desde una fundamentación científica que permite el estudio de relaciones, estructura, funciones que posibilitan la transformación del objeto por los sujetos actuantes.

La definición sobre modelo reflejada anteriormente y vista de esta forma representa un modelo de cualquier parte de la realidad y al analizar los rasgos que la caracterizan se coincide con que es representativa de modelos generales. En interés de cumplir el objetivo

---

1. Valle Lima, Alberto Diego. Modelos importantes que se deben considerar en la transformación de la escuela Editorial Academia, p.8.

de este estudio se hace necesario analizar un tipo específico de modelo, en este caso el modelo didáctico.

Los autores consideran que la elaboración de un modelo didáctico tiene entre sus características fundamentales el hecho de ser abierto por su capacidad de interactuar con el medio. Ser flexible en tanto puede adaptarse y acomodarse a diferentes situaciones dentro de un marco o estructura general. Ser dinámico pues es capaz de establecer diferentes relaciones. Además, ser probabilístico ya que puede actuar con un margen de error, o de éxito aceptable que dé confianza a la acción.

En la realización de este estudio se consultaron definiciones de modelos didácticos ofrecidos por autores como Proenza (2002) y Pacheco (2005). Las definiciones aportadas en esos estudios precedentes facilitaron a los autores de este trabajo definir como modelo didáctico *un instrumento teórico concebido como sistema que permite el establecimiento de las relaciones entre los procesos de enseñar y aprender y entre los actores implicados en ellos en función de alcanzar los objetivos propuestos en la integración de determinados contenidos a corto, mediano y largo plazos.*

El modelo didáctico refleja las relaciones que se establecen en el contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Primaria. La vinculación de los componentes de la categoría didáctica contenido, le confiere al modelo didáctico creado la pertenencia a esa ciencia pedagógica. Los componentes del mismo se analizan a continuación:

El modelo didáctico del contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje se concibe, además, con una estructura general de dos subsistemas en los que se agrupan los diferentes componentes, ellos son:

- Subsistema teórico.
- Subsistema metodológico.

El subsistema teórico cumple una función directiva porque brinda los elementos teóricos que permiten transformar la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Primaria. Contiene como elementos: las categorías del contenido y los saberes del contenido.

El análisis de los elementos que forman este subsistema permite resumir que:

Se presenta como componente en este subsistema el referido a las categorías del contenido como un eslabón de esas categorías didácticas que se profesionaliza en la integración de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Este se acoge a las características estructurales que como categoría didáctica le son inherentes, o sea, manifiesta la existencia de conocimientos, habilidades y valores que en el campo profesional posibilitan la realización de actividades típicas de la profesión. No obstante se precisa que desde el punto de vista profesional sus elementos se representan por los conocimientos, o sea, las nociones, conceptos, teorías y leyes de las ciencias; las habilidades como procedimientos y estrategias para la materialización de los conocimientos y los valores materializados en el desarrollo del pensamiento, la formación de intereses, sentimientos, y cualidades.

Otro componente que se presenta dentro de este subsistema es el referido a los saberes del contenido. Se presentan como tipos de contenido que al ser empleados por los maestros posibilitan la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos saberes son representados por tres tipos de contenido: saber, saber hacer y saber ser. Una breve referencia a estos saberes permite reseñar que se manifiestan en los maestros: el saber mediante los hechos, datos y conceptos que permiten la seguridad de la solidez de los conocimientos, el saber hacer mediante las acciones, modos de actuar y de afrontar, plantear y resolver los problemas y el saber ser mediante valores que forman parte de los componentes cognitivos (creencias, supersticiones, conocimientos), de los contenidos afectivos (sentimientos, responsabilidad, respeto, lealtad, solidaridad) y componentes del comportamiento.

Entre los componentes del subsistema, categorías del contenido y saberes del contenido, se establecen relaciones de coordinación. Estas se manifiestan en la correspondencia de cada uno de ellos en la organización y actuación dentro de este subsistema. En este sentido se considera que la coordinación entre ellos se manifiesta en la reciprocidad con que se manifiestan en la organización teórica del contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Así en cada uno de esos componentes se produce una relación de coordinación entre sus elementos manifestada en la dependencia y recursividad que se debe producir. En este sentido se considera que en el componente categorías del contenido, las relaciones de los

conocimientos, las habilidades y los valores deben representar una unidad dialéctica donde cada uno constituya la base de los demás y a la vez su resultado, provocando un ciclo de relaciones que implique cambios superiores al que le antecede. En el componente saberes del contenido, al constituir un elemento cuya manifestación inmediata se da en cada maestro, de igual forma se producen relaciones de coordinación que configuran la incidencia de cada uno de sus elementos con el que le antecede y el que le sucede provocando un ciclo de relaciones en el que los cambios sean cada vez superiores.

El contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje emerge a partir de la imposición jerárquica de los elementos anteriores y se considera un núcleo teórico de este modelo didáctico. Sobre la base de este razonamiento los autores definen como contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Primaria al sistema de conocimientos, habilidades y valores profesionales mediante el cual los maestros primarios establecen la relación entre las etapas de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, los componentes personales y no personales de ese proceso y las funciones de los docentes para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución escolar primaria y alcanzan la correspondencia entre la preparación profesional y el desempeño profesional para satisfacer objetivos de nivel social.

El subsistema metodológico surge de la necesidad de dar respuesta a las insuficiencias en la práctica pedagógica afrontadas por los maestros primarios y de realizar la organización de la aplicación de los componentes del subsistema teórico de este modelo didáctico. Este subsistema tiene dos componentes: componente de las modalidades de la formación permanente y componente de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

El componente de las modalidades de la formación permanente está determinado por tres elementos fundamentales: el trabajo metodológico, la educación de postgrado y la actividad científica e investigativa. El análisis de documentos del Ministerio de Educación (MINED) como el Reglamento de trabajo metodológico (Resoluciones Ministeriales 85/89; 95/94 y 150/2010; así como las modificaciones, estas últimas realizadas el año 2013) y el estudio histórico realizado le confieren un carácter asistémico, reflejado en:

- Se demuestra en la práctica pedagógica la asignación de mayor significación al trabajo metodológico y a su sistema de acciones en detrimento de las demás modalidades. Los

resultados de la superación de postgrado y la actividad científica e investigativa son utilizados de forma parcial.

- En la documentación del MINED, se refleja que la superación de postgrado y la actividad científica e investigativa se realizan en la institución escolar en las acciones del trabajo metodológico. A juicio de los autores constituye una limitación desde la teoría aun cuando en la práctica pedagógica se manifieste como en la documentación referida.

De forma resumida estas modalidades de la formación permanente, se definen:

Trabajo metodológico, según la Resolución Ministerial 150/2010), es el *“sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y ejecuta [...] en los diferentes niveles y tipos de Educación para elevar la preparación político—ideológica, pedagógico—metodológica y científica de los funcionarios, los maestros graduados y los en formación [...]”*<sup>2</sup>

Educación de postgrado, según Santamaría (2007) es *“[...] una de la direcciones principales de trabajo de la Educación Superior en Cuba, y el más alto nivel del sistema de Educación Superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios [...] se estructura en superación profesional y formación académica[...]”*.<sup>3</sup>

Precisa además que la superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

Actividad científica e investigativa, según la Resolución Ministerial 150/2010), es *“[...] la actividad que realizan los educadores con el fin de perfeccionar el proceso educativo, desarrollando investigaciones o utilizando los resultados de investigaciones que contribuyen a la formación integral de los educandos y a dar solución a problemas que se presentan en el proceso educativo [...]”*.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> MINED. Resolución Ministerial 150/2010. p.4.

<sup>3</sup>Santamaría Cuesta, David. La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, p.11.

<sup>4</sup> MINED. Resolución Ministerial 150/2010, p.16.

El componente de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje está determinado por tres elementos fundamentales: las etapas de la dirección (del ciclo directivo) del proceso de enseñanza aprendizaje, las relaciones de sus componentes personales y no personales y las funciones de los docentes. A continuación se brinda una breve referencia a cada uno de ellos:

Las etapas de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje constituyen los componentes del ciclo directivo del proceso, se asumen en correspondencia con los criterios de Labarrere y Valdivia (2001), Silvestre y Rico (2002), López [et al.] (2002), Rico y Santos (2004), Castellanos [et al.] (2005) y Cobas [et al.] (2008). Las mismas son: orientación, ejecución y control.

Los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza aprendizaje son considerados como los actores del proceso entre los cuales se establecen relaciones de interdependencia. Los componentes personales establecen sus relaciones a partir del papel que le corresponde a cada uno: los maestros como dirigentes del proceso y los escolares como los aprendices con un rol protagónico en la construcción de su aprendizaje. Los componentes no personales en su relación dialéctica confieren la mayor jerarquía al objetivo y se considera el problema como la categoría que pone a los maestros en contacto con las causas de los fenómenos.

Las funciones de los docentes precisadas por múltiples autores y estudiadas en diferentes tesis de doctorado tales como López [et al.] (2002), Bermúdez y Pérez (2004), Castellanos [et al.] (2005), Cobas [et al.] (2008) y Montero (2010) se consideran indicadoras de las manifestaciones de los contextos de actuación de los maestros primarios y de la realización de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Mediante su realización se lleva a la práctica pedagógica el papel de los maestros como dirigentes del proceso y la materialización de las etapas del ciclo directivo de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una vez concluido el análisis, en forma de resumen, de los componentes de este subsistema se procede a la realización de la síntesis de las relaciones que se establecen entre ellos. Entre los componentes del subsistema: modalidades de la formación permanente y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje se establecen relaciones de coordinación. Las mismas se manifiestan en la correspondencia de cada uno de ellos

en la organización y actuación dentro de este subsistema. En este sentido se considera que la coordinación entre ellos se manifiesta en la relación recíproca para lograr la organización en la práctica pedagógica de los componentes del subsistema teórico de este modelo didáctico. Estas relaciones adoptan las formas de coordinación para posibilitar la necesaria dependencia y jerarquía entre ellos y los posibles cambios y las variantes necesarias para la armonía del subsistema en lo particular y del modelo como sistema total en lo general.

Establecer relaciones de coordinación entre los elementos del componente de las modalidades de la formación permanente constituye una necesidad para lograr la efectividad de su materialización en la preparación profesional. Mediante estas relaciones se sitúan esas modalidades en un ciclo de actuación en que una complementa a las demás y viceversa por lo que queda establecido un sistema de realización en las que se evidencia la equidad de funciones en el logro de los resultados de la preparación profesional.

Lograr relaciones de coordinación en el componente de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje significa conceder una organización sistémica a la relación de las etapas del ciclo directivo del proceso de enseñanza aprendizaje, sus componentes personales y no personales y las funciones de los docentes. Estas relaciones entre estos elementos son primordiales para que en un estado de reciprocidad sea materializada la incidencia de una en los demás y viceversa.

El análisis realizado permite determinar la necesidad de transformar las relaciones entre los elementos del contenido confiriéndoles un carácter dinámico e integrador en sistema por lo que se determina que estas relaciones se materializan en las Relaciones de Integración Sistémica (RIS) que se definen por los articulistas como *“aquellas relaciones que se producen en una construcción teórica sistémica que provocan entre sus partes la integración de relaciones, garantizan las incidencias de subordinación y/o coordinación y permiten las funciones de cada parte del sistema en la integración del todo”*.

Producto a las nuevas relaciones que se realizan entre ambos subsistemas y dinamizadas por las Relaciones de Integración Sistémica (RIS) emerge como producto del modelo didáctico elaborado la integración del contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Primaria.

## **Conclusiones**

En este artículo se ha pretendido familiarizar a los profesionales de la educación con las ideas, concepciones y criterios que desde la teoría pedagógica facilitan la comprensión del contenido de la preparación profesional para la dirección el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido se considera que en la medida que los maestros primarios comprendan la integración de este contenido estarán en condiciones de lograr una mejor relación de las etapas del ciclo directivo del proceso de enseñanza aprendizaje, establecer la actuación de los componentes personales y no personales que intervienen en el mismo y las funciones de los maestros, lo que los colocará en una posición favorable para consolidar la calidad de su preparación y su desempeño profesional.

## **Bibliografía**

- AÑORGA MORALES, JULIA [ET AL.]. La educación Avanzada. Barcelona, Editorial Academia, Ediciones Octaedro, 2001.
- CAJIAO RESTREPO, FRANCISCO. La formación de maestros y su impacto social. Bogotá, Ediciones Cooperativa. Editorial Magisterio, 2004.
- CALZADO LAHERA, DELCI. Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial del profesor. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, 2004.
- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ [ET AL.]. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2005.
- COBAS OCHOA, CARMEN LIDIA [ET AL.]. Las adaptaciones curriculares y la igualdad de oportunidades en la escuela. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2008.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución Ministerial 85. La Habana, MINED. 1989.
- . Resolución Ministerial 95. La Habana, MINED, 1994.
- . Resolución Ministerial 150. La Habana, MINED. 2010.
- IMBERNÓN MUÑOZ, FRANCISCO. La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Editorial Graó, 1994.
- LABARRERE REYES, GUILLERMINA y GLADIS VALDIVIA PAIROL. Pedagogía. Tercera reimpresión, (2001). La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1998.

- LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA [ET AL.]. Marco conceptual para le elaboración de una teoría pedagógica. En Compendio de pedagogía. Primera reimpresión 2002. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2003.
- MONTERO SILVEIRA, ESMERIO. La formación permanente del profesor a tiempo parcial de la educación superior pedagógica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, 2010.
- PACHECO, E. Artículo sobre modelos. Granma, Instituto Superior Pedagógico “Blas Roca Calderío”. 2005. (Material en soporte digital)
- PROENZA GARRIDO, YOLANDA CRUZ. Modelo didáctico para el aprendizaje de los conceptos y procedimientos geométricos en la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, 2002.
- RICO MONTERO, PILAR. Reflexión y aprendizaje en el aula. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1998.
- RICO MONTERO, PILAR y EDITH MIRIAM SANTOS PALMA. Concepción de una enseñanza desarrolladora. En Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. Primera reimpresión 2008. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- ROJAS ALCINA, MERCEDES. La autosuperación profesional del profesor a tiempo parcial de la educación primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, 2009.
- RODRÍGUEZ RONDÓN, EDITH ODALIS [ET AL.]. Retos y perspectivas de la formación permanente del tutor de la Educación Preescolar. *Didascalía: Didáctica y Educación* (Las Tunas) (1), 2014.
- SANTAMARÍA CUESTA, DAVID. La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, 2007.

SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA Y PILAR RICO MONTERO. Proceso de enseñanza aprendizaje. En Compendio de Pedagogía. Primera reimpresión 2003. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2002.

TORRES TORRES, ISABEL CRISTINA. Modelo para la dirección de la superación profesional del profesor a tiempo parcial en la educación secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, 2007.

VALLE LIMA, ALBERTO DIEGO. Modelos importantes que se deben considerar en la transformación de la escuela. La Habana, Editorial Academia, 2007.

#### ABOUT THE AUTHORS/SOBRE LOS AUTORES

**Lic. Angel Ricardo Suárez-Alvarez.** ([ar.suarez@ucp.ho.rimed.cu](mailto:ar.suarez@ucp.ho.rimed.cu)). Licenciado en Educación. Máster en Ciencias de la Educación. Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas del Programa de doctorado curricular colaborativo de la UCP “José de la Luz y Caballero”. Jefe de segundo ciclo del seminternado de primaria “Leonte Guerra Castellanos”, municipio Mayarí. Teléfono del centro de trabajo: 502732. Teléfono particular: (01)52213848. Reside en: Calle Leyte Vidal # 754, El Cocal, Mayarí, Holguín, Cuba. Línea de Investigación: formación profesional.

**Dr. C. Segifredo Luis González-Bello.** ([Sgonzalez@ict.uho.edu.cu](mailto:Sgonzalez@ict.uho.edu.cu)). Licenciado en Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular, Metodólogo de la vicerrectoría de investigación y postgrado de la Universidad Oscar Lucero Moya, Holguín, Cuba. Teléfono del centro de trabajo: 481662. Línea de Investigación: formación profesional.

**Dr. C. Yolanda Cruz Proenza Garrido.** ([yolanda@ucp.ho.rimed.cu](mailto:yolanda@ucp.ho.rimed.cu)). Licenciado en Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular, Especialista de investigación del Centro de Estudios de las Investigaciones Educativas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Avenida de los Libertadores No. 287. Holguín. Cuba. Teléfono del centro de trabajo: 481921. Reside en Calle Garayalde esq. Fomento # 145, Holguín. Línea de Investigación: formación profesional.

**Fecha de recepción: 24 de octubre de 2014**

**Fecha de aprobación: 1 de febrero de 2015**

**Fecha de publicación: 1 de julio de 2015**