

Estado de la publicación: El preprint no ha sido enviado para publicación

MODELO EDUCACIONAL DE GESTIÓN PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES PRIMARIOS EN ESCUELAS PEDAGÓGICAS CUBANAS

Ada Andrade Rodríguez, Felicia Lara Pérez, Luis Leobel Alvarez Mendoza, Aida María Torres
Alonso

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16255>

Enviado en: 2026-05-24

Postado en: 2026-05-25 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Artículo de Investigación

**MODELO EDUCACIONAL DE GESTIÓN PARA LA FORMACIÓN DE
DOCENTES PRIMARIOS EN ESCUELAS PEDAGÓGICAS CUBANAS**
*EDUCATIONAL MANAGEMENT MODEL FOR THE TRAINING OF
PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CUBAN PEDAGOGICAL SCHOOLS*

Ada Andrade Rodríguez¹, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8201-7138>

Felicia Lara Pérez², ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8487-9611>

Luis Leobel Alvarez Mendoza³, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0324-6789>

Aida María Torres Alonso⁴, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8842-9199>

¹Ministerio de Educación de la República de Cuba, Escuela Pedagógica Provincial “Manuel Ascunce Domenech”, Villa Clara, Cuba, email: andradeada886@gmail.com

²Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Facultad Educación Media, Departamento de Filosofía e Historia, Villa Clara, Cuba, email: flara@uclv.cu

³Ministerio de Educación de la República de Cuba, Escuela Pedagógica Provincial “Manuel Ascunce Domenech”, Villa Clara, Cuba, email: luisleobel86@gamil.com

⁴Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Departamento de Postgrado, Villa Clara, Cuba, email: aidam@uclv.cu

RESUMEN

El presente trabajo adquiere importancia al abordar la gestión educacional en las instituciones de formación de docentes en Cuba en el contexto del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, caracterizado por la carencia de procedimientos y estrategias que faciliten la participación de la comunidad educativa. Se diseñó un modelo educacional de gestión para la formación de docentes de la especialidad de Maestros Primarios de la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech. La investigación empleó una metodología mixta que partió de la sistematización de la práctica pedagógica, se desarrolló en cuatro ciclos (2021 al 2025) con la participación de directivos, docentes, estudiantes y familiares, se aplicó un muestreo intencional por criterio. Se empleó la triangulación metodológica que incluyó análisis documental, observación participante y cuestionarios. El modelo propuesto fue validado positivamente por criterios de actores, quienes destacaron su aplicabilidad y potencial para transformar la gestión de la formación de docentes.

PALABRAS CLAVE: Gestión, formación de docentes, escuelas de formación de docentes, modelo educacional

ABSTRACT

This study is significant in that it examines educational management in teacher-training institutions in Cuba within the context of the Third Phase of Improvement of the National Education System, which is characterized by a lack of procedures and strategies to facilitate the participation of the educational community. An educational management model was designed for the training of primary school teachers at the Manuel Ascunce Domenech Pedagogical School. The research employed a mixed-methods approach based on the systematization of pedagogical practice. It was conducted over four cycles (2021–2025) and involved administrators, teachers, students, and family members, using purposive sampling. Methodological triangulation was employed, including document analysis, participant observation, and questionnaires. The proposed model was positively validated by stakeholders, who highlighted its applicability and potential to transform teacher education management.

KEYWORDS: *Management, teacher training, teacher training colleges, educational model.*

Recibido: (12/12/2025)

Aceptado: (22/05/2026)

INTRODUCCIÓN

Las exigencias a la formación de ciudadanos que demanda el Ministerio de Educación de la República de Cuba y la complejidad de los procesos formativos originan una revisión a las concepciones y experiencias prácticas de la gestión de la dirección contextualizada de la educación. La formación de docentes prepara a individuos para convertirse en educadores profesionales. En este transcurso adquieren conocimientos teóricos y prácticos, desarrollan habilidades y competencias necesarias para enseñar de manera efectiva en la educación primaria y secundaria básica.

En las escuelas de formación de docentes la dirección estratégica e integrada, junto con la participación de sujetos internos y externos, garantiza el cumplimiento de los objetivos trazados por el perfil del egresado.

La gestión educativa adquiere un sentido más amplio que trasciende las fronteras del sistema educativo, al señalar como responsables del proceso educativo no solamente al Estado y a la institución escolar, sino al delegar responsabilidades a la sociedad y a la familia y también al conceder alguna importancia a la educación no formal. (Betancourt, 2002, p. 57)

Para la Organización de Estados Iberoamericanos una buena gestión en la formación de docentes posee un efecto positivo en su actividad profesional y contribuye a la buena actuación de los equipos. Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado, en condiciones educativas y laborales específicas (Hirmas, 2015).

La gestión de la formación de docentes es un proceso protagónico y de construcción de conocimientos compartidos en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre concepciones y objetivarlas en función de la transformación de su práctica (Vaillant & Manso, 2012).

La gestión educativa es entendida por Rico (2016) “como un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan” (p. 57).

Paralelamente, la formación de docentes requiere ser gestionada desde directrices institucionales y de acuerdo con los planes de desarrollo vigentes. Kevans (2020) propone las dimensiones siguientes en el proceso de gestión de la formación de docentes: institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria.

La dimensión pedagógica es el corazón de la institución, pues a través de ella fluye el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes respecto a la planificación, formulación y conducción de los enfoques curriculares, la teoría curricular, el perfil de los egresados, la malla curricular, los planes de estudios, la metodología, estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes. (p. 150)

Según Ortega y Castañeda (2021) la formación de docentes depende en gran medida de los mismos formadores e involucra a las comunidades de práctica, para lo cual se debe comprender que la formación implica un desarrollo profesional, en tanto responde a necesidades y contextos de actuación, se convierte en una actividad permanente articulada con la práctica concreta.

Vélaz de Medrano y Vaillant (2021) argumentan que la concepción participativa de la gestión de la formación de docentes orienta a la mejora continua desde la institucionalización de una cultura de planificación y evaluación; del fortalecimiento de la docencia, la investigación, la innovación,

la articulación e integración efectiva en los espacios de intercambio con la sociedad en general, mediante modelos de gestión de calidad integrados en el plan estratégico institucional.

En Cuba, en el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) se erigen reflexiones sobre la gestión de procesos educacionales, unidas a un interés manifiesto por el proceso de formación de los docentes (González & Batista, 2017; Maya et al., 2019; Peregrín & Alonso, 2019; Álvarez de Zayas, 2000; Piñeda et al., 2024).

En las escuelas pedagógicas cubanas puede comprobarse una gestión integrada de la formación docente en función del cambio y la mejora continua, si bien se precisan investigaciones que avalen las transformaciones para responder a las exigencias del nuevo contexto.

Es criterio de Álvarez de Zayas (2000) que toda la gestión de la formación del profesorado posee una base pedagógica que se concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La institución no puede concentrarse solo en evaluar o en controlar, sino en gestionar su proceso de formación para lo cual es necesario diseñar, planificar y velar porque se cumpla lo previsto. Su campo de acción es la academia en primer lugar, así como las metodologías empleadas para el cumplimiento del perfil profesional de la docencia, en la investigación y la práctica laboral.

[e]sta concepción exige un docente de nuevo tipo, un diseñador de curriculum y un investigador; una persona sensible al cambio, creadora, capaz de tomar decisiones, de planificar el proceso que dirige, responsable frente a las exigencias de su época y de su medio, y poseedor de un espíritu humanista que le proporcione disfrute al innovar, feliz al procurar progreso. (p. 10)

Desde la perspectiva de Piñeda et al. (2024), en la gestión del proceso de formación discurre un entramado teórico e interventivo que contempla la preparación de condiciones intra e intersubjetivas, selección de recursos, determinación del contexto de cooperación, definición de los procesos de dirección con descripción detallada de pasos para gestionar la información. “Por ello, son las construcciones de sentidos en su comprensión más acabada, las que intervienen en la toma de decisiones y autonomía de gestión frente a los desafíos cotidianos” (p. 3).

Las escuelas pedagógicas cubanas tienen como fin la formación de profesionales de calidad, cuentan en su currículo de formación con tres componentes básicos: académico, práctico laboral y extradocente investigativo. En la gestión de estas instituciones se integran los procesos de selección e ingreso y enseñanza-aprendizaje correlacionados con la superación del claustro.

A la necesidad de utilizar una gestión efectiva en la formación de docentes de la especialidad de Maestros Primarios en la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech para lo antes descrito, se une la problemática de que no resulta suficiente la participación de los implicados en la toma de decisiones, son insuficientes las interrelaciones entre los procesos que intervienen y los contextos de formación. Por tales razones se consideró factible establecer una estructura organizacional que contribuya a la participación en los contextos internos y externos en la gestión de la formación de docentes. Razones que condujeron a proponer como objetivo: diseñar un modelo educacional de gestión para la formación de docentes de la especialidad de Maestros Primarios de la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech. La presente investigación potenció la flexibilidad de las indicaciones para la formación de docentes que provienen del Tercer Perfeccionamiento del SNE, “[e]tapa de importantes reformas para elevar la calidad y efectividad de los procesos formativos” (Navarro & Valle, 2025, p. 72).

METODOLOGÍA

La trayectoria metodológica partió de antecedentes teóricos de la gestión de la formación de docentes (Hernández, 2020; Cuba & Escribano, 2023; Reyes, 2024). Se asumieron, además, como antecedentes de la investigación propuestas de docentes que pertenecen al colectivo pedagógico de esta institución, orientadas hacia la gestión del proceso de evaluación del proyecto educativo

institucional en la formación pedagógica del nivel medio superior (Pérez, 2024); la cultura de paz, la identidad y deserción escolar en carreras pedagógicas de nivel medio superior (Díaz et al., 2024). Para cumplir el objetivo de la investigación se asumió una metodología mixta, centrada en la sistematización de experiencias, que según Jara (2018) facilita el proceso de reflexión sobre la práctica, donde los participantes proporcionan el intercambio de experiencias, la organización y el ordenamiento de la información.

Al respecto, se consideró que la sistematización de la práctica estructurada tiene sentido estratégico en toda la lógica del proceso que se quiere gestionar, orienta y da unidad a los factores que intervienen, los objetivos por etapas, la secuencia temática a seguir, las técnicas y procedimientos a aplicar.

Se emplearon varios métodos del nivel teórico como: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, tránsito de lo abstracto a lo concreto, modelación y enfoque de sistema, adicionalmente, como métodos empíricos se aplicaron:

- La observación participante en todas las etapas del proceso investigativo, en correspondencia con el criterio de Quecedo y Castaño (2002) que lo sitúan como método interactivo de recogida de información, al captar dinámicas reales, comportamientos, lenguaje corporal y aspectos implícitos.
- La entrevista grupal, que tuvo un papel valioso para explorar lo pensado por los participantes, también cómo interactuaron, negociaron significados y construyeron ideas colectivas.
- Se aplicó también el análisis documental, que proporcionó datos valiosos a partir de la revisión e interpretación crítica de los documentos existentes, este método a criterio de Quecedo y Castaño (2002) constituyó una fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad. Se escogieron las fuentes pertinentes y confiables.

Se seleccionó como unidad de estudio una cohorte de formación de primero a cuarto año de la especialidad de Maestros Primarios, mediante un muestreo intencional por criterio. Esta especialidad fue elegida por ser la de mayor matrícula, iniciadora en la formación de docentes en la institución, por tanto, la de mayor tradición y experiencia. Contó con un claustro estable y experimentado.

La muestra se integró por un grupo de 23 estudiantes y 2 directivos de los municipios que tuvieron un mayor aporte en matrícula: Santa Clara y Manicaragua, 10 familiares de estos estudiantes, miembros activos del Consejo de Padres, 10 docentes de experiencia que transitaron por los cuatro años de la cohorte de formación y 7 directivos del claustro de dicha especialidad.

De la muestra se eligió un grupo focal de consulta de 10 participantes, integrado por 5 docentes de experiencia, 1 directivo de la institución, 1 directivo externo, 2 estudiantes representativos de la organización estudiantil y 1 representante de los familiares. Las personas que participaron dieron su consentimiento de forma verbal y escrita para intervenir como sujetos del estudio investigativo y que los resultados fuesen publicados, expresando su conformidad y autorización.

En la secuencia de la investigación se siguieron las etapas de la sistematización de la práctica (Jara, 2018).

- Objetivo de la sistematización: determinar los nexos esenciales en la gestión de la formación de docentes del nivel primario.
- Objeto de la sistematización de experiencias: experiencias vividas en la gestión de la formación de docentes.
- Eje de sistematización: proceso de gestión de la formación de docentes en la especialidad de Maestros Primarios.

Para lograr la recuperación del proceso vivido y las reflexiones a fondo, se estructuró la investigación en cuatro ciclos con objetivos específicos como puntos de llegada intermedios para el cumplimiento del objetivo de la sistematización.

- CICLO I: diagnóstico. Curso escolar 2021-2022

En este ciclo se aplicó el análisis documental en la revisión e interpretación crítica de documentos existentes en la institución y las normativas del Ministerio de Educación. Se realizaron encuestas

a docentes, directivos, estudiantes y familiares para constatar opiniones sobre la gestión del proceso de formación de docentes, lo que permitió un diagnóstico que reveló fortalezas y debilidades en la gestión de la formación de docentes.

- CICLO II: sensibilización y planificación. Curso escolar 2022-2023.

En este ciclo se efectuaron tres talleres de reflexión con el grupo focal, de los cuales se derivaron acciones y actividades que realizó el resto de los participantes según su composición. La aplicación de la observación participante, guías para los debates y la ficha de observación del grupo focal de Pérez (2024) proporcionó la recopilación de información.

- CICLO III: configuración y ejecución para la gestión de la formación de docentes. Curso escolar 2023-2024.

En este ciclo se le dio continuidad a la metodología aplicada anteriormente. Se retomó la observación participante, en períodos (septiembre-enero, enero-junio 2024), y la aplicación de una encuesta para la recopilación de la información que facilitó la sistematización de las experiencias e ideas emanadas del grupo focal y el resto de los participantes.

La información recopilada y sistematizada a partir de las aportaciones en los debates del grupo focal y las actividades ejecutadas por el resto de los participantes en cada período favoreció la estructuración organizacional en fases para la gestión de la formación de docentes, revelando hallazgos significativos en esta etapa de la investigación.

- CICLO IV: de evaluación y rediseño. Curso escolar 2024-2025

Esta organización identificó hallazgos en cada ciclo que proporcionaron con la participación de los implicados en la investigación, el diseño del modelo educacional de gestión de la formación de docentes del nivel primario. Las conclusiones como síntesis del proceso constituyeron punto de llegada intermedio importante para el cumplimiento del objetivo general de la sistematización.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CICLO I: DIAGNÓSTICO

Este ciclo tuvo como objetivo diagnosticar el estado de la gestión de la formación de docentes en la unidad de estudio de la especialidad de Educación Primaria, para su cumplimiento se efectuó la revisión rigurosa a 36 de los principales documentos institucionales, tales como los balances de los resultados de los indicadores de eficiencia de la formación por etapas (en Tomo V con los folios del 3004 al 3026); informes de reuniones semestrales del claustro, (en Tomo V, folios 3027-3029); actas de Consejos de Dirección, (en Tomo V, folio 144-154), Consejos Técnicos (en Tomo V, folios 289-299) y reuniones del Consejo de Padres, documentos registrados en archivos de la institución Manuel Ascunce Domenech de Villa Clara.

Además, se revisaron documentos del Tercer Perfeccionamiento del SNE y las Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas en sus Volúmenes I, II, y III (MINED, 2014, 2016, 2017).

En el análisis de los documentos muestreados en una escala de muy adecuado, adecuado y poco adecuado se comprobó que lo referido a la definición del fin, objetivos, misión y visión fue adecuado en un 47,22 % y poco adecuado en 52,77 %, solo en un 2,77 % se identificaron de muy adecuados los procesos estratégicos claves y de soporte para el cumplimiento de los fines y objetivos, mientras se consideraron poco adecuados en un 88,88 %. Igual comportamiento se observó en las vías para lograr la cooperación de los implicados, tanto internos como externos.

En la determinación de indicaciones para el análisis de las demandas sociales y de satisfacción de su cumplimiento se comprobó que el 8,33 % fue de muy adecuado y de poco adecuado en el 91,66 %. Por su parte, en los procedimientos para la organización y planificación de procesos como

selección e ingreso, enseñanza-aprendizaje, práctica laboral, superación de los docentes se reconoció en un 91,66 % de poco adecuado y 8,33 % de adecuado.

Lo relacionado con el clima institucional fue valorado como poco adecuado en 86,11 % y los análisis en los documentos para evaluar la mejora continua fue de adecuado en un 80,55 %, en tanto, el rediseño con acciones cooperadas y colaborativas de los implicados estuvo poco adecuado en un 52,77 %.

Los resultados de la revisión de los documentos normativos y directivos de la institución corroboraron insuficiencias en la gestión del proceso de formación de docentes primarios. La observación fue aplicada a un total de catorce actividades que incluyeron: colectivos de departamento, actividades metodológicas a nivel de unidades y departamento, clases, prácticas laborales, actividades complementarias, asambleas de convivencia y otros procesos como parte de la organización escolar. Las triangulaciones de los resultados de las observaciones demostraron que un 85,71 % fueron poco adecuado las acciones de gestión y la mejora continua.

La tabulación de los métodos investigativos reveló las fortalezas y debilidades siguientes:

Fortalezas:

- La formación de docentes es aspecto prioritario en todos los estamentos de la política educativa nacional.
- Existen normativas que regulan la formación de docentes del nivel primario donde se determina el perfil de los egresados.
- Se elabora un plan anual que se concreta en las escuelas pedagógicas, a partir del emitido por el MINED.
- El claustro de la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech denota responsabilidad y sentido de pertenencia.

Debilidades.

- Predomina la dirección por normativas y contingencias en limitación de la gestión de la formación de docentes de nivel primario.
- Existen imprecisiones en la determinación de los procesos más importantes de la gestión de la formación de docentes.
- Prevalcen insuficiencias en la determinación de los indicadores de eficiencia para valorar la mejora continua.
- Existe poca participación protagónica de los implicados en la toma de decisiones durante el proceso de gestión de la formación de docentes.
- Impera un deficiente flujo comunicacional de los implicados tanto internos como externos en la gestión de la formación de docentes.

Los resultados del diagnóstico demostraron la necesidad de perfeccionar la gestión de la formación de docentes del nivel primario. A continuación, se describe la secuencia investigativa del próximo ciclo y se explican los resultados.

CICLO II: SENSIBILIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN. CURSO ESCOLAR 2022-2023

Este ciclo tuvo como objetivo: Proyectar la planificación de la gestión de la formación de docentes de la especialidad de Maestros Primarios.

Se asumió la modalidad de talleres de reflexión (tres) en diferentes períodos, donde el grupo focal y otros participantes tuvieron un rol protagónico.

1. Taller de reflexión, septiembre, 2022.

Se centró en el análisis de la proyección, planificación e identificación de los procesos estratégicos, claves y de soporte para la gestión del proceso de formación de docentes. Además, se tuvo en cuenta la importancia del cumplimiento efectivo de las metas y aspiraciones expresadas en la

misión, el fin y los objetivos del perfil del egresado. También se analizó cómo lograr la participación protagónica, responsable y comprometida de los implicados.

2. Taller de reflexión, enero, 2023.

La reflexión aportó criterios decisivos sobre la planificación del proceso de gestión de la formación de docentes y la participación de los implicados en la toma de decisiones para la mejora continua. Se definieron las categorías y subcategorías de análisis para la gestión del proceso de formación de docentes.

3. Taller de reflexión, junio, 2023

Se analizó el papel de las demandas en las negociaciones internas y externas de la gestión del proceso de formación de docentes del nivel primario. Las áreas de gestión y elaboración del mapa de procesos y el establecimiento de compromisos.

A partir de las ideas derivadas de las discusiones del grupo focal en períodos (septiembre-enero, enero-junio) se aplicaron acciones con objetivos específicos y actividades que facilitaron la participación en la toma de decisiones de:

- Docentes y directivos. Las actividades que se realizaron transitaban por las vías de trabajo metodológico establecidas en la Resolución Ministerial, 200 del 2014.
- Estudiantes. Las actividades aplicadas se ajustaron a sus intereses y características por lo que se desarrollaron encuentros para proponer ideas sobre su formación, intercambios generacionales, lluvias de ideas, foros debate en líneas, entre otros.
- Familiares. Los debates se generaron en reuniones del Consejo de padres.

Ejemplo de actividades: foro debate en línea con estudiantes (link <https://www.ep.edu.cu>) sobre sus aspiraciones del proceso formativo, expectativas y proyectos laborales futuros, qué aspectos deseas modificar en tu proceso de formación más allá de la recreación.

La aplicación del foro debate canalizó las principales aspiraciones de los estudiantes referidos a su proceso de formación que estuvieron dirigidas a perfeccionar su preparación académica y práctica, así como la pretensión de que mejoren las condiciones materiales especialmente en el uso de las nuevas tecnologías. Reconocen la calidad de la docencia de los profesores.



Figura 1: Encuentro con estudiantes

- Taller docente metodológico con docentes de la unidad de estudio: Valoración de la participación de los actores en el proceso de formación de docentes.

En el taller se analizaron los resultados de las acciones programadas de todos los actores en el proceso formativo. Los participantes consideraron que ciertamente como nunca antes, se logró involucrar a varios actores internos y externos en la gestión educacional del proceso de formación, dentro de ellos destacaron el compromiso de agentes externos de los municipios, que ya no solo reclamaban la calidad de la formación de egresados para cubrir sus coberturas docentes, sino que se sintieron comprometidos con su proceso de formación, pues consideraron que la estancia de los

estudiantes en la institución es una preparación de solo cuatro años, en tanto la continuidad de su vida laboral, preparación y perfeccionamiento permanente transcurre en los municipios.



Figura 2: Participantes del taller docente metodológico

El ciclo concluyó en el período de junio-julio, se aplicaron las etapas declaradas de la sistematización de la práctica y se llegó a un punto intermedio, donde se realizó la triangulación de la información recopilada, se conformó una etapa de planificación y creación de condiciones previas y sus relaciones que incluyeron: la precisión de las metas a lograr, la identificación jerárquica de los procesos y la importancia de la participación comprometida de los implicados en la toma de decisiones, tanto los de la institución como los externos, en la gestión de la formación de docentes del nivel primario.

En esta perspectiva se concretaron aportes teóricos ofrecidos por Betancourt (2002), y Vaillant y Manzo (2012) sobre la responsabilidad de los agentes externos y su protagonismo construido sobre la base de la reflexión de los implicados. En la investigación se aportaron otras ideas donde se definieron los agentes externos, como familiares, directivos de los municipios emisores de matrícula y por tanto empleadores de los egresados.

A partir de estos análisis emergió un procedimiento para dinamizar la red socioeducativa desde lo externo y lo interno en la gestión de la formación de docentes.

Las acciones y actividades planificadas con los implicados en la unidad de estudio y las discusiones con el grupo focal revelaron los hallazgos siguientes:

A partir del estudio teórico que se realizó y los resultados del diagnóstico se revelaron las categorías y subcategorías a tener en cuenta en la gestión de la formación de docentes.

Categoría I.- Diseño de la planificación estratégica.

Subcategorías.

- definición de los procesos estratégicos, claves y de soporte;
- claridad y precisión de la misión, de los fines y objetivos estratégicos;
- focalización y proyección en el plan anual de acciones para el cumplimiento de las metas a corto, mediano y largo plazo en la gestión de la formación de docentes;
- la participación protagónica de los actores implicados. Conocimientos: habilidades y actitudes: Motivos intereses, colaboración y responsabilidad.

Categoría II.- Configuración y organización de la participación (protagónica) consciente y colaborativa de los actores que intervienen en la gestión de la formación de docentes en las fases desde lo externo, lo interno y hacia lo externo.

Subcategorías.

- identificación y caracterización de los contextos de las fases del proceso de formación (externo-interno-externo);
- establecimiento de procedimientos para las interrelaciones y la participación en la toma de decisiones en las fases de la gestión de la formación de docentes.

Categoría III.- Desarrollo (o ejecución) de las fases de la gestión educacional de la formación de docentes.

Subcategorías.

- desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes: identidad profesional pedagógica);
- perfeccionamiento de la superación del claustro, (preparación metodológica, estudios de posgrado, así como los proyectos de investigación);
- perfeccionamiento del clima institucional. Establecimiento de relaciones comunicacionales asertivas. Entorno ambiental institucional. (Ética-estética. Identidad pedagógica).

Categoría V.- Evaluación y seguimiento (corto, mediano y largo plazo).

Subcategoría.

- definición de indicadores y escalas para medir la mejora;
- elaboración de los planes de mejora;
- rediseño.

Los hallazgos principales de este ciclo responden a los criterios de Piñeda et al. (2024) sobre la complejidad de la gestión del proceso de formación en su entramado teórico e interventivo, la selección de recursos, la definición de los procesos y la determinación de los contextos. Se aportaron categorías y subcategorías, se clarificaron las metas a alcanzar y se ordenaron jerárquicamente los procesos. Además de lo planteado por estos autores se fortaleció la red socioeducativa en la que se enmarca la formación de docentes.

También el ciclo investigativo se orientó en las dimensiones definidas por Kevans (2020) puntualizando como procesos estratégicos y claves los que responden a la dimensión pedagógica, se distinguió la superación como proceso que interfiere directamente en la calidad de la enseñanza aprendizaje, concordando con los criterios de Vélaz de Medrano y Vaillant (2021) sobre la investigación, la innovación y el emprendimiento.

CICLO III: CONFIGURACIÓN Y EJECUCIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES PRIMARIOS. CURSO 2023-2024

Este ciclo tuvo como objetivo configurar y ejecutar la organización de la gestión del proceso de formación de docentes de nivel primario. Se efectuaron tres talleres de discusión con el grupo focal que favorecieron la definición y realización de acciones y actividades con todos los implicados según la composición de la muestra.

1. Taller de reflexión, septiembre 2024.

Se inició con el debate de las categorías y subcategorías para encausar la configuración de la gestión de la formación de docentes de nivel primario.

Se reflexionó en el cumplimiento de las demandas sociales en la formación de maestros primarios. Se destacó la importancia y significado del proceso de selección e ingreso. Se precisó la necesidad de establecer una relación desde lo externo, lo interno y hacia lo externo, lo que requirió el perfeccionamiento de procedimientos específicos.

2. Taller de reflexión, enero 2024.

El propósito del taller estuvo dirigido al análisis de las complejidades de la enseñanza-aprendizaje como proceso clave en la gestión de la formación de docentes. Los participantes, organizados en subgrupos- debatieron el tema en correspondencia con los componentes: académico, práctico laboral, extra-docente-investigativo.

3. Taller de reflexión, junio 2024.

El tema central planteó la superación del claustro como proceso clave en su relación con la gestión de la formación de docentes, en sus variantes (metodológica, postgraduada y mediante la investigación por proyectos). En los debates emergió la importancia del clima institucional como soporte para la gestión de la formación de docentes.

En las reflexiones se atendió los criterios de Rico (2016) y Kevans (2020) sobre la organización y la optimización de procesos internos en el perfeccionamiento de los procedimientos pedagógicos y las aportaciones de Álvarez de Zayas (2000), quien enfatizó en la importancia de promover el cambio en la formación de docentes desde una posición humanista.

Ejemplo de actividades: intercambio con familiares y estudiantes de la unidad de estudio para valorar la participación en la gestión del proceso de formación de sus hijos.

El intercambio se realizó con la cooperación de miembros del grupo focal guiados por la investigadora, un domingo de visita de los familiares a sus hijos internos. Se inició con una presentación cultural de la brigada artística estudiantil donde se escenificó en forma de comedia aspectos muy serios e importantes de la formación de los estudiantes y la implicación que tiene la familia en el presente y hacia futuro de sus hijos.

Una vez terminada la escenificación se realizó un debate, donde se valoró la importancia que tiene la familia en el proceso de formación y cómo su participación puede ser decisiva. Se precisaron aspiraciones de los familiares, se destacaron los aspectos positivos, además, aspectos que consideraron debían perfeccionarse en correspondencia con los contextos actuales. Reconocieron novedosa y divertida esta forma artística para solucionar problemas.

Para consultar la opinión de profesores, directivos y estudiantes de la unidad de estudio (42 miembros) se empleó una encuesta donde se corroboró su opinión sobre la configuración organizacional propuesta. Se aplicó una escala de muy adecuado, adecuado y poco adecuado para la valoración de las etapas de la gestión del proceso de formación, sus fases, los procesos claves y de soportes, así como la interrelación que se logró entre los componentes y sus contenidos.

Los resultados confirmaron que 35 de los 42 participantes (el 83,33 %) consideró de muy adecuadas las tres etapas concebidas para la gestión del proceso de formación y 7 lo valoraron de adecuadas para un 16,66 %; ninguno de los encuestados valoró la configuración de las etapas en poco adecuada.

Las fases fueron valoradas de muy adecuadas en un 88,09 %, 4 de los participantes emitieron criterios de adecuadas (9,52 %) y 1 encuestado fue de la opinión de poco adecuada. En cuanto a la valoración del contenido de los procesos claves y de soporte se constató que 38 de los 42 encuestados (90,47 %) lo contemplaron de muy adecuado y el resto de adecuado.

La interrelación entre los componentes de la configuración que se presentó fue valorada de muy adecuada (78,57 %) de los 42 participantes y 8 la reconocieron como adecuada, mientras uno que representó el 2,38 % la observó de poco adecuada. Se comprobó que la valoración general de la configuración organizacional de la gestión del proceso de formación fue pertinente, por tanto, solo 2 de los encuestados la valoraron de poco adecuada. A partir de los resultados se asumieron las etapas de la configuración organizacional diseñada para la gestión del proceso de formación de docentes primarios.

Tabla1: Resultados de la encuesta para la valoración de la configuración organizacional

Aspectos a valorar	Muy adecuada		Adecuada		Poco adecuada	
	participantes	%	participantes	%	participantes	%
Etapas para la gestión del proceso de formación	35	83,33	7	16,66		
Fases de la configuración organizacional	37	88,09	4	9,52	1	2,38
Los procesos claves y de soporte que se tienen en cuenta en su contenido	38	90,47	4	9,52		
Interrelación lograda entre los componentes	33	78,57	8	19,04	1	2,38
Valoración general	35	83,33	5	11,90	2	4,76

La información recopilada y sistematizada a partir de las aportaciones en los debates del grupo focal y las actividades ejecutadas por el resto de los participantes en cada período favorecieron la estructuración organizacional en fases para la gestión de la formación de docentes y revelaron los siguientes hallazgos asociados con la determinación de las relaciones organizacionales del proceso estratégico, así como los procesos claves y de soporte.

Desde lo externo en la gestión de la formación de docentes.

- las demandas sociales y su cumplimiento;
- la selección e ingreso;
- articulación con la red socioeducativa.

En lo interno de la gestión de la formación de docentes se analizaron los procesos claves y de soporte siguientes.

- Proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo a sus componentes: académico, práctico laboral, investigativo y extradocente;
- superación de los profesores: metodológica, postgraduada y por proyectos de investigación;
- clima institucional proyectado hacia las relaciones humanas, identidad pedagógica, ética y estética.

CICLO IV: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO: CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO. CURSO 2024-2025

Este ciclo evaluó las acciones, actividades y resultados de los ciclos anteriores y permitió identificar las etapas e indicadores de medida para la mejora continua en la gestión de la formación docente.

Centrados en esta concepción se efectuaron dos talleres de reflexión con el grupo focal de los cuales se obtuvieron importantes aportes sobre cómo evaluar y rediseñar la gestión del proceso de formación docente. A partir de las ideas que emergieron de estos talleres se desarrollaron en el período septiembre 2024-abril 2025 acciones con el resto de los participantes en la investigación.



Figura 3: Ejemplo de encuentro con estudiantes y profesores de la muestra

En aras de definir los indicadores de medida para la mejora continua se tuvo en cuenta los criterios de Pérez (2024) y se establecieron los siguientes indicadores.

- precisión en la definición y planificación de acciones en el plan anual para el cumplimiento de las metas (fin, misión, objetivos y visión) con prospección hacia la mejora continua;
- eficacia de la participación de los implicados tanto internos como externos en sus relaciones para el cumplimiento de las demandas sociales a la institución;
- manejo oportuno de la red socioeducativa en que se sustenta la institución;
- efectividad del proceso de selección e ingreso desde los contextos externo e interno;
- calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje con carácter integrado (en lo académico, lo práctico laboral y lo investigativo extradocente) con enfoque profesional pedagógico;
- eficiencia de la superación del claustro y la innovación pedagógica en la gestión del proceso de formación de los docentes;
- comportamiento del clima organizacional de la institución;
- factibilidad del flujo comunicacional;
- efectividad de las evaluaciones internas de la institución para la mejora continua a corto, mediano y largo plazo;
- flexibilidad para el rediseño según las condiciones contextuales.

Se aplicó el método de observación participante y encuestas que dieron consenso para la evaluación de las aportaciones que emergieron de los ciclos y la definición de indicadores de medida para la contribución al perfeccionamiento de la gestión del proceso de formación de docentes. Este ciclo llevó a la reconstrucción del eje de sistematización declarado y al cumplimiento del objetivo que se determinó.

Los hallazgos del ciclo.

- se definieron los indicadores de medida en la gestión de la formación de docentes de nivel primario;
- se constató la eficiencia de las etapas y fases aplicadas en la gestión de la formación de docentes;
- la sistematización práctica del proceso de formación, reveló la posibilidad de la construcción de un modelo educacional de gestión para la formación de docentes de nivel primario.

En la investigación se asumieron los planteamientos de Díaz et al. (2024), Pérez (2024) y Navarro y Valle (2025) que enmarcaron sus ideas en la flexibilidad del Tercer Perfeccionamiento del SNE.

Desde estas perspectivas se aportó en la investigación criterios para perfeccionar la relación de la institución con la red socioeducativa y la forma en que transcurrieron las relaciones de los implicados en los diferentes contextos; se reveló el contenido de la dimensión pedagógica expresado en los procesos claves y se aportó un orden estructural organizacional que respondió a la complejidad de la gestión del proceso de formación de docentes de nivel primario. Dichos aspectos fueron suficientes para el diseño de un modelo educacional de gestión para la formación de docentes de nivel primario.

MODELO DE GESTIÓN EDUCACIONAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO

La gestión de la formación de docentes del nivel primario se sustentó en el método dialéctico materialista y en los fundamentos sociológicos, psicológicos, pedagógicos como base; se asumió la concepción de la práctica como punto de partida y regreso, desde la percepción sensorial que logró penetrar en el pensamiento abstracto, transitar hacia lo concreto pensado y con llegada a la práctica como criterio de validación del conocimiento.

La acogida del método filosófico en la elaboración del modelo educacional de gestión representó buscar objetividad en las consideraciones teórico-metodológicas, apropiarse de nuevos contenidos y relaciones que se transfirieron a niveles superiores en la formación de docentes, en una dialéctica del conocimiento que identificó la unidad de lo empírico y lo teórico. Lo anterior se sustentó en la siguiente expresión de Lenin: “El conocimiento humano no es (no sigue) una línea recta, sino una curva que se aproxima infinitamente a una serie de círculos, a una espiral” (Lenin, 1979, como se citó en González & Hernández, 2014, p. 355).

El proceso investigativo reveló los pasos del diseño del modelo, se condicionó la socialización de experiencias individuales y colectivas que emergieron en la transformación de la práctica, con la participación directa, consciente e intencionada de directivos, docentes, familiares y factores de la comunidad, lo que favoreció la gestión de la formación de docentes, teniendo en cuenta la idea planteada: “que concibe las cosas y sus reflejos conceptuales esencialmente en su conexión, en su encadenamiento, su movimiento, su origen y su perecer”. (Engels, 1981, como se citó en González et al., 2015, p. 32).

En la investigación se adquirió una visión sociológica del mundo que permitió comprender la formación de docentes como un fenómeno social influido por el contexto histórico, cultural económico y político; logró además empoderar a todos los implicados en el proceso formativo para comprender su realidad educativa y actuar sobre ella positivamente en la toma de decisiones. Constituyeron contenidos del modelo educacional los fundamentos de la formación de docentes del nivel primario, respondió a las demandas sociales como un proceso en evolución dentro del contexto de la escuela cubana actual que ponderó el ajuste de los presupuestos teóricos existentes a las particularidades específicas de la institución de formación de docentes.

La gestión de la formación de docentes de nivel primario se insertó en otros modelos de mayor jerarquía, tuvo en cuenta aspectos internos y externos en un proceso de búsqueda que no se agotó en el quehacer del aula, sino que trascendió las barreras para abordar la condición humana como potencialidad, en el rol determinante de transmisor de cultura y transformador de la sociedad.

Tuvo la configuración organizacional como centro de la ejecución del proceso de formación de docentes, atendió a procesos claves: ingreso egreso, enseñanza-aprendizaje, superación de los docentes y como proceso de soporte al clima institucional donde predominó la ética, la estética y la identidad pedagógica.

La perspectiva estructural se dirigió a explicar el modelo educacional en su dimensión estática, visto como la concatenación de un sistema de componentes que articularon entre sí la gestión de

la formación de docentes del nivel primario en la escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech de Villa Clara.

Se tuvo en cuenta en la estructuración del modelo educacional un componente teórico y otro funcional. El componente teórico se fundamentó en la teoría de la gestión educacional de la formación de docentes desde un enfoque histórico cultural que integró aspectos culturales y sociales propios del contexto educativo cubano.

El componente funcional expresó la organización y articulación de las etapas y fases de la gestión educacional de la formación de docentes de nivel primario, mediante un flujo comunicacional asertivo que conectó los contextos externos e internos en dicho proceso.

COMPONENTE TEÓRICO

Para la conformación del modelo educacional se asumieron los principios sistematizados por Addine (2007) que se retomaron en su generalidad.

1. Principio de carácter sistémico para el diseño de la gestión del proceso de formación de docentes: manifestado en el establecimiento de la interrelación en la concepción estructural de los componentes y fases del modelo.
2. Principio de carácter contextualizado: centrado en las condiciones contextuales de la formación de docentes de nivel primario, desempeñó un rol fundamental como punto de partida y finalidad del modelo. Promovió la participación de los docentes estudiantes, familiares y comunidad educativa hacia lo externo y lo interno de la institución.
3. El carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad: la gestión de la formación de docentes transcurrió en el marco de un conjunto de interrelaciones personales que adoptaron determinadas características.
4. La unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador: puso de manifiesto la unidad dialéctica entre educación e instrucción en su relación con el desarrollo personal, por su grado de activación hicieron pensar y desarrollaron habilidades que formaron actitudes de compromiso para el cambio y la mejora continua personal y del grupo.

En el modelo de gestión de la formación de docentes se determinaron las siguientes exigencias.

- a. El carácter determinado y determinante social de la formación de docentes del nivel primario expresado en las demandas sociales;
- b. el carácter participativo y colaborativo, tanto de la institución como de la red socioeducativa;
- c. la disponibilidad de recursos humanos, materiales y medios didácticos que faciliten la gestión de la formación de docentes del nivel primario;
- d. potenciar la institución como un centro de innovación y superación en constante relación con los decisores de la red socioeducativa;
- e. promover compromisos de directivos, docentes, estudiantes y familiares para el cambio y la mejora individual y colectiva;
- f. ejecutar, de manera sistemática, la autovaloración y la evaluación de la gestión de la formación de docentes de nivel primario.

COMPONENTE ESTRUCTURAL Y FUNCIONAL

Las normativas para la formación de docentes del MINED (2016) lograron una sinergia con los procesos distinguidos en la investigación contextualizada en las características de la institución en equilibrio con las exigencias del Tercer Perfeccionamiento del SNE.

Las correlaciones de lo externo y lo interno que se propusieron en la gestión tuvieron su máxima expresión en una formación continua que comprendió desde la implicación de las instituciones y agentes educativos antecedentes hasta el seguimiento y el vínculo con la profesionalización de los

egresados. Esta articulación se distinguió por una interdependencia dinámica y coherente entre los procesos que se ejecutan en lo externo e interno de la institución formadora.

El Tercer Perfeccionamiento del SNE conceptualizó la red socioeducativa como una proyección comunitaria asociada al entorno educativo donde se ubican las instituciones (Navarro & Valle, 2025).

El modelo propuesto singularizó la red socioeducativa a un contexto de alcance provincial donde la fase interna genera recursos, experiencias, procedimientos que fortalecen el contexto externo y este, a su vez, devuelve necesidades y propuestas que reconfiguran la fase interna. Dicha perspectiva permitió medir el impacto de la formación de docentes, no solo con métricas académicas internas, sino con indicadores sociales externos como la participación de los agentes y agencias con un impacto cultural, social y educativo.

Este presenta una estructura que fue definida y documentada en la teoría y la práctica pedagógica, demostró la potencialidad de ser aplicado en contextos educativos similares, transmitió nuevos conocimientos y prácticas efectivas. Se sustentó en la especificación de sus componentes, lo que facilitó que otros investigadores y profesionales de la formación de docentes primarios se apoyaran en sus principios teóricos y metodologías, viabilizó la incorporación de mecanismos claros para la evaluación y el ajuste continuo durante su implementación.

La configuración del modelo respondió por sus características y enfoque a una gestión educativa estratégica que trascendió la dirección tradicional, pues se concibió como un instrumento de transformación institucional, que articuló mediante sus etapas los procesos para el cumplimiento de las exigencias del Tercer Perfeccionamiento del SNE, alineado con una visión de futuro que definió metas anticipando cambios y pertinencia para el logro de la mejora continua. Asimismo, conectó políticas nacionales con la gestión institucional y comunitaria.

Además, el modelo aseguró su viabilidad y sostenibilidad, pues dinamizó el proceso de selección e ingreso, fortaleció el componente práctico laboral, transformó la red socioeducativa y aseguró la evaluación institucional que impactó en la calidad del proceso de la formación de docentes primarios. Este posicionamiento constituyó la plataforma en la estructuración propuesta en el modelo de gestión educativa.

Objetivo general. Contribuir a la gestión educacional de la formación de docentes primarios de las escuelas pedagógicas cubanas.

Etapas I. Creación de las condiciones previas. (Diagnóstico y planeación).

- Fases1. Identificación de procesos estratégicos, claves y de soporte;
- Fase 2. clarificación de: fin, misión y visión;
- Fase 3. negociaciones internas y externas (cooperación). Motivos, intereses compromisos y responsabilidad.

Etapas II. Configuración organizacional y ejecución de la gestión del proceso de formación.

- Fase 1. Desde lo externo:
 - a. demandas: sociales, estudiantiles, familiares y del claustro;
 - b. proceso de selección e ingreso;
 - c. articulación con la red socioeducativa.
- Fase 2. Desde lo interno:
 - a. proceso de enseñanza aprendizaje: (académico, práctica laboral. Investigativo, extradocente);
 - b. superación: (metodológica, postgraduada, proyectos de investigación);
 - c. clima institucional: (ética, estética e identidad pedagógica).
- Fase 3. Hacia lo externo.
 - a. Demandas sociales;
 - b. demandas institucionales.

Estas fases están transversalizadas por un flujo comunicacional coherente en la integración, la dinámica y la mejora continua.

Etapa III: Evaluación.

- Fase1. Evaluación.
 - a. Control a corto, mediano y largo plazo;
 - b. establecimiento de indicadores para la mejora continua.
- Fase 2. Rediseño.
 - a. Participación;
 - b. colaboración.

El modelo se sometió a una evaluación por criterios de actores dada la naturaleza teórica y conceptual que fundamentó el análisis y construcción del marco teórico y el consenso de investigaciones previas ya existentes. Permitió una rigurosidad científica y coherencia interna de los ciclos investigativos.

El procesamiento de los resultados permitió arribar a las conclusiones acorde a los cuatro criterios: dependencia o consistencia lógica, credibilidad del resultado, audibilidad y la transferibilidad o aplicabilidad para la evaluación de la calidad científica del estudio realizado y en consecuencia su rigor metodológico.

En cuanto a la dependencia o consistencia lógica el 95,6 %, lo evaluó de muy adecuado lo que evidenció el rigor científico del modelo propuesto, el 4,1%, lo evaluó de adecuado y ninguno de poco adecuado.

Evaluaron la credibilidad del resultado obtenido de muy adecuado el 95,6%, mientras que el 4,1% de adecuado. En este sentido, la investigación realizada tuvo un valor de credibilidad, pues los conocimientos adquiridos en cada ciclo como resultado de los hallazgos que emanaron de la interacción en el campo, fueron reales, verdaderos, evidenciados en las opiniones emitidas en los análisis, los aprendizajes llevados a la práctica y las evidencias gráficas.

La audibilidad fue evaluada de muy adecuada por el 91,3 % de los actores, mientras que el 8,6 % la evaluaron de adecuada. Mientras, la transferibilidad o aplicabilidad fue evaluada de muy adecuada por el 100 % de los actores, quienes reconocieron la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras especialidades e instituciones.

Desde esta línea de pensamiento, se consideró las perspectivas de los distintos participantes en la recogida de sus opiniones, lo que facilitó una comprensión más abarcadora de la gestión de la formación de docentes primarios, caracterizada por su legitimidad y transparencia, y por una evaluación justa y confiable.

También se detectaron necesidades reales de la investigación donde cada participante aportó información valiosa sobre problemas y oportunidades no visibles desde otras perspectivas. Así, se estimuló la innovación y la creatividad; los actores aportaron soluciones originales y adaptadas, contribuyeron a la prevención de sesgos y reducción de los riesgos de parcialidad, lo que aportó científicidad a la investigación aplicada. Se obtuvo la percepción de los sujetos acerca de la eficacia de las acciones y las transformaciones que se operaron en ellos.

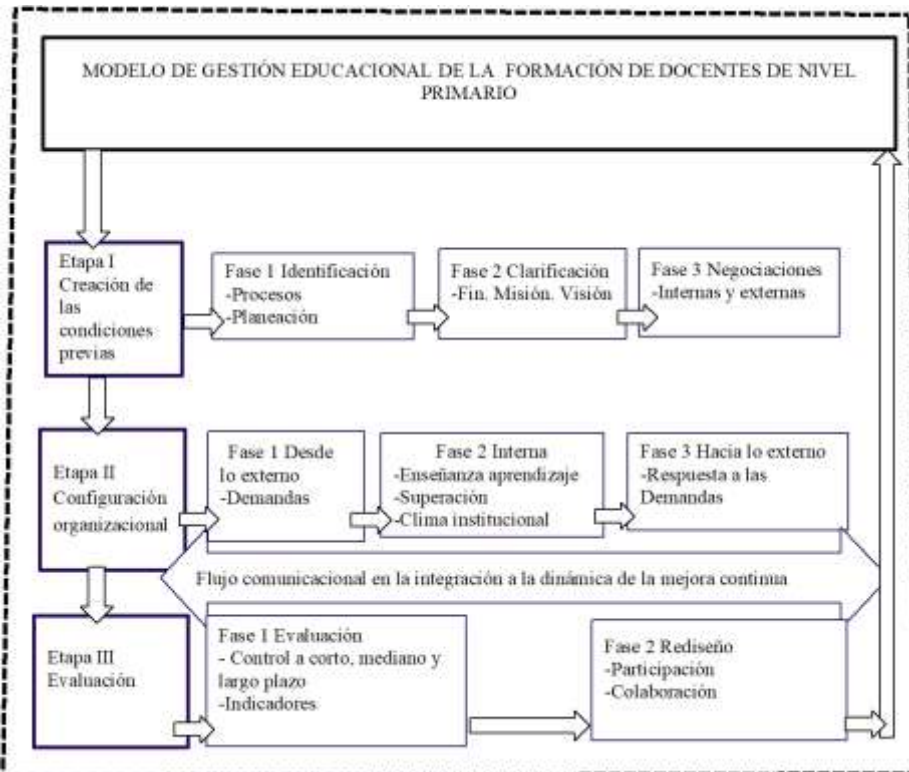


Figura 4: Modelo educativo de la formación de docentes de nivel primario

CONCLUSIONES

El estudio teórico realizado y la sistematización de la práctica en ciclos investigativos con la participación de todos los implicados permitió el diseño de un modelo de gestión educativa para la formación de docentes de nivel primario en la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech. El modelo de gestión educativa de la formación de docentes se caracterizó por una estructura que favoreció la relación entre las etapas y fases declaradas. Tuvo como punto de partida el aseguramiento de condiciones previas mediante la planificación y diagnóstico. Por su parte, una configuración organizacional como centro del proceso de formación atendió procesos claves como la enseñanza-aprendizaje y la superación de los docentes y como soporte un clima institucional donde prevaleció la ética, la estética y la identidad. Asimismo, se atendió la evaluación continua con la participación protagónica y responsable de los implicados externos e internos.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES Y AGRADECIMIENTOS: A continuación, se especifican los roles asumidos por cada investigador, en correspondencia con la Taxonomía CRediT:

- Ada Andrade Rodríguez: Autora principal, Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Validación. Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.
- Felicia Lara Pérez: Conceptualización, Investigación, Análisis formal, Metodología, Redacción- borrador original
- Luis Leobel Alvarez Mendoza: Análisis formal, Metodología, Redacción-revisión y edición, Supervisión.
- Aida María Torres Alonso: Investigación, Análisis formal, Metodología, Recursos, Supervisión.

Los autores agradecen el apoyo brindado por la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas y al centro de investigación Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech, Villa Clara Cuba y especialmente a los Directores Generales Municipales de Educación en Villa Clara, que brindaron asesoría durante el proceso de investigación y revisaron críticamente los resultados, pero no son responsables del contenido de este artículo.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech, en tanto implicó a seres humanos, profesionales del sector educacional y estudiantes.

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS: Los autores declaran que los datos utilizados en la investigación se encuentran disponibles sin restricciones de acceso en el repositorio: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18473689>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2007). *Didáctica: Teoría y Práctica*. Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, R. M. (2000). Transformar mentalidades en centro formadores de docentes: vía para emprender las reformas educativas. Experiencia en países de América Latina. *Horizontes Educativos*, 5(1), 7-21. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/5277/4247>
- Betancourt, E. (2002). *La gestión educativa ante la violencia intrafamiliar en estudiantes de básica primaria, del sector oficial urbano - Melgar (Tol)* [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/bbad4fe8-2af0-4dfc-ac94-968b43061e6d>
- Cuba, R., & Escribano, E. (2023). La formación de líderes científicos escolares en las Escuelas Pedagógicas. *Opuntia Brava*, 15(1), 357-370. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1412>
- Díaz, L., La Rosa, L., & Águila, L. (2024). Cultura de paz, la identidad y deserción escolar en carreras pedagógicas de nivel medio superior. *Ciencias Pedagógicas*, 17(1), 184-196. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/482>
- González, A. M., Sierra, R., & Pino, E. J. (2015). El enfoque dialéctico materialista en las investigaciones educativas. *Pedagogía y Sociedad*, 18(42), 51-60. <https://www.redalyc.org/pdf/5817/581777936007.pdf>
- González, A., & Hernández, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología. Tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 502-523. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a21v14n3.pdf>
- González, O., & Batista, A. (2017). Gestión de la calidad del proceso extensionista en la Universidad de La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 94-108. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n1/rces09117.pdf>

- Hernández, M. (2020). *La reafirmación vocacional pedagógica del estudiante en formación educador de la primera infancia en la Escuela Pedagógica* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Granma].
- Hirmas, C. (coord.). (2015). *Formación continua y desarrollo profesional docente*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/05/43876-formacion.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teorías para otros mundos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Centro de Investigación CLACSO-RÍUS. <https://acortar.link/1SGcpN>
- Kevans, M. (2020). Gestión educativa y calidad de la educación superior tecnológica en instituciones estatales de Lima Metropolitana. *Educación*, 26(2), 147-162. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2229>
- Maya, E., Aldana, J. J., & Isea, J. (2019). Liderazgo directivo y educación de calidad. *Ciencia y Tecnología*, 5(9), 114-129. <https://ru.dgb.unam.mx/items/adf9ff8f-57be-4131-a4eb-aaef51d2ff02>
- MINED. (2014). *Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas*. (Vol. I). Dirección de formación de personal pedagógico, Ministerio de Educación, Cuba.
- MINED. (2016). *Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas*. (Vol. II). Dirección de formación de personal pedagógico, Ministerio de Educación, Cuba.
- MINED. (2017). *Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas*. (Vol. III). Dirección de formación de personal pedagógico, Ministerio de Educación, Cuba.
- Navarro, S. M., & Valle, A. D. (2025). El III perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. *Ciencias Pedagógicas*, 18(3), 72-85. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/639>
- Ortega, S., & Castañeda, M. (2021). El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En C. Velaz de Medrano, & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 129-136). OEI. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4622>
- Peregrín, Y., & Alonso, S. H. (2019). Hacia la gestión educativa de la atención a la diversidad. *Varona*, (68), 1-5. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n68/1992-8238-vrcm-68-e07.pdf>
- Pérez, J. M. (2024). La gestión del proceso de evaluación del proyecto educativo institucional en la formación pedagógica del nivel medio superior [Tesis de doctorado, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas]. Repositorio institucional. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/15330>
- Piñeda, N., Parra, J. F., & Gamboa, M. E. (2024). Acciones de autodesarrollo para la dirección en instituciones educativas. *Didáctica y Educación*, 15(2), 1-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9632808>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Reyes, I. (2024). *La formación de intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de la especialidad maestro primario de la Escuela Pedagógica* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Camagüey].
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <http://scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643891001.pdf>

Comentado [A1]: Referencias en correspondencia con lo citado en el texto del artículo

Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (coord.). (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/aprendydesarrprofesional-1.pdf>

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.