

# LA SUPERACIÓN PROFESIONAL: UNA VÍA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

**Autores:** *Liliana de la Caridad Molerio Rosa<sup>1</sup>, Ricardo Enrique Pino Torrens<sup>2</sup>, Graciela de la Caridad Urías Arboláez<sup>3</sup>*

**Correo Electrónico:** *camiloportal@gmail.com<sup>1</sup>, repinotorrens@gmail.com<sup>2</sup>, gracielauriasarbolaez@yahoo.es<sup>3</sup>*

**Instituciones:** *Unidad Educativa "COREL"<sup>1</sup>, Universidad Nacional de Educación (UNAE)<sup>2 y 3</sup>*

## INTRODUCCIÓN

La universidad ecuatoriana tiene en sus manos el reto sustancial de convertirse en un agente generador del cambio social y cultural, desde un mejor desempeño de su potencial humano capaz de transformar el sistema de Educación Superior; ello implica la promoción y desarrollo de alternativas de formación y superación capaces de solventar tal demanda.

Siguiendo esta línea reflexiva, cualquier proyecto que se proponga la superación del docente debe enfrentar, en primer término, la identificación e interrelación de los presupuestos teóricos asumidos, de manera que se promuevan enfoques formativos con mayor pertinencia, según las actuales demandas sociales (Milián Vázquez, 2011). Desde tal perspectiva se exponen y analizan en esta ponencia los principales ejes temáticos que constituyen la base teórica del tema investigativo "Estrategia de superación profesional de los docentes para la aplicación del proyecto educativo institucional en la Unidad Educativa, COREL, Cuenca, Ecuador".

Para ello, resulta preciso examinar el sistema de categorías pedagógicas como uno de los principales aspectos que sustentan su solidez teórica, sus relaciones y orientan la práctica pedagógica en vínculo con el contexto práctico, lingüístico, cultural que refieren N. Panero y Heffes (s/a).

## DESARROLLO

En esta ponencia se eligen para su análisis las siguientes categorías: desarrollo profesional, formación profesional y superación profesional en sus

relaciones. *Desarrollo* se define como un proceso continuo de tipo cuantitativo cuyo ritmo está determinado por las condiciones económicas y culturales en que se produce. El hombre se desarrolla en la actividad, sin embargo, toda la actividad, en general, no influye directamente en el desarrollo. Esto puede estar atribuido, indistintamente, a los procesos cognitivos y a los afectivos, o a ambos. Por ejemplo, en Pedagogía del ICCP se distinguen como: "desarrollo óptimo de los procesos psíquicos y la formación de cualidades de la personalidad", pero también se habla del desarrollo de motivos e intereses, sentimientos, cualidades del carácter y convicciones ideológicas" (Pedagogía, 1995).

Desde la filosofía marxista, *el desarrollo* es entendido como un proceso de automovimiento desde lo interior (desde lo simple) a lo superior (a lo complejo), que pone de manifiesto y realiza las tendencias internas y la esencia de los fenómenos, las cuales conducen a la aparición de lo nuevo. La forma característica del *desarrollo* presenta un aspecto en espiral. El *desarrollo* de la sociedad humana se subordina a las leyes generales de la dialéctica<sup>1</sup>. La visión marxista enfatiza en la práctica social y en las condiciones materiales, histórico concretas para su desenvolvimiento. Para el caso que aquí se analiza, el *desarrollo* es importante para los estudios en pedagogía, disciplina científica que posee un sistema de leyes, principios y categorías propias.

Desde la pedagogía, algunos investigadores han abordado el *desarrollo profesional* como categoría pedagógica, tal es el caso de Víctor Morles, eminente pedagogo y teórico venezolano, quien lo define como un proceso de mejoras en el cual se interviene mediante la formación y contempla, además, otros factores como la carrera docente, el status profesional, el sistema retributivo, el clima laboral, el contexto laboral, entre otros. (La educación de posgrado en Venezuela. Panoramas y Perspectivas, 2004).

Como se observa, *desarrollo* es un proceso con una función propia que a la vez se relaciona, de manera dialéctica, con otra categoría pedagógica: *formación*. Dentro de la polisemia del concepto de *desarrollo profesional*, se globaliza en él, la *formación inicial universitaria* y la *formación permanente* del docente.

---

<sup>1</sup> M. Rosental y P. Ludin. (1981) Diccionario filosófico. Edición Revolucionaria. 113-114

Derivado de ello, Castillo y Cabrerizo (2006) consideran que la *formación permanente* forma parte del *desarrollo profesional* del docente universitario.

En general, la *formación* y el *desarrollo* han sido interpretadas de diversa forma. La categoría *formación* se interpreta como base del *desarrollo* y también como consecuencia de este. (López, J. 2009). Algunos la refieren a la esfera cognitiva solamente, pero en otros casos le dan un mayor alcance incluyendo, igualmente en la misma, a la esfera afectiva. En el momento actual, la categoría *formación* ha adquirido una mayor fuerza entendida como la orientación del *desarrollo* hacia el logro de los objetivos de la educación.

Enfatizar la categoría *formación humana*, categoría esencial de la ciencia pedagógica como orientación del *desarrollo* hacia el logro de objetivos, implica rescatar la tradición humanista, distanciando la educación de enfoques pragmáticos y positivistas estrechos, e implica reconocer los determinantes ideológicos y culturales de la educación. Esta concepción, que estaba ya presente en muchos pedagogos de etapas anteriores, se encuentra íntimamente ligada a la orientación filosófica y cuenta con un fuerte contenido axiológico.

Cuando se habla de *formación* no se hace referencia, específicamente, a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades; estos constituyen más bien medios para lograr su formación como ser espiritual.

La formación de las particularidades del sujeto, como personalidad, no se produce de manera aislada al desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas. *Formación* y *desarrollo* constituyen una unidad de naturaleza dialéctica. Así, toda *formación* implica un *desarrollo* y todo *desarrollo* conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior.

La *formación* y el *desarrollo* tienen sus propias regularidades. El *desarrollo* responde a las regularidades internas del proceso de que se trate, sin que ello implique la no consideración de la influencia socio-educativa. La *formación* se concibe más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que radica en su base. Ambas categorías, *formación* y *desarrollo*, implican la consideración del hombre como un ser social.

Específicamente, *formación* adopta un carácter pedagógico al vincularse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala G. Kelchtermans (2006), la

*formación permanente* comprende todo el conjunto de actividades en que los docentes se involucran a lo largo de su carrera, realizadas tanto para incrementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión. Se comprende, por tanto, como un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen lugar en el contexto temporal y espacial de su trabajo, y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica (pág. 90).

Una concepción más abarcadora resulta la planteada sobre la *formación continua*, la cual asume la *formación* como un camino permanente. Se transita desde la *formación inicial* y se ejercita en la profesión de forma ininterrumpida; es decir, durante toda la vida profesional.

Imbernón, F. (1994), conceptualiza esta fase de *formación continua*, como *formación permanente* del profesorado, en tanto forma parte del *desarrollo profesional* y se refiere al perfeccionamiento del conocimiento, habilidades y destrezas del profesor. Para este autor, la *formación continua* parte de la práctica del docente, al permitirle cuestionar las teorías que sustentan su práctica, y así este podrá optar por confirmarlas, desecharlas o mejorarlas.

Un enfoque más distintivo referido a la *formación continua* es el formulado por G. Soussan (2009), el cual sostiene que “la *formación inicial* y *continua* son etapas diferentes de un mismo sistema de formación que además debe integrar la investigación. Los docentes deben integrar los conocimientos nuevos en las prácticas educativas, conocimientos académicos, didácticos, pedagógicos y tecnológicos” (pág. 14).

La *formación continua* del docente está planteada, entonces, para profesionales de formación inicial, para quienes el proceso de formación comienza a partir de su formación inicial (pregrado), con la incorporación al ejercicio de la profesión y continúa a través de sus estudios de posgrados, a fin de actualizar sus saberes en función de las demandas sociales. Sin embargo, la problemática de la *formación continua* en Ecuador es asumida de forma diferente. Esta se encuentra contemplada y declarada en la legislación vigente que rige la Educación Superior ecuatoriana, en este caso, en el “Reglamento del Régimen Académico”, en su artículo 81, el cual plantea que la “*Educación continua* es el proceso capacitación y actualización en competencias

específicas, desarrollados en el marco de la democratización del conocimiento, que no conducen a una titulación de Educación Superior. A los asistentes a los cursos de educación continua que aprueben la oferta académica correspondiente, se les entregará la respectiva certificación”.

Desde la perspectiva teórica de lo considerado en la actualidad, en la teoría pedagógica sobre la *educación continua*, lo legislado en la política ecuatoriana sigue siendo insuficiente, limitándola al proceso de capacitación y actualización en competencias específicas, aspecto hoy superado desde la teoría de la *formación continua* donde se busca un enfoque más integrador en la *formación profesional* del docente, el cual además de tener las competencias específicas debe tener una cultura general integral desde el punto de vista filosófico, pedagógico, psicológico, sociológico para que pueda enfrentar los retos de los cambios sociales desde la filosofía del “Buen vivir” y de las transformaciones desde las reformas en la Educación Superior.

Esta constituye una opinión compartida de los autores con F. Imbernón, el que redundaría en la necesidad de la *formación continua* por parte de los docentes, independiente al nivel de enseñanza en que se desempeñen, en sintonía con los cambios científicos y sociales; debido a que la *formación continua* contempla la profundización de la formación inicial y la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional (Imbernón, 1994).

Tanto el *desarrollo profesional* como la *formación continua* poseen en otra categoría pedagógica un sustento de significación; o sea, la *superación profesional*, que como teoría pedagógica se utiliza para formación posgraduada que conduce al proceso de perfeccionamiento de la labor docente.

Para el caso concreto de Ecuador estas categorías no siempre son consideradas de igual forma en los estudios que se realizan en pedagogía y educación. Como repercusión positiva se puede lograr coherencia en el uso de los mismos y con ello, por ser una condición indispensable, concreción de resultados y su generalización, al propiciar la comprensión, su presentación lógica y su aplicación armónica. Al utilizar el mismo lenguaje científico se facilita la comunicación e impacto social, al reconocerse la posibilidad de

extenderse a diversidad de contextos y escenarios nacionales a los que se exige cambios y transformación.

Para Sandó, V., la *superación* es “un proceso, tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes o directivas, a diferencia de la formación que constituye una etapa inicial de preparación, en el desarrollo del docente o directivo que puede anteceder al momento de asumirlas. Su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano, sus objetivos son de carácter general: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades, y promover el desarrollo y consolidación de valores. Esto distingue a la superación de la capacitación, que tiene un significado más técnico o práctico” Añorga, J. (2000).

Por su parte, en este mismo sentido, el análisis documental realizado para la búsqueda de los antecedentes acerca del proceso de *superación profesional*, permitió corroborar que suman varios los autores que se han adentrado en este tema, y entre los mismos se destacan: Álvarez, C. y Suárez, M. (1989); Añorga, J. (1999); Berges, J. M. (2003); De Armas R, N.; Lorence G, J. y Perdomo V, J. M. (2003); Mesa, G. (2011); Morles, V. (2004); Nogueira (2007); Texeira Carvalho (2007); Valle, A. (2007).

En lo referente a la *superación profesional*, Añorga, J. la define como: “Figura dirigida a diversos procesos de los recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y lo prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridas anteriormente y necesarias para el desempeño” (Añorga J., 1994, pág. 22). En coincidencia, con esta definición, la *superación profesional* del docente se considera como la fase siguiente a la formación inicial; incluye la formación continua, haciendo énfasis en fortalecer, potenciar y superar los conocimientos iniciales de la profesión docente.

Los autores se adscriben en la presente investigación al concepto de *superación profesional*, por considerarlo más abarcador, dado que incluye en sí la *formación inicial* y la *formación permanente*. Permite, incluso, atender desde el mismo a profesionales graduados en educación, así como a otros graduados de otras especialidades que por demandas sociales también se desempeñan como profesores, en pos de que se superen desde el punto de vista

psicopedagógico, sociológico y filosófico y puedan desempeñarse de manera más efectiva en la labor docente .

De esta forma, el concepto de *superación profesional* proporciona la amplitud de atender e incluir tanto a la formación pedagógica como a la especializada de cada profesional dedicado al ejercicio de la docencia, para lo cual emplea diversas herramientas, entre las que destacan: cursos, talleres y seminarios, pasando por la autosuperación como expresión de la reflexión individual y colectiva de la práctica docente, en pos de la construcción de nuevos saberes. Todo ello, se ejecuta sin descuidar las propuestas de posgrado que puedan atender a las necesidades de especialización en sus áreas de formación inicial y en la docencia, si fuera interés del docente. De esta manera, se plantea lo acertado de presentar ofertas formativas que no se limiten a un listado de objetivos y contenidos, procedimientos, estrategias y/o metodologías, sino que inciten a la reflexión y reconducción de la práctica docente, potencie la innovación, conjuguen teoría y práctica e impulsen la capacidad crítica, la autonomía y la capacidad creativa del docente.

La *superación profesional* potencia la relación interactiva con componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, atiende al contexto cultural del docente y a las dinámicas institucionales, contempla estrategias de formación suficientemente diversificadas reconociendo los contenidos, contextos y tiempo en que ocurran los procesos de superación, haciendo uso de la combinación de los distintos elementos que la integran: cursos cortos, talleres, grupos de trabajo, aprendizaje entre iguales, compartiendo observaciones y valoraciones de las respectivas prácticas, colaboración en grupos de renovación pedagógica e investigación y autoaprendizaje.

Cualquier propuesta de *superación profesional*, requiere valorar la opinión del profesorado para inquirir respecto las fortalezas y limitaciones de los planes de formación, dado que esta resulta la estrategia idónea para responder y atender a sus necesidades reales de formación. Se plantea así que el diseño de superación debe partir de un diagnóstico, en el cual se toma en cuenta la realidad de la práctica docente del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de las carencias institucionales. Para dar cumplimiento a esta exigencia se requiere desarrollar programas de superación para los docentes, pero al hilo de los planteamientos sería oportuno sistematizar las concepciones de varios

autores entorno a la superación profesional del docente: Añorga (2000), Lira (2008), Laferté y Barroso (2009), evidencian la tendencia de concebir dicha categoría como un proceso que tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes, que busca ampliar el horizonte científico pedagógico con la intención de potenciar en el individuo el intelecto, el sentir y la actuación comprometida con la transformación de su práctica (Milián Vásquez, López Rodríguez y Berges Díaz), (2011).

Desde esta perspectiva se interpreta la *superación profesional* de los docentes como un proceso guiado e intencionado, que implica la interiorización y exteriorización de las normas, valores y modos de actuación. Supone, además, la promoción del cambio de percepción respecto a la importancia y trascendencia del contenido en su influencia educativa, tanto desde el currículo como partiendo de otros espacios del proceso de formación del profesional, facilitando el desarrollo de actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico (Milián Vásquez, López Rodríguez y Berges Díaz), (2011).

Al estudiar la experiencia cubana en relación con la superación de los profesores y profesoras, los autores pudieron constatar que desde el inicio del Sistema de Superación (1980) de los profesores universitarios del Ministerio de Educación Superior (MES), se trabajó en la elaboración, ejecución y control de los planes individuales de superación del claustro, para contribuir a un mejor desempeño docente, educativo e investigativo. La literatura ofrece variadas experiencias emprendidas por diversos autores en las que se reflejan los esfuerzos y resultados en la conformación de estos planes, considerados “células básicas” del sistema de superación de profesores universitarios mediante la experiencia obtenida en la Educación Superior cubana, entre ellos Álvarez, C. y Suárez, M. (1989); Añorga J (1994); Cárdenas, N (2005); Castro, O. (1997). Ello permitió a los autores extenderla a otros sectores, ramas y territorios, aplicándose con resultados satisfactorios.

En función de este análisis, el proceso de *superación profesional* podrá desarrollarse empleando diferentes formas de organización y siguiendo diferentes vías para alcanzar el mejoramiento humano. Por ejemplo, Lombana lo concibe como “un proceso que produce un cambio y mejora las conductas en las formas de pensar, valorar y actuar como profesores” (2005, pág. 31).

Guillermo Bernaza, citado por Lombana, considera que la *superación profesional* se diferencia de la formación de pregrado (inicial) por la importancia que tiene para la actividad laboral e investigativa, pues implica un multiproceso que garantiza el paso a la transformación del maestro, desde su labor docente, al rol de mediador, guía y facilitador.

Entre los referentes analizados en la presente investigación, para su marco teórico y metodológico, se encuentra la legislación cubana que norma la educación posgraduada en Cuba. El Reglamento para la Educación de Posgrado (Resolución 132, 2004) del MES, expone que la *formación posgraduada* está integrada por dos subsistemas: *superación profesional* y *formación académica*. En las condiciones de Cuba, la resolución organiza de manera eficiente el *desarrollo profesional* que pueden alcanzar los profesores y profesoras, lo cual ha sido validado en numerosas oportunidades en investigaciones y en tesis doctorales.

En esta ponencia, los autores concuerdan con M. Berges (2003, pág. 47), quien asume la *superación profesional* como un proceso continuo que enriquece cualitativamente la práctica pedagógica del docente, y cuyas principales características son:

1. Dar respuestas a las necesidades del mejoramiento profesional y humano del personal docente.
2. Fomentar el empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado.
3. Aunar las potencialidades de todas las instituciones relacionadas con el docente en función de su crecimiento cualitativo.
4. Contar con un carácter proyectivo.
5. Responder a objetivos concretos desde las necesidades y perspectivas de desarrollo.
6. Producirse mediante acciones ubicadas en un marco temporal predefinido.
7. Propiciar la participación periódica de los profesores en estudios que eleven su calificación.

## **CONCLUSIONES**

A partir de lo anterior, se puede concluir que la *superación profesional* es una categoría pedagógica más abarcadora que *desarrollo profesional y formación profesional*, dado que incluye en sí la formación inicial y la formación permanente.

Se esgrime, además, que la *superación profesional* debe estar concebida y ha de basarse en el diagnóstico de las necesidades de los profesionales y en los requerimientos de su práctica pedagógica. Debe procurar, asimismo, que ambos elementos respondan a las demandas sociales, pues solo de esta forma resulta posible garantizar una preparación pedagógica, académica e investigativa que conduzca a una actividad docente creativa, y por ende, su perfeccionamiento profesional y humano.

Indiscutiblemente, la asimilación y transferencia de esta propuesta teórica no debe transcurrir con ligereza. Resulta preciso antes su análisis, su comprensión, su contextualización y, ello, puede ser un proceso doloroso que toma tiempo antes de integrarse a saberes previos y convertirse en necesidad intrínseca individual, colectiva e institucional, para crear las condiciones que faciliten su puesta en práctica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Abbagnano, N. (1971). Diccionario de filosofía. La Habana: ICL.

Álvarez, C., & Suárez, M. (1989). La necesidad de formación permanente en el profesorado. En Nuestra Escuela Superior Cubana. Revista de Educación Superior Contemporánea (34).

Añorga, J. (1994). Educación avanzada, ¿mito o realidad? Bolivia: V.A.S.B.

Añorga, J. y otros (2000). Glosario de Términos de la Educación Avanzada. Material en soporte magnético.

Añorga, J. (1999). La educación avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad.

Berges Díaz, J. M. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de secundaria básica. Santa Clara.

Cárdenas Martínez, N. (2005). Modelo pedagógico para el auto-perfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la

superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión.  
Santa Clara.

Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2006). Recuperado el 29 de septiembre de 2014,  
de Una aproximación de la innovación educativa:

[www.servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art11.pdf](http://www.servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art11.pdf)

Castro Escarrá, O. (1997). Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema  
de Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación. Ciudad de La  
Habana.

Consejo de Educación Superior. (09 de abril de 2014). Consejo de Educación  
Superior. Recuperado el 29 de septiembre de 2014, de Reglamento del  
Régimen Académico:

[file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/regimen%20academico%20codificado-01-08%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/regimen%20academico%20codificado-01-08%20(1).pdf)

De Armas Ramírez, N. d., Lorence González, J., & Perdomo Vázquez, J. M.  
(2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la  
investigación educativa. Santa Clara.

Imbernón, F. (1994). Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia  
y cambio en educación. Recuperado el 29 de septiembre de 2014, de Asesorar  
o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente  
centrada en el profesorado y en el contexto.

Jaramillo Echeverri, L. G. (diciembre de 2003). Cinta de Moebio. Recuperado el  
18 de 11 de 2014, de ¿Qué es epistemología?:

<http://www.moebio.uchile.cl/18/frames01.htm>

Kelchtermans, G. (2006). Redes de Aprendizaje para la Enseñanza.

Recuperado el 29 de septiembre de 2014, de

[www.pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferrerres/capitol1article4.pdf](http://www.pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferrerres/capitol1article4.pdf)

Lombana Rodríguez, R. (2005). La Superación Profesional con Enfoque  
Interdisciplinario en el Docente de Humanidades de la Escuela de Instructores  
de Arte.

López, J. (2009) Marco teórico referencial para una pedagogía cubana. En  
Compendio de Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Mesa Contreras, G. (2011). Estrategia de superación profesional para potenciar  
en los directivos la competencia comunicativa para negociar Tesis de  
Doctorado. Santa Clara, Villa Clara, Cuba.

Milián Vázquez, D. P. (2011). La Superación Profesional de los docentes de la carrera de Medicina. Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2004). Resolución 132.

Morles, V. (2004). La educación de posgrado en Venezuela. Panoramas y Perspectivas. IESALC/ UNESCO .

N. Panero, L. R., & Heffes, L. A. (s/a). La epistemología como disciplina plural: Sociología y Filosofía: Análisis crítico del legado del Programa Fuerte. Revista de Epistemología y Ciencias Humanas , 60-81.

Nogueira de Morais, J. (2007). La formación de gestores escolares con enfoque democrático en el municipio de Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil.

Pedagogía. (1995). La Habana: Pueblo y Educación.

Rodríguez Aguirre, N. (2003). SITUACIÓN DEL POSGRADO EN EL ECUADOR. Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Psicológicas, Quito.

Ross, J. D. (1958). A note on More's epistemology. En R. Klibansky, Philosophy in the mid-century (Vol. II). Firenze.

Soussan, G. (2009). Una propuesta de talleres para la preparación de profesores. Recuperado el 29 de septiembre de 2014, de [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

Texeira, E. d. (2007). Estrategia Metodológica de Superación Profesional para contribuir a la Formación de la Cultura Ambiental de los docentes de Campo Verde-mt, Brasil. Santa Clara.

Valle Lima, A. (2007). Los metamodelos en la investigación pedagógica. La Habana.