

A top-down view of a wooden desk. In the upper right, a person's hand is typing on a silver laptop. To the left of the laptop is a black coffee cup on a matching saucer with the word 'Cubita' written on it. Below the coffee cup are a pair of black-rimmed glasses. In the lower left corner, several books are stacked, with the top one showing a cover of the University of Seville. The text of the thesis is overlaid on the desk surface.

TESIS DOCTORAL

*Necesidades formativas del profesorado
universitario para afrontar la enseñanza de
la Historia de Cuba en la modalidad
semipresencial*

*Autor: Pedro Luis Basulto Ramírez
Director y Tutor: Dr. Juan de Pablos Pons*

*Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Didáctica y Organización Educativa
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN*

Sevilla, 2020

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado en Educación



**Necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar
la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial**

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

Director y Tutor

Dr. Don. Juan de Pablos Pons

Autor

Pedro Luis Basulto Ramírez

Sevilla, 2020

NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA AFRONTAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE CUBA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

por Pedro Luis Basulto Ramírez

Tesis doctoral para optar al grado de Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla

Director y tutor: Dr. Juan de Pablos Pons

Programa de Doctorado en Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Esta tesis forma parte del Programa de Becas para la Formación de Doctores en Educación, con énfasis en Tecnologías Educativas, coauspiciado por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) y la Universidad de Sevilla (US).

Diseño y maquetación: Lic. David Rodríguez Alonso

Ing. Lester Collado Rolo

Corrección. Ing. Yaimara Guerra Tamayo



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

D. Juan de Pablos Pons, Catedrático de Tecnología Educativa en la Universidad de Sevilla.

Como Director y Tutor y de la Tesis, hago constar, que la misma ha sido realizada por el doctorando Pedro Luis Basulto Ramírez, en la que ha respetado los derechos de los/as autores citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones. Asimismo, el trabajo reúne los requisitos de contenido, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, a su lectura y defensa pública, con el fin de obtener el título de Doctor. En consecuencia, AUTORIZO la presentación de la Tesis para su defensa, de acuerdo con la normativa de la Universidad de Sevilla.

Sevilla, 2020.

DE PABLOS PONS JUAN MANUEL - 30392978L	Firmado digitalmente por DE PABLOS PONS JUAN MANUEL - 30392978L Fecha: 2020.10.16 10:50:50 +02'00'
---	---

EL DIRECTOR DE TESIS

A mis pequeños príncipes: Pedro Fidel y Pedro Ernesto, algún día ellos comprenderán por qué.

A la memoria de mi abuelo José Ángel, mi tío Juan B y mi papá, donde quiera que estén.

A mi madre y mi abuela Gratica, mis ángeles protectores.

Agradecimientos

No agradecer a otros la ayuda y atención brindada, es como quedarse para sí con algo que no te pertenece, es una máxima de vida. Resulta imposible al día de hoy, desarrollar cualquier acción social de manera individual, menos aún en el campo de la investigación. Esta tesis, lejos de ser un resultado individual, es el fruto de la unión de la buena voluntad de muchos.

Aun creyendo, no merecerlo, la vida me ha premiado con el privilegio de compartir este importante trayecto del camino, con uno de los profesionales más capaces y respetados en el campo de la educación como lo es el Dr. Juan de Pablos Pons; a él agradezco en primera instancia, por ser más que un tutor, un maestro, por enseñarme que dirigir una investigación, es más que buscar respuestas en la ciencia. Gracias por la amabilidad y la atención incondicional de siempre, gracias por su amistad y por la avidez en aprender sobre mi amada Cuba, su historia y su gente.

A la Asociación Iberoamericana de Postgrado (AUIP), por el apoyo con el financiamiento de este programa de formación doctoral, por la atención brindada a lo largo de estos años. A la Universidad de Sevilla, por la formación brindada y el excelente claustro puesto a nuestra disposición.

A los profesores del programa de doctorado en la universidad de Sevilla, por abrirme sus puertas, por dejarme pasar y estar, por la preocupación mostrada y la ayuda sin límites. Agradezco infinitamente su humildad y cariño, su amistad y su respeto.

A mi familia, esa que en estos años de arduo trabajo ha soportado mi ausencia aun estando presente, han levantado mi ánimo y alimentado mi espíritu. A mis hermanos por cuidar de mi mamá en los momentos más difíciles, por ser los seres humanos extraordinarios que son. A mi mamá y Luis, por comprender mi prolongada ausencia. Gracias en especial a Yaimara, por el amor de siempre, por estar a mi lado y acompañarme en cada paso, por cuidar de mis niños, de mi mamá y de mí, especialmente a ti te agradezco.

A mis compañeros de doctorado, los que estuvieron en la Universidad de Granada y los de la Universidad de Sevilla, por la compañía en este recorrido, en el que se convirtieron en amigos, en parte de la familia, es para siempre. Especialmente a Noralbis de Armas Rodríguez por la idea que se convirtió en mi tesis, a Alién García Hernández por la ayuda incondicional.

A los compañeros, de labor en Cuba y en Sevilla, especialmente a la Dra. Miriam Nicado García, este proyecto fue idea suya. A los Dr. Lidia Ruiz Ortiz y Alcides Cabrera Campos, por la atención brindada, en medio de tanta responsabilidad. Agradezco a Oneida Benítez Menéndez, por ocupar mi lugar al frente de la dirección y hacerlo con tanta eficiencia. A Marisol Rodríguez Páterson e Ivonne Collada Peña, traductoras inmejorables. A Ángela López Gracia, la amiga de Sevilla y a Yadián Guillermo Pérez Bentancourt, en la UCI, los dos llegaron en el momento preciso, su apoyo con los análisis estadísticos, fue de un valor inestimable. A los amigos, Aldis Joan Abreu Medina, Lester Collado Rolo y Darvis Dorvigny Dorvigny, excelentes ingenieros informáticos, jóvenes talentosos que a pesar de sus responsabilidades se convirtieron en mi equipo de soporte técnico.

A mis compañeros de aula en la Universidad, siguen siendo el mejor grupo en el que he estudiado. A mi maestra Chela, la maestra de siempre, ella me enseñó a leer y a escribir, me enseñó a crecer. A todos los profesores que han influido en mi formación, muchos de los cuales son mis paradigmas como educador, en especial a los de la Universidad, en el Instituto Superior Pedagógico de Manzanillo, quienes me formaron como profesional y revolucionario, a ellos debo todo y agradezco siempre.

A la Universidad de la Ciencias Informáticas, ese sueño de Fidel que es ya presente conectado al futuro de la Revolución Cubana a la que me debo. En el campus de la UCI he tenido la oportunidad de crecer como profesional, como ser humano y revolucionario cubano de estos tiempos.

La presente investigación, está contextualizada en el entorno educativo cubano. Aborda el surgimiento y proceso evolutivo de la educación a distancia y semipresencial en el sistema universitario de Cuba; para lo que se ha elaborado un marco teórico que enmarca y justifica este estudio. En este sentido, se define el inicio de una nueva etapa en la periodización en este proceso. Asimismo, se tratan las actuales transformaciones implementadas por el Ministerio de Educación Superior y las prácticas en la enseñanza de la Historia de Cuba.

El trabajo que se presenta es de tipo descriptivo-prospectivo. La población y la muestra están conformadas por agentes internos y externos al proceso que se investiga, utilizando una metodología mixta, con el apoyo de la técnica DAFO. Se aplican instrumentos ad-hoc como cuestionarios tipo Likert, una entrevista estructurada y dos grupos de discusión. Los instrumentos aplicados han sido sometidos a análisis de validez y fiabilidad, a través de técnicas como el Juicio de Expertos, Análisis Factoriales Exploratorios (AFE) y Confirmatorios (AFC), el Alfa de Cronbach y Omega de McDonald.

Los datos cuantitativos obtenidos, fueron analizados a través de técnicas estadísticas descriptivas, porcentajes, frecuencias, medias, desviación estándar y técnicas inferenciales como, H de Kruskal Wallis y U de Man- Whitney. Con la información cualitativa se realizaron análisis de contenido y se aplicaron análisis estadísticos descriptivos. Asimismo, se lleva a cabo un análisis de conglomerados, utilizado como base para el desarrollo de una posterior triangulación metodológica, contrastando la información cuantitativa y cualitativa, lo que permitió mayor solidez en el estudio de la información.

Se han analizado las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Los resultados obtenidos permiten incidir de manera positiva en el conocimiento de la realidad educativa actual y en la preparación y mejora metodológica del profesorado que protagoniza parte importante de las actuales transformaciones en la educación superior cubana, proponiendo un plan de mejoras de carácter proyectivo.

Palabras Clave: B- Learning, enseñanza de la historia, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), metodología mixta. Enseñanza Superior.

Abstract

This research is contextualized within the Cuban educational environment. It deals with the emergence and evolutionary process of distance and blended education in the Cuban university system; a theoretical framework has been elaborated to frame and justify this study. In this sense, this study defines the beginning of a new stage in the periodization of this process. Likewise, the study discusses the current transformations implemented by the Ministry of Higher Education and the practices in the teaching of Cuban History.

The work presented is of descriptive-prospective type. The population and the sample consist of internal and external agents to the process being under study, using a mixed methodology, with the support of the SWOT technique. Ad-hoc instruments are applied, such as Likert type questionnaires, a structured interview and two discussion groups. The instruments applied have been subjected to validity and reliability analysis, through techniques such as Expert Judgment, Exploratory Factor Analysis (EFA) and confirmatory analysis (CFA), Cronbach's Alpha and McDonald's Omega.

The quantitative data obtained were analyzed through descriptive statistical techniques, percentages, frequencies, means, standard deviations and inferential techniques such as, H of Kruskal Wallis and U of Man-Whitney. Content analyses were carried out and descriptive statistical analyses were applied with the qualitative information. Likewise, a cluster analysis was carried out, and it was used as a base for the development of a subsequent methodological triangulation, contrasting the quantitative and qualitative information, which allowed greater accuracy in the analysis of the information.

There were analyzed the training needs of university professors to face the teaching of Cuban History in the blended learning modality. The results obtained allow having a positive impact on the knowledge of current educational reality and on the methodological training and development of professors, who play an important role in the current transformations of Cuban higher education, proposing a development plan of a projective nature.

Keywords: B- Learning, History teaching, Information and Communication Technologies (ICT), mixed methodology, Higher Education.

Introducción.....	1
-------------------	---

Parte 1ra Marco Teórico

El Blended Learning.....	7
1.1 Presentación.....	7
1.2 El Blended Learning. Evolución histórica.....	7
1.3 Profesores y estudiantes, actores fundamentales en la modalidad B-Learning	14
1.4 Síntesis sobre las principales iniciativas revisadas	18
1.5 La educación semipresencial en Cuba.....	19
1.5.1 Génesis de la educación semipresencial en Cuba.....	19
1.5.2 Primera etapa de desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba.....	20
1.5.3 Segunda etapa. Auge de la modalidad semipresencial en Cuba	22
1.5.4.Tercera etapa en el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba. Universalización de la Educación Superior	23
1.5.5 Cuarta etapa en el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba. Consolidación de las Sedes Universitarias Municipales.....	24
1.5.6 Quinta etapa en el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba. Incremento de la virtualidad	31
1.5.7 Síntesis sobre las principales iniciativas revisadas	36
De la Enseñanza Memorística, al pensamiento y la conciencia histórica	39
2.1 Presentación.....	39
2.2 ¿Qué historia se enseña y cuál y cómo debería enseñarse?	39
2.2.1 Desafíos de la enseñanza histórica contemporánea. Desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica	44
2.2.2 Papel del profesor de historia contemporáneo.....	47
2.2.3 Las TIC y la enseñanza de la Historia.....	49
2.3 La enseñanza de la Historia de Cuba	54
2.3.1 Proceso evolutivo de la enseñanza de la Historia de Cuba.....	56
2.3.2 ¿Qué Historia de Cuba enseñamos hoy?	59

2.3.3 La enseñanza de la historia en las carreras afines con la informática	64
2.3.4 Principales líneas de investigación en la enseñanza de la Historia de Cuba	67
2.3.5 Síntesis sobre las principales iniciativas revisadas	68

Parte 2da Metodología

Diseño Metodológico de la Investigación	71
3.1 Presentación	71
3.2 Objetivos y problema de investigación	72
3.3 El empleo de la técnica DAFO en la investigación educativa	73
3.4 Fases de la investigación	76
3.4.1 Análisis prediagnóstico	77
3.4.2 Análisis diagnóstico	79
3.4.3 Análisis estratégico	80
3.4.4 Metodología para el análisis diagnóstico y estratégico	85
3.5 Selección muestral	87
3.6 Instrumentos para la recogida de información	91
3.6.1 Validez y fiabilidad y de los instrumentos	92
3.6.2 Validación del cuestionario dirigido a profesores	92
3.6.2.1 Valoración general de la estructura y contenido del cuestionario	93
3.6.2.2 Análisis cualitativo	93
3.6.2.3 Procesamiento de la información de forma cuantitativa	94
3.6.2.4 Criterios sobre los ítems del cuestionario	94
3.6.2.5 Validez de constructo. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	96
3.6.2.6 Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	100
3.6.2.7 Fiabilidad del instrumento	101
3.7 Valoración general de la estructura y contenido del cuestionario dirigido a estudiantes	102
3.7.1 Validación de contenido del cuestionario dirigido a estudiantes	103
3.7.2 Procesamiento de la información de forma cuantitativa	104
3.7.3 Criterios sobre los ítems del cuestionario	104
3.7.4 Validez de constructo. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Instrumento de estudiantes	105
3.7.5 Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	108
3.7.6 Fiabilidad del instrumento para estudiantes	109

3.8 Validación de instrumentos cualitativos	110
3.8.1 La entrevista.....	111
3.8.2 El grupo de discusión.....	116

Parte 3ra Análisis de los Resultados

Análisis de los Resultados de las Fases Prediagnóstica y Diagnóstica de la Investigación	123
4.1 Presentación	123
4.2 Estudio cuantitativo	123
4.3 Recogida de datos cuantitativos	124
4.3.1 Análisis de datos cuantitativos	124
4.4 Estudio cualitativo	124
4.4.1 Análisis de datos del estudio cualitativo	125
4.4.2 Interpretación de los resultados del estudio cualitativo	126
4.5 Identificación de líneas de actuación derivadas del estudio interno y externo	126
4.6 Análisis estadísticos descriptivos de los instrumentos aplicados a los agentes internos	126
4.7 Análisis descriptivo del cuestionario para profesores	127
4.7.1 Análisis descriptivo de la dimensión 1. Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	128
4.7.2 Análisis comparativos a través de medidas de tendencia central y de dispersión	130
4.7.3 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado. Dimensión 1	130
4.7.4 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de postgrado	132
4.7.5 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo.....	134
4.7.6 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia.....	135
4.7.7 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba	137
4.7.8 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente..	139
4.7.9 Conclusiones parciales. Análisis descriptivo de la dimensión 1: Enseñanza de la Historia de Cuba	140
4.8 Análisis descriptivo de la dimensión 2: El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.	141
4.8.1 Comparación de medidas de tendencia central y de dispersión, según titulación de pregrado dimensión 2	144

4.8.2 comparación de medidas de tendencia central y dispersión según titulación de postgrado	146
4.8.3 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia. Dimensión 2.....	148
4.8.4 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. Dimensión 2	150
4.8.5 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente. Dimensión 2.....	151
4.8.6 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo. Dimensión 2	153
4.8.7 Conclusiones parciales. Análisis descriptivo de la dimensión 2: El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.....	153
4.9 Análisis descriptivo de la dimensión 3: Factores que favorecen o dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC	155
4.9.1 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado. Dimensión 3.....	158
4.9.2 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de postgrado. Dimensión 3	160
4.9.3 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia.....	161
4.9.4 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. Dimensión 3	164
4.9.5 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente. Dimensión 3.....	166
4.9.6 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo. Dimensión 3	168
4.9.7 Conclusiones parciales.....	169
4.10 Análisis descriptivo del cuestionario: Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial	170
4.10.1 Análisis descriptivo de la dimensión 1: Enseñanza de la Historia de Cuba, en la modalidad semipresencial.....	170
4.10.2 Análisis de comparación de la información, a través de medidas de tendencia central y de dispersión, según carrera que estudian. Dimensión 1	172
4.10.3 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo. Dimensión 1	174
4.10.4 Conclusiones parciales. Análisis descriptivo de la dimensión 1: La enseñanza de la Historia de Cuba.....	175

4.10.5	Análisis descriptivo de la dimensión 2: El uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	176
4.10.6	Conclusiones parciales. Análisis descriptivo de la dimensión 2: El uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.....	177
4.10.7	Análisis de comparación de la información, a través de medidas de tendencia central y de dispersión, según carrera que estudian. Dimensión 2.....	178
4.10.8	Análisis de comparación de la información, a través de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo en la dimensión 2.....	179
4.11	Análisis de contraste de las respuestas de profesores y estudiantes. Ítems D1.....	180
4.11.1	Análisis de contraste de respuestas de profesores y estuantes. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión. Dimensión 2.....	184
4.12	Análisis estadístico inferencial. Instrumentos aplicados a los agentes internos	188
4.12.1	Análisis estadístico inferencial instrumento aplicado a profesores.....	188
4.12.2	Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación, titulación de pregrado	188
4.12.3	Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación, sexo.....	190
4.12.4	Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación, titulación de postgrado	191
4.12.5	Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación, años de experiencia impartiendo docencia	191
4.12.6	Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación años de experiencia impartiendo Historia de Cuba.....	192
4.12.7	Análisis estadístico inferencial, variable categoría docente.....	193
4.12.8	Resumen del análisis realizado.....	195
4.13	Análisis estadístico inferencial instrumento de estudiantes.....	196
4.13.1	Resumen.....	199
4.14	Análisis de conglomerados del cuestionario a profesores.....	199
4.15	Análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas.....	204
4.15.1	Categoría 1. Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.....	207
4.15.2	Categoría 2. Uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	207
4.15.3	Categoría 3: Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC.....	209
4.16	Resultado del análisis en los grupos de discusión	210
4.16.1	Análisis de las fortalezas	211
4.16.2	Análisis de las debilidades.....	214
4.16.3	Análisis de las oportunidades.....	217
4.16.4	Análisis de las amenazas	219

Análisis de los Resultados de la fase estratégica	223
5.1 Presentación	223
5.2 Análisis para la conformación de la taxonomía de estrategias	223
5.3 Análisis del impacto de las debilidades en las oportunidades y amenazas.....	225
5.4 Análisis del impacto de las fortalezas en las oportunidades y amenazas	226
5.5 Análisis del impacto de las oportunidades.....	228
5.6 Análisis del impacto de las amenazas	229
5.7 Elaboración de la taxonomía de estrategias.....	231
5.8 Triangulación de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información, cuantitativos y cualitativos	234
Propuesta de mejoras	239
6.1 Presentación.....	239
6.2 Características de la sociedad contemporánea vistas desde la perspectiva de las TIC	239
6.3 Constructivismo como idea del principio pedagógico seguido	243
6.4 Ofertas formativas	248
6.5 Propuesta de líneas y objetivos de acción.....	249

Parte 4ta Conclusiones

Discusión y Conclusiones.....	259
7.1 Presentación	259
7.2 Consideraciones finales de la fase prediagnóstica.	259
7.2.1 Objetivo 1: Establecer los referentes teóricos y metodológicos relacionados con la modalidad semipresencial y la enseñanza de Historia de Cuba.	259
7.2.1.1 Sobre la evolución, características y perspectivas de la modalidad B-Learning.....	259
7.2.1.2 Sobre la modalidad semipresencial en Cuba	262
7.2.1.3 Sobre la enseñanza de la historia	263
7.2.1.4 Sobre la enseñanza de la Historia de Cuba	264
7.3 Consideraciones finales de la fase diagnóstica.....	265
7.3.1 Objetivo 2. Diagnosticar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial en carreras afines con la informática.	265
7.3.2 Consideraciones finales de la primera fase del análisis DAFO	269
7.4. Consideraciones finales del análisis estratégico	270
7.4.1 Principales resultados sobre el plan de acciones propuesto.....	272

7.5. Implicaciones de la investigación	274
7.6 Limitaciones e investigaciones futuras	275
7.7. Difusión de los principales resultados científicos de la tesis	276
7.7.1. Artículos en revistas científicas.....	276
7.7.2. Contribuciones en congresos nacionales e internacionales	276
Referencias Bibliográficas	279
Anexos	317
Anexo 1 Validación por Juicio de Expertos del cuestionario dirigido a diagnosticar las necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad E-Learning.....	317
Anexo 2 Cuestionario “Necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial”	321
Anexo 3 Validación por Juicio de Expertos del cuestionario dirigido a diagnosticar la percepción de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial	325
Anexo 4 Cuestionario “Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial”	329
Anexo 5 Validación por Juicio de Expertos de a la entrevista realizada a metodólogos, directivos docentes e investigadores en temas relacionados con la modalidad semipresencial y la enseñanza de la Historia en Cuba.	332
Anexo 6 Entrevista a metodólogos y directivos docentes en la modalidad semipresencial y en la enseñanza de la Historia de Cuba	337
Anexo 7 Documento previo. Sesión del grupo de discusión	340
Anexo 8 Documento previo. Sesión del grupo de discusión	342

Índice de Tablas

Tabla 1. Periodización de la EaD y semipresencial en Cuba.....	31
Tabla 2. Objetivos de la investigación.....	72
Tabla 3. Etapas para la realización de un análisis DAFO en procesos docentes	75
Tabla 4. Resumen de las fuentes de información del diseño metodológico.....	76
Tabla 5. Matriz DAFO resultante del análisis estratégico	81
Tabla 6. Características generales de la muestra de profesores.....	88
Tabla 7. Características generales de la muestra de estudiantes.....	89
Tabla 8. Media y desviación típica de la muestra de estudiantes	90
Tabla 9. Estructura de los instrumentos	91
Tabla 10. Conclusiones del criterio de expertos según los puntos de corte.....	93
Tabla 11. Conclusiones para el coeficiente de concordancia de los expertos	94
Tabla 12. Segunda vuelta del criterio de expertos según los puntos de corte.....	95
Tabla 13. Coeficiente de concordancia de expertos segunda vuelta de análisis	96
Tabla 14. Criterios para la interpretación de KMO	97
Tabla 15. Prueba de KMO y Bartlett del instrumento	97
Tabla 16. Varianza total explicada del instrumento	98
Tabla 17. Matriz de componentes rotados del instrumento.....	99
Tabla 18. Descriptivos y correlaciones de las tres escalas del instrumento. Resultado del (AFC)	101
Tabla 19. Criterios para la interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach	102
Tabla 20. Alpha de Cronbach y Omega de McDonald por dimensiones y total	102
Tabla 21. Cuestionario a estudiantes. Criterio de expertos según los puntos de corte	103
Tabla 22. Coeficiente de concordancia de los expertos. Instrumento para estudiantes	104
Tabla 23. Coeficiente de concordancia de los expertos segunda vuelta. Instrumento para estudiantes.....	104
Tabla 24. Prueba de KMO y Bartlett del instrumento para estudiantes	106
Tabla 25. Varianza total explicada.....	106
Tabla 26. Matriz de componentes rotados del instrumento	106
Tabla 27. Descriptivos y correlaciones de las dos escalas del instrumento. Resultado del (AFC)	109
Tabla 28. Alpha de Cronbach y Omega de McDonald por dimensiones y total.....	109
Tabla 29. Ventajas y desventajas de la entrevista.....	112
Tabla 30. Relación definitiva entre categorías, subcategorías y preguntas.....	113

Tabla 31. Ventajas y desventajas de los grupos de discusión.....	117
Tabla 32. Relación de temas diagnosticados de forma cualitativa	125
Tabla 33. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión, Dimensión 1....	129
Tabla 34. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado	132
Tabla 35. Comparación de medidas, de tendencia central y dispersión, según titulación de postgrado	133
Tabla 36. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo	135
Tabla 37. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia.....	136
Tabla 38. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba.....	138
Tabla 39. Comparación de medidas de tendencia central y de dispersión, según categoría docente	139
Tabla 40. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión. Dimensión 2....	144
Tabla 41. Comparación de medias de tendencia central y dispersión según titulación de pregrado	146
Tabla 42. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión según titulación de postgrado	148
Tabla 43. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia.....	150
Tabla 44. Medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba.....	151
Tabla 45. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente.	152
Tabla 46. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según sexo.....	153
Tabla 47. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión. Dimensión 3....	157
Tabla 48. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado	159
Tabla 49. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de postgrado	160
Tabla 50. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia.....	163
Tabla 51. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. D-3	165
Tabla 52. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente.	166
Tabla 53. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo	168

Tabla 54. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión D-1. Instrumento para estudiantes.....	171
Tabla 55. Comparación de las medidas de tendencia central y dispersión según carrera que estudian.....	173
Tabla 56. Comparación de las medidas de tendencia central y dispersión según el sexo D-1.....	175
Tabla 57. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión D-2.....	177
Tabla 58. Medidas de tendencia central y dispersión, según carrera de estudios.....	179
Tabla 59. Medidas de tendencia central y dispersión, según sexo.....	180
Tabla 60. Comparación de respuestas de profesores y estudiantes. Dimensión 1	181
Tabla 61. Comparación de respuestas de profesores y estuantes. Dimensión 2.....	187
Tabla 62. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney. Contraste de diferencias según titulación de pregrado	189
Tabla 63. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para el contraste de diferencias según el sexo	190
Tabla 64. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para el contraste de diferencias según la titulación de postgrado.....	191
Tabla 65. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para el contraste de diferencias según años de experiencia impartiendo docencia.....	192
Tabla 66. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis. Contraste según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba.....	193
Tabla 67. Resultados de la Prueba H de Kruskal-Wallis. Contraste de diferencias según categoría docente	194
Tabla 68. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney. Contraste, según carrera de estudios....	198
Tabla 69. Resultados de la Prueba U de Mann-Whitney. Contraste según el sexo	198
Tabla 70. Centros de clúster finales.....	202
Tabla 71. Número de profesores por grupos y porciento que representan.....	204
Tabla 72. Porcentaje por categorías y subcategorías	205
Tabla 73. Composición de la muestra de participantes en los grupos de discusión.....	211
Tabla 74. Análisis de las fortalezas en el grupo de discusión 1.....	214
Tabla 75. Análisis de las debilidades en el grupo de discusión 1	217
Tabla 76. Análisis de las de oportunidades en el grupo de discusión 1	219
Tabla 77. Análisis de las amenazas en el grupo de discusión 1.....	220
Tabla 78. Índice de impacto de las debilidades en las oportunidades y amenazas	225
Tabla 79. Índice de impacto de las Fortalezas en las oportunidades y amenazas	228
Tabla 80. Índice de impacto de las oportunidades en las debilidades y fortalezas	229

Tabla 81. Índice de impacto de las amenazas en las debilidades y fortalezas	230
Tabla 82. Taxonomía de debilidades y amenazas	232
Tabla 83. Taxonomía de debilidades y oportunidades.....	232
Tabla 84. Taxonomía de fortalezas y amenazas.....	233
Tabla 85. Taxonomía de fortalezas y oportunidades	233
Tabla 86. Niveles de capacitación docente para el uso de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba Básica	247
Tabla 87. Líneas y objetivos de acción.....	256
Tabla 88. Factores, indicadores e ítems, para determinar necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial	266
Tabla 89. Factores, indicadores e ítems, para determinar la apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial	267

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribución porcentual de la muestra de profesores	89
Gráfico 2. Media y desviación típica de las edades de la muestra de estudiantes	90
Gráfico 3. Media y desviación típica del género de la muestra de estudiantes	90
Gráficos 4 a y 4b. Resultados porcentuales dimensión 1. Instrumento para profesores	130
Gráficos 5 a y 5b. Tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado. Dimensión 1 ..	132
Gráfico 6. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, profesores con más de 11 años impartiendo docencia. D1	136
Gráfico 7. Distribución porcentual, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. D-1	138
Gráfico 8. Distribución porcentual, según categoría docente	140
Gráficos 9 a y 9 b. Tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado. D-2.....	146
Gráficos 10 a y 10b. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión D-3 .	158
Gráficos 11 a y 11 b. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión D-1. Instrumento para estudiantes	172
Gráfico 12. Distribución porcentual según carrera que estudian.....	174
Gráficos 13 a y 13 b. Comparación porcentual y de medidas de tendencia central y dispersión ítem 1	181
Gráficos 14 a y 14 b. Comparación ítem 6. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión	182
Gráfico 15. Comparación ítem 8. Medidas de tendencia central y dispersión.....	184
Gráficos 16 a y 16 b. Comparación ítem 11. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión.....	186
Gráficos 17 a y 17 b. Comparación ítem 13. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión.....	186
Gráfico 18. U de Mann-Whitney para el contraste de diferencias, según titulación de pregrado .	190
Gráfico 19. Comparación según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba	193
Gráfico 20. Contraste según categoría docente	194
Gráfico 21. Comparación, según carrera de estudios.....	198
Gráfico 22. Estimación de la cantidad de grupos con el método Elbow.....	201
Gráfico 23. Gráfico de dispersión de los grupos determinados	202
Gráfico 24. Frecuencias de respuestas por categorías.....	205
Gráfico 25. Frecuencia por subcategorías	206

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de educación semipresencial en Cuba.....	35
Figura 2. Fases de la investigación.....	77
Figura 3. Proceso metodológico seguido para el análisis diagnóstico.....	79
Figura 4. Proceso metodológico propuesto para el análisis estratégico.....	83
Figura 5. Proceso metodológico para el desarrollo de la técnica de grupo de discusión.....	84
Figura 6. Proceso metodológico del análisis diagnóstico y estratégico. Segunda fase.....	86
Figura 7. Esquema general de los instrumentos cuantitativos	110
Figura 8. Esquema general de los instrumentos cualitativos.....	120
Figura 9. Mapa Diagnóstico DAFO.....	220
Figura 10. Modelo TPACK.....	246

Introducción

Hoy día, es imposible concebir un centro de estudios universitarios sin un campus virtual al servicio de la docencia. Es cada vez más habitual encontrarnos con experiencias educativas que incorporan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde niveles de primaria, hasta la enseñanza superior (Bemposta et al., 2011; Ellis & Bliuc, 2016; García-Aretio, 2018; García-Ruiz et al., 2018; Maraver et al., 2014; Pallisé et al., 2018; Porter & Graham, 2016).

Por solo citar un ejemplo, la pandemia global de la COVID-19 ha representado un reto para los sistemas educativos a todos los niveles, especialmente en la enseñanza superior de todo el mundo, llevando inicialmente a la paralización de las actividades docentes en no pocos países, (Bergdahl & Nouri, 2020; García-Peñalvo et al., 2020). Las universidades, apoyadas en la utilización creciente de las TIC se han visto en la necesidad de transformar de manera urgente, las actividades en todos sus procesos de la modalidad presencial o semipresencial a la modalidad a distancia (García-Peñalvo et al., 2020; Singhi et al., 2020).

Las variantes aplicadas para dar respuesta a la situación sobrevenida que ha provocado la pandemia para la educación superior, no han estado exentas de dificultades. La urgencia y no la planificación ha marcado el ritmo. Las universidades nunca antes habían afrontado una situación similar. Profesores y estudiantes se han visto obligados sin más opción a buscar una solución que integre las decisiones metodológicas y administrativas, basadas en el empleo masivo de las TIC en un escenario para el que muy pocas instituciones presenciales estaban preparadas, pero al que han adaptado de manera aceptable sus procesos de formación, (Bergdahl & Nouri, 2020; García-Peñalvo, 2020).

Las universidades asumen nuevos retos derivados de la integración de la era digital en la formación de sus estudiantes. Este proceso trae consigo la lógica demanda del desarrollo de aprendizajes acordes a las características de los estudiantes que se encuentran en formación, el desarrollo en ellos de nuevas competencias, de nuevos lenguajes, espacios y tiempos que obligan a la yuxtaposición de herramientas virtuales y sistemas tradicionales de enseñanza, (García-Beltrán et al., 2016; Johnson et al., 2016; Vivas-Urías et al., 2016).

La educación superior en Cuba, vive desde el año 2016, un importante proceso de transformaciones, dirigidas por el Ministerio de Educación Superior (MES), organismo rector de esta enseñanza en el país. Se asiste a la elaboración de una nueva generación de planes de estudio, en los cuales un componente esencial es el aumento de la virtualización, cuya transformación principal, está en los nuevos roles que deben desempeñar los profesores y los estudiantes como consecuencia del empleo de las TIC (Ministerio de Educación Superior, 2016, 2019a).

Otra significativa transformación del Ministerio de Educación Superior., (2016b), está vinculada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba. Tomando en cuenta que constituye una vía para la educación de la personalidad de los jóvenes. No es posible reconocer su valor educativo y cultural, si su enseñanza no está vinculada a una educación desarrolladora, en la que los estudiantes protagonicen su propio aprendizaje.(Benítez & González, 2016).

Resulta necesario, encaminar los esfuerzos hacia la consolidación de una enseñanza de la Historia de Cuba a través de métodos contemporáneos, que propicien que el estudiante alcance un sólido pensamiento histórico desarrollando a su vez una adecuada conciencia histórica, desde una perspectiva intercultural (Álvarez & Coudanes, 2017; Delgado-Algarra & Estepa-Giménez, 2016; Duarte-Hueros et al., 2018; Gómez et al., 2018; Oliver-Castillo, 2014).

Varias producciones científicas del país relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, afirman que su principal problema está dado en la existencia de limitaciones en la preparación de los docentes, en el dominio de la didáctica de la historia, así como la pobre utilización de métodos contemporáneos novedosos, relacionados con el uso de las TIC para impartir la docencia (Benítez & González, 2016; Bonilla & Pereda, 2017; Lara, 2006; Marrero, 2011; Pérez, 2012).

La situación descrita, posee una mayor complejidad si se toma en consideración que entre las actuales transformaciones que se suceden en la enseñanza universitaria cubana, se encuentra la de perfeccionar el sistema de ingreso en el curso por encuentros o semipresencial, al trasladar la evaluación del cumplimiento del requisito de demostrar el dominio de los contenidos vigentes para los exámenes de ingreso, al primer año de la carrera.

Para oficializar tal decisión se dictó la Resolución No. 01/16: “Se establece la inclusión en el plan de estudio de las carreras del Curso por Encuentros y la Educación a Distancia, en su primer año, las asignaturas Matemática Básica, Español Básico e Historia de Cuba Básica” (Ministerio de Educación Superior., 2016b). Lo antes descrito cambia el paradigma existente, siendo totalmente novedoso, y por lo tanto implica la necesidad de buscar alternativas de solución para tal situación, (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2017; 2020).

Es por ello que se considera de especial utilidad la presente investigación, toda vez que afloran la existencia de dificultades relacionadas con la preparación de los docentes de Historia de Cuba Básica, para la impartición de la asignatura a través de variantes metodológicas distintas, relacionadas en buena medida con carencias formativas de los mismos para impartir la asignatura en la modalidad semipresencial, que implica una amplia utilización de las TIC.

La presente investigación está encaminada en último término a realizar una propuesta de mejora, apoyada en el empleo de la técnica DAFO, la cual permite definir el tipo de plan de acciones diseñado, sustentado en el uso de las TIC, con el fin de satisfacer las necesidades formativas del profesorado universitario, para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial, en las condiciones de la actual revolución educacional, solucionando un importante problema en el sistema educativo cubano, por ser este un asunto de máxima prioridad. Se aspira a que la experiencia pueda generalizarse a las materias de Matemática Básica y Español Básico.

La tesis que se presenta está estructurada en cuatro partes, dentro de las cuales se recogen siete capítulos. La primera parte recoge los dos capítulos que conforman el marco teórico de la investigación. Se realiza un análisis del desarrollo e importancia de la modalidad educativa B-Learning en el mundo y en Cuba, donde se desarrolla el estudio a partir de las propuestas de periodización existentes y se culmina el mismo, aportando la conceptualización de una nueva etapa en la evolución de este proceso.

La parte segunda comprende el diseño metodológico de la investigación, propuesto a partir de la aplicación de la técnica DAFO, por lo que las fases de este estudio se corresponden con las de esta técnica de análisis (prediagnóstica, diagnóstica y análisis estratégico). Se explican los principios seguidos para la selección muestral y se caracteriza a su vez la muestra seleccionada. Asimismo, está

comprendido en el tercer capítulo, el proceso de validación y fiabilización de los instrumentos ad-hoc, elaborados para la recogida de información en la investigación desarrollada.

En la tercera parte se aborda el análisis de los resultados de la información recopilada. En la investigación, obedeciendo a las fases de análisis propuestas, se divide a su vez, en un estudio cuantitativo y cualitativo, de acuerdo con la naturaleza del instrumento de recogida de información aplicado en cada momento. En el estudio cuantitativo se realizan análisis estadísticos descriptivos e inferenciales y análisis de contenido con la información cualitativa, contrastando además la información recogida en los instrumentos aplicados a los agentes internos.

Para finalizar el estudio cuantitativo se desarrolla un análisis de conglomerados, cuyos resultados son utilizados para la triangulación metodológica que se propone como cierre del análisis de la información cuantitativa y cualitativa. Concluidas las fases, prediagnóstica y diagnóstica de la investigación, se realiza el análisis estratégico, a partir del mapa diagnóstico elaborado, conformando en los grupos de discusión desarrollados una taxonomía de estrategias que permite determinar las características fundamentales del plan de mejoras propuesto.

Finalmente, en la cuarta parte de este análisis que comprende el capítulo siete, se discuten los resultados de la investigación realizada y se proponen las conclusiones, las limitaciones y las investigaciones futuras que a partir de este estudio pueden desprenderse en el propio campo de acción analizado.

Parte 1ra

Marco Teórico de la
Investigación

Capítulo 1

El Blended Learning

1.1 Presentación

En el presente capítulo se realiza un recorrido por la literatura científica publicada hasta la actualidad, agrupando la misma en dos partes. En primer lugar, se analiza la evolución del concepto B-Learning, haciendo énfasis en sus características fundamentales, la aplicación en el contexto educativo cubano, así como su actualidad. En un segundo momento se desarrolla el análisis del surgimiento y evolución de la educación semipresencial en Cuba y su aplicación e importancia en el proceso de transformaciones que vive la enseñanza superior en el país. El capítulo concluye aportando la definición de una nueva etapa en la periodización de este proceso en el contexto educativo cubano.

1.2 El Blended Learning. Evolución histórica

La sistemática e indetenible incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a nivel global, ha hecho a los docentes replantearse sus estrategias y modelos pedagógicos, lo que ha traído consigo sucesivas y necesarias modificaciones sobre diferentes elementos que componen el proceso de formación. Así, el espacio y el tiempo dejan de configurarse como elementos invariables, se asumen sucesivos cambios en los roles que los dos actores fundamentales van a desempeñar, tomando por parte del alumno un carácter más activo, y uno más de facilitador o guía del aprendizaje por parte del profesor (Bartolome-Pina et al., 2018; Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2008; Duarte-Hueros et al., 2018; García-Aretio, 2018; García-Beltrán et al., 2016; García-Ruiz et al., 2018; Pallisé et al., 2018; Salinas et al., 2018; Turpo-Gebera, 2010; 2012).

Las TIC continúan incorporándose en todos los niveles educativos aceleradamente. Las instituciones universitarias no están quedándose al margen en dichas transformaciones. En tales

circunstancias no puede perderse de vista que la calidad del aprendizaje no depende solo de la tecnología utilizada, ningún medio es mejor que otro, las TIC, no tienen efectos mágicos, ni sobre la enseñanza ni sobre el aprendizaje (Arencibia et al., 2017; Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, et al., 2010; Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2008; Castaño-Garrido et al., 2018; De Pablos-Pons et al., 2010; Duarte-Hueros et al., 2018; García-Aretio, 2017, 2019; Rubia & Montse, 2014; Zacharis, 2015).

La tecnología por sí misma sin un modelo pedagógico no genera aprendizaje significativo. Lo que decide es la actividad de enseñanza, la metodología utilizada por el profesor, la calidad y adecuación a las características de cada contexto y de los alumnos, de las actividades diseñadas (Area, 2018; Area & Adell, 2009; De Pablos-Pons et al., 2016; Huertas et al., 2017; Olelewe et al., 2019; Prendes & Gutiérrez, 2013; Rosario & Vásquez, 2012; Sáiz et al., 2017; Salinas et al., 2018).

La tendencia actual de las universidades presenciales está orientada hacia un modelo dual de educación presencial y educación virtual, siendo minoría las instituciones de enseñanza superior con carácter estrictamente virtual. La educación virtual y sus características dependen de un número de factores locales entre los que se incluyen, condiciones económico sociales y la voluntad política de cada Estado, las tecnologías usadas, la metodología pedagógica, la evaluación de la formación, el acceso a las redes de comunicación, los marcos legales y la formación de los recursos humanos de que se disponga (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2008; Islas, 2015; Sáiz et al., 2017; Salinas et al., 2018; Siemens et al., 2015; Valverde-Berrocoso & Balladares, 2017).

La expresión B-Learning, podría traducirse como: *aprendizaje mixto o aprendizaje combinado* aunque también ha recibido calificativos como: bimodal, flexible, híbrido, integrado, virtual-presencial, amalgamado, anexado, entreverado, entrettejido, convergente, integrado, dual, mezclado y semipresencial, siendo este último término, el más difundido y común en Cuba (Bartolome-Pina et al., 2018; Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2018; Cebrián-Robles et al., 2018; Dziuban, 2015; García-Aretio, 2018; Owston et al., 2013; Salinas et al., 2018; Simon et al., 2016; Waha & Davis, 2014; Yamagata-Lynch, 2014).

También en los últimos años se ha sumado a este concepto el significado del complemento de lo virtual a lo presencial. En esencia hace mención al uso de recursos tecnológicos presenciales y no

presenciales para mejorar el resultado de la formación (Alemany, 2007; Bains et al., 2011; Camacho et al., 2012; Flores-lueg & Roig-vila, 2019; García-Aretio, 2019; Graham et al., 2014; Marsh, 2012; Núñez-Barriopedro et al., 2019; Salinas et al., 2015; Sharma, 2010; Vázquez-Cano & Sevillano, 2015), mediante la combinación de lo mejor de ambos ambientes y ninguno de sus puntos débiles (Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2018; García-Ruiz et al., 2018; Ling et al., 2010; Morán, 2012; Poon, 2013).

Precisar el surgimiento del término en tiempo y espacio no es una tarea fácil, toda vez que el B-Learning sitúa su iniciación geográfica y posterior expansión en varias latitudes; aunque pensado con diferentes apelativos, pero todos mantienen un similar paradigma metodológico. Uno de los lugares que más énfasis ha puesto en sus teorías, tendencias y modalidades educativas es América Central. El concepto se aplica en otros contextos (América del Norte y Europa), de manera prácticamente simultánea (Aiello & Willem, 2004; Turpo-Gebera, 2012; 2014). Es un hecho que esta modalidad responde a un contexto social que invita a una nueva organización pedagógica relacionando el proceso tecnológico y social de cambio con la innovación educativa (De Arco et al., 2017; De Pablos-Pons, 2018; García, 2016; Pinto-Llorente et al., 2016; Pinto-llorente et al., 2017; Prieto-Martín et al., 2018; Prieto et al., 2014; Tourón & Santiago, 2015).

En este ambiente, surgen los modelos mixtos de enseñanza denominados B-Learning, que tratan de combinar o integrar la enseñanza tradicional cara-a-cara, con actividades online (Bersin, 2004; Bonk et al., 2005; Drysdale et al., 2013; Garrison & Vaughan, 2008; Kitchenham, 2011; Martín, 2014; Martín et al., 2014; Picciano et al., 2014; Stacey & Gerbic, 2009; Wang et al., 2009).

En esta investigación se considera que no es atinado afirmar que el B-Learning tiene su surgimiento en el fracaso del e-learning o solo en la evolución de la modalidad presencial, sino que su surgimiento es multicausal y debe tomarse en consideración, además de la carencia de recursos tecnológicos, la necesidad de abaratar los costos, las características de la generación de estudiantes que están en las aulas y las particularidades de cada contexto. Ejemplo es el caso cubano donde las raíces de la modalidad semipresencial están en la necesidad de darle respuesta a las ansias crecientes de superación de la población laboralmente activa, a raíz del triunfo revolucionario de 1959, propiciando un mayor acceso a las universidades (Megías, 2016; Yee & Miranda, 2006).

De acuerdo con, Bartolome-Pina et al. (2018); Cabero-Almenara y Marín-Díaz (2018); Drysdale et al. (2013); García-Ruiz et al. (2018); Morán (2012) y Turpo-Gebera (2014) al afirmar que el B-Learning es una modalidad educativa emergente, lo cual no justifica el criterio de que sea totalmente nueva, sino que se encuentra ahora en plena revolución. Su presencia tiene una evolución natural, fundamentada en el constante experimentar del ser humano para perfeccionar todo aquello que juzgamos perfectible (Cabero-Almenara et al., 2018; Castaño-Garrido et al., 2018; García-Aretio, 2018; García-Ruiz et al., 2018; Marcelo et al., 2016).

El B-Learning, apuesta por una formación más adecuada y flexible a las posibilidades de los usuarios; y representa un gran cambio en las estrategias de enseñar y aprender. Con el tiempo el término ha logrado mayor notoriedad, sin embargo, la diversidad de definiciones que existen, los múltiples modelos a que se adscribe y la variedad de enfoques, no dejan duda que aún falta una representación precisa de su particularidad.

Consideran autores como, Alcivar et al. (2017); Islas (2016); Picciano et al. (2014); Shu & Gu (2018) y Vaughan (2010), que si bien no existe una clara definición concordada para este concepto, en todos los modelos B-Learning en Educación Superior: análisis crítico-pedagógico, casos de uso, el hilo conductor es la combinación o integración de la modalidad de educación presencial y no presencial sustentada en las TIC, cuyos denominadores comunes son la clase o interacción presencial y el apoyo en línea, pero con énfasis en lo pedagógico.

Visto así, el B-Learning expresa el carácter sinérgico de la presencialidad y virtualidad, ya sea compartiendo y/o integrando medios que posibilitan su efectividad; examinando los diversos aspectos y factores que la componen, a fin de tomar las decisiones más pertinentes que viabilicen las actividades formativas. Fornieles (2017) y Martín et al. (2014), señalan que esta forma de aprendizaje permite una educación personalizada para los estudiantes que va más allá del salón de clase, el cual se extiende a los entornos digitales, debido a que el B-Learning no está constituido por polos opuestos, sino que se complementan (Ellis et al., 2016; Jeong et al., 2016; Zhu et al., 2016).

Apunta Bartolomé-Pina (2004) que el B-Learning se plantea como modalidad relevante por varias cuestiones, de las que destacamos, el incremento en el papel activo del estudiante. La posibilidad de aprovechar el abundante material existente en internet y no solo el que se cree específicamente para

los cursos. Concibe como una importante ventaja la escalabilidad, la capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes sin necesidad de un rediseño. Señala cómo las universidades están enfocando sus esfuerzos para evolucionar hacia nuevos modelos de aprendizaje, aproximación que se basa en los profundos cambios que en relación a la información y la comunicación ha sufrido la sociedad en el último medio siglo, lo que está pidiendo un cambio profundo en las estrategias de enseñar y aprender, en el sistema educativo (Ellis et al., 2016; Ellis & Bliuc, 2016; Garay et al., 2017; Kintu & Zhu, 2016; Simon et al., 2016).

Una de las definiciones pioneras, del término B-Learning que debe ser tenida en cuenta en el contexto educativo cubano, tomando en consideración las características propias del surgimiento de esta modalidad en el país, es la ofrecida por el propio, Bartolomé-Pina (2004) estableciendo que: “Es aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (p. 5).

García-Aretio (2004), considera que el B-Learning, debe ser algo más que lo que algunos defienden como punto intermedio entre las dos modalidades, es decir, que en lugar de hablar de “mezcla”, quizás deberíamos empezar a inclinarnos por el término “integración” Concibe los modelos B-Learning como sistemas de formación que posibilitan la conformación de espacios de investigación y como espacios de intercambio de conocimientos, generando un hilo de gestión distribuida del conocimiento entre los discentes.

En Cuba, el Ministerio de Educación Superior, en la resolución 2010/2007, capítulo I artículo 20, define que: la Modalidad semipresencial se caracteriza por una carga docente menor que en la modalidad presencial reduciendo la presencia de los estudiantes con sus profesores en las actividades lectivas previstas, (Ministerio de Educación Superior., 2007). Como se observa esta definición reglamentaria, posee mayor carácter administrativo que científico y en realidad está lejos de resumir lo que sucede al respecto en el país (Ministerio de Educación Superior, 2018)

Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2008; 2009), asumen que el término B-Learning alude a todas aquellas combinaciones presenciales para la formación con el aprendizaje basado en tecnología: la educación tradicional puede enriquecerse con el uso de la tecnología, y la formación con tecnología puede beneficiar los encuentros presenciales.

Estos propios autores identifican las dos mayores implicaciones del B-Learning. En primer lugar, la diversidad de oportunidades existentes tanto para presentar los recursos de aprendizaje como para la comunicación del tutor con los estudiantes y de los estudiantes entre sí. En segundo lugar, la posibilidad que tienen los estudiantes de seleccionar los recursos formativos de diferentes medios, formando así parte activa en su propio proceso de aprendizaje (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2008; 2009).

Por su parte, Chikharni y Briceño (2012); Cubides y Martín (2014); El-Mowafy et al. (2013); Flores (2012); Graham et al. (2014); Monteiro et al. (2013) y Picciano et al. (2014), estiman que la literatura en distintas latitudes ofrece una serie de usos y acepciones del B-Learning con énfasis en diferentes focos y aglutina muchas iniciativas formativas, como la combinación de tradicionales métodos de enseñanza presencial cara-a-cara y la enseñanza en línea o a distancia, siempre con la asesoría del tutor como complemento para la consolidación del aprendizaje.

Boelens et al. (2015), definen el B-Learning como aquel aprendizaje que ocurre en un contexto instruccional caracterizado por la combinación deliberada de intervenciones en línea y basadas en el aula, para promover y sostener el aprendizaje. Excluye el aprendizaje que ocurre completamente en línea o completamente en el aula.

Berrocal y Megías (2015) y Megías (2016), asumen que este concepto no es un modelo de aprendizaje basado en una teoría general del aprendizaje sino la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico. De este modo, el B-Learning representa un nuevo modelo de aprendizaje que combina de forma eficaz la educación presencial con un apoyo de material y recursos on-line para desarrollar y afianzar los conocimientos del alumnado, además de favorecer el desarrollo de una multitud de competencias de aprendizaje y del uso de las tecnologías de la comunicación y la información.

Del mismo modo, para diversos autores, el B-Learning puede ser descrito como aquel diseño docente en el que tecnologías de uso presencial y no presencial se combinan en orden a optimizar, los resultados y costos de un programa educativo (Daniel, 2017; Hung & Chou, 2015; Muñoz et al., 2016; Niekerk & Webb, 2016; Puentes & Cruz, 2012).

García-Aretio (2018) definiendo el B-Learning, se inclina “más que por mezcla o combinación de modalidades educativas, por la integración de medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, tanto presenciales como a distancia, para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje”

Mientras tanto, autores como, Cabero-Almenara & Marín-Díaz (2018); García-Aretio (2019); Martinic et al. (2019); Núñez-Barriopedro et al. (2019) y Olelewe et al. (2019), coinciden en señalar que “el B-Learning se constituye no solo como una acción formativa que armoniza lo virtual y lo presencial, sino más bien como un ecosistema de formación, donde se combinan estrategias de enseñanzas, metodologías de aprendizaje y tecnologías”.

Se asume como propio el criterio de varios autores, (Bartolome-Pina et al., 2018; García-Aretio, 2018; García-Ruiz et al., 2018), quienes en publicaciones recientes coinciden en aceptar que no es posible reducir la enseñanza universitaria actual a la interacción profesor alumno solo en el espacio físico del aula y que de este mismo modo la enseñanza a distancia no puede prescindir de algún momento presencial, lo que hace cada vez más difusa la frontera entre las modalidades presencial y a distancia.

La idea actual es hablar cada vez más de convergencia e integración de recursos, medios, tecnologías, técnicas, actividades, estrategias, ya sean presenciales o a distancia, siempre con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes (García-Aretio, 2018; 2019), y no de contraponer sistemas y a eso es lo que esencialmente denominamos B-Learning (Bartolome-Pina et al., 2018; García-Ruiz et al., 2018; Jeong et al., 2016; Tourón & Santiago, 2015). Se afirma que, aunque tal vez se trata solo de tanteos nunca antes estuvimos tan cerca del nacimiento de un nuevo paradigma educativo y el posible final del modelo tradicional de educación como única forma de aprendizaje.

El B-Learning en sus más disímiles formas y combinaciones tecnológicas y metodológicas ha venido a constituirse en una modalidad de enseñanza normalizada y a la vez en un campo fértil de estudio y un ámbito novedoso de investigación científica (Johnson et al., 2016; Pallisé et al., 2018). Estos autores afirman que en el informe de NMC-Horizon Report de ese propio año se identifica

el B-Learning como el único ítem que se ha mantenido consecutivamente como tendencia en los últimos seis años.

La capacidad de adaptación mostrada por el B-Learning a innovaciones metodológicas como el flipped classroom, la gamificación, el aprendizaje ubicuo, así como la aplicación de nuevos recursos tecnológicos como la realidad aumentada y las rúbricas electrónicas, presenta sin dudas, novedosas configuraciones de enseñanza-aprendizaje para profesores y estudiantes que vienen a trastocar los modelos tradicionales (Bartolome-Pina et al., 2018; Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2018; García-Aretio, 2018; González-Yebra et al., 2018; M. González & Huerta, 2019; Johnson et al., 2016; Prieto-Martín et al., 2018; Sandí-Delgado & Sanz, 2020; Torres-Coronas & Vidal-Blasco, 2019; Tourón & Santiago, 2015).

Resaltamos por la importancia que reviste, en cuanto a innovación pedagógica se refiere, que ya a través de metodologías como el flipped classroom, comienza a aparecer un concepto nuevo de semipresencialidad completamente en línea, en el que los encuentros presenciales son sustituidos por videoconferencias y webinars, (Bartolome-Pina et al., 2018). Es sin duda alguna el B-Learning un ejemplo de la velocidad con que se viven los cambios en esta era digital. Es su desarrollo y capacidad de adaptación una muestra palpable del llamado “mundo líquido” (Bauman, 2017; De Pablos-Pons, 2018).

1.3 Profesores y estudiantes, actores fundamentales en la modalidad B-Learning

Como se ha podido apreciar en los epígrafes anteriores, resulta prácticamente inagotable el abanico de definiciones en torno al término B-Learning, es por ello que, se considera más importante que las definiciones mismas y su evolución, dejar sentados aquellos elementos que lo identifican, ya sea tanto por sus ventajas como por sus desventajas. Coincidiendo con el criterio de autores como, Cabero-Almenara et al. (2010); Cabero-Almenara y Marín-Díaz (2018); Chikharni y Briceño (2012); Daniel (2017); George-Palilonis y Filak (2009); Islas (2015); Malpica y Dugarte (2014); Marsh (2012); Megías (2016); Porter y Graham (2016); Singleton (2012) y So (2013), los que de manera regular estiman que:

- Su origen es multicausal, estando más ligado a la evolución de la enseñanza presencial que al fracaso del e-learning.
- Implica una convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia, complementando las ventajas de ambos modelos.
- Supone una mayor eficiencia que la enseñanza on-line o presencial.
- Posibilita una amplia variedad de oportunidades para presentar los recursos de aprendizaje y vías de comunicación entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante, las que son más flexibles.
- Los estudiantes tienen la oportunidad de interesarse más en formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje.
- Brinda la posibilidad de combinar las tecnologías, actividades y distintas tipologías de situaciones instructivas.
- En esencia hace referencia a la combinación de: métodos didácticos, (exposición de presentaciones, aprendizaje por descubrimiento, trabajo colaborativo); y nuevos formatos (comunicación personal, publicaciones, etc.).
- Integra las fortalezas del aprendizaje sincrónico tradicional con actividades asincrónicas en línea, favoreciendo el compromiso del alumno con el aprendizaje y la interacción.
- Propicia la implantación de las TIC en las aulas de una manera suave, llevando a cabo un cambio necesario ante las nuevas tecnologías, pero evitando la brusquedad.
- Es un espacio consolidado y efectivo para los que no conciben la formación sin el contacto físico.

Junto a las ventajas ya expuestas, es justo señalar algunas limitaciones del modelo entre las que se encuentran:

- La necesaria adquisición de unas competencias tecnológicas y pedagógicas, para el manejo de los medios informáticos.
- La adaptación a los nuevos métodos de aprendizaje.
- La inversión en la infraestructura necesaria.
- La posible sensación de desorientación y aislamiento en algún momento del proceso formativo.

Aun así, consideramos que se pueden superar y que el modelo es factible y rentable.

Asumiendo la posición definida en investigaciones donde se coincide en afirmar que, el B-Learning tiene dos actores fundamentales: *el estudiante y el profesor* y que además esta modalidad educativa está centrada en el estudiante (Anderson & Elloumi, 2008; Area & Adell, 2009; Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2017; Cabero-Almenara, 2009; Camacho et al., 2012; Cardak & Selvi, 2016; Chen et al., 2016; García-Aretio, 2018; A. González et al., 2013; Kintu & Zhu, 2016; Martín, 2014; Morán, 2012; Pleitez, 2011; Spector et al., 2016; Tuapawa, 2017; Yamada et al., 2016; Yilmaz & Orhan, 2010).

El uso de la web o los recursos digitales disponibles, permiten al estudiante tener acceso a una amplia gama de recursos educativos, los que pueden ser utilizados por el profesor para llevar el conocimiento al alumno en su propio entorno, reduciendo el aprendizaje tradicional en beneficio del aprendizaje activo y desarrollador, de forma participativa, innovadora y motivante, lo que se traduce en la construcción de un aprendizaje significativo. Desde su interacción con este tipo de recursos, el estudiante se responsabiliza de su aprendizaje y el aula se convierte en una extensión más para su formación (Banditvilai, 2016; Bartolome-Pina et al., 2018; Kintu & Zhu, 2016; Sánchez, 2015).

El otro actor fundamental en la modalidad B-Learning es el docente, quien a criterio de, Basulto-Ramírez y De Pablos-Pons (2020; 2017); Camacho et al. (2012); Porter y Graham, (2016b) y Spector et al. (2016), se convierte en facilitador del proceso de aprendizaje, profundizando en las

estrategias que permitan el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante tanto a nivel cognitivo como actitudinal.

El trabajo del docente radica en aspectos pedagógicos, lo cual exige en primera instancia su autopreparación, ya que debe guiar, evaluar, acompañar y motivar al estudiante durante su proceso de formación, provocando un intercambio de experiencias entre los participantes, estimula la investigación, incita a una constante toma de decisiones y promueve el trabajo colaborativo por lo que se convierte en parte fundamental del proceso para el aprendizaje, en tanto que lo tecnológico y la proporción presencia/distancia se convierten en un medio para la formación del estudiante (García-Aretio, 2018; Thomas et al., 2016).

Tanto en los modelos y variantes más tradicionales, hasta las más recientes innovaciones basadas en modelos tecnológicos, el peso mayor en el éxito de las acciones formativas recae en la figura del profesor, en el modelo pedagógico que éste implemente, en su preparación y el eficiente uso de los medios tecnológicos puestos a su disposición (García-Aretio, 2018). El principal impedimento para el desarrollo efectivo de este rol, en muchos casos, está en la resistencia de los propios docentes para asumirlo, debido a su formación tradicional y su poca disposición para prepararse en este sentido (García-Aretio, 2018; Mauri et al., 2016; Megías, 2016).

Igualmente autores como, Cabero-Almenara y Marín-Díaz (2018); Cubides y Martín (2014); De Pablos-Pons (2012) y Durán et al. (2011), coinciden que en el B-Learning el docente asume su rol tradicional pero usa, en beneficio del aprendizaje del estudiante, material didáctico y otros recursos que le permiten ejercer su labor en dos maneras distintas y complementarias: como tutor on-line y como educador tradicional.

Resulta importante destacar que el B-Learning como modalidad de enseñanza-aprendizaje, posee elementos que permiten desarrollar el aprendizaje desde el constructivismo social, posibilitando la mezcla de estrategias que refuerzan los objetivos pedagógicos que buscan la idoneidad del conocimiento que el estudiante adquiera y construya para su aplicación inmediata y futura.

El constructivismo social, permite que el estudiante se desarrolle de manera activa, consciente y responsable sobre su propio aprendizaje por lo que su implicación es total, a esto se suma la

interacción que ellos mantienen, enriqueciendo y ampliando sus puntos de vista e ideas, enfatizando así el conocimiento adquirido (Al-Huneidi & Schreurs, 2012; Area, 2018; De Pablos-Pons, 2018; García-Aretio, 2018, 2019; García-Ruiz et al., 2018; Jonassen, 1994; Osorio & Duarte, 2011).

1.4 Síntesis sobre las principales iniciativas revisadas

La modalidad educativa B-Learning, es uno de los términos que mayor variedad de definiciones tiene en la actual revolución educativa. En el contexto cubano la acepción más utilizada es la de Enseñanza Semipresencial. De manera general, en el país, como en el resto del mundo se acepta como complemento de lo virtual a lo presencial; haciendo referencia en esencia al uso de recursos tecnológicos presenciales y no presenciales para optimizar el resultado de la formación.

Resulta casi imposible precisar el surgimiento del término en tiempo y espacio, tomando en consideración que el B-Learning sitúa su iniciación geográfica y posterior expansión en varias latitudes; aunque pensado con diferentes nombres, mantienen todos un similar paradigma metodológico. Es un hecho aceptado que esta modalidad de estudios responde a un contexto que invita a una nueva organización pedagógica relacionando el proceso tecnológico y social de cambio con la innovación educativa. Asimismo, la modalidad educativa B-Learning, es el mejor ejemplo de que cada vez son más difusas, las fronteras entre los modelos puramente presenciales y a distancia.

Es aceptado el B-Learning como una modalidad emergente, a pesar de no ser nueva, se encuentra en plena revolución por la flexibilidad que muestra ante las posibilidades de los usuarios. Otro factor determinante es su capacidad infinita de adaptación a las más disímiles formas y combinaciones tecnológicas y metodológicas, como el flipped classroom, la gamificación, el aprendizaje ubicuo, o la realidad aumentada. Por estas razones se ha convertido en una modalidad de enseñanza normalizada y a la vez en un campo fértil de estudio y un ámbito novedoso de investigación científica.

El B-Learning presenta, novedosas configuraciones de enseñanza-aprendizaje para sus dos actores fundamentales, profesores y estudiantes que vienen a trastocar los modelos tradicionales. Es sin duda alguna el B-Learning un ejemplo de la velocidad con que se viven los cambios en esta era digital, es su desarrollo y capacidad de adaptación una muestra palpable del llamado “mundo líquido” (Bauman, 2017; De Pablos-Pons, 2018).

Tanto en los modelos y variantes más tradicionales, hasta las más recientes innovaciones basadas en modelos tecnológicos, el peso mayor en el éxito de las acciones formativas en la modalidad B-Learning, recae en la figura del profesor, en el modelo pedagógico que éste implemente, en su preparación y el eficiente uso de los medios tecnológicos puestos a su disposición (García-Aretio, 2018).

1.5 La educación semipresencial en Cuba

1.5.1 Génesis de la educación semipresencial en Cuba

La educación es un factor determinante para el desarrollo de los pueblos, por lo que resulta necesario hacer de ella un proceso abarcador y eficiente. Es la educación la encargada de preparar a los ciudadanos, para enfrentar las exigencias que plantea la sociedad actual, por ello tiene el encargo de transformar sus estructuras y métodos tradicionales, utilizando nuevos enfoques y estrategias educativas, como alternativas viables para el cumplimiento de tal función social (De Pablos-Pons, 2018; De Pablos-Pons et al., 2016; Fernández-Martín, 2017; Fernández, 2013; García-Aretio, 2018, 2019; Yee & Miranda, 2006).

Como suele ocurrir comunmente, en sus orígenes la modalidad semipresencial en Cuba, ha estado estrechamente vinculada al desarrollo de los cursos regulares diurnos y de la educación a distancia, razón por la que estaremos haciendo alusión, al vínculo existente entre ambas modalidades de estudio hasta el momento mismo en que la semipresencialidad en el país puede analizarse como modalidad formalmente constituida.

Para entender con claridad el proceso de desarrollo de la Educación Superior en Cuba y por consiguiente el desarrollo mismo de la Educación a Distancia y Semipresencial, es imprescindible

dejar sentado que este análisis se desarrolla tomando en cuenta la situación existente en el país en la etapa pre-revolucionaria.

Antes del proceso revolucionario de 1959, en Cuba hubo experiencias relacionadas con la enseñanza por correspondencia, servicio al que lógicamente tenía acceso una minoría de la población, perteneciente básicamente a las clases sociales de mayor poder adquisitivo. En este sentido se tiene referencia de algunos cursos que se ofrecían desde otros países vinculados a temáticas como la electrónica, la mecánica, aspectos culinarios, taquigrafía y ejercicios para el fortalecimiento del cuerpo (Fernández, 2013; Verdecia, 2012).

Se conoce de incursiones posteriores en esta modalidad, involucrando en ella al Ajedrez, a la Universidad José Martí, al Canal 6 de la Televisión Cubana y a la Emisora Radio Rebelde, sin embargo, ninguno se sostuvo en el tiempo, debido al costo que producía y la poca audiencia (Verdecia, 2012).

Existe en Cuba una arraigada tradición de la educación a distancia (EaD) y semipresencial, cuyas raíces se corresponden con el pensamiento de pedagogos que han aportado al desarrollo de nuestra educación, el paradigma sobre el cual se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas modalidades educativas en la actualidad. Las etapas de surgimiento y evolución de las mismas han tenido en el país un comportamiento similar al del resto del mundo pues la introducción de las TIC ha sido más o menos homogénea en todos los casos aunque su generalización ha tenido lentitud por estar situados en el bloque de los países tercermundistas (Fernández, 2013; Pichs & Ruiz, 2020; Ruiz, 2016).

1.5.2 Primera etapa de desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba

Con el objetivo de solucionar la precaria situación existente, a partir del triunfo revolucionario de 1959, se inician profundos cambios políticos, económicos y sociales, en particular, en la educación y la salud; como expresión de la voluntad de mejorar la calidad de vida de la población y a la vez

contribuir a la formación del talento humano necesario para el nuevo proyecto de desarrollo (Antunez et al., 2016; Yee & Miranda, 2006).

López et al. (2010) plantean que: La enseñanza dirigida se desarrolla a partir de 1962 cuando quedan establecidos los cursos para trabajadores, en las mismas instituciones de la Educación Superior dedicadas a la enseñanza presencial, pero destinadas a la superación de los trabajadores y del personal docente en ejercicio que no tenían título, basándose en el trabajo independiente y la autopreparación de los cursantes, apoyados en guías de estudio y otros materiales didácticos impresos, a los que, se fueron incorporando gradualmente medios como la radio, la TV y los vídeos entre otros. (p.61).

En la medida que gradualmente se fueron alcanzando los objetivos previstos, se fue logrando satisfacer las necesidades de superación popular; lo que a su vez generó nuevas demandas y fue modificando el contexto educativo y social del país. Se experimentó un notable incremento del número de personas interesadas en realizar estudios universitarios (Antunez et al., 2016).

Como consecuencia del proceso social transformador que se vive en el país, varias de las más radicales transformaciones en esos años, están encaminadas a resolver los problemas existentes en el sistema educativo. Se abren nuevas opciones de superación, como la modalidad semipresencial, que surge sin un modelo establecido, sino que responde a una necesidad social de elevar el nivel educacional de la población y sobre la marcha fue definiendo y oficializando su funcionamiento.

Esta primera etapa transcurre hasta aproximadamente 1976; tiene entre sus características fundamentales, la de iniciar en el país la modalidad semipresencial. La misma viene a dar respuesta a la demanda creciente de educación superior en la población, fundamentalmente porque la infraestructura existente en las universidades era incapaz de absorber las necesidades de matrículas que se presentaban, a la vez que los niveles precedentes aumentaban significativamente el número de egresados. La mayoría de esta masa necesitada de educación superior, era la propia población con ocupaciones laborales, cuyos horarios de vida y trabajo no permitían su presencia diaria en las aulas universitarias.

1.5.3 Segunda etapa. Auge de la modalidad semipresencial en Cuba

El auge de la EaD y semipresencial en Cuba revolucionaria, tiene sus raíces en el discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz en el XIV Congreso de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) el 2 de diciembre de 1978, cuando expresó:

“Habiendo alcanzado la matrícula universitaria un número de aproximadamente 145 000 estudiantes, alrededor del 50% son trabajadores. Y precisamente empiezan a surgir problemas nuevos y es el número de trabajadores que han aprobado ya la Facultad Obrera, o el nivel preuniversitario, que no han podido ingresar a los estudios universitarios; porque se nos plantea el dilema de la limitación de nuestras capacidades universitarias (...), que nos obliga a meditar, a buscar nuevas soluciones, para no cortar precisamente esa ansiedad, ese interés enorme de nuestros trabajadores por el estudio, (...) de modo que todo el que quiera hacer un estudio superior lo haga, por distintas vías, si no puede ser en cursos regulares, en cursos dirigidos”(Castro, 1978, p.4).

Las aspiraciones de ofrecerle a la población laboralmente activa un mayor acceso a la enseñanza universitaria para promover la superación y la formación continua, se concretaron en 1979, cuando fue creada la Facultad de Estudios Dirigidos (devenida luego Facultad de Educación a Distancia) dentro de la Universidad de La Habana, que junto a la Universidad Central de Las Villas, la Universidad de Camagüey y la Universidad de Oriente, dan inicio a esta modalidad que se llamó en un principio Cursos Dirigidos y posteriormente Educación a Distancia, con un carácter abierto en el ingreso, ya que no tenía restricciones para el acceso y flexible porque el estudiante podía decidir su propio ritmo de aprendizaje (Antunez et al., 2016; Pichs & Ruiz, 2020; Yee & Miranda, 2006).

Esta modalidad tiene la misión de: brindar la posibilidad de cursar estudios superiores y de recalificación a todos los interesados, que no puedan acceder a la educación superior por las vías tradicionales, contribuyendo así a la formación de los recursos humanos que demanda el desarrollo social (Yee & Miranda, 2006, p.61).

En la modalidad semipresencial, matricularon en las instituciones mencionadas, en su primer curso (1979-1980), un total de 34 666 estudiantes, en las carreras de Contabilidad, Derecho, e Historia.

En cursos siguientes el número de carreras se amplió a cinco, incluyendo las carreras de Información Científico Técnica y Bibliotecología y la de Economía. Gradualmente en cursos siguientes, inician otras carreras como la Licenciatura en Ciencias de la Computación y la Licenciatura en Turismo (Antunez et al., 2016; Verdecia, 2012).

En su trabajo *La Educación a Distancia en la Universidad de La Habana*, Yee y Miranda, (2006) sostienen que “La manifiesta dependencia de esta modalidad con los medios tecnológicos para crear un ambiente de comunicación educativa se ha reflejado en las proposiciones de periodización de su historia...” (p.200). Criterio con el que discrepamos en esta investigación. Si bien es cierto que las TIC juegan un papel decisivo en este tipo de modalidad educativa; a la hora de establecer los necesarios períodos para el estudio de la evolución de la EaD y la modalidad semipresencialidad, en Cuba han de tomarse en cuenta además del desarrollo tecnológico, otros elementos citados por los propios autores cuando afirman que (Yee & Miranda, 2006):

La Universalización de la Educación Superior en Cuba iniciada desde el propio comienzo de la Revolución, se caracteriza a través de cuatro etapas: la primera entre 1962 y 1976, que se distingue por el establecimiento de la gratuidad de la enseñanza y la creación de los primeros planes de becas universitarias; la segunda, entre 1976 y 1999, se inicia con la creación del MES, caracterizada por el desarrollo de las universidades, la creación de los Cursos para Trabajadores, la apertura de Filiales y Unidades Docentes en diversos lugares del país, la realización de estudios de postgrado en el extranjero, la ampliación del número de carreras y plazas universitarias, la organización de la EaD y semipresencial y la progresiva conversión de las Universidades en centros de Investigación (p. 210).

1.5.4.Tercera etapa en el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba. Universalización de la Educación Superior

En los primeros años del presente siglo, tiene lugar un redimensionamiento de la Educación Superior Cubana. Se inicia en el año 2000 la tercera etapa, con el proceso de universalización, marcado por la creación de las Sedes Universitarias Municipales (SUM), incorporando el modelo de

continuidad de estudios para los jóvenes insertados en diferentes programas sociales, llevando de manera paulatina a cada rincón del país, todos los procesos sustantivos de las universidades, llegando así, a donde hubiese necesidades y posibilidades. El objetivo final de este proceso es la creación de la Universidad Popular, donde cada cubano que lo deseara, pudiera cursar estudios superiores (Fernández, 2013; Román & Martínez, 2015; Yee & Miranda, 2006).

En estos años de desarrollo y consolidación de la modalidad de estudios semipresencial en Cuba tienen lugar la concreción de viejos anhelos contemplados en la Reforma Universitaria de 1962. El proceso extensionista de la universidad cubana, trasciende las fronteras de la instrucción y del currículo docente. Como en la primera etapa ingresan ahora a las aulas universitarias una gran masa de jóvenes que estaban integrados en diferentes programas sociales y se les ofrece la posibilidad de dar continuidad a sus estudios en el nivel superior.

Nuevamente la modalidad semipresencial, viene a dar respuesta a una demanda social que de otro modo habría sido imposible alcanzar en las condiciones concretas del país. Los profesores de las enseñanzas precedentes tienen la oportunidad de integrarse a las Sedes Universitarias Municipales y categorizarse como docentes universitarios e impartir clases en el nivel superior, lo que supone un aumento en su superación profesional. A través de la modalidad semipresencial en estos años se potencia el desarrollo local desde las universidades pues los territorios tienen la responsabilidad y la oportunidad de formar a sus propios profesionales, estrechando la universidad el vínculo con todos los actores sociales de su radio de acción.

1.5.5 Cuarta etapa en el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba. Consolidación de las Sedes Universitarias Municipales

La cuarta etapa, iniciada en el 2005, con la ampliación del número de carreras y plazas universitarias, la flexibilización del sistema de ingreso a las Universidades, la consolidación de las SUM, planteó una nueva universidad cubana, con pleno acceso, permanencia y egreso, que garantizaba la calidad en la masividad. En esta nueva concepción se plantea: Perfeccionar la Educación a Distancia y semipresencial, llevándola a todos los municipios del país, con un modelo

de formación que asegure escenarios de aprendizaje y base material acorde con estas modalidades de estudios (Pichs & Ruiz, 2020; Román & Martínez, 2015; Ruiz, 2016; Yee & Miranda, 2006).

A partir de este momento, la educación a distancia y semipresencial en Cuba, experimentó cambios que favorecieron sus condiciones y garantizó resultados mejores; es así que en el curso 2005-2006 se lleva a cabo la descentralización de la Red de Centros de Educación a Distancia, que implica que cada uno de estos trabaje de forma independiente y se responsabilice con la organización y funcionamiento de los cursos en su territorio y cese la función de centro rector de la Universidad de La Habana. Paralelamente, se fueron efectuando modificaciones a los planes de estudio de varias carreras, aproximándolos paulatinamente a los que se ofrecen en la SUM (Pichs & Ruiz, 2020; Román & Martínez, 2015; Ruiz & Pichs, 2020; Yee & Miranda, 2006).

Autores cubanos que han estudiado el tema de la evolución de la EaD y semipresencial, Antunez et al. (2016); Fernández (2013b); Pichs y Ruiz (2020); Ruiz (2016); Verdecia (2012) y Yee y Miranda (2006), coinciden en que el modelo pedagógico implementado, tomó por nombre Enseñanza Dirigida y se aplicó en la variante mixta, caracterizado por poco diálogo y la estructuración organizativa y de contenidos, (Yee & Miranda, 2006).

Este modelo, se basa en el trabajo independiente como método, y la autopreparación como forma. Los estudiantes asisten a la matrícula, estudian los textos de manera completamente independiente, para lo cual se apoyan fundamentalmente en los materiales didácticos escritos, luego asisten sólo el día del examen final de las diferentes asignaturas. Puede examinarse la misma materia más de una vez, y no hay límite en el término para la culminación de los estudios, este tipo de modalidad se continúa empleando fundamentalmente, en la educación de adultos y específicamente para cursos en la Universidad (Pichs & Ruiz, 2020; Ruiz, 2016; Ruiz & Pichs, 2020; Yee & Miranda, 2006).

Debe observarse que como ha ocurrido de manera tradicional en el país, el currículum de estudio asumió los planes y programas de las asignaturas presenciales en las carreras que se ofrecían en la modalidad semipresencial, motivando asimismo que desde un inicio se trasladaran a la semipresencialidad, métodos y estilos de trabajo de la modalidad presencial, desarrollando aún formas organizativas inadecuadas para esta modalidad de estudios. Se arrastran rezagos que deben

ser superados definitivamente en nuestra pedagogía, a fin de lograr que la enseñanza semipresencial desde el orden metodológico muestre mejores resultados (Román & Martínez, 2015).

El análisis anterior no está reñido con el hecho de que desde un principio se instrumentaron también nuevas características en la modalidad semipresencial. Los materiales didácticos se basaban en la conversación didáctica guiada, como método para motivar e incentivar el aprendizaje y la autoevaluación de los estudiantes y los confeccionaban los mismos profesores que participaban en los modelos presenciales, con el apoyo del personal docente calificado para la educación a distancia (Hernández et al., 2019; Román & Martínez, 2015; Yee & Miranda, 2006).

El Modelo Pedagógico Cubano en la Municipalización de la Universidad es un modelo sui generis tiene características únicas. Es un modelo B-Learning, ya que en él se mezclan las ventajas del modelo presencial con el semipresencial haciendo uso en mayor cuantía de los recursos disponibles en las TIC (Fernández, 2013; Hernández et al., 2019; Román & Martínez, 2015).

Esta variante pedagógica, se puso en práctica, como parte de un amplio programa de reinserción social para varios jóvenes que habían quedado desvinculados en aquel entonces y se daba así la posibilidad de que pudieran estudiar. Asimismo, se utilizó para llevar a la universidad a aquellos que por alguna razón habían estado apartados de las aulas universitarias, tiene una definida tendencia a atender las características individuales de cada estudiante siendo flexible porque se ajusta a los ritmos de aprendizaje y otras características individuales de cada joven.

El modelo pedagógico cubano, implementado a partir del curso 2005-2006 con la consolidación de las SUM, propició que el estudiante, a partir del primer semestre matricule la cantidad de asignaturas que él mismo considere que puede vencer, dentro de las disponibles. La asistencia a las actividades presenciales no se mide con rigidez, aunque se deben realizar todas las actividades evaluativas que el profesor planifique en las mismas. Existen varias convocatorias de presentación a examen con el mismo valor de puntuación; aunque el estudiante debe aprovecharlas todas, por lógica puede decidir presentarse a la que desee.

La flexibilidad del modelo implementado en aquel entonces, no propició la falta de rigor. Se evaluaba y era chequeado que las actividades académicas, se realizaran con la máxima calidad por

parte de docentes y alumnos. Los exámenes de todas las asignaturas eran discutidos provincialmente, colegiándose entre los profesores de todas las SUM. El acto de aplicación de las pruebas era realizado con todo rigor y sin dejar el mínimo resquicio al fraude académico (Fernández, 2013).

Este modelo, de educación semipresencial, está centrado en el estudiante, y ha sido diseñado para que asuman el papel protagónico en el proceso formativo; busca garantizar gradualmente la autonomía y la capacidad de auto aprendizaje para que el alumno adquiriera un saber teórico y práctico que le sea de utilidad para el desarrollo en su profesión. El proceso se lleva a cabo gradualmente de forma que el alumno realiza sus primeras actividades de manera guiada, posteriormente pasa a una actividad semiguía y, al adquirir nuevas habilidades, pasa a tener cada vez mayor autonomía en el proceso de adquisición de conocimientos.

Por último, el modelo puede definirse como estructurado porque está organizado por la forma en que se realizan las actividades. Se basa en el estudio independiente ya que los estudiantes en las actividades presenciales definidas como clases encuentro tienen tres momentos fundamentales:

- Chequeo del Estudio Independiente orientado en la actividad anterior.
- Panorámica de los contenidos fundamentales a estudiar en la clase que se imparte.
- Orientación de la Bibliografía y los medios auxiliares para estudiar el nuevo contenido (Fernández, 2013; Hernández et al., 2019; Román & Martínez, 2015).

En las Consultas los estudiantes evacúan las dudas que surgieron durante el estudio de la materia orientada por el profesor en la clase encuentro. En esta actividad el docente debe buscar métodos de encaminar al estudiante a tocar los aspectos más polémicos de la asignatura para que las dudas afloren, se aclaren y la actividad no pierda su razón de ser por mecánica y falta de motivación.

Para este modelo se emplean diferentes materiales que son los que utilizan los profesores y estudiantes en su preparación (audiovisuales, multimedia, hipermedias, etc.) además se cuenta con una gran red de información focalizada principalmente a través de los Joven Club de Computación y Electrónica, los cuales cuentan con la infraestructura necesaria para suplir las necesidades de los

estudiantes y profesores. Asimismo, cada sede municipal cuenta con máquinas conectadas a la sede central (Universidad) y utilizan la plataforma interactiva Moodle (Fernández, 2013).

Se sabe que, de forma genérica, en el caso cubano, el estudiante en la universalización de la enseñanza es un “estudiante a tiempo parcial” con escaso tiempo de estudio. Necesita un material didáctico esclarecedor, sencillo, accesible en su comprensión y con indicaciones suficientes que le guíen en el estudio. Esto no debe suponer un descenso de los contenidos, ni traducirse en una disminución académica y de exigencia, pero sí en un esfuerzo del profesor por hacerse entender mediante los medios a su alcance.

Se utilizan materiales que van desde software educativos en sus diferentes clasificaciones hasta cursos completos montados en plataformas interactivas. En esta modalidad de estudios, la falta de tiempo de los estudiantes, al tener que simultanear sus actividades docentes con el resto de sus obligaciones laborales y sociales, es suplida por su motivación y voluntad de estudio, ya que su matrícula es libre y voluntaria, lo que genera un alto reto para sí.

Un elemento esencial en la búsqueda de la mayor efectividad posible, de este modelo pedagógico, es el papel del tutor, definiendo en él la esencia del modelo, al estar encargado de la atención individualizada de un grupo pequeño de estudiantes. El tutor es un elemento activo en la formación del estudiante pues su papel traspasa las fronteras del aula, encargándose no solo de la formación académica sino de la formación integral de la personalidad del estudiante.

Es importante destacar que en el período que se analiza, en la misma medida que fue evolucionando desde el MES el modelo cubano, otros organismos fueron implementando de la misma manera las modalidades educativas a distancia y semipresencial. Se tiene referencia de que en 1981 el Ministerio de Salud Pública asume estas modalidades educativas, que comienzan a implementarse inicialmente en las carreras de Licenciatura en Enfermería y después en la especialidad de Administración de Salud (Verdecia, 2012; Vialart & Medina, 2018).

En este propio período, de manera paulatina varios centros de diferentes organismos, entre los que destacan el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), el Centro de Estudios de Informática, Comunicaciones y Cifras del Ministerio del Interior (MININT), el Instituto

Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), el Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), el Instituto Superior de Relaciones Internacionales, la Escuela Latinoamericana de Medicina, la Universidad Virtual de Salud Cubana (UVS), el Centro de Superación para la Cultura, la Empresa de Tecnologías de la Información y Servicios Telemáticos Avanzados (CITMATEL), el Centro de Ingeniería Genética y Biotecnología, el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río, la Empresa de Telecomunicaciones (ETECSA), entre otros, fueron aplicando el modelo educativo cubano a distancia y semipresencial, en la gestión académica para la superación de sus trabajadores y estudiantes, apoyados fundamentalmente en la gestión de cursos a través de la plataforma educativa Moodle (Verdecia, 2012).

En su investigación doctoral, el profesor Verdecia (2012) define un grupo importante de regularidades que no son más que la concreción en la práctica de la política educativa cubana con respecto al desarrollo de la tecnología educativa en la Educación Superior, así por ejemplo destaca:

Acerca de la necesidad de la aplicación de este proceso pedagógico en los diferentes contextos históricos aparece como esencia el encargo político y social de lograr la formación, superación y capacitación de las personas para alcanzar un desarrollo económico, intelectual, académico y profesional cada vez mayor, de forma tal que se le pueda dar solución a los problemas acuciantes de cualquier sociedad y se reconozca internacionalmente el nivel y la calidad que adquiere la enseñanza superior en Cuba, con el ánimo de extenderla hacia cualquier país que lo requiriese (p.49).

Resulta importante a los efectos de esta investigación, esclarecer que, desde la oficialización de la educación semipresencial en Cuba para el pregrado por parte del Ministerio de Educación Superior en 1979 bajo el nombre de Cursos Dirigidos, si bien se ha carecido de una conceptualización teórica profunda, articulando un modelo científicamente fundamentado, las variantes aplicadas para esta modalidad de estudio, han estado sometidas a un constante proceso regulatorio.

Este proceso ha tenido lugar a través de diferentes normas jurídicas, basadas en las experiencias adquiridas durante todos estos años y los criterios emitidos por parte de graduados y la Central de Trabajadores de Cuba. Estas normas regulatorias se establecieron, fundamentalmente sobre los objetivos y contenidos de enseñanza del proceso docente educativo, las formas de ingreso y

matrícula, así como otros importantes elementos para su desarrollo y sistemático perfeccionamiento (Verdecia, 2012; Yee & Miranda, 2006).

El proceso regulatorio, antes mencionado ha estado a tono precisamente con los resultados alcanzados tanto a nivel nacional como internacional y las características propias de cada etapa antes descrita. La evolución de la educación superior en Cuba ha servido, sin dudas, para acumular mayor experiencia, no solo en la educación a distancia y semipresencial, sino también en la modalidad presencial.

El trabajo de los Centros de Educación Superior (CES) y las SUM se fue consolidando y encontró puntos de coincidentes que hacían ver en ambos tipos de instituciones un mismo proceso pedagógico, pero con características particulares. Es por ello que a partir del año 2007 y al amparo de la Resolución No. 210/07 del MES, se reconoce la existencia de diferentes reglamentaciones para cada una de las modalidades de estudio existentes hasta ese momento y se pone en vigor un único reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior (Ministerio de Educación Superior., 2007; Verdecia, 2012).

Este nuevo instrumento normativo articula en dos modalidades lo que hasta entonces se clasificaba como cursos regulares diurnos, cursos regulares para trabajadores, educación a distancia y continuidad de estudios, cuando en realidad cada una de ellas transcurrían solo de forma presencial o semipresencial. En el propio cuerpo regulatorio se agrega que también se podrán implementar modelos pedagógicos que combinen ambas modalidades de estudio, es decir, se utilicen lo que se ha denominado como *modelo mixto o bimodal*, que se generaliza no solo en Cuba, sino también en el resto del mundo.

Este propio cuerpo regulatorio, establece en su artículo 110 que la clase encuentro es la actividad presencial fundamental en la modalidad semipresencial, aunque puede utilizarse también en la modalidad presencial (Ministerio de Educación Superior, 2007). Asimismo y como parte de las transformaciones actuales a que haremos referencia en lo adelante, se ha dictado un nuevo Reglamento de Trabajo Docente Metodológico de la Educación Superior (Ministerio de Educación Superior, 2018).

1.5.6 Quinta etapa en el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba. Incremento de la virtualidad

Como se observa en la tabla 1, se sostiene en esta investigación que a partir del año 2014 y hasta la fecha, enmarcado en el actual proceso transformador de la educación superior en el país, se asiste a una nueva y quinta etapa. caracterizada fundamentalmente por la creación del Centro Nacional de Educación a Distancia (CENED), la aprobación de nuevos planes de estudio (Plan E), reducción de la duración de varias carreras a cuatro años. Consolidación de la EaD y semipresencial, aumento de la virtualidad y transformaciones en el ingreso en la modalidad semipresencial (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2017; Ministerio de Educación Superior, 2016b).

Tabla 1. Periodización de la EaD y semipresencial en Cuba

Etapas del desarrollo de la EaD y Semipresencial en Cuba	Características
Primera etapa: 1962- 1976	Establecimiento de la gratuidad en la enseñanza y la creación de los primeros planes de becas universitarias.
Segunda etapa: 1976 y 1999	Creación del MES, desarrollo de las universidades, creación de los Cursos para Trabajadores, la apertura de Filiales y Unidades Docentes. Realización de estudios de postgrado en el extranjero, la ampliación del número de carreras y plazas universitarias, la organización de la educación a distancia y la progresiva conversión de las Universidades en centros de Investigación.
Tercera etapa: 2000- 2004	Proceso de universalización, marcado por la creación de las Sedes Universitarias Municipales (SUM). Incorpora el modelo de Continuidad de Estudios, el alcance de las universidades llega a cada rincón del país.
Cuarta etapa: 2005-2014	Se plantea una nueva universidad cubana. Ampliación del número de carreras y plazas universitarias, se flexibiliza el sistema de ingreso. Consolidan las SUM. Perfeccionamiento de la EaD y Semipresencial. Se descentraliza la red de centros de educación a distancia. Modificaciones a los planes de estudio de las carreras en la educación a distancia y Semipresencial. Establecimiento de la Resolución 210/2007 definiendo la enseñanza en tres modalidades, Presencial, Semipresencial y a Distancia.
Quinta etapa: 2014 - actualidad	Proceso de profundas transformaciones en la Educación Superior Cubana. Creación del CENED. Inicio del plan de estudios E, reduciendo a cuatro años académicos, la duración de varias carreras. Aumento de la virtualización educativa, consolidando la EaD y la modalidad semipresencial.

El 25 de junio de 2014 aprovechando la concurrencia de varios factores entre los que destacan, la necesidad de dar un impulso mayor a esta modalidad educativa en el país, por las posibilidades que brinda, las experiencias acumuladas en el desarrollo de la misma, como parte del ya mencionado proceso de Universalización de la Educación Superior, el mayor número de profesionales formados para trabajar en esta modalidad, la voluntad expresa del Estado cubano de continuar desarrollando las modalidades de educación a distancia y semipresencial, el proceso de fortalecimiento de la infraestructura tecnológica de las universidades cubanas y la existencia de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) que desde el año 2013 se adscribe a la red de centros del MES, se crea al amparo de la Resolución Ministerial 68/2014 el CENED.

Este centro, trabaja en colaboración con todas las universidades del país, tiene el encargo social de contribuir al desarrollo y la excelencia de la educación a distancia y semipresencial en Cuba, incrementando su competitividad a través de la difusión, la mejora continua y la aplicación creadora de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Ruiz, 2016).

Es importante destacar que, en el actual perfeccionamiento de la modalidad de estudios semipresencial en Cuba, se ha concebido la estructuración de una plataforma online donde el profesor no es un mero orientador de contenidos, sino un elemento activo en la interacción y acompañamiento de sus estudiantes dentro y fuera del aula. Esto obliga a los docentes a superarse para utilizar correctamente los métodos de enseñanza y los medios tecnológicos TIC (Casadevall & Infante, 2016).

En la presente revolución educacional en la enseñanza superior cubana, se asiste a un redimensionamiento permanente en el orden teórico, práctico y metodológico. Se persigue el fin de mantener los estudios universitarios lo más cercanos posible a las localidades. En este propósito el papel de las TIC es determinante. La idea es que la Universidad logre cada vez más, mejores niveles de pertinencia, adecuando los planes de estudio y sus programas a las exigencias del desarrollo social y la modalidad de estudio a la que pertenezcan.

El necesario perfeccionamiento de la modalidad de estudios semipresencial en Cuba, debe tomar en cuenta que la universidad cubana actual está en la obligación de aprovechar las bondades de esta modalidad educativa, para responder a las demandas del nuevo modelo económico cubano. La

realidad del país presenta hoy un escenario de influencias diferentes en el que se desarrolla el estudiante de la semipresencialidad y en función de estas demandas sociales se avizora un panorama educativo cubano donde la modalidad de estudios semipresencial, está llamada a desempeñar un papel fundamental (Hernández et al., 2019; Román & Martínez, 2015).

Para el caso de la enseñanza semipresencial, la pedagogía cubana, ha asumido el enfoque vygotskiano y el concepto de mediación pedagógica, particularizando, en la mediación tecnológica entendida como el vínculo que se establece entre el profesor, los estudiantes y el contenido, integrando así las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje, acompañando y desencadenando el mismo, en la educación de adultos y sus formas clásicas. En la gran mayoría de los casos se trabaja el modelo mixto o bimodal como ya ha sido explicado. Las categorías didácticas del proceso pedagógico mayoritariamente se trabajan como en la enseñanza tradicional, aunque se tratan de adecuar a las condiciones de la semipresencialidad (Boer et al., 2018; De Pablos-Pons, 2018; Fernández-Juncal & Hernández, 2018; Fofonca et al., 2018; Klemm & Pieters, 2017; Muños, 2016).

Es importante destacar, que en las diferentes etapas descritas, los principios del constructivismo social han sido esenciales, toda vez que han posibilitado el desarrollo sistemático de los estudiantes, atendiendo a las características de cada individuo, en todas las esferas de su desarrollo, tanto cognitivo como psicológico, tomando en cuenta que las universidades están en el propio territorio y tienen la posibilidad de formar a los estudiantes de acuerdo a las particularidades económicas y culturales de cada municipio.

El diagnóstico individual de los estudiantes, es la base para el trabajo de los tutores, permite a su vez dar un seguimiento particularizado, basado fundamentalmente en el desarrollo de las habilidades intelectuales de cada sujeto atendiendo a sus características psicológicas y potenciando actitudes necesarias para su inserción profesional en la esfera laboral a la cual pertenecen la mayoría de los estudiantes que cursan sus estudios en esta modalidad.

Es sumamente importante el papel que viene a jugar en este empeño el proceso de mediación tecnológica, fundamentalmente en el contexto actual donde una de las prioridades es precisamente el aumento de la virtualidad. Para este empeño es clave la preparación de los docentes, pues en esta modalidad el trabajo independiente juega un rol fundamental y es asumido no ya de manera

tradicional, sino a través de la interacción sostenida entre estudiantes y profesores y entre los propios estudiantes, soportando esta interacción en las bondades de las TIC (De Pablos-Pons, 2018; Fofonca et al., 2018).

En la modalidad semipresencial en Cuba, como en el resto del mundo las TIC y su correcto manejo pedagógico están cambiando cada vez más el paradigma educativo. La idea del constructivismo social de Vygotsky sigue siendo relevante a partir de que en esta modalidad de estudios, los medios ocupan un papel decisivo en la esencia de la misma a partir del principio de aprender haciendo “*Learning by doing*” (Flores-lueg & Roig-vila, 2019). Los docentes tienen ante sí el reto del aprendizaje continuo y de desarrollar habilidades en dos direcciones, primero aprender a utilizar de manera diferente los medios que ya dominaban asumiendo su evolución en lo que ya se conoce como *remediación tecnológica* (De Pablos-Pons, 2018). Por otro lado, tienen la tarea de incorporar el manejo pedagógico de las TIC y a su vez enseñar a sus estudiantes la utilización de estas nuevas tecnologías en beneficio de su propio desarrollo intelectual.

Esta experiencia sobre la cual se centra la presente investigación, tiene como característica fundamental que fue desarrollada en la modalidad semipresencial, toda vez que los estudiantes recibieron de manera semanal, clases encuentro, ajustadas a esta tipología establecida según define el nuevo Reglamento Docente Metodológico de la Educación Superior (Ministerio de Educación Superior, 2018). Asimismo, dispusieron de toda la información necesaria, disponible en la plataforma y en la red nacional, incluyendo no solo las universidades, sino también los Joven Club de Computación¹. En el período entre cada encuentro presencial, estuvo disponible el foro debate y el acceso a la comunicación vía correo electrónico con cada profesor, de tal manera que la comunicación fue establecida no solo de manera sincrónica, sino también asincrónica.

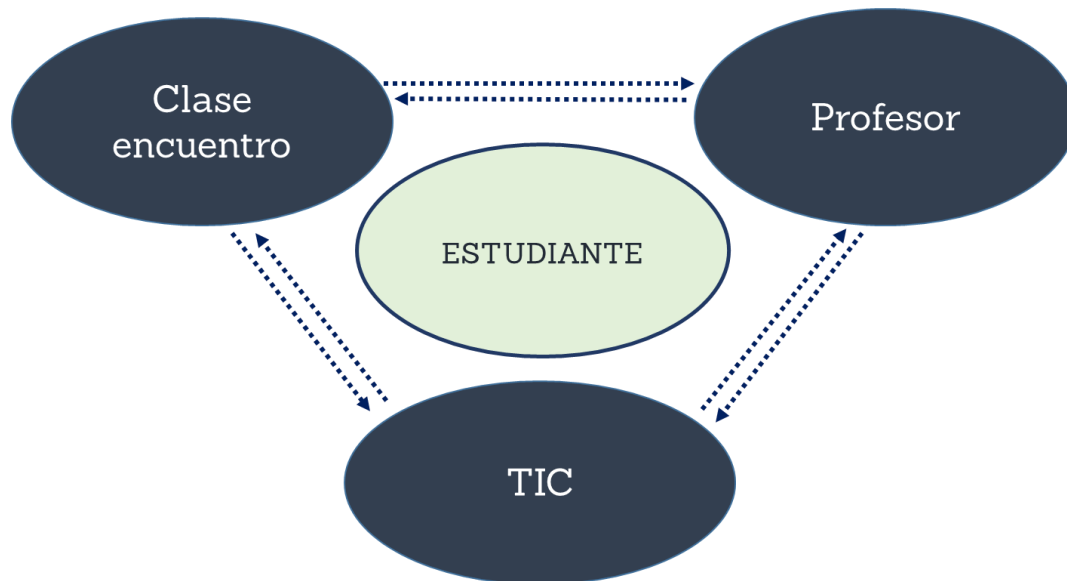
Resulta característico que a partir del curso 2016-2017, los estudiantes que accedan a esta modalidad de estudio recibirán de manera básica las materias de Español, Matemática e Historia de

¹ Red de centros tecnológicos que surge el 8 de septiembre de 1987, con el objetivo de contribuir a la socialización e informatización de la sociedad cubana. Germinó como el primer y único proyecto del mundo que por su alcance se haya propuesto contribuir extensivamente en el conocimiento de las técnicas de computación y electrónica.

Cuba, las cuales deben examinar como requisito excluyente al finalizar el semestre. Este elemento totalmente novedoso para esta modalidad educativa, recaba de profesores y alumnos total entrega y dedicación.

Recae en los docentes la responsabilidad de estar preparados para enfrentar de manera masiva y con un fuerte contenido tecnológico esta modalidad por lo que resulta de suma importancia determinar las necesidades formativas de nuestros profesores para enfrentar la enseñanza semipresencial. En la figura 1 puede observarse que el modelo pedagógico cubano en esta enseñanza continúa teniendo como centro al estudiante y que cobra cada vez más importancia la utilización de las TIC.

Figura 1. Modelo de educación semipresencial en Cuba



Es evidente que las condiciones histórico concretas en el orden social se transforman constantemente y el papel de los participantes en el proceso educativo está caracterizado por la aparición de nuevos roles en los dos protagonistas principales en el proceso de enseñanza aprendizaje, proceso a su vez definido por nuevas características y conceptos como el de educación continua y la tutoría, reflejo de la necesidad permanente del hombre de superarse cognoscitiva y académicamente, en un mundo cada vez más interconectado.

El uso de los métodos y medios de enseñanza se tornan cada vez más flexibles, sobre todo cuando se considera que este tipo de modalidad está en función de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, para lo que es, necesario la preparación sistemática de nuestros docentes (Castellanos et al., 2017; De Pablos-Pons, 2018; García-Aretio, 2019).

1.5.7 Síntesis sobre las principales iniciativas revisadas

- Existe en Cuba una arraigada tradición en la modalidad educativa semipresencial, cuyas raíces se corresponden con el pensamiento de los fundadores, que han aportado a la pedagogía cubana el paradigma sobre el cual se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta modalidad educativa en la actualidad. Las etapas de surgimiento y evolución de la misma han tenido en el país un comportamiento similar al del resto del mundo pues la introducción de las TIC ha sido más o menos homogénea en todos los casos aunque su generalización ha tenido lentitud por estar situados en el bloque de los países tercermundistas (Fernández, 2013; Pichs & Ruiz, 2020; Ruiz, 2016).
- La evolución de la educación semipresencial en Cuba, comprende cinco etapas en su desarrollo y ha estado vinculada al propio avance de las modalidades presenciales y a distancia, por lo que puede afirmarse que al adaptar los programas y planes de estudio fundamentalmente de la modalidad presencial, ha sido frecuente el error de trasladar también las metodologías propias de esa modalidad educativa, lo que constituye un reto a superar en las actuales condiciones (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2017, 2020).
- Los modelos de enseñanza semipresencial en Cuba, han permitido llevar la educación superior con sus procesos, a todos los lugares donde han existido condiciones para ello. No exentos de las dificultades propias en cada territorio, pues las condiciones materiales y la preparación de los docentes no han sido las mismas, estando obligados a superarse en aspectos novedosos a la vez que ejecutan los programas de estudio.
- Los modelos semipresenciales en el país, han sido centrados en el estudiante, se definen a su vez, como modelos estructurados, por estar organizados en la forma en que se realizan las actividades. La clase encuentro, es la principal actividad docente presencial, por lo que se basa en el trabajo independiente como método, y la autopreparación como forma.

- En la actual revolución educativa de la enseñanza superior, el modelo pedagógico cubano en la enseñanza semipresencial, es suigéneris ya que posee características propias del contexto nacional. En él se mezclan las ventajas del modelo presencial con el semipresencial haciendo uso en mayor cuantía de los recursos disponibles en las TIC, lo que supone un importante reto para los docentes (Fernández, 2013; Hernández et al., 2019; Román & Martínez, 2015).
- En el caso de la enseñanza semipresencial, la pedagogía cubana, ha asumido el enfoque vygotskiano y el concepto de mediación, en la educación de adultos y sus formas clásicas (De Pablos-Pons, 2018). Las categorías didácticas del proceso pedagógico mayoritariamente se trabajan como en la enseñanza tradicional, aunque se tratan de adecuar a las condiciones de la semipresencialidad.
- A partir del curso 2016-2017, los estudiantes que accedan a esta modalidad de estudio recibirán de manera básica las materias de Español, Matemática e Historia de Cuba, las cuales deben examinar como requisito excluyente al finalizar el semestre. Este elemento totalmente novedoso para esta modalidad educativa, recaba de profesores y alumnos total entrega y dedicación.
- En la literatura consultada, se observa que son insuficientes las investigaciones y la divulgación sobre los aspectos teóricos y las experiencias prácticas alcanzadas durante años en la modalidad semipresencial, lo que apunta a que pueden repetirse errores y no generalizar experiencias positivas. Todo ello habla con claridad, de la necesidad de sistematizar en el país acciones que permitan a los profesores su formación y actualización, en el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba y en el mundo.
- A nivel teórico, se observan en los docentes, carencias formativas en el orden metodológico y práctico, tanto en sus habilidades para el manejo de las TIC, como en el dominio pedagógico para la utilización de las mismas en la modalidad semipresencial. Recae en el docente la responsabilidad de su preparación continua para enfrentar de manera masiva y con un fuerte contenido tecnológico esta modalidad por lo que resulta de suma importancia determinar las necesidades formativas de nuestros profesores para enfrentar la modalidad B- Learning.

Capítulo 2

De la Enseñanza Memorística, al Pensamiento y la Conciencia Histórica

2.1 Presentación

Se desarrolla en el presente capítulo un análisis de las principales tendencias en la enseñanza de la historia en Iberoamérica, la importancia que posee la asignatura en la formación de una conciencia histórica y la formación ciudadana. En este propio capítulo se ofrece un estudio de la importancia y prioridad que tiene la enseñanza de la Historia de Cuba, la evolución de este proceso en la educación superior cubana y en las carreras afines con la informática. Por último, se muestra un análisis teórico de las necesidades formativas de los docentes para enfrentar la enseñanza de esta materia en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC.

2.2 ¿Qué Historia se enseña y cuál y cómo debería enseñarse?

La problemática referida al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es objeto de debate en el que participan pedagogos, historiadores y políticos del planeta. La polémica se centra esencialmente, en su importancia formativa, su diseño en el currículo y su metodología, entre otros aspectos (Bonilla & Pereda, 2017; Pérez, 2012; Tennyson et al., 2018).

Coincidiendo con, Cerdá y Ramacciotti (2018a); Gómez et al. (2018); Gómez (2018); Mariángeles (2015); Pinto y Zarbato (2017) y Zavala (2017), puede resumirse que el valor formativo del aprendizaje de la Historia reside en que aporta un punto de partida, una base para que el hombre se integre a la sociedad, interprete sus problemáticas y busque soluciones. Asuma las transformaciones presentes y futuras en el orden socio económico y político como

representación integrada de la manifestación de la cultura humana en su entorno de vida. Esta cultura, ha sido sostenida con las ideas y el ejemplo de los hombres que juntos con sus pueblos, son hitos significativos en la formación de la sociedad, por la manera de interpretar el momento histórico que les correspondió vivir y su previsión de futuro (Duarte, 2018; Moriente, 2017; Santisteban, 2017).

Enseñar historia implica motivar al alumno a pensar históricamente, comprender el método con el que se elabora dicho conocimiento; los valores relacionados con este, su influencia en la vida cotidiana, en el aula, el entorno familiar y social, las actitudes éticas y cívicas que presenta el discurso asociado a los procesos del pensamiento que estimulan su estudio (Cerdá & Ramacciotti, 2018a; Jofré et al., 2015; Pianovski-Vieira, 2017).

En la literatura del ámbito hispanoamericano autores como, Constanza y Stagnaro (2018); Henríquez y Muñoz (2017); Madrigal (2018); Miralles et al. (2017); Moriente (2017) y Turra, (2016), sostienen que existe consenso entre profesores e historiadores, al atribuirle al estudio de la historia un significativo valor para la formación de las nuevas generaciones, a partir de la formación de dos elementos esenciales a los que se hace referencia en lo adelante: el conocimiento histórico y la conciencia histórica. Otros autores como, Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2016); Duarte (2018); Gómez et al. (2018) y Gómez (2018), destacan la relación entre el aprendizaje y el comportamiento ético de los alumnos en su medio social. Es necesario poner atención en la necesidad de buscar similitud entre los métodos pedagógicos y científicos de la enseñanza de la historia, dando un sentido constructivista a dicho aprendizaje.

No es para nada superficial que el debate contemporáneo, en relación a las preguntas, siempre actuales, ¿qué historia enseñar? y ¿cómo enseñar la historia? se vuelve cada vez más complejo. Durante mucho tiempo el análisis estuvo enfocado en torno solo a los contenidos, su organización curricular y las formas de enseñarlos, ajustados a un fin que podía entenderse como definitivo y poco discutible, en relación con la creación de la identidad nacional, la temporalidad histórica, el conocimiento y la conciencia histórica. Hoy día lo que es imprescindible repensar, gira en torno a los fines a los que tributa la enseñanza de la historia, qué ciudadano formamos desde ella para el

mundo del siglo XXI y tiempos venideros y con qué profesores de historia contamos para tan complejos propósitos (Molina et al., 2017; Zavala, 2017).

Son pocas las asignaturas que como la historia constituyen fuente permanente de controversia sobre la necesidad de su constante renovación en el lugar que ocupa en los currículos de los más diversos sistemas educativos y su rol formativo en la sociedad actual, tomando en cuenta su carácter de gestora de la conciencia social e identidad. La historia, más que un instrumento insustituible para adquirir conciencia social del presente, a partir de un análisis objetivo del pasado, es un instrumento para enfrentar y transformar la realidad, permitiendo a los sistemas educativos, formar al ciudadano competente que se necesita para el presente, con compromiso social y aptitudes para actuar en favor del cambio sistemático de su entorno (Molina et al., 2017; Turra, 2016).

El estudio y el conocimiento de la historia, constituyen formas de dar sentido a la acción social, a partir de las raíces del pasado, dirigidas al presente y al futuro. Asimismo, la historia es una forma de conocer la cultura de la humanidad, brinda la posibilidad de valorar el arte y las tradiciones, a partir no solo de las historias nacionales, sino que es preciso que sea impartida a partir de sus nexos con la historia universal, alejada de las tradiciones eurocentristas. Visto de este modo, la historia es en sí misma portadora de la cultura universal y sirve por lo tanto para defender el derecho a las diferencias, lo que supone tolerar y respetar otras ideas, otras costumbres y otras tradiciones (Álvarez & Coudanes, 2017; Molina et al., 2017; Turra, 2016; Zavala, 2017).

La Historia posee una singular importancia en la formación de ciudadanos críticos, participativos y con interés por el mundo en el que viven, a partir básicamente del análisis de los temas de Historia Reciente, uno de los campos más fértiles de análisis y debate histórico contemporáneo. No es la historia una materia solo para eruditos y no debe verse en modo alguno como un saber estático, acabado, sino que ha de entenderse y enseñarse como un saber vivo y en constante construcción. Sus disímiles funciones- algunas de ellas esbozadas brevemente en este trabajo- muestran que la historia es una ciencia compleja, cuya enseñanza sirve para crear identidad e incluso que la identidad forma parte de la razón de ser en sí misma de la propia historia, lo cual no resulta al día de hoy ninguna novedad (Gómez et al., 2015, 2018; Miralles et al., 2017).

Sin embargo, tomando en cuenta el contexto en que se desarrolla esta investigación, en el ámbito iberoamericano, es importante señalar que coincidimos con recientes investigaciones, en las que se destaca, que a pesar de experimentarse en las últimas décadas algún cambio, casi imperceptible tanto en el ámbito iberoamericano como anglosajón, con interesantes propuestas sobre la enseñanza de la historia, se insiste en la necesidad de promover un cambio aún mayor en los métodos, técnicas y recursos utilizados por los profesores, ya que se continúa enseñando la historia, desde una perspectiva nacionalista, donde escasamente aparece lo continental, ya sea latinoamericano o ibérico y casi nada a partir de la relación de esa historia común como parte de lo universal (Gómez et al., 2018; Molina et al., 2017; Turra, 2016; Zavala, 2017).

Se continúa enseñando la historia como un saber cerrado, atado estrechamente a la memorización de datos, fechas y hechos, manteniéndose en no pocos casos la tendencia a impartir una asignatura memorística, sin espacio para el pensamiento lógico, con tendencias tan negativas como el cronologismo y el apuntismo, obstaculizando así el tránsito hacia un aprendizaje significativo y sin cabida en modalidades de estudio como la semipresencial y a distancia, mediadas por las TIC, como actualmente se implementan hoy en prácticamente todas las instituciones de educación superior (Gómez et al., 2018; Gómez, 2018).

Tales prácticas, están aún arraigadas en la cultura pedagógica de países iberoamericanos como, por ejemplo, España, Chile, Argentina y Cuba, lo que sigue relacionando la enseñanza de la disciplina con presentar en las aulas una mirada del pasado desde una visión lineal, acrítica y descriptiva, basándose en las hazañas e hitos históricos más importantes y no en procesos que demuestren la estrecha relación cultural existente. Ello solo puede conducir a crear un arraigo identitario de los alumnos con la actualidad nacional, muchas veces de forma anacrónica (Duarte, 2018; Fuertes, 2015; Gómez et al., 2018; Molina et al., 2017; Moriente, 2017; Turra, 2016).

El conocimiento histórico-cultural común en el caso iberoamericano, trabajado desde una perspectiva integradora y multicultural puede generar cercanía y transformar el ellos en nosotros; si bien es cierto que no se funde en una pluralidad común, si existe dualidad o divergencia de enfoques en los países Ibéricos y de Latinoamérica y el Caribe, por ejemplo, respeto al pasado colonial común, la enseñanza de este proceso que cambió, sin dudas la historia de la humanidad,

seguirá estando en Europa centrada excesivamente en el llamado descubrimiento y los colonizadores; dejando de lado la historia de lucha y resistencia latinoamericana que se enseña del otro lado del atlántico, centrada en el proceso de independencia y sus próceres; debiendo enseñarse en ambos lados que de manera común se asistió a un proceso de transculturación, a partir del cual el mundo no volvió a ser como hasta entonces (Fuertes, 2015; Molina et al., 2017; Moriente, 2017).

Lo cierto es que, para lograr una enseñanza de la historia, más dinámica y atractiva, con un enfoque de procesos históricos y no basada en hechos y cronologías, es preciso, modificar los currículos, avanzar hacia la impartición de una historia multicultural y problematizadora, que promueva a su vez, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo en los estudiantes. Tarea de primer orden en este empeño es llevar a cabo prácticas docentes más activas y adecuadas a la sociedad multicultural y tecnológica a la que asistimos (Molina et al., 2017).

Desde el punto de vista de reconocimiento y aceptación de la multiculturalidad social, la enseñanza de la historia prepara al estudiantado para comprender y reconocer la pluralidad, contribuyendo con ello a eliminar males sociales como prejuicios, estereotipos, etnocentrismo y racismo. Sin embargo, para estos fines como para otros ya analizados, se vuelve a la necesidad de transformaciones claves en el orden pedagógico; dirigidas a la ya mencionada reestructuración de los currículos de estudio y la enseñanza de un pensamiento histórico centrado en la diferencia y el debate (Turra, 2016).

En realidad, en las tendencias pedagógicas sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica, de manera general con respecto al pasado siglo, se observan pocos cambios, aunque es válido señalar como ya hemos anotado anteriormente, que se nota del mismo modo, un lento crecimiento en las investigaciones sobre la didáctica de la disciplina (Gómez et al., 2018; Gómez, 2018).

El análisis y enseñanza de los contenidos históricos que solo persigue el afianzamiento de la memoria colectiva como nación, genera en los alumnos un rol pasivo. Asimismo convierte al docente en tiempos de creciente virtualización, en un narrador anacrónico de las hazañas de la nación, con el fin de tratar, en última instancia de atraer a un alumnado acostumbrado a consumir producciones audiovisuales (Moriente, 2017; Santisteban, 2017).

Es de destacar, que del mismo modo, en el análisis de la literatura realizado en este estudio, se ha podido constatar que en investigaciones recientes, se ha puesto de relevancia en el discurso del profesorado de historia, el predominio del rechazo a impartir la materia desde un currículum intercultural, lo que apunta a la intención de no salir de la zona de confort, implicando la necesidad de dedicar mayor tiempo y esfuerzo, no solo al estudio pedagógico, sino también del contenido disciplinar de una materia en la que las horas de lectura e intercambio no deben faltar, así como el manejo de fuentes primarias y la necesaria actualización tecnológica (Álvarez & Coudanes, 2017; Cerdá & Ramacciotti, 2018a; Duarte, 2018; Fuertes, 2015; Gómez et al., 2018; Mariángeles, 2015; Miralles et al., 2017; Moriente, 2017; H. Pinto & Zarbato, 2017; Santisteban, 2017; Zavala, 2017).

Los propios autores ya citados en el párrafo anterior, destacando fundamentalmente a, Cerdá y Ramacciotti (2018); Duarte (2018); Gómez et al. (2015; 2018); Miralles et al. (2017); Molina et al. (2017) y Moriente (2017), coinciden en afirmar que tales posiciones contrastan con la misión social de la enseñanza de la historia de ir más allá de las fronteras del Estado-nación. Ello nos remite a la importancia y la necesidad de promover la impartición de una historia plural e intercultural, en función de conseguir un mayor humanismo en la enseñanza de la disciplina y tener en cuenta el progresivo aumento de las aulas multiculturales, como consecuencia de los procesos de globalización, las migraciones transnacionales y las modalidades educativas no presenciales apoyadas en la utilización de las TIC.

2.2.1 Desafíos de la enseñanza histórica contemporánea. Desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica

En el necesario proceso renovador de la enseñanza de la historia al que estamos convocados, resulta de suma importancia tener en cuenta, las transformaciones pedagógicas que han de implementarse en relación con los métodos de evaluación, rebasando la vieja costumbre del examen final, método tradicional en las materias históricas universitarias y dar un mayor peso a la realización de actividades sistemáticas en el aula, en proyectos de investigación y a través del uso de las plataformas educativas y las redes telemáticas, todo en el marco de un proceso de evaluación continua y diversa (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2017; Fuertes, 2015).

Otro tema de constante atención en la literatura consultada, gira en torno a la necesidad de que el conocimiento histórico debe adquirirse principalmente a través de la investigación y de métodos de análisis sociales que trasciendan la frontera de la ilustración y la memorización de fechas, datos y hechos. Se insiste en la necesidad de la construcción de un pensamiento histórico y de una conciencia histórica, lo que supone el desarrollo de habilidades para la interpretación del pasado y un análisis crítico del mismo, (Constanza & Stagnaro, 2018; Gómez et al., 2018; Henríquez & Muñoz, 2017; Molina et al., 2017).

Resulta sumamente importante a los efectos de este análisis, resaltar que es imprescindible en la formación de un pensamiento histórico, que los profesores comprendan la necesidad de hacer ver a los estudiantes que los procesos históricos que estudian no están aislados del resto de las ciencias y que viéndolo de manera integral se comprende mejor cualquier análisis histórico-social.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, es más rico e importante en sí mismo como proceso que el vencimiento del programa, el que no debe verse como camisa de fuerza, ni estar saturado de contenidos, si se tiene en cuenta que cada vez más el saber es social y las redes telemáticas y el uso de las TIC favorecen el acceso a los conocimientos y facilitan el aprendizaje significativo de la historia (Constanza & Stagnaro, 2018; Delgado-Algarra & Estepa-Giménez, 2016; Henríquez & Muñoz, 2017).

El concepto de pensamiento histórico, no es nuevo y se tiene referencias de la utilización pedagógica del mismo con fines educativos desde finales del siglo XIX (Lévesque & Zanazanian, 2015). Ha constituido una ocupación constante en la intención de la creación de la conciencia histórica. Según autores como, Miralles et al. (2017), el pensamiento histórico, hace referencia a la capacidad para construir el conocimiento del pasado, integra tanto la perspectiva temporal como una interpretación crítica del mismo. Enseñar a los estudiantes a pensar la historia de manera lógica, implica desarrollar en ellos la capacidad de plantear y comprender en todas sus perspectivas los problemas históricos. Se trata de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad cambiante y en desarrollo continuo (Arias, 2009; Gómez et al., 2018; Miralles et al., 2017).

Es necesario dejar definitivamente atrás los lastres de repetición y memorización en la enseñanza de la historia, es esta la vía para generar en los estudiantes el desarrollo de una conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos y procesos del pasado y del presente, posibilitando proyectar el futuro, a pesar de la rapidez con que se producen los cambios contemporáneos. Pensar históricamente, desarrolla la habilidad en el alumnado de poder comunicar en cualquier formato explicaciones argumentadas del pasado a través de la utilización de relaciones causales, basadas en pruebas históricas (Álvarez & Coudanes, 2017; Henríquez & Muñoz, 2017; Miralles et al., 2017).

En el empeño antes mencionado, es preciso no descuidar que el cambio fundamental corresponde implementarlo a los profesores de historia, toda vez que cualquier deficiencia en el aprendizaje de la materia, está relacionada directamente con insuficiencias metodológicas y no con las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Es preciso abandonar el abuso de la lección magistral y el uso del libro de texto como única fuente de información.

Se hace necesario impulsar métodos investigativos y problematizadores, la utilización de fuentes históricas, el manejo de las TIC y una mayor relación de los estudiantes con el entorno, en fin propiciar de manera creciente el papel activo de los estudiantes en aras de lograr un aprendizaje significativo de la historia (Arias, 2009; Cerdá & Ramacciotti, 2018a; Miralles et al., 2017; Molina et al., 2017).

Lo que ha de perseguirse es que el alumno se acerque a la historia y que sienta la necesidad de estudiarla y comprenderla, todo ello contribuirá directamente a la formación de una conciencia histórica, que llevará a los estudiantes a comprender su lugar y papel en la sociedad, a partir de descubrir, si aún no lo ha hecho, que su propia vida está ligada al estudio de la historia. Para el desarrollo de una adecuada conciencia histórica, es preciso que hoy las universidades, propicien el espacio y brinden el tiempo necesario para la formación sistemática de los profesores, especialmente los de historia (Arias, 2009; Constanza & Stagnaro, 2018; Mariángeles, 2015; Moriente, 2017).

De manera general, y coincidiendo con varios autores, destacamos las siguientes tendencias contemporáneas en la enseñanza de la historia (Álvarez & Coudanes, 2017; Basulto-Ramírez &

De Pablos-Pons, 2017; Constanza & Stagnaro, 2018; Delgado-Algarra & Estepa-Giménez, 2016; Duarte, 2018; Gómez et al., 2018; Henríquez & Muñoz, 2017; Molina et al., 2017; J. Sánchez, 2015; Turra, 2016).

- Una enseñanza global, total o general como historia social, en la que las personalidades representativas de cada pueblo y hecho significativos, se estudian a través de diferentes asignaturas del currículo.
- Una enseñanza parcial centrada en el aprendizaje de lo local y lo nacional como punto principal, alejada de los enfoques de procesos y carente aún de una perspectiva intercultural, relacionando lo local y nacional con lo universal.
- Las tendencias neoliberales que proclaman el fin de la historia, analizándose la misma, solo en niveles elementales alejados de la formación ideopolítica, con un carácter partidista, lejos de la idea reiterada por la mayoría de los pedagogos del valor formativo del estudio de la historia.
- Ocurrencia de pocos cambios en la metodología de la enseñanza de la historia, predominando aún los métodos memorísticos, el apuntismo y el cronologismo.
- Reconocimiento de la excelente oportunidad que representa la utilización de las TIC para la investigación y la enseñanza de la historia y del reto que a su vez impone la necesaria preparación didáctica de los docentes.

2.2.2 Papel del profesor de historia contemporáneo

El rol del profesor de historia, como el de cualquier otro docente del siglo XXI, ha cambiado sustancialmente. Su función hoy, no se circunscribe solo a repetir contenidos, ser buen narrador y cumplir con un currículum docente, se le exige además del profundo dominio de su materia, que esté dotado de un amplio dominio pedagógico, acompañado sin dudas, por el correcto manejo didáctico de las TIC. Para enseñar historia en este mundo líquido (Bauman, 2017; De Pablos-Pons,

2018). Es además preciso, estar abierto al cambio sistemático y a un proceso de superación continua.

Más que una alta responsabilidad, ser profesor de historia ha sido y continúa siendo un privilegio, si tomamos en cuenta la función social de la historia como ciencia y como materia docente. Los profesores de historia, deben estar conscientes que sus clases van más allá de los contenidos impartidos, sino que se mueven en el terreno del desarrollo de los seres humanos que participan junto a él en la construcción de la sociedad a la que pertenece y la que debe legar para sus propios hijos (Constanza & Stagnaro, 2018; Henríquez & Muñoz, 2017).

Los docentes de historia, deben dejar de ser repetidores de otros repetidores para repetidores futuros. Están llamados a protagonizar un tipo de enseñanza motivadora y reflexiva, enseñando a sus alumnos, no solo hechos y fechas, sino a pensar históricamente, armándolos de herramientas para someter a juicio crítico los contenidos recibidos y convertir el aprendizaje significativo en modo correcto de comportamiento social. Resulta obvio que mientras sean mayoría los profesores que aborden la enseñanza de la asignatura, de la manera tradicional, basada en el libro de texto y el examen final, poco se conseguirá en el empeño de convertir la historia en una materia interesante y socialmente útil (Gómez, 2018).

En el rol atribuido al docente de historia, en la sociedad contemporánea, donde la enseñanza está inevitablemente mediada por las TIC, no se puede descuidar la importancia que reviste el hecho de que cada profesor conozca sus propias limitaciones formativas, para que actúe conscientemente en aras de su superación. El profesor de historia ha de ser un buen comunicador, debe confiar en sus estudiantes y en la capacidad ilimitada de los mismos para aprender, lo que en buena medida depende de la propia capacidad del docente para motivar en ellos el estudio de la historia. Es importante que los docentes que imparten la asignatura sean capaces de explicar a sus alumnos con claridad la relación indisoluble que existe entre la teoría y la aplicación práctica de los conocimientos históricos (Bonilla & Pereda, 2017; Cerdá & Ramacciotti, 2018; Delgado-Algarra & Estepa-Giménez, 2016).

En esta investigación se plantea una visión similar a la de autores como, Arias (2009), al afirmar que enseñar historia es un gran compromiso y que los profesores de la asignatura deben propiciar en sus estudiantes que:

- Observen el decursar de la experiencia humana.
- Examinen y analicen los fenómenos del pasado con un ojo puesto en hacer que tenga sentido en el contexto de la experiencia humana presente y futura.
- Comprendan las complejidades de las relaciones entre grupos humanos a lo largo del tiempo.
- Analicen críticamente la importancia de los sucesos históricos en el mundo contemporáneo y el futuro, formando así sus propias conclusiones
- Desarrollen el gusto por el estudio de la historia.
- Piensen sistemáticamente en el pasado y su relación con el presente.
- Cuestionen la información de manera regular.

2.2.3 Las TIC y la enseñanza de la historia

Como se ha podido observar a lo largo de los anteriores epígrafes, la enseñanza de la historia hoy no está en sus mejores momentos, pero de igual manera puede afirmarse que el escenario es ideal para acometer las transformaciones que demanda la sociedad y que en muchos sistemas educativos se han emprendido. Asimismo y coincidiendo con, Basulto-Ramírez y De Pablos-Pons (2017); Moriente (2017); Santisteban (2017) y Zavala (2017), posiblemente nunca antes se haya tenido a la mano tal cantidad y diversidad de herramientas para darle a la enseñanza de la historia, sentidos tan diversos y profundos, herramientas potentes para transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la historia. El asunto está entonces, en asumir estas herramientas en el terreno de la

didáctica de la historia, no como recetas preelaboradas por otros y utilizables todas en cualquier contexto.

Corresponde a los docentes e investigadores de la enseñanza de la historia, hacernos cargo del desafío que supone adentrarse en este nuevo mundo sistemáticamente renovador, en el que lo más constante es el cambio. Ahora como nunca antes, la historia y su manejo pedagógico son asuntos del presente, en la medida que sea enseñada a tono con los tiempos que se viven, los estudiantes y profesores encontrarán en su estudio las respuestas a buena parte de las interrogantes cotidianas sobre los sistemáticos cambios a los que asistimos, asociados con las invenciones tecnológicas de la era digital y con las bondades que ofrecen las redes para la información y la comunicación.

Con respecto al papel de la enseñanza de historia, en la era digital, donde los constantes cambios marcan y transforman todas las esferas de la vida social, en el trabajo titulado: *Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años* (Santisteban, 2017) ha dicho:

Las personas, las sociedades o las culturas cambian, pero siempre existen elementos de continuidad que nos permiten enlazar y relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones... El cambio es el concepto más importante del estudio de la historia. El análisis del cambio hace posible la construcción de una racionalidad en el estudio del pasado, que no sería posible sin una diferenciación de las sociedades en el tiempo. Sin cambio no habría tiempo. El cambio social marca la periodización histórica y a su alrededor giran la interpretación, la explicación histórica, la causalidad y la intencionalidad de los argumentos (p-91).

De este mismo modo puede afirmarse que el desarrollo de las TIC ha generado un cambio sustancial en la forma de enseñar y aprender historia y ha generado a su vez un cambio en la historia misma, toda vez que la sociedad es otra y ese cambio histórico-social ha estado marcado por los avances tecnológicos.

Es así que no resulta ya una novedad, afirmar que las TIC impactan en prácticamente todas las esferas de la vida social contemporánea, pero no resulta ocioso llamar la atención en los beneficios

y retos que ello supone en el caso particular de la investigación histórica y la enseñanza de la disciplina. La historia como materia y sus estudiosos y docentes, provienen de una disciplina primordialmente libresca, del uso de fuentes primarias, documentos históricos de archivo y de textos en formato duro. La situación actual de la era tecnológica ha planteado ya un cambio radical en la manera de investigar y enseñar historia y de eso se trata, solo que muchos o bien no lo ven, o realmente no lo quieren ver (Cerdá & Ramacciotti, 2018a; Miralles et al., 2017; Santisteban, 2017).

El acceso a internet, por ejemplo, brinda la posibilidad de acceder a los más remotos rincones, posibilita que investigadores de las más diversas partes del mundo tengan acceso a archivos que de otra manera no podrían hacerlo. Los conocimientos están a la distancia de un clic. Toda la docencia y la investigación histórica se benefician hoy de la narrativa hipertextual. En este contexto no puede obviarse que estos profundos cambios socioculturales, implican también una agudización de la brecha digital y que vista en los términos que nos interesa, profundiza también, la brecha pedagógica existente entre los docentes que siguen impartiendo sus clases con métodos tradicionales, como ya hemos explicado, y la parte que ha adoptado modelos constructivistas y la implementación plena en sus clases de las TIC y todo lo que ello representa (Gómez, 2018; Moriente, 2017; Zavala, 2017).

En el actual contexto pedagógico, que autores como, Moriente (2017) califican como “de la abundancia” por la diversidad de recursos que las TIC ponen en nuestras manos, no solo existen diferencias significativas entre quienes aprenden con las nuevas tecnologías y quienes lo hacen a través de métodos y medios tradicionales, sino que asimismo son evidentes las diferencias entre los docentes que continúan enseñando como siempre y quienes han incorporado las TIC en su modo de actuación pedagógica. El asunto no es únicamente generacional, no es lineal que por una separación de edades los profesores de historia hagan un mejor o peor uso de las TIC, así como también es cierto que a los docentes de mayor veteranía les es más ajeno la incorporación de las nuevas tecnologías en su actuar pedagógico.

En este escenario, es una preocupación constante cómo y qué hacer en todos los niveles educativos, para que los profesores de historia, hagan uso de las TIC, como herramienta de investigación y pedagógica. Las TIC brindan la posibilidad de acercar, el estudio y conocimiento de

cualquier acontecimiento o proceso histórico, casi al tocar de las manos de profesores y estudiantes, esto es sumamente importante, toda vez que estos últimos mismos provienen de una cultura digital (Gómez et al., 2018; Miralles et al., 2017; Moriente, 2017; Zavala, 2017).

Este elemento es clave para comprender que existen nuevos roles en el profesorado de historia al igual que en el de todas las materias. Como ya hemos explicado en estos nuevos roles, nos corresponde el papel de mediadores del aprendizaje histórico de los estudiantes. Los profesores de historia debemos desempeñarnos esencialmente como promotores de conocimientos y valores a través de la utilización de las TIC como recursos didácticos, sin descuidar que esa es su naturaleza, pero que el docente debe ser capaz de lograr un manejo eficaz de los mismos (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2020; Bonilla & Pereda, 2017; Moriente, 2017).

En este nuevo contexto, al docente de historia, le corresponde ser orientador, motivador, creador y usuario de los recursos digitales, así como ser un constante investigador en las redes y las más actualizadas bases de datos, teniendo la posibilidad de brindar a sus alumnos una abundante webgrafía y el acceso a plataformas educativas, foros y chat que faciliten la interacción con sus alumnos y entre ellos. Asimismo, a los profesores de historia, corresponde en este contexto digital orientar a los estudiantes sobre qué recursos de información consultar en las redes, en función de que estos aprovechen mejor su tiempo y la información disponible (Cabero-Almenara et al., 2016; Cerdá & Ramacciotti, 2018a; Gómez et al., 2018; Gómez, 2018; Miralles et al., 2017; Zavala, 2017).

En la era de las redes, la información es abundante y nuestros estudiantes en ocasiones poseen mejor dominio de las TIC que los docentes de historia, lo cual no quiere decir que sepan discriminar correctamente qué información utilizar para cada caso. Es así como debe estar claro que el protagonista principal es el profesor y ha de asumir este reto con una insustituible actitud para el cambio y el aprendizaje continuo (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2020; Gómez et al., 2015, 2018; Miralles et al., 2017; Molina et al., 2017)

2.2.4 Principales líneas de investigación en la enseñanza de la historia

Como toda ciencia, su proceso de enseñanza y estudio está estrechamente vinculado con la investigación, razón por la cual esbozamos brevemente en este análisis, hacia dónde se dirigen hoy los principales esfuerzos investigativos en la enseñanza de la historia en el propio contexto Iberoamericano. En este sentido no se persigue ofrecer un orden de prioridad sino relacionar las principales temáticas, tomando en cuenta que de alguna manera se encuentran interrelacionadas.

La investigación en didáctica de la historia, es un eje prioritario con varias aristas relacionadas, prestando atención a cuestiones como la enseñanza de la temporalidad y su vínculo con temas de Historia Reciente. En este mismo sentido de la didáctica se investiga sobre los currículum docentes y la necesidad de establecer una asignatura en la que se aborde como contenido central el surgimiento y consolidación del campo de la historia como disciplina, es decir, su construcción científica a lo largo del tiempo (objeto y método) (Álvarez & Coudanes, 2017).

Desde el propio campo de la didáctica de la historia, en el orden investigativo marcan una preocupación constante los temas vinculados con la temporalidad, como elemento esencial para la comprensión histórica y su influencia en la educación ciudadana, asimismo, se investiga en relación con el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica (Gómez et al., 2018; Santisteban, 2017).

Por más que en este trabajo se haya insistido en la necesidad de que la enseñanza de la historia sea desde una perspectiva multicultural, no debe entenderse este proceso a partir del papel de la historia en la formación identitaria, siendo esta otra importante línea de investigación. Ambas cuestiones se relacionan con la necesidad de una apropiada formación inicial y continua de los docentes. En este proceso formativo, parece importante reflexionar sistemáticamente sobre aspectos básicos como, qué relación tiene la historia que se investiga con la que se enseña, para qué queremos enseñar historia, qué historia queremos enseñar y cómo debe enseñarse la historia en los tiempos que corren. El análisis de estos elementos apunta en dirección a la formación docente para impartir la materia de manera más reflexiva (Mariángeles, 2015; Molina et al., 2017; Olmos, 2018).

En los últimos años han aumentado los trabajos de investigación en la profundización de los vínculos entre la educación patrimonial y la educación histórica y su relación con la educación de los ciudadanos críticos, sobre la base de la comprensión identitaria incluyente. En este mismo sentido se investiga en torno a la utilización del patrimonio para trabajar las fuentes y pruebas históricas, constituyéndose en una de las principales líneas de investigación en educación. En esta propia área, se continúa haciendo de la didáctica del patrimonio un campo de investigación emergente y consolidado (Henríquez & Muñoz, 2017; Olmos, 2018).

Se ha dejado sentado en esta investigación que el empleo de las TIC, está afectando prácticamente todas las esferas de la vida social. En tal sentido, se ha definido la era tecno-educativa como “de la abundancia” por la gran variedad de recursos educativos que las TIC han puesto al alcance de nuestras manos y esta es precisamente un área que hoy se vislumbra infinita en posibilidades investigativas y ocupaciones educativas, que van desde la creación de recursos audiovisuales, pasando por las más novedosas metodologías, hasta llegar a la necesaria preparación de los docentes para su empleo. En el desafío de la utilización de las TIC por los docentes de historia, se abre también un campo de estudio e investigación tan fértil y novedoso como consolidado (Cerdá & Ramacciotti, 2018a; Moriente, 2017; Olmos, 2018; Santisteban, 2017).

2.3 La enseñanza de la Historia de Cuba

El caso de la enseñanza de la historia en la educación superior en Cuba, si bien tiene características comunes con las ya estudiadas en Iberoamérica, el análisis está centrado en sus particularidades, toda vez que los aspectos generales, han sido ya ampliamente abordados. En Cuba la enseñanza y el estudio de la historia han sido, en todos los tiempos, una fuente insustituible para la formación de una conciencia ideo-política de las jóvenes generaciones.

El tema de la enseñanza de la Historia de Cuba, es un asunto de ocupación fundamental y de máxima actualidad. Es uno de los temas más debatidos a todos los niveles, y en particular en el seno de las familias. En esta dirección las insatisfacciones existentes están entre las demandas más consensuales que se le hacen al sistema de educación. La enseñanza de la Historia de Cuba,

tiene junto con su carácter controversial la unanimidad de su urgencia, precisa además de debates, concretar acciones, en las que no debe faltar, la capacitación del personal docente, fundamentalmente en los temas relacionados con la didáctica de la historia y la enseñanza de la materia con la utilización de las TIC (Bonilla & Pereda, 2017; Tennyson et al., 2018).

En el país se aspira a trabajar a partir de un modelo donde no se vea la historia como la simple reconstrucción del pasado, sino en estrecha vinculación con el presente y relacionando los elementos más generales con los particulares. De manera que formen parte de la vida de los estudiantes y los acerque a lo más importante de su historia patria, que propicie la responsabilidad, el compromiso social mediante acciones para ser sujetos independientes y protagonistas de manera creadora de la cultura histórico-social de la nación.

Sin apologetizar el uso y presencia de las TIC en prácticamente todas las esferas de la vida social, en pleno siglo XXI, marcado precisamente por el avance de la sociedad del conocimiento; interesa a los fines de este trabajo dejar sentado, que se discrepa de posiciones como las de, Rodríguez, (2004), quien tiene en cuenta los avances tecnológicos contemporáneos como factores negativos para la enseñanza de la historia al señalar: “Hoy en día vivimos en una sociedad informatizada, donde predomina lo visual a lo escrito, donde muchas veces la historia es lo anacrónico, lo nostálgico” (p.12) Lo razonable no es negar la importancia del uso de la tecnología, sino ponerla al servicio del aprendizaje y combinarla con lo mejor de lo tradicional, para formar representaciones históricas en los estudiantes y desarrollar gradualmente un pensamiento crítico (Oliver-Castillo, 2014; Tennyson et al., 2018).

Resulta indispensable para el desarrollo contemporáneo de la enseñanza de la Historia de Cuba que los profesores se apoyen en los medios tecnológicos y materiales audiovisuales que se han puesto a disposición en todos los centros universitarios en función de la docencia, para contribuir a la formación de juicios valorativos en los estudiantes sobre los diferentes hechos y procesos históricos desde los cuales puedan ascender a análisis más complejos y comprender los hechos y procesos del presente que se relacionan con el desarrollo de la Revolución Cubana (Fernández-Martín, 2017; Oliver-Castillo, 2014; Reyes & Zaldivar, 2018).

2.3.1 Proceso evolutivo de la enseñanza de la Historia de Cuba

Resulta de interés a los fines de esta investigación, reseñar brevemente, el proceso evolutivo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la educación superior. Para este análisis es importante destacar que al igual que en el caso del desarrollo de la modalidad educativa semipresencial, se da inicio a este estudio en el año 1959, toda vez que el triunfo revolucionario de enero, es un parte aguas en la propia Historia de Cuba y su influencia social tiene uno de los impactos más importantes en la educación.

Como es conocido, uno de los mayores males de la República Neocolonial, fue la depauperación de la educación en el país. Es este uno de los principales problemas a los que debe darle solución el nuevo gobierno revolucionario. En ese sentido, se toman de inmediato varias medidas encaminadas a erradicar el atraso y abandono educativo existente; por solo citar tres ejemplos, es declarada la gratuidad de la educación en todos los niveles, se nacionaliza el sistema educativo y tiene lugar una de las más brillantes páginas en la historia educacional del país, la Campaña de Alfabetización, en la que participan unos 100 000 jóvenes, declarando en solo un año a Cuba territorio libre de analfabetismo (Azel & Navarro, 2018; Basulto-Ramírez et al., 2016; Bonilla & Pereda, 2017; Díaz & Turtós, 2020; Madrigal, 2018).

En cualquier análisis de naturaleza histórico-educativa que se desarrolle en Cuba, han de tenerse en cuenta los elementos antes mencionados, pues constituyen una base, un punto de partida en el que se cimientan todos los restantes cambios y transformaciones educativas y sociales en el país, es tan sencillo como dejar claro que resulta imposible educar a un pueblo que no sea capaz de leer y escribir.

En enero de 1962, tiene lugar el proceso de la reforma universitaria, a través de la proclamación de la Ley de Reforma de la Enseñanza Superior. En el proceso renovador, va surgiendo un nuevo sistema de educación superior en Cuba que, en el orden académico, contempla la creación de nuevos programas docentes y planes de estudio. La ley de Reforma abordó integralmente problemas y soluciones sobre las carreras universitarias y las Universidades. Se da inicio así, a un movimiento cultural en el país, cuyas bases, asentadas en la Reforma Universitaria, han constituido

la guía de la enseñanza universitaria desde entonces, aunque renovada y enriquecida (Basulto-Ramírez et al., 2016; Bonilla & Pereda, 2017; Gracia et al., 2015; Jorge & Piclín, 2009).

Otro momento importante de transformaciones en la enseñanza de la Historia de Cuba, acontece en el proceso de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, en 1975. Entre sus objetivos fundamentales, estuvo la idea de alcanzar una formación integral de los estudiantes, fin para el cual la enseñanza de la historia fue un factor determinante. No obstante, resultó alarmante el resultado del balance al comportamiento del mencionado proceso de perfeccionamiento, en el período de 1980-1985, comprobándose que en la asignatura Historia de Cuba, existían deficiencias en la asimilación de conceptos y el desarrollo de habilidades, identificándose además la relación de estos aspectos con la insuficiente preparación científica y didáctica del claustro de profesores (Azul & Navarro, 2018; Bonilla & Pereda, 2017; Díaz & Turtós, 2020; Lara, 2006).

Esta situación antes descrita, se extiende en el tiempo, con varios intentos de solución a lo largo de los años. En 1989, tiene lugar un proceso de perfeccionamiento continuo, tratando de responder a los problemas existentes con la transformación del plan de estudio. La Historia de Cuba fue establecida como asignatura independiente en todos los niveles educacionales (Díaz & Turtós, 2020; Pérez, 2012; Reyes & Zaldivar, 2018).

En la década de los 90 del pasado siglo, se tiene referencias que, como generalidad, persiste en las clases de Historia de Cuba, la tendencia a que la explicación de los docentes sigue siendo pobre y apegada a los libros de texto y que no se aprovechaba todo el potencial educativo de la asignatura a no ser lo que los análisis de los hechos históricos estudiados implicaran en sí mismos. De este modo y como consecuencia de lo anterior, se aprecia que los alumnos no desarrollan habilidades básicas que les permitan lograr los necesarios niveles de generalización para alcanzar un aprendizaje significativo (Bonilla & Pereda, 2017; Díaz & Turtós, 2020; Fernández-Martín, 2017; Gracia et al., 2015).

En este propio período, es creada la Comisión Nacional de Historia, la cual sobre la base del control al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el país, comprueba la existencia de serias dificultades y que todas pasan por la necesidad de superación científico pedagógica de los

docentes. Elemento que corrobora este escenario, es el bajo resultado alcanzado en las Pruebas de Ingreso al nivel superior (Bonilla & Pereda, 2017; Díaz & Turtós, 2020; Pérez, 2012).

Este resultado, entraña como regularidad que los estudiantes que ingresan a la universidad, tanto a finales del pasado siglo como a principios del siglo XXI, presenten marcadas dificultades para alcanzar una adecuada comprensión de los hechos históricos, manejan de manera incorrecta los conceptos de tiempo y espacio histórico, apuntando todo ello a la inadecuada formación del pensamiento histórico y de este mismo modo no son capaces de relacionar correctamente los hechos históricos con las personalidades históricas. Todo lo antes analizado tiene del mismo modo relación, en primera instancia con el tipo de historia que se les enseña y cómo se les enseña y no con las capacidades intelectuales de los estudiantes (Azel & Navarro, 2018; Gracia et al., 2015; Jorge & Piclín, 2009).

De este análisis se desprende, que en el período hasta aquí estudiado, desde la propia concepción de la enseñanza de la historia en el país y sus formas de evaluación, están centradas en lo que hoy se conoce como “métodos tradicionales”, y no en procesos y su relación con la Historia Universal, se mantiene para ese entonces, un proceso de enseñanza de la historia viciado con males pedagógicos como la hechología y cronologismo que no propicia el desarrollo de métodos docentes creativos y genera a su vez en los estudiantes, un aprendizaje memorístico, carente de reflexión y análisis histórico. En toda esta primera década del siglo XXI, se observan discretos avances que en realidad no son estables, pero cierto es que hay un despertar en la introducción de métodos docentes creativos.

En este contexto, ha de explicarse con toda claridad, que de cierta manera, se observa una subvaloración de la enseñanza de la historia, siendo suprimida de los planes de estudio y currículums docentes de varias carreras en la educación superior, llegando al punto, como parte de una política educativa nacional, de pasar a una etapa de formación de profesores integrales, encargados de atender áreas del conocimiento en las humanidades o las ciencias exactas y naturales, abandonando por un período, la formación de profesores especialistas en la enseñanza de la historia (Azel & Navarro, 2018; Bonilla & Pereda, 2017; Díaz & Turtós, 2020; Pérez, 2012)

La aplicación de esta política ha tenido un costo evidente, generando en el país un vacío generacional en la formación inicial docente de la materia. Se observa una brecha generacional que, atendiendo a este concepto, contempla tres grupos de profesores de historia, aquellos más veteranos y que formaron a la generación de docentes hasta el momento en que se decidió no graduar más especialistas. Un segundo grupo en el que están aquellos docentes que hoy tienen entre 15 y 22 años de ejercicio y los profesores más jóvenes recientemente formados. Afortunadamente este proceso fue corregido y ha sido además introducida la historia como programa priorizado en todos los niveles de enseñanza y en todas las carreras universitarias.

2.3.2 ¿Qué Historia de Cuba enseñamos hoy?

En el año 2007, como parte de las tareas convocadas por el Partido Comunista de Cuba, se constituyó dentro de la subcomisión de educación, un grupo de trabajo sobre la enseñanza de la Historia de Cuba, integrado por varios de los más prestigiosos profesores e investigadores de la disciplina. Este equipo realizó una propuesta orientada a desarrollar la labor de la enseñanza de la Historia de Cuba, desde cuatro ejes o ideas rectoras (Díaz & Turtós, 2020; Partido Comunista de Cuba, 2011; Pérez, 2012).

- El carácter histórico de la actitud, intenciones y acciones de los círculos de poder de los Estados Unidos para apoderarse de Cuba, y como contraparte la posición antinjerencista y antimperialista del pueblo cubano y sus figuras más representativas.
- La continuidad histórica de la Revolución Cubana desde 1868 hasta nuestros días.
- La importancia de la unidad a lo largo de las luchas del pueblo cubano por la independencia y la revolución social.
- El socialismo como necesidad histórica y el papel desarrollado por el liderazgo revolucionario, en particular del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz.

A partir del aporte de este grupo de trabajo, la enseñanza de la Historia de Cuba se lleva a cabo teniendo en cuenta los siguientes presupuestos analizados por autores como (Benítez & González, 2016; Díaz & Turtós, 2020; Pérez, 2012)

- La historia nacional y universal, es un conjunto cultural, para comprender el mundo contemporáneo, es fuente de valores de un sorprendente potencial educativo.
- El ser humano es el centro de la enseñanza de la historia, por lo tanto, resulta vital que los alumnos descubran y se encuentren con lo sustancialmente humano, a través del ejercicio de un pensamiento crítico y restaurador.
- Los hechos, personalidades y datos probatorios conforman la base imprescindible para lograr argumentaciones, demostraciones, explicaciones, valoraciones, que permitan arribar a conclusiones propias. Es imprescindible conjugar los elementos probatorios con lo emocional, razón y sentimiento deben marchar unidos en la conducción del aprendizaje.
- Tiempo y espacio son dos constantes en la enseñanza de la historia y deben trabajarse ambas categorías en función del desarrollo de un pensamiento histórico-lógico y de la necesaria conciencia histórica.
- Vincular el estudio de la Historia con lecturas variadas, visitas a museos, lugares históricos, encuentros con participantes en hechos históricos, propiciando que después comuniquen de forma oral, escrita y gráfica, los resultados de sus indagaciones en esas fuentes. Esta es una de las provechosas vías de enseñar la Historia que trasciende el aula y que ahora con el apoyo de las TIC es cada vez más factible.
- Las tareas y actividades en las clases deben favorecer el aprendizaje desarrollador de los alumnos, potenciando a la vez su crecimiento intelectual.
- El empleo de las TIC, como fuente de investigación pedagógica y su utilización cada vez más eficaz en todos los niveles y en todas las modalidades educativas, poniendo énfasis en las modalidades a distancia y semipresencial.

- Al actual escenario con sus sofisticados medios tecnológicos se une, en el caso cubano, las circunstancias en que se desarrolla el proceso revolucionario, signado por cuatro elementos fundamentales:
- Longevidad de la revolución y su liderazgo histórico.
- Inevitables cambios generacionales en la dirección de la revolución.
- Proceso de actualización del modelo económico cubano.
- Permanencia del discurso beligerante y amenazante de los mandatarios estadounidenses respecto a Cuba. Recrudescimiento del bloqueo económico, comercial y financiero.

En estas circunstancias es atinado preguntarse ¿Por qué enseñar Historia de Cuba para la educación de los jóvenes? La educación cubana considera imprescindible la enseñanza de la historia, con un enfoque que contribuya a la educación de la personalidad de los estudiantes, a la formación ético-revolucionaria y permita a las nuevas generaciones asumir el escenario virtual en el contexto de la globalización neoliberal. El genocida bloqueo económico, comercial y financiero, junto a la guerra mediática, se ha convertido en uno de los principales campos de batalla de la guerra ideológica y cultural, (Azal & Navarro, 2018; Benítez & González, 2016; Gracia et al., (2015). Esta situación exige lograr que los estudiantes se involucren durante el proceso de apropiación del contenido histórico, en función de lograr en ellos un aprendizaje significativo de la historia, tomando en cuenta los siguientes elementos:

- La historia es reveladora del accionar colectivo e individual de los hombres y mujeres en sociedad, delimitando sus acciones positivas y negativas desplegadas en este ámbito y posibilitando la reflexión sobre lo realizado, que permite la educación integral de los ciudadanos que habitan el planeta (Benítez & González, 2016).
- Sin el conocimiento histórico no es posible potenciar en los jóvenes una educación que los haga sentirse parte de una región, de un país, de un continente, del mundo. La identidad cultural y la preservación de la memoria histórica, son base para la formación de la conciencia histórica (Benítez & González, 2016; Reyes & Zaldivar, 2018).

- La historia ha dejado de ser conceptualmente solo el pasado arcaico y pretérito de hombres lejanos en el tiempo; se educa desde la historia a partir de la dimensión pasado-presente futuro (Benítez & González, 2016).
- Desde el aprendizaje de la historia se favorece la indagación, la investigación histórica, que permite el desarrollo del pensamiento histórico. Se promueve el pensar en los estudiantes, los jóvenes, a partir de la búsqueda de datos reales y explicaciones que revelan la complejidad de la realidad histórico-social (Benítez & González, 2016; Reyes & Zaldivar, 2018; Tennyson et al., 2018).

Reflejo de la prioridad que tiene en el país la enseñanza de la Historia de Cuba, es que, como parte de la actualización del modelo económico cubano, en el VI congreso del PCC celebrado en el año 2011, se aprobaron los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, de ellos, el 131, 145, 152 y 226 establecen la prioridad que tiene la temática. Del mismo modo y en consonancia directa con lo estipulado en el VI Congreso, en la Primera Conferencia Nacional de la organización partidista, efectuada en el año 2012 el objetivo No 64 plantea:

Perfeccionar la enseñanza y divulgación de la Historia de Cuba y de la localidad en el interés de fortalecer la unidad nacional y promover la comprensión sobre el origen y desarrollo de la nación, la consolidación de un pensamiento propio y la tradición patriótica, cultural, solidaria e internacionalista de nuestro pueblo. Profundizar, además, en la Historia de América y Universal para una mayor comprensión de los procesos que rigen el desarrollo de la humanidad. (Partido Comunista de Cuba [PCC] 2011, p. 19).

Coincidiendo con, Basulto-Ramírez y De Pablos-Pons (2020); Benítez y González (2016); Bonilla y Pereda (2017); Reyes y Zaldivar (2018) y Tennyson et al. (2018), se afirma que en este contexto hay varias dificultades que inciden de manera negativa para poder llevar a vías de hecho el encargo social antes mencionado. Partiendo de estos criterios y de la experiencia personal del autor de esta investigación, en la impartición de la asignatura y en su labor de dirección docente, se analizan principalmente, aquellas más trascendentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba para el objetivo de esta investigación:

- Se descuida la necesidad de diagnosticar a cada alumno, para que el profesor pueda conocer sus posibilidades intelectuales, conocimientos histórico- culturales y capacidad de asimilación; que le permitan diseñar actividades acorde al diagnóstico; y que contribuyan a desarrollar su independencia cognoscitiva, creatividad, convicciones profundas y habilidades intelectuales (Azel & Navarro, 2018; Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2017; Benítez & González, 2016; Gracia et al., 2015).
- Los docentes que imparten la asignatura, presentan en su mayoría, limitadas habilidades tecnológicas y por lo tanto, no explotan los conocimientos que en este sentido poseen los estudiantes, limitando asimismo el empleo de técnicas o metodologías propias de la enseñanza de la historia con el empleo de las TIC (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2020, 2017; Benítez & González, 2016).
- Se observan de manera general, limitaciones en la preparación metodológica de los docentes para la utilización de las TIC, en la didáctica de la enseñanza de la historia, siendo insuficiente, por lo tanto, la incorporación de métodos de trabajo productivos y novedosos, para la dirección de un aprendizaje significativo (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2020, 2017; Benítez & González, 2016).
- Persiste en no pocos casos, la idea de la impartición de la asignatura, con tendencia a la linealidad hecológica y el cronologismo, sin desarrollar en los estudiantes la habilidad para establecer las causas y factores nacionales e internacionales que condicionan los acontecimientos. No se propicia el pensamiento sobre las relaciones de los procesos que se enseñan ni se profundiza en los mismos, lo que trae como resultado un conocimiento esquemático y memorístico (Bonilla & Pereda, 2017; Reyes & Zaldivar, 2018).
- Abuso de métodos tradicionales como las conferencias expositivas, el uso del libro de texto y el examen como vía para el control del aprendizaje de los estudiantes, desconectando así los currículums de la realidad tecnológica en la que están inmersos los estudiantes (Gómez et al., 2015; Gracia et al., 2015; Moriente, 2017).

- Una enseñanza de la Historia de Cuba, desde posiciones muy contemplativas, poco problematizada, con ausencia de la crítica, la creación individual y colectiva y la materialización de propuestas (Díaz & Turtós, 2020; Jorge & Piclín, 2009).
- Los estudiantes perciben que la historia por parte de sus profesores se acerca más a escuchar relatos, más o menos interesantes, pero que con la metodología empleada en las clases es difícil identificar esta materia con una ciencia que presenta hipótesis, resolución de problemas y métodos de solución (Benítez & González, 2016; Jorge & Piclín, 2009; Salinas et al., 2015).

2.3.3 La enseñanza de la historia en las carreras afines con la informática

En las carreras afines con la rama de la informática, dígase ciencias de la Computación y Matemáticas, e Informática se comenzó a impartir la Historia de Cuba, en el plan de estudios D, pero no desde su inicio, sino a partir del curso 2010-2011, cuando se hizo efectiva la indicación de impartir la asignatura en todas las carreras universitarias. De manera general los programas en este período guardaban similitud en cuanto a sus objetivos y contenidos, teniendo asimismo un alto grado de presencialidad y con una extensión alrededor de las 64 horas clases, la mayor parte de ellas de conferencias y seminarios. En dependencia de las regiones del país se trabajan los elementos relacionados con la historia local.

Al comenzar la implementación del plan de estudios E, en el nuevo escenario educativo cubano, la casi totalidad de las carreras han reducido su tiempo de duración a cuatro años y se han descargado los programas de contenidos, aumentando la virtualidad como premisa e incrementando las matrículas en la modalidad de estudios semipresencial. Los programas tienen una extensión máxima que ronda las 34 horas clases con un alto por ciento de actividades independientes de los estudiantes y el trabajo a través de los recursos virtuales como las plataformas educativas (Ministerio de Educación Superior., 2016a).

En el documento oficial del nuevo Plan de Estudios E de la carrera de ingeniería en ciencias Informáticas (Ministerio de Educación Superior, 2019a) se recoge textualmente:

La enseñanza de la Historia de Cuba, quedó incluida como asignatura en todas las carreras universitarias, con un carácter de formación general, desarrollándose a través de la Historia de la Revolución Cubana, en los planes de estudios A, B, y C, actualmente, también se incluye en el plan D, siempre en correspondencia, con otras asignaturas del área de la Disciplina de Marxismo. En el plan de estudios E pasa a ser una Disciplina Independiente de la Disciplina de Marxismo. Ha sido un reclamo de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) que la Historia de Cuba se enseñe en todas las carreras universitarias por tanto forma parte del currículo de estudio de las mismas (p.41).

Una importante transformación introducida en la enseñanza de la Historia de Cuba en los Planes de estudio E, ha estado encaminada hacia la búsqueda de una mayor incidencia en la evaluación sistemática a través de sus más diversas formas y el abandono paulatino de los exámenes finales como método principal de evaluación. Se brinda la posibilidad de que la propia evaluación sistemática culmine en la confección de un portafolio digital de la asignatura por cada estudiante. En el plan de estudios E, se promueve el trabajo colectivo y la creatividad de los estudiantes, en aras de promover el necesario pensamiento histórico y el desarrollo de un aprendizaje significativo de la disciplina que lleve al desarrollo de una conciencia histórica en nuestros estudiantes (Artola et al., 2019; Ministerio de Educación Superior., 2016a).

En la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas, el panorama descrito es similar, pero debe apuntarse que da inicio en el país en el año 2002 con la creación de la Universidad de Ciencias Informáticas. En sus dos primeros cursos no se imparte la asignatura de historia; en el tercer curso escolar de la naciente universidad 2004-2005, ya como parte del Plan de Estudios D, se inicia una asignatura, llamada Panorama Histórico de la Cultura Universal, en el primer semestre y en el segundo semestre se comenzó a impartir Panorama Histórico de la Cultura Cubana. Ambos programas, alternaban en la carrera con otras asignaturas de la disciplina de Marxismo y perseguían

el objetivo de tributar a la formación de una cultura general integral en los futuros ingenieros en ciencias informáticas.

A partir del curso escolar 2008-2009, inicia un programa de Panorama Histórico de la Cultura Cubana y Universal, a partir de los elementos comunes en las líneas temáticas de los programas anteriores. Finalmente, a partir del curso 2010- 2011, como en todas las demás carreras del país, se inicia la impartición de la asignatura Historia de Cuba con las mismas características que el resto de las universidades.

Este programa atendiendo al proceso de defensa pública de la carrera se deja de impartir durante tres cursos académicos al ser trasladado al tercer año de la carrera, implementándose una novedosa estrategia de enseñanza de la asignatura por la que se trabaja en estos momentos, pero ahora como parte la implementación del Plan de Estudios E, habiendo trasladado nuevamente la materia al primer año, con las mismas características que en el resto de las carreras universitarias, pero siendo la Historia una disciplina independiente y no como parte de la disciplina de Marxismo Leninismo, (Ministerio de Educación Superior, 2019a).

Debe destacarse que a partir del inicio del Pan de Estudios E, se observa un panorama muy favorable en el país en cuanto a la enseñanza de la Historia de Cuba se refiere. La asignatura ha sido priorizada, implicando la jerarquización de su papel en la formación de los estudiantes. La aspiración de fortalecer el conocimiento de la Historia de Cuba, se ha convertido en una tarea de máxima prioridad en función de formar una adecuada conciencia histórica en los estudiantes y los colectivos docentes (Ministerio de Educación Superior., 2016a; 2019a).

Se trabaja en la profundización en los problemas históricos del mundo contemporáneo para abrir las puertas a la comprensión correcta de la difícil situación global. Asimismo se confiere a la enseñanza dela Historia de Cuba un importante papel en la formación de valores y de una adecuada conducta cívico-social a partir del tratamiento crítico de la actualidad (Ministerio de Educación Superior, 2019a).

Se observa un panorama de muchas complejidades donde los docentes de Historia de Cuba, han de asumir el reto fundamental de la transformación de sus roles como profesores, a partir de un

proceso de formación continua desde el postgrado, tratando de convertir la enseñanza de la materia, en una asignatura atractiva, para ello es preciso el empleo de las más recientes invocaciones tecno-pedagógicas.

2.3.4 Principales líneas de investigación en la enseñanza de la Historia de Cuba

En la literatura consultada (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2020, 2017; Bonilla & Pereda, 2017; Fernández-Martín, 2017; Madrigal, 2018; P. Rodríguez & Pestana, 2017). Se reiteran como líneas de investigación actuales sobre la enseñanza de la Historia de Cuba las siguientes:

- Diseño, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza- aprendizaje de la Historia de Cuba.
- La utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba.
- Las necesidades formativas de los profesores de Historia de Cuba.
- Vinculo de la Historia nacional con la Historia local, su implementación en la docencia.
- El enfrentamiento al desmontaje de la historia nacional, los valores y tradiciones patrióticas.
- Evolución y desarrollo del diferendo Estados Unidos-Cuba. Impacto del bloqueo económico, comercial y financiero.
- El papel de las personalidades históricas en la conducción del proceso revolucionario cubano en las distintas etapas de lucha.
- Importancia del análisis espacio temporal en la enseñanza de la Historia de Cuba.
- La utilización didáctica de las fuentes patrimoniales en la enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba.

- Análisis del divorcio existente entre las más recientes investigaciones historiográficas e históricas y su implementación en los currículums docentes.

2.3.5 Síntesis sobre las principales iniciativas revisadas

A manera de resumen puede apuntarse que la enseñanza de la Historia de Cuba ha transitado por varios momentos en la enseñanza general y superior en el país y que ha sido una constante la necesidad de preparación de los docentes, tanto en el orden metodológico como en el dominio de los contenidos. En la enseñanza superior han existido períodos donde ha sido subvalorada, al punto de desechar en algún momento la formación de docentes especialistas en la enseñanza de la materia, provocando que exista un período de vacío generacional en la formación inicial docente de la disciplina.

Debe atenderse igualmente que es hoy, la enseñanza de la Historia de Cuba, un asunto de máxima prioridad social, estando incluida en todos los niveles educacionales y en todas las carreras universitarias. En el nuevo Plan de Estudio E, es una asignatura priorizada y se ha establecido como disciplina independiente. Tiene en estos momentos la demanda de transformar sus métodos de enseñanza aprendizaje, acorde con la era digital a la que asistimos, aumentando la virtualidad a través del empleo de las TIC, empeño para el cual debe acometerse de manera prioritaria la formación tecno-pedagógica de los docentes, constituyendo este un campo fértil de investigación en la didáctica de la historia.

Parte 2da

Metodología

✓ **Capítulo 3** Diseño Metodológico de la Investigación

Capítulo 3

Diseño Metodológico de la Investigación

3.1 Presentación

En el presente capítulo, se aborda todo el diseño metodológico que ha guiado el análisis realizado. Se define el problema que sustenta la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos a los que se ha dado cumplimiento. Asimismo, se ofrece un análisis relacionado con la importancia de la utilización de la técnica DAFO en investigaciones educativas, toda vez que la misma es utilizada en el trabajo realizado. Las fases en las que está estructurada la investigación, prediagnóstica, diagnóstica y estratégica, obedecen a las de la técnica DAFO, por lo que se explica en detalles los pasos seguidos en cada una de ellas. Se abordan los tipos de estudios realizados en cada fase y las características de los mismos.

De este mismo modo en el capítulo se muestran los criterios seguidos en la definición de la población y la muestra, realizando además una amplia caracterización de la muestra utilizada en la investigación. Por último, se ofrece el análisis realizado en la construcción de los instrumentos de medición utilizados, mostrando el proceso de validación de contenido y de constructo a través del Juicio de Expertos y de los Análisis Factoriales Exploratorios (AFE) y Confirmatorios (AFC). Asimismo, se muestra el proceso de fiabilización llevado a cabo, determinando los coeficientes Alpha de Cronbach y Omega de McDonald.

El diseño de investigación utilizado es de carácter descriptivo-prospectivo, (Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, et al., 2010; De Pablos-Pons et al., 2006; 2008; Sánchez-Gómez, 2015). Se utiliza en el marco de una metodología mixta planteándose desde una doble perspectiva cualitativo-cuantitativa, ya que, como señalan Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, et al. (2010); Hernández-Sampieri (2014) y Sánchez-Gómez (2015), este podría ser el mejor enfoque para abordar la problemática de la investigación educativa en el terreno de las TIC.

3.2 Objetivos y problema de investigación

Como ha sido explicado con anterioridad, el problema de investigación, está enmarcado en el contexto de las profundas transformaciones que vive hoy la enseñanza superior en Cuba y dentro de ellas el papel de la enseñanza de la Historia, proceso en el que existen limitaciones formativas por parte de los docentes para impartir la materia específicamente en la modalidad semipresencial, en la que está teniendo lugar un aumento sustancial de la virtualidad y el traslado al primer año del requisito de vencer las materias de Español Básico, Matemática Básica e Historia de Cuba Básica. En concreto el problema que aborda la investigación es: *¿Cómo satisfacer las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial?*

Los objetivos que guían la presente investigación se muestran en la tabla 2:

Tabla 2. Objetivos de la investigación

Objetivo general
Analizar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial
Objetivos específicos
1. Establecer los referentes teóricos y metodológicos relacionados con la modalidad semipresencial y la enseñanza de Historia de Cuba. Con la intención de abordar el proceso de evolución de la modalidad semipresencial y enseñanza de la Historia de Cuba, determinando los principales problemas reflejados en las más recientes investigaciones.
2. Diagnosticar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial en las carreras afines con la informática. Se persigue que el análisis y la propuesta de mejoras que se realice, apunten objetivamente a las principales necesidades formativas detectadas.
3. Diseñar e implementar una propuesta de mejora, a partir de la aplicación de la técnica DAFO, dando respuesta a las necesidades formativas identificadas. Con la intención de solucionar en buena medida el problema de investigación planteado.

Hipótesis

En base a los objetivos planteados, cabe formular la siguiente hipótesis de investigación: Una propuesta de mejora en la formación pedagógica sustentada en el uso de las TIC, tendrá como consecuencia una respuesta positiva del profesorado, cara a sus necesidades de formación para impartir la asignatura Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial.

3.3 El empleo de la técnica DAFO en la investigación educativa

El análisis DAFO, es una herramienta muy útil, diseñada en el mundo de la empresa, pero con importantes aplicaciones en la educación. Es una herramienta sencilla de utilizar y al mismo tiempo muy potente como mecanismo para el estudio de la realidad y la toma de decisiones (Eslava-suanes et al., 2018).

Esta técnica en materia educativa, es válida para determinar las debilidades y fortalezas internas de sistemas, instituciones o procesos, tal sea el caso que se estudie. Igualmente pueden determinarse las amenazas y oportunidades que se derivan del entorno objeto de estudio que se trate y a partir de las conclusiones que se obtengan, proponer estrategias de acción. Es introducida en 1982 por Heinz Wehrich como una herramienta valiosa en materia de análisis estratégicos en ámbitos educativos. En tal sentido la define como: "una estructura conceptual para el análisis sistemático, que facilita la comparación de las amenazas y oportunidades externas con las fortalezas y debilidades internas" el objetivo de este proceder metodológico es ayudar a identificar factores críticos y asentar en ellos las estrategias de cambio (Alonso-Díaz et al., 2018; Chicopo, 2015; De Pablos-Pons et al., 2008; Robbins & Coulter, 2005).

La expresión DAFO es un acrónimo que corresponde a las iniciales de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. En Latinoamérica es conocido como FODA y en los países anglosajones SWOT (strengths, weaknesses, opportunities y threats) y es posible encontrar también en el ámbito hispanoamericano la expresión DOFA (Trujillo, 2010).

De estas cuatro variables, tanto las fortalezas como las debilidades son internas de la organización,

o el proceso según sea el objeto de análisis, por lo que es posible actuar directamente sobre ellas. En cambio, las oportunidades y las amenazas son externas, resultando generalmente muy difícil poder modificarlas, autores como, Castaño y Flores (2012); Jiménez (2013) y Vieites-Rodríguez (2012), coinciden en definir los cuatro aspectos de la siguiente manera:

Fortalezas: son las características propias y actuales de la formación del profesorado universitario para desarrollar el proceso de enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad B-Learning que lo hacen destacar y que están apoyadas en buenas prácticas mostrando resultados positivos. Son aquellos elementos que funcionan bien o recursos exclusivos que poseen para el desarrollo del proceso en cuestión.

Oportunidades: son las características del entorno que permiten el buen desempeño del proceso que se analiza e intenta modificar, por lo que se consideran tendencias positivas en los factores del ambiente.

Debilidades: son las características propias, las carencias materiales, pedagógicas o propias del claustro que imparte la Historia de Cuba en la modalidad B-Learning con una amplia utilización de las TIC, que actualmente obstaculizan el buen desarrollo del proceso de enseñanza de esta materia. Son también actividades dentro del proceso que no se hacen bien.

Amenazas: son características del entorno que pueden complicar en el corto, mediano o largo plazo el buen desarrollo del proceso objeto de estudio, son tendencias negativas en los factores del ambiente externo.

El análisis DAFO posibilita obtener una visión general de la situación real del objeto de estudio analizado, permitiendo maximizar y aprovechar las oportunidades y fortalezas, y minimizar o eliminar las amenazas y debilidades. A través del análisis objetivo de esas cuatro variables puede determinarse con exactitud el plan estratégico más adecuado para el objetivo propuesto (Castaño & Flores, 2012; Companioni et al., 2018; Ponce-Talancón, 2007; Thamrin & Pamungkas, 2017; Trujillo, 2010).

En la presente investigación la metodología DAFO, ha sido utilizada para identificar en un primer momento, las *Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades* planteadas por los agentes internos y

externos al proceso que se analiza y luego para derivar de las mismas las líneas estratégicas en las que se fundamentó la propuesta de mejora.

La realización de un análisis DAFO en cualquier institución o proceso docente, pasa por diferentes fases como las que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Etapas para la realización de un análisis DAFO en procesos docentes (De Pablos-Pons et al., 2008)

FASES		ACCIONES
1-	Prediagnóstica	Revisión de la situación existente. Análisis bibliográfico
2-	Análisis diagnóstico	Análisis de Oportunidades/ Amenazas Análisis de Fortalezas/ Debilidades
3-	Análisis estratégico	Proceso de identificación de aspectos estratégicos
4-	Toma de decisiones	Decisiones estratégicas. Implementación de la estrategia y ejecución del plan

Se realiza un análisis de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados. Teniendo en cuenta el tipo de estudio seleccionado, algunos son análisis estadísticos realizados con el paquete SPSS V-24 y para la entrevista se utilizó el software Atlas.ti. Siguiendo el tipo de estudio establecido se realizó una triangulación de la información obtenida.

Se aplicó un cuestionario inicial tipo Likert a los profesores seleccionados como muestra y que a efectos del proceso que se analiza son considerados agentes internos. Este instrumento es de carácter exploratorio y descriptivo, de manera que aporta datos de relevancia a través del análisis de sus resultados. Igualmente fue aplicado un cuestionario a los estudiantes seleccionados como muestra y que conforman el otro subgrupo de los agentes internos. Este instrumento posee las mismas características que el descrito anteriormente, aunque está conformado acorde a la muestra para la que está dirigido.

Para profundizar en aquellas cuestiones necesarias extraídas de la información analizada de los dos instrumentos anteriores, se realizó una entrevista semiestructurada a metodólogos, directivos docentes, e investigadores en las temáticas de enseñanza de la Historia de Cuba y educación semipresencial, quienes son considerados agentes externos al proceso. Asimismo, con toda la información procesada de los instrumentos aplicados, se llevaron a cabo dos grupos de discusión o *focus group* a través de los cuales y con sus criterios, se elaboró en primera instancia una Matriz DAFO Diagnóstica y en un segundo momento una Matriz DAFO Estratégica que sustenta la propuesta de mejora elaborada.

En resumen, el diseño metodológico de esta investigación cuenta con seis fuentes de información como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Resumen de las fuentes de información del diseño metodológico

Fuentes	Objetivos
Análisis bibliográfico	Transversal a toda la investigación Establecer los referentes teóricos y metodológicos.
Cuestionario inicial tipo Likert a profesores	Determinar necesidades de formación para el trabajo en la modalidad semipresencial del profesorado objeto de estudio.
Cuestionario tipo Likert a estudiantes	Determinar la percepción de los estudiantes sobre el uso de las TIC por el profesorado para la enseñanza de la Historia de Cuba, en la modalidad semipresencial.
Entrevista a directivos docentes y metodólogos	Determinar la apreciación externa con respecto a las necesidades de formación del profesorado objeto de estudio.
Grupo de Discusión	Proponer Matriz DAFO apoyada en la información obtenida a través de los instrumentos aplicados.
Grupo de Discusión	Proponer Líneas de acción, objetivos y acciones de superación docente.

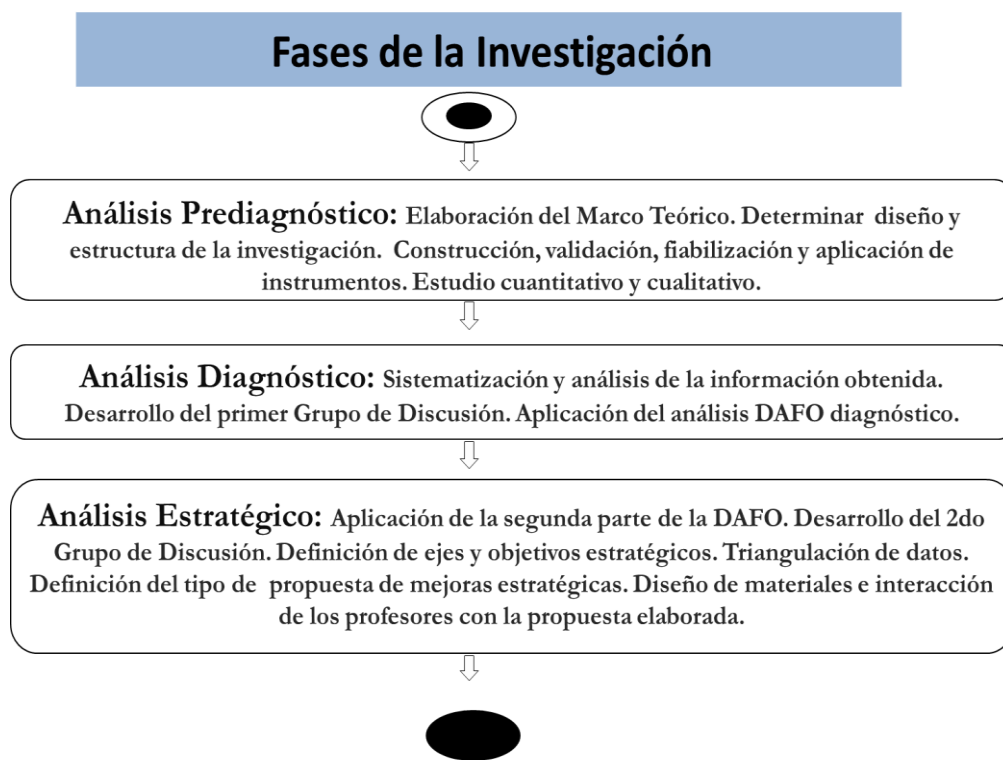
Se combinan técnicas como: los cuestionarios tipo Likert, la entrevista semiestructurada de respuestas abiertas y el grupo de discusión, triangulando la información obtenida, lo que permite contrastar los datos, complementarlos y llegar a conclusiones más sólidas, de manera tal que la propuesta de mejoras sea lo más ajustada posible a las necesidades formativas que presentan los profesores objeto de estudio. Los cuestionarios fueron aplicados vía correo electrónico o de manera presencial, dependiendo del nivel de cercanía y acceso que se tenga con los sujetos que componen la muestra.

3.4 Fases de la investigación

En función del análisis DAFO, el estudio se divide en tres fases: Análisis Prediagnóstico, Análisis Diagnóstico y Análisis Estratégico, como se muestra en la figura 2. En cada una de las fases mencionadas se aplican instrumentos para la recogida de información, ajustados al momento de

desarrollo de la misma. Las fases del estudio, permiten el ordenamiento metodológico del estudio desarrollado y están estrechamente relacionadas entre sí.

Figura 2. Fases de la investigación



3.4.1 Análisis prediagnóstico

En esta etapa, el objetivo fundamental, es obtener información de la situación real del profesorado universitario de Historia de Cuba Básica para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial; la percepción que tienen los estudiantes del uso de la tecnología que hacen sus profesores de Historia de Cuba Básica, para el trabajo en su modalidad de estudios y analizar la visión externa que sobre el mismo proceso tienen los metodólogos y especialistas ya mencionados. Se lleva a cabo una

detallada revisión de la literatura para la elaboración del estado del arte; lo que permite realizar un levantamiento de información cuantitativa y cualitativa de los agentes internos y externos declarados previamente.

- Análisis y revisión de documentos tales como: programas de la asignatura, guías de estudio, planes de formación del profesorado de Historia de Cuba y la evolución y presencia de la asignatura en los diferentes planes de estudios por los que ha atravesado la materia en la Educación Superior Cubana.
- Contextualización de la investigación en las circunstancias actuales de profundas transformaciones en la enseñanza superior en Cuba.
- Determinación del diseño y estructura de la investigación, definiendo los objetivos y diferentes enfoques metodológicos con sus correspondientes tipos de estudio.
- Construcción y fiabilización de instrumentos, aplicando a los cuestionarios la consulta a expertos, el análisis factorial exploratorio (AFE), el análisis factorial confirmatorio (AFC), los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. En el caso de la entrevista se analiza su validez a través del juicio de expertos.

3.4.1.1 Tipos de estudios del análisis prediagnóstico

Estudio cuantitativo (descriptivo). Se dirige a obtener información detallada de los agentes internos, con respecto al proceso que se analiza. Para esta fase se han elaborado dos cuestionarios, consistentes en una escala tipo Likert.

Estudio cualitativo (valorativo). Tiene por objeto la recogida de información de los agentes externos, aportando su visión con respecto al proceso que se analiza, toda vez que esta muestra está constituida por metodólogos, directivos docentes y especialistas de alto nivel y buena experiencia en la enseñanza de la Historia de Cuba y/o en la modalidad semipresencial. Los datos cualitativos son recogidos a través de una entrevista realizada a este colectivo y dos grupos de discusión con representantes seleccionados de ambos tipos de agentes.

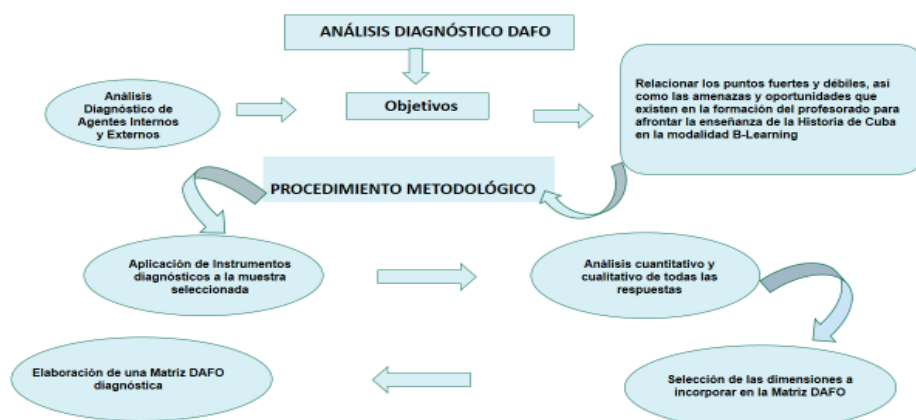
3.4.2 Análisis diagnóstico

Las fases de análisis diagnóstico y análisis estratégico, demandan una rigurosa sistematicidad en la obtención de información, pues de ello depende la fortaleza del plan de mejoras que se proponga y que el mismo cumpla con los requisitos necesarios. Estas dos etapas requieren que sean puestos en marcha procedimientos que posibiliten conocer de manera objetiva la situación del proceso que se investiga y en consecuencia plantear entonces las acciones estrategias que permitan mejorar la situación de partida.

La metodología que se propone en esta investigación, articula las fases de *Análisis Diagnóstico y Análisis Estratégico*, de manera que concluye con una propuesta que supone una mejora en la preparación del claustro de Historia de Cuba Básica, para desarrollar exitosamente el proceso docente que se analiza (De Pablos-Pons et al., 2008).

Para el desarrollo de esta investigación, se requiere en primer lugar conocer la situación de partida, (fase de diagnóstico, ver figura 3) de las necesidades formativas del profesorado para llevar a cabo el proceso docente educativo que se analiza, definiendo las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades, que lo puedan caracterizar. En base a lo anterior se podrán proyectar entonces las acciones pertinentes (análisis estratégico).

Figura 3. Proceso metodológico seguido para el análisis diagnóstico (De Pablos-Pons et al., 2008)



Se persigue como objetivo sistematizar la información obtenida para realizar entonces un análisis diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado universitario, para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. El análisis diagnóstico es clave para la posterior elaboración de una estrategia o plan de mejora; posibilitó el conocimiento detallado de la situación actual del profesorado, respecto al proceso que se investiga.

La relación de los elementos identificados, en los cuatro aspectos mencionados, permitió ofrecer un mapa diagnóstico de la situación del proceso investigado. El conocimiento de los factores internos y externos que inciden en la preparación de los profesores para el desarrollo del proceso de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial, resulta clave como punto de partida para determinar las acciones estratégicas propuestas.

3.4.3 Análisis estratégico

En esta fase, la técnica *DAFO* es utilizada con el fin de obtener una relación de ejes y objetivos estratégicos que forman parte del plan de mejoras propuesto. Se determina qué tipo de plan de mejoras se elabora (de supervivencia, adaptativo, reactivo o proactivo), así como la relación de acciones a acometer por los agentes internos, en dependencia de la modalidad estratégica definida.

El análisis estratégico que aquí se aborda, posibilita, además, actuar con efectividad ante las dificultades del entorno y aprovechar las oportunidades que pueden surgir, para ello se toma en consideración la situación de partida para orientar las acciones a la situación deseada.

Este tipo de análisis estratégico se fundamenta por una parte en el análisis interno del proceso que tiene por objetivo identificar las debilidades y las fortalezas y por otro en el análisis externo determinando las amenazas y oportunidades. El análisis en conjunto de esta información será la base para plantear la propuesta de acciones que conduzca a la mejora de la situación que se investiga. La fase de análisis estratégico es metodológicamente clave para el resultado final que se espera obtener en esta investigación.

Se determina sobre la base de qué modalidad estratégica, será propuesto el plan de mejoras, de Supervivencia, como se muestra en la tabla 5 (A-D), Adaptativa (O-D), Reactiva (F-A) o (F-O) Proyectiva (De Pablos-Pons et al., 2008).

Tabla 5. Matriz DAFO resultante del análisis estratégico (De Pablos-Pons et al., 2008)

	FACTORES EXTERNOS	Amenazas (A)	Oportunidades (O)
FACTORES INTERNOS			
	Puntos débiles (D)	Estrategias de Supervivencia (A-D)	Estrategias Adaptativas (O-D)
	Puntos fuertes (F)	Estrategias Reactivas (F-A)	Estrategias Proyectivas (F-O)

La propuesta y establecimiento de un plan de mejoras supone un ejercicio creativo a partir del conocimiento del proceso o de la unidad objeto de análisis. Es tomando como base la relación de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades obtenidas a través del análisis estratégico, la intención es potenciar los aspectos positivos (fortalezas y oportunidades) al mismo tiempo que se evitan las amenazas externas y se reducen las debilidades internas. En este sentido, existe variedad de criterios de diversos autores, que de una u otra manera coinciden en que la clasificación de las posibles estrategias, pueden ser de cuatro tipos diferentes (Alonso-Díaz et al., 2018; De Pablos-Pons et al., 2008; Eslava-suanes et al., 2018).

- **Estrategias AD o de supervivencia:** ante las debilidades (internas) y amenazas (externas) a las que se enfrenta el proceso, es necesario optar por un cambio para superar ambas situaciones. Tiene como fin reducir los puntos débiles internos, así como las amenazas del entorno. Este tipo de estrategias es interpretado como una posición defensiva, dígame en nuestro contexto, que se trata de mantener las cosas tal como están y prima el rechazo a las propuestas de cambio e innovación. Constituyen básicamente propuestas de cambios burocráticos y administrativos.
- **Estrategias OD o reorientación:** pretenden superar las debilidades (internas) aprovechando las oportunidades que ofrece el entorno. Consisten básicamente en la adaptación del proceso a las características del modelo educativo. Se es favorable al cambio, no hay rechazo al mismo, pero al interior de los claustros, no se toman iniciativas que generen profundos cambios respecto a lo que se hace habitualmente.

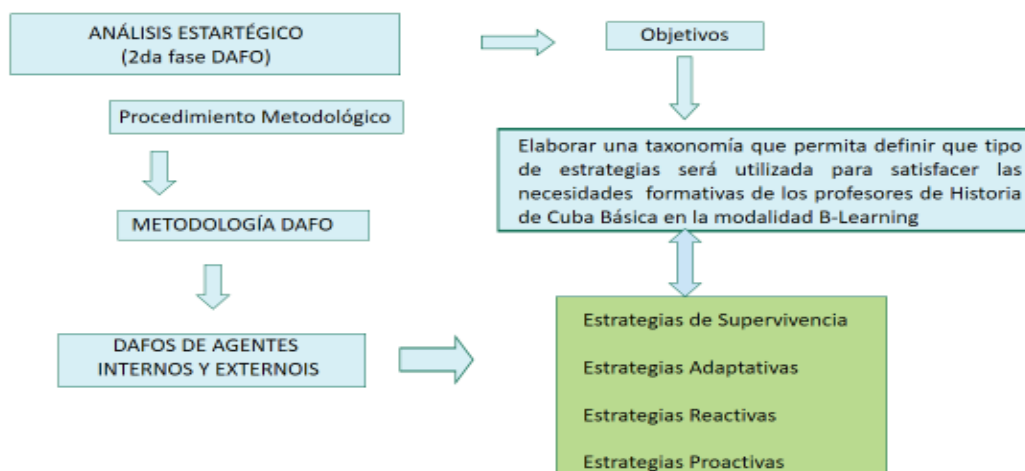
- **Estrategias FA reactiva o defensiva:** utilizan las fortalezas del proceso para minimizar o contrarrestar las amenazas (externas). Estrategia de este tipo, al igual que las de supervivencia, producen determinado inmovilismo en los colectivos, ya que asentados en sus fortalezas, dan respuesta a situaciones complejas que se pueden presentar en todo proceso pedagógico. La comunicación suele ocurrir en una dirección, de adentro hacia afuera, lo que limita la acción externa de los metodólogos y la asimilación de nuevas experiencias.
- **Estrategias FO, proyectivas u ofensivas:** suponen aprovechar las fortalezas (internas) con el fin de maximizarlas, así como las oportunidades (externas). En este caso el proceso se prepara para el cambio y supone una actitud proactiva y dinámica del claustro que imparte la materia, que estará abierto a un aprendizaje sistemático en interrelación directa con los estudiantes y absorbiendo las mejores prácticas pedagógicas de otros colectivos de referencia.

En el caso de la esta investigación, como se verá en el apartado correspondiente, se propone utilizar una estrategia de tipo ofensiva (FO) y sobre esa base establecer el plan de mejoras tomando en cuenta los resultados obtenidos en las fases de análisis diagnóstico y estratégico. Igualmente es considerado el contexto en que se inscribe el trabajo, condicionado por la existencia de profundas transformaciones en la Educación Superior Cubana que priorizan la enseñanza de la Historia de Cuba y el aumento de la virtualización.

Asimismo, se tienen en cuenta las demás condiciones antes descritas donde destacan las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba, en la modalidad semipresencial, haciendo uso de las TIC, y a la vez la existencia en el campus universitario de la UCI, de un Centro Nacional de Educación a Distancia y una infraestructura tecnológica que facilitará no solo el desarrollo de la investigación sino también la generalización y aplicación de la misma.

En la figura cuatro, se muestra el proceso metodológico propuesto para desarrollar el análisis estratégico.

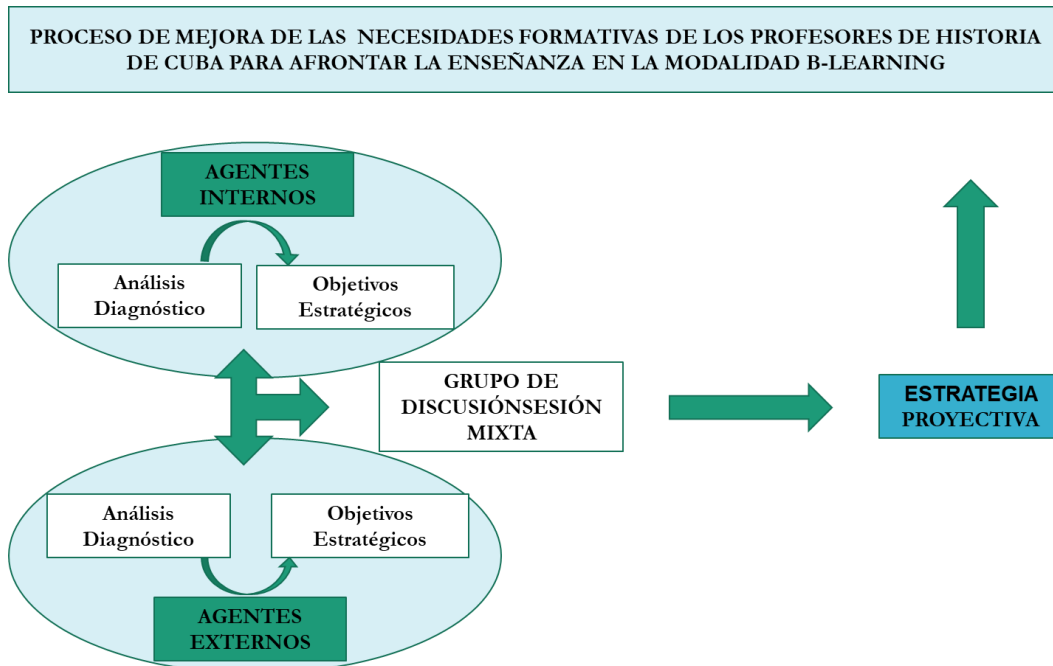
Figura 4. Proceso metodológico propuesto para el análisis estratégico (De Pablos-Pons et al., 2008)



En el proceso metodológico que se describe apoyado en la matriz DAFO se hace en paralelo el análisis de la información obtenida de los agentes internos (profesores y estudiantes) y los agentes externos (especialistas e investigadores). Con la información de ambos tipos de fuentes y partiendo del mapa diagnóstico elaborado en la fase anterior, se proponen líneas o ejes estratégicos en los que se basa el plan de mejoras propuesto. De esta manera quedan expuestas tanto las fortalezas y debilidades como las amenazas y oportunidades que hoy presenta la formación del profesorado universitario para afrontar el proceso de enseñanza de la Historia de Cuba Básica, en la modalidad semipresencial.

Una vez obtenida la información de ambos tipos de fuentes (internas y externas) el siguiente paso es llegar a un diálogo entre ambos sectores, mediante la técnica de grupo de discusión, (Obregón & González, 2018; Torres-gordillo, 2010). De esta manera se puedan contrastar los puntos de vista de ambos grupos, dejando definidas las ideas esenciales del plan de mejoras metodológicas, como se sintetiza en la figura cinco.

Figura 5. Proceso metodológico para el desarrollo de la técnica de grupo de discusión (De Pablos-Pons et al., 2008)



La técnica de grupo de discusión es el paso culminante en el proceso metodológico seguido en esta investigación. Este importante paso, brinda la posibilidad de profundizar en los argumentos, tanto de agentes externos como internos, al proceso investigado, en cuanto a la fundamentación de sus propuestas y a la vez conocer directamente sus puntos de vista. Asimismo es posible, a través del diálogo determinar acuerdos y coincidencias en las líneas de actuación metodológicas que serán propuestas (Obregón & González, 2018; Staub & Hodel, 2016).

Como parte de la preparación de estas sesiones de trabajo se elaboraron y circularon a los participantes, los documentos previos correspondientes, (ver anexos 7 y 8) con el objetivo de este encuentro, la estructura, duración y un mapa diagnóstico con los elementos identificados como debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades, fruto del análisis de toda la información recopilada a través de los instrumentos aplicados con anterioridad a ambos tipos de agentes. De esta manera quedó elaborada al final de la misma, la matriz DAFO diagnóstica a través de la cual se

siguieron todos los pasos metodológicos posteriores hasta llegar a la propuesta de plan de mejoras metodológicas elaborado.

Los seleccionados para participar en los grupos de discusión son aquellos representantes de ambos tipos de agentes informativos (internos y externos) considerados como agentes claves para brindar información en función de sus experiencias docentes, de dirección y metodológicas. En el caso de los estudiantes, los participantes en el grupo de discusión fueron los que por su cercanía pudieran estar presentes en estas sesiones de trabajo y que han formado parte de la muestra seleccionada para la aplicación de instrumentos anteriores, contando ya con conocimiento acerca del desarrollo de la investigación.

En esta propia fase y como resultado de los análisis anteriores, fueron diseñados los materiales que forman parte del curso que será impartido en la modalidad semipresencial, el montaje de ellos en la plataforma Moodle 3.0, así como los materiales necesarios para la preparación de los profesores de Historia de Cuba. Los profesores interactúan con el plan de mejoras metodológicas, y los materiales propuestos.

3.4.4 Metodología para el análisis diagnóstico y estratégico

El proceso metodológico explicado con anterioridad, brinda procedimientos aplicables para obtener diagnósticos fiables, en materia de investigación educativa, tales como la definición de estrategias metodológicas que posibiliten la mejora de instituciones o procesos pedagógicos. La técnica DAFO, que se utiliza en esta investigación y que se ha explicado persigue los siguientes objetivos.

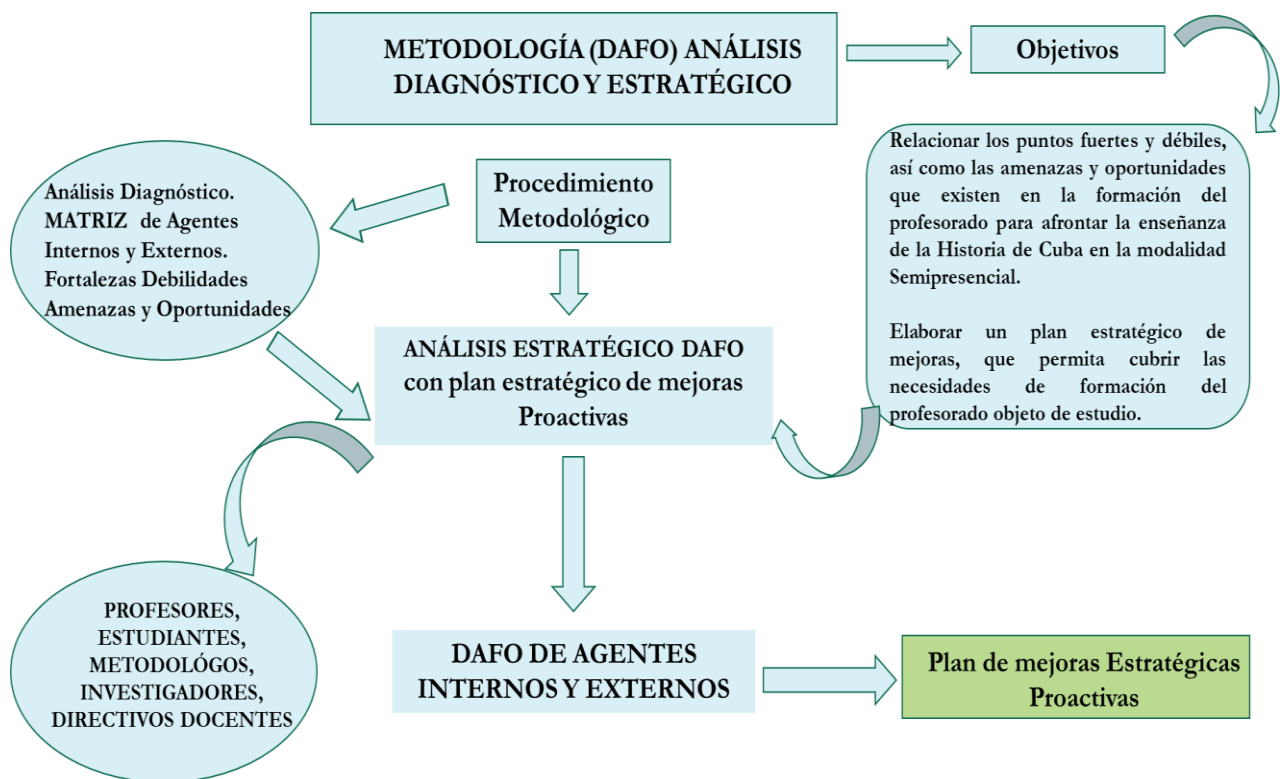
- Determinar los puntos fuertes y débiles (factores internos) que se observan hoy en la formación del profesorado para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial.
- Detectar las amenazas y oportunidades (factores externos) existentes en la formación del profesorado para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba

Básica en la modalidad semipresencial. Estas amenazas y oportunidades pueden afectar el alcance de los objetivos propuestos en el mencionado proceso de enseñanza aprendizaje.

- Definir, según los datos procesados, qué tipo plan de mejoras será propuesto, de manera que sea posible determinar las principales líneas y objetivos estratégicos que pueden integrar la propuesta.
- Establecer aquellas acciones metodológicas que pueden emprenderse para suplir las necesidades formativas de los profesores de Historia de Cuba Básica, para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial.

En la siguiente figura se observa un cuadro resumen del proceso metodológico seguido en el análisis diagnóstico y estratégico.

Figura 6. Proceso metodológico del análisis diagnóstico y estratégico. Segunda fase (De Pablos-Pons et al., 2008)



La fortaleza de un estudio con estas características metodológicas, está precisamente en tomar en cuenta los criterios de valor emitidos tanto por los agentes internos como por los externos. Como ya ha sido explicado, una vez recogida y procesada toda la información, a través de las técnicas estadísticas aplicadas se planteó una sesión de trabajo conjunta con representantes de ambos tipos de agentes de información, en una sesión mixta a través de la modalidad de grupo de discusión.

Esta sesión de trabajo, no persigue el fin de comprobar los resultados obtenidos, sino el de elaborar la matriz DAFO y en base a la misma, definir qué tipo de estrategia adoptar, definiendo entonces líneas y objetivos estratégicos, en base a los cuáles sean elaboradas propuestas de mejora, recomendadas desde ambos puntos de vista, contrapuestos de manera conjunta.

3.5 Selección muestral

En el país, del total de carreras de corte técnico que se estudian en la modalidad semipresencial (CPE), dos son afines con la rama de la Informática (Ingeniería Informática e Ingeniería en Ciencias Informáticas). Estas carreras se estudian en 13 Universidades con una matrícula de 2276 estudiantes y 69 profesores los que son considerados como la población a efectos de este estudio.

Atendiendo a los datos anteriores, la muestra de profesores seleccionados será igual a la población, es decir, los 69 profesores que imparten la materia en carreras afines con la Informática, en la modalidad semipresencial, con el propósito de tener una representación suficientemente amplia que arroje finalmente datos significativos.

Para la selección de la muestra en el caso de los estudiantes, se asume el criterio de Arkin & Colton, (1963) cuando definen que para una población de 2500 sujetos, un nivel de confianza del 95%, y un error muestral del 5% el tamaño de la muestra sería de 345 sujetos. Estos 345 estudiantes estarán localizados en las 13 universidades mencionadas, en la matrícula de la asignatura de Historia de Cuba. Se realizará, por lo tanto, un muestreo probabilístico, estratificado, siendo los estratos cada una de las universidades consultadas (Hernández-Sampieri, 2014).

Estos datos de representatividad cuantitativa de la muestra deben ser siempre analizados con detenimiento en tanto que los sujetos seleccionados si bien comparten características comunes con la totalidad de la población pueden tener también diferencias tomando en cuenta las particularidades de cada región del país y de las propias universidades en las que se desempeñen, toda vez que las condiciones tecnológicas no son homogéneas en todos los centros de educación superior del país.

Las características generales de la muestra utilizada en esta investigación se reflejan en las siguientes tablas y gráficos descriptivos.

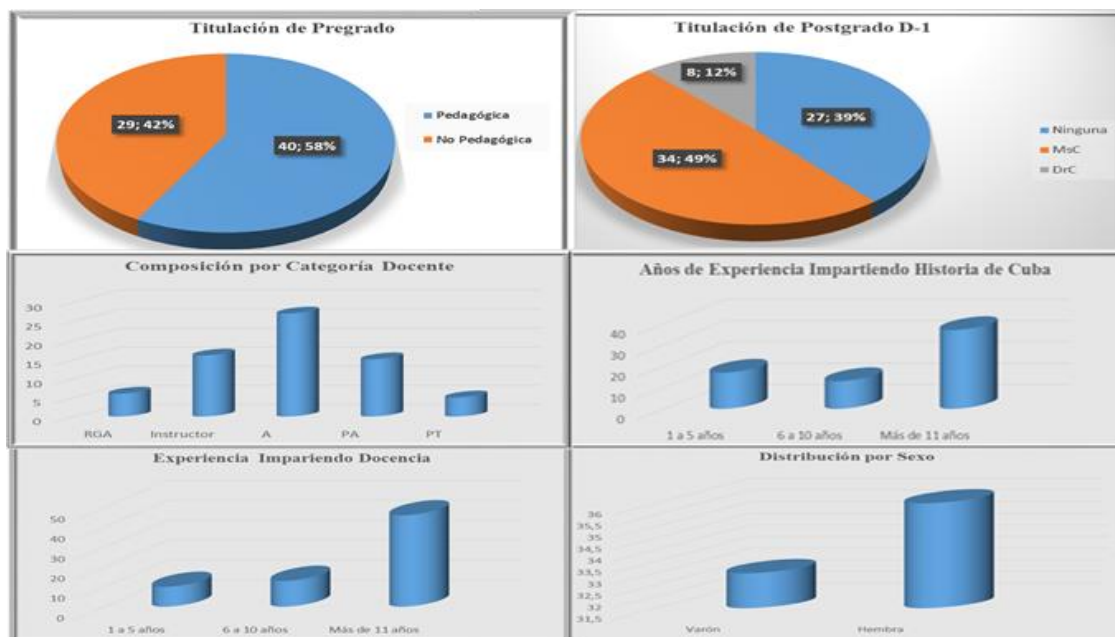
Tabla 6. Características generales de la muestra de profesores

Características Generales		Cant.	%
T Pre	Pedagógica	40	58%
	No pedagógica	29	42%
T. Post	Msc	34	49,30%
	Drc	8	11,60%
AEID	1-5 años	10	14,50%
	6-10 años	13	18,80%
	Más de 11 años	46	66,70%
AEIHC	1-5 años	17	24,60%
	6-10 años	15	18,80%
	Más de 11 años	37	53,60%
CD	Ninguna	6	8,70%
	Instructor	16	23,20%
	Asistente	27	39,10%
	Auxiliar	15	21,70%
	Titular	5	7,20%

Nota: TPre (Titulación de Pregrado), T. Post (Titulación de Post grado), AEID (Años de Experiencia Impartiendo Docencia), AEIHC (Años de Experiencia Impartiendo Historia de Cuba), CD (Categoría Docente)

La distribución numérica y porcentual tomando en cuenta los datos, queda recogida en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Distribución porcentual de la muestra de profesores



Se muestran a continuación las características generales de esta muestra de estudiantes, puede observarse en las tablas 7 y 8 que se trabaja con estudiantes de dos carreras y que en ambas son mayoría los varones, tendencia que se observa habitualmente en las matrículas de ciencias técnicas en el país. Es significativo apuntar que la mayor cantidad de estudiantes que conforman la muestra estudiada, se encuentran en el rango de edad de 25-30 años, por lo que pueden considerarse adolescentes tardíos o jóvenes con un mayor nivel de madurez, atendiendo además a que la mayoría comparte sus estudios con responsabilidades laborales y familiares.

Tabla 7. Características generales de la muestra de estudiantes

Universidades: 13			
	Características	Cant	%
Carrera que estudia	Ing Cs Inf.	63	18,30%
	Ing Inf	282	81,70%
Total por rango de edad	17-24 años	109	31,60%
	25-30 años	142	41,15%
	Más de 30	94	27,24%
Género	M	243	70,43%
	F	102	29,46%

Tabla 8. Media y desviación típica de la muestra de estudiantes

Universidades: 13												
Carrera	Ing Cs Inf.						Ing Inf					
Edad	17-24		25-30		>30		17-24		25-30		>30	
	MD	DT	MD	DT	MD	DT	MD	DT	MD	DT	MD	DT
	21,21	1,47	27,31	1,76	34,38	3,70	22,10	1,46	27,14	1,57	34,52	2,56
Género	M						F					
	MD			DT			MD			DT		
	27,56			5,26			27,30			5,04		

Gráfico 2. Media y desviación típica de las edades de la muestra de estudiantes

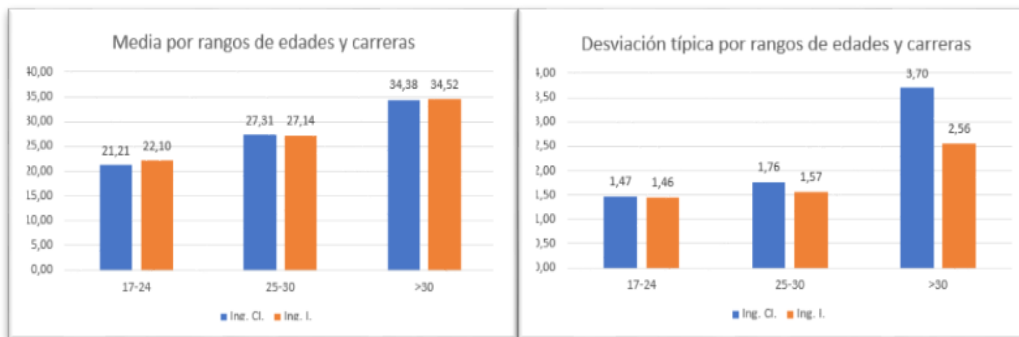
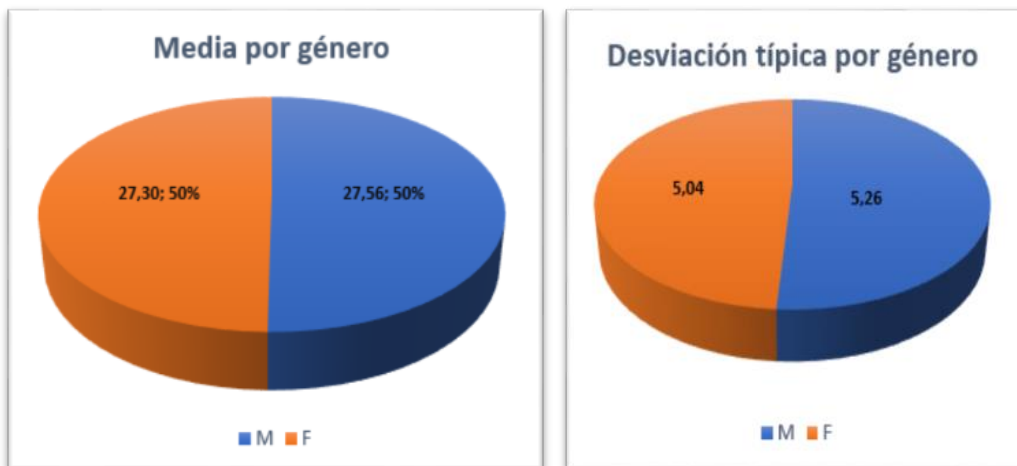


Gráfico 3. Media y desviación típica del género de la muestra de estudiantes



Tomando en cuenta los datos obtenidos con anterioridad, parece atinado suponer que la información que se obtenga será reflejo de las necesidades formativas del profesorado para la impartición de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC.

3.6 Instrumentos para la recogida de información

Para la recogida de los datos han sido utilizados cinco instrumentos diferentes, cada uno de ellos ajustado a los objetivos de la investigación. De los instrumentos empleados, dos de ellos, las escalas tipo Likert, tienen una estructura común, pero con sus características propias atendiendo al momento de la investigación en que son utilizados y los objetivos que se persiguen. Estos cuestionarios iniciales fueron enviados a través del correo electrónico o suministrados de manera presencial, en dependencia del nivel de acceso a cada sujeto. Del mismo modo en algunos casos fueron cumplimentados vía telefónica.

Otro instrumento es la entrevista concebida para un número reducido de especialistas e investigadores y posee las características y estructuras propias de este tipo de cuestionarios. Finalmente, fueron llevados a cabo dos grupos de discusión.

Tabla 9. Estructura de los instrumentos

Instrumentos	Dimensiones
Cuestionario inicial tipo Likert a profesores	La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial. Factores que favorecen o dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC.
Cuestionario inicial tipo Likert a estudiantes	La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. El uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.
Entrevista a directivos docentes y metodólogos	La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. El uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC.
Grupos de discusión	Mapa diagnóstico. Principales factores que componen la DAFO.
Grupos de discusión	Análisis estratégico. Definición de la taxonomía de estrategias. Líneas y objetivos estratégicos. Propuesta del plan de mejoras.

3.6.1 Validez y fiabilidad y de los instrumentos

A los instrumentos de recogida de información aplicados se les validó, su estructura y contenido. Fueron sometidos a juicio de expertos, ajustados según los criterios recibidos. En el caso de los cuestionarios se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis factorial Confirmatorio (AFC), para validar el constructo a los instrumentos se les determinó su fiabilidad. Es importante destacar que, en el caso de los cuestionarios a profesores y estudiantes, guardan similitud, toda vez que la idea es comparar la información obtenida. Las dos dimensiones y el total de los ítems, que conforman el instrumento para los estudiantes, están contenidas en el primero, solo adecuando la redacción y enfoque de los ítems, lo que supone que el proceso de validación del primer instrumento, fue de utilidad para ir ajustando el cuestionario de los estudiantes, de manera que simplificó este proceso.

3.6.2 Validación del cuestionario dirigido a profesores

Para determinar la validez del cuestionario “Necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad Semipresencial”, se utilizó el método Delphi. Existe diversidad de criterios en cuanto al número de expertos que deben ser utilizados. El autor de esta investigación, asume los criterios recogidos por, Cabero-Almenara y Barroso-Osuna (2013) quienes estiman que el número debe ser mayor que siete y menor que 30. Fueron consultados un total de 19 expertos de universidades españolas y cubanas. Los mismos tienen como media 31,6 años de graduados. Destaca que 12 son doctores en ciencia y siete poseen la calificación de máster en ciencias. Tienen como promedio 14 años de experiencia en la enseñanza de la Historia y 16,1 en investigaciones sobre Tecnología Educativa.

Por las características propias del instrumento, se determinó el cálculo de la competencia de cada experto en cuanto a su conocimiento de la enseñanza de la Historia y en la modalidad semipresencial. Se calculó el coeficiente de competencia experto aplicando la siguiente fórmula: $K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$ donde Kc es el “Coeficiente de conocimiento” o información que tiene el experto acerca del tema tratado y Ka, es el “Coeficiente de argumentación” o fundamentación de los criterios de los expertos. Cabero-Almenara & Barroso-Osuna (2013) obteniendo como resultado un coeficiente de competencia experto promedio de $K=0,91$ considerado alto.

En cuanto a los conocimientos y criterios sobre la modalidad semipresencial o la enseñanza de la Historia, derivados de los análisis teóricos realizados, todos los expertos expresan tener un nivel medio o alto, con respecto a la experiencia obtenida en la actividad práctica y profesional. Los estudios y revisión de trabajos investigativos de autores nacionales e internacionales, conocimiento nacional e internacional del estado actual de la temática, poseen un alto nivel. Del mismo modo se comporta su grado de intuición. Los datos del análisis del biograma y el cálculo del coeficiente (K) confirman que los consultados pueden considerarse como expertos capaces de emitir juicios de valor sobre el instrumento en análisis.

3.6.2.1 Valoración general de la estructura y contenido del cuestionario

3.6.2.2 Análisis cualitativo

Como se muestra en la tabla 10, los expertos concluyen que de los indicadores consultados sobre la estructura y contenido del cuestionario: coherencia en la estructura del instrumento(CI), relevancia del contenido(RC), organización y secuencia acorde con el objetivo(OSO), pertinencia de los ítems con el objetivo(PIO), pertinencia de los ítems con la variable(PIV), pertinencia de los ítems con las dimensiones(PID), pertinencia de los ítems con los indicadores(PII), claridad en la redacción de los ítems(CRI), la secuencia de los ítems facilita la comprensión de las preguntas(SCP), la agrupación de los ítems es adecuada para cada apartado(AAI), seis son considerados como muy adecuados y cuatro como adecuados lo que significa que de manera general la estructura del instrumento es correcta.

Tabla 10. Conclusiones del criterio de expertos según los puntos de corte

Indicadores	Categorías
CI	Muy adecuado
RC	Muy adecuado
OSO	Bastante adecuado
PIO	Bastante adecuado
PIV	Bastante adecuado
PID	Muy adecuado
PII	Muy adecuado
CRI	Muy adecuado
SCP	Muy adecuado
AAI	Bastante adecuado

3.6.2.3 Procesamiento de la información de forma cuantitativa

Cómo se observa en la tabla 11, existe un elevado coeficiente de concordancia con una expresión cuantitativa entre un 0.650 y un 0.791, existiendo además una correlación directa entre este indicador y el coeficiente de variación.

Tabla 11. Conclusiones para el coeficiente de concordancia de los expertos

Indicadores	Coeficiente de concordancia de los expertos	Coeficiente de variación
CI	0.650	0,349
RC	0.722	0.277
OSO	0.664	0.335
PIO	0.734	0.265
PIV	0.704	0.296
PID	0.765	0.235
PII	0.765	0.235
CRI	0.788	0.212
SCP	0.791	0.209
AAI	0.726	0.274

3.6.2.4 Criterios sobre los ítems del cuestionario

Al analizar los criterios individuales emitidos sobre cada ítem del cuestionario, se observa que, de los 66 ítems iniciales, los expertos coinciden entre un 0.727 y un 0.604 en eliminar los ítems del seis al 23, correspondientes todos a la dimensión: *Preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba* y a los indicadores:

- Dominio del contenido por parte del claustro que imparte Historia de Cuba.
- Utilización de fuentes de información histórica para el desarrollo de la docencia.
- Dominio de las categorías tiempo histórico y espacio histórico en la interpretación del hecho.

Se concluye que hay coincidencia en eliminar los indicadores e ítems mencionados. De igual manera, coinciden los expertos entre un 63,6% y un 72,7% y una frecuencia entre 7 y 19 de los consultados en eliminar los ítems 38, 44, 45, 46, 53, 54, 59, 65 y 66.

Resumiendo, con un nivel de coincidencia alto, entre un 63,6% y 72,7 % se propone eliminar un total, de 26 ítems.

Al mismo tiempo coinciden con un nivel de frecuencia entre siete y 19 y entre un 72% y un 100% en modificar cinco de los ítems propuestos. De los 19 expertos consultados 14, sugieren que el cuestionario es muy extenso y a su vez que cuando se eliminen algunos ítems, se deben incluir otros relacionados fundamentalmente con la misma dimensión de la que proponen eliminar la mayoría de los ítems mencionados. Sugieren igualmente, incluir alguna pregunta abierta, por lo que son incluidos un total de nueve ítems entre ellos dos preguntas abiertas quedando la nueva versión del cuestionario conformada por cuatro dimensiones y 49 ítems.

Esta nueva versión del cuestionario es sometida a una segunda vuelta de análisis con los expertos. En la tabla 12 puede observarse que, con respecto a la estructura y contenido del cuestionario, nueve de los 10 indicadores son evaluados como muy adecuados y uno como bastante adecuado.

Tabla 12. Segunda vuelta del criterio de expertos según los puntos de corte

Indicadores	Categorías
CI	Muy adecuado
RC	Muy adecuado
OSO	Muy adecuado
PIO	Muy adecuado
PIV	Bastante adecuado
PID	Muy adecuado
PII	Muy adecuado
CRI	Muy adecuado
SCP	Muy adecuado
AAI	Muy adecuado

En la tabla 13 se muestran los valores que corroboran que igualmente en la segunda vuelta de análisis, el coeficiente de concordancia de los expertos con relación a la estructura del cuestionario es alto, oscilando los valores entre un 0.948 y un 0.712, siendo el mayor coeficiente de variación de 0.283.

Tabla 13. Coeficiente de concordancia de expertos segunda vuelta de análisis

Indicadores	Coeficiente de concordancia de los expertos	Coeficiente de variación
CI	0.834	0.166
RC	0.901	0.99
OSO	0.812	0.1878
PIO	0.862	0.138
PIV	0.712	0.283
PID	0.895	0.105
PII	0.923	0.77
CRI	0.948	0.52
SCP	0.931	0.69
AAI	0.866	0.134

En cuanto al análisis de los ítems, los expertos no sugieren eliminar ninguno sino mejorar la redacción de tres de los nueve propuestos, sugerencias que son tenidas en cuenta, dejando por concluido este paso en el proceso de validación de contenido del instrumento, el cual queda hasta este momento conformado por cuatro dimensiones seis indicadores y 49 ítems.

3.6.2.5 Validez de constructo. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Realizadas las modificaciones descritas como resultado del juicio de expertos, se procede a aplicar el cuestionario a los 69 profesores para determinar la validez de constructo a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y a la vez comprobar su fiabilidad determinando los coeficientes de Alpha de Cronbach y Omega de McDonald. Tomando en cuenta los criterios de varios autores que, estiman que se realiza el AFE para reducir las dimensiones. Es utilizado como método de extracción los componentes principales, con rotación Varimax. El análisis fue realizado para todos los ítems del instrumento, con el fin de comprobar si estos, se distribuyen en las dimensiones en las que han sido propuestos (Aran-ramspott et al., 2018; Mason et al., 2019; C. Pinto et al., 2019; Ventura & Caycho-Rodríguez, 2017).

Inicialmente es realizada la prueba Kaiser Meyer-Olkin (KMO), y el test de esfericidad de Bartlett, (Alfonso & Xavier, 2019; Coelho et al., 2018), ambas permiten verificar las relaciones entre variables, y la significatividad de las mismas en el instrumento en cuestión. La interpretación del

valor KMO, se toma, teniendo en cuenta los criterios de Kaiser, (1974) como se recogen en la tabla 14.

Tabla 14. Criterios para la interpretación de KMO (Kaiser, 1974)

Valor KMO	Interpretación
>,9	Excelente
>,8	Meritorio
>,7	Medio
>,6	Mediocre
>,5	Pobre
<,5	Inaceptable

Según Kaiser, (1974) En la prueba de esfericidad de Bartlett el grado de significación aceptable, es aquel que no supere 0,05. Esto permite determinar dos hipótesis, de cuyos resultados depende poder proceder o no a la realización del AFE:

- Hipótesis nula (H_0): Si Sig. > 0,05 se acepta H_0 . Lo que implica no poder aplicar el análisis factorial.
- Hipótesis alternativa (H_1): Si Sig. < 0,05 se rechaza H_0 . Lo que implica que puede ser aplicado el análisis factorial.

Son considerados válidos aquellos resultados en los que se obtenga un valor menor a 0,05. En este caso es rechazada H_0 , y se continúa el análisis (Montoya, 2007).

Se obtiene un valor de KMO= 0.832, que atendiendo a la clasificación propuesta es considerado un valor alto. La prueba de esfericidad de Bartlett mostró que $\chi^2 (372) = 4631.4$ ($p < 0.001$), lo que demuestra la legitimidad del análisis factorial, rechazándose consecuentemente la hipótesis nula, procediendo por lo tanto a realizar el AFE, como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15. Prueba de KMO y Bartlett del instrumento

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0, 832
Prueba de esfericidad de Bartlett	$\chi^2 (372) = 4631.4$ ($p < 0.001$)

Al iniciar la extracción de componentes principales, es realizado el análisis para que el programa extrajera todos los componentes <1 . Teniendo como resultado 13 componentes. Posteriormente, se fija la extracción de factores a 4, haciéndolos coincidir con las dimensiones del instrumento que se analiza. En la tabla 16, se observa que estos 4 componentes extraídos explican el 47,4% de la varianza.

Tabla 16. Varianza total explicada del instrumento

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	%	%	Total	%	%	Total	%	%
	Varianza acumulado			Varianza acumulado			Varianza acumulado		
1	11,604	24,690	24,690	11,604	24,690	24,690	9,095	19,351	19,351
2	4,601	9,789	34,478	4,601	9,789	34,478	6,699	14,254	33,605
3	3,209	6,827	41,305	3,209	6,827	41,305	3,263	6,942	40,547
4	2,871	6,108	47,413	2,871	6,108	47,413	3,227	6,866	47,413

El análisis se complementa a través de los resultados obtenidos con la rotación Varimax, comprobando la relación que guardan los ítems con respecto a los 4 factores extraídos. La matriz factorial de las puntuaciones obtenidas de los 49 ítems se realizó a través del análisis de saturación de ítems y factores. Se utilizó una correlación bivariada utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Se excluyeron los ítems con una saturación factorial inferior $\lambda=0,40$ o representados en más de un factor con una saturación factorial $\lambda \geq 0,40$.

En la tabla 17 se muestra la matriz factorial obtenida, como se observa, todos los valores asociados con el peso factorial tienen significación estadística ($p < 0,001$); y a su vez, hay varios elementos con saturación factorial $\lambda \geq 0,40$ en algún factor o en más de uno, lo que sugiere que el ítem, pueda ser suprimido de la escala. Del mismo modo se comprueba que la distribución de los factores, en los componentes extraídos, no coincide en todos los casos con la propuesta inicial, lo que igualmente apunta a que algunos ítems, puedan ser reagrupados, dejando claros ambos elementos que la estructura planteada para el cuestionario está sujeta a necesarios ajustes.

Tabla 17. Matriz de componentes rotados del instrumento

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3
8	.635		
22	.753		
27	.792		
29	.825		
41	.692		
42	.527		
45	.567		
9		.737	
10		.526	
11		.613	
12		.649	
13		.739	
14		.684	
16		-.744	
18		.660	
31		.555	
33		.665	
1			.601
2			.754
3			.572
4			.871
5			.588
6			.638
7			.787
39			.751
40	.522		
43	.651		
44	.548		
46	.552		
47	.505		
48	.589		

La solución factorial de la matriz definió 4 factores con valores propios mayores que una unidad, pero al eliminar los ítems que en uno o más factores, obtienen un peso factorial $\lambda = 0,40$ o representados en más de un factor con una saturación factorial $\lambda \geq 0,40$ como es el caso de los ítems, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 36, 37, 34, 35, 38.

Se realiza una reagrupación de los ítems, del instrumento, teniendo los mismos correspondencia con dimensiones como: La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial y Factores que favorecen o dificultan. El desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC. El cuestionario es reajustado quedando definitivamente compuesto por tres dimensiones seis indicadores y 32 ítems como se muestra en el (*Anexo 2*).

3.6.2.6 Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Finalmente, se realizó un análisis factorial confirmatorio para confirmar la validez del constructo analizado en el instrumento. El método utilizado para dicho análisis fue el de mínimos cuadrados no ponderados.

Tomando en cuenta los resultados del AFC, puede evaluarse satisfactoriamente el nivel de ajuste de los factores definidos como resultado de todo el proceso de validación hasta aquí descrito en el orden teórico y con las pruebas estadísticas realizadas, todo lo cual muestra la validez del constructo (ver tabla 17). Los valores obtenidos confirman lo anteriormente explicado: $\chi^2/g.1.:2.25$, CMIN/DF: 2.17, NFI: . 94, TLI: .91, CFI: . 93, GFI: . 94, AIC: 749.82, PNFI: . 82, RMSA: .065, SRMR: .046.

Con respecto al ajuste del modelo, podemos observar el valor RMR=0,025. Teniendo en cuenta los valores que debe tomar RMR (entre 0 y 1, siendo 0.0 bondad perfecta), este valor se interpreta como buena bondad de ajuste. Este dato se traduce en un buen ajuste de nuestro modelo acorde con el modelo teórico planteado. En el caso de GFI, AGFI y PGFI se toman valores de 0,974, 0,971 y 0,872 respectivamente. Confirmamos que se da una proximidad a la unidad, permitiendo así el ajuste del modelo.

En la Tabla 18, se muestra que el grado de correlación entre las tres escalas es alto, mostrando valores muy próximos a la unidad. La mayor correlación está dada entre las escalas uno y dos, corroborando que realmente el nivel de utilización de las TIC en las clases de los profesores de

Historia de Cuba Básica en la modalidad de estudios analizada está estrechamente relacionado con su preparación para hacerlo y con las necesidades de formación que presentan los docentes.

Tabla 18. Descriptivos y correlaciones de las tres escalas del instrumento. Resultado del (AFC)

Escala	Descriptivos		Correlaciones de Pearson		
	Media	DE	F1	F2	F3
Dimensión 1	4.52	1.02	1	.81**	.72**
			Sig. (2-colas)	0.002	0.000
Dimensión 2	4.90	0.97	.81**	1	.78**
			Sig. (2-colas)	0.000	0.004
Dimensión 3	4.25	1.04	.72**	.78**	1
			Sig. (2-colas)	0.000**	0.000

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2-colas).

3.6.2.7 Fiabilidad del instrumento

Según autores como, Biringer y Tjøflåt (2018); Rodríguez-santero y Torres-gordillo (2016); Torres-gordillo (2010); Traver-martí y Ferrández-berruoco (2016), se entiende en términos de fiabilidad, que es una de las propiedades o características técnicas que deben tener los instrumentos de recogida de datos. En este sentido la fiabilidad garantiza la precisión de los datos obtenidos y analizados. La precisión a su vez se tiene en términos de consistencia o coherencia de la información recogida.

Con el fin de definir la fiabilidad y la consistencia interna del instrumento se obtuvieron los coeficientes de Alpha de Cronbach y Omega de McDonald. El coeficiente Alpha de Cronbach, es un índice de consistencia que mide el grado de concordancia entre las diferentes dimensiones e ítems del instrumento, por lo que debe ser definido para el cuestionario y sus dimensiones. Diversos autores se han referido al valor que toma el coeficiente, siendo coincidente en la mayoría de las fuentes la propuesta que aparece en la tabla 19.

En el caso del coeficiente Omega de McDonald, complementa al de Alpha de Cronbach, toda vez refleja con mayor precisión el nivel de fiabilidad de los instrumentos si tomamos en cuenta que los cálculos para la obtención del mismo son más estables.

Tabla 19. Criterios para la interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach (George & Mallery, 2000)

Valor Alfa de Cronbach	Interpretación
>,9	Excelente
>,8	Bueno
>,7	Aceptable
>,6	Cuestionable
>,5	Pobre
<,5	Inaceptable

En el cuestionario a profesores el coeficiente de Alpha de Cronbach obtenido es de .851. Este coeficiente indica que el instrumento presenta un buen nivel de consistencia interna. De igual forma sucede con los resultados obtenidos en cada dimensión .840, .846 y .824. Se ha comprobado que la eliminación de cualquiera de los ítems, no mejoraría el Alpha de Cronbach. El coeficiente Omega de McDonald confirma la alta confiabilidad del instrumento, de manera general (.858), como por escalas (.851, .853, .833), la Tabla 20 muestra estos resultados.

Tabla 20. Alpha de Cronbach y Omega de McDonald por dimensiones y total

Escala	Número de Items	Alpha de Cronbach	Omega Mcdonal
Total	32	.851	.858
Dimensión 1	8	.840	.851
Dimensión 2	14	.846	.853
Dimensión 3	10	.824	.833

Con los resultados obtenidos se puede afirmar que el instrumento y cada una de sus escalas cumplen los objetivos para los que fueron diseñados.

3.7 Valoración general de la estructura y contenido del cuestionario dirigido a estudiantes

Siguiendo el mismo análisis en la aplicación del método Delphi a través del juicio de expertos se validó el cuestionario: “Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial” Fueron consultados un total de 14 expertos de universidades españolas y cubanas,

muchos de los cuáles participaron en la evaluación a dos rondas del cuestionario anterior. Tienen como media 39,2 años de graduados, 10 de ellos son doctores en ciencia y 4 poseen la calificación de máster en ciencias. Tienen como promedio 15 años de experiencia en la enseñanza de la Historia y 19 en investigaciones sobre Tecnología Educativa y el coeficiente de experiencia experto es de $K= 0,96$.

En cuanto a los conocimientos y criterios sobre la modalidad semipresencial o la enseñanza de la Historia, derivados de los análisis teóricos realizados, la experiencia obtenida en la actividad práctica y profesional, los estudios y revisión de trabajos investigativos de autores nacionales e internacionales, conocimiento nacional e internacional del estado actual de la temática, así como su intuición, todos los expertos expresan tener un nivel alto.

Igualmente, en este caso, los datos del análisis del biograma y el cálculo del coeficiente (K), confirman que los consultados pueden ser considerados como expertos y que en sus análisis emitirán juicios de valor que permitirán ajustar el cuestionario en cuanto a su estructura y contenido.

3.7.1 Validación de contenido del cuestionario dirigido a estudiantes

Como se puede observar en la tabla 21 los expertos concluyen que, de los 10 indicadores consultados sobre la estructura y contenido del cuestionario, nueve son considerados como muy adecuados y uno bastante adecuado, significando esto que según su criterio la estructura del instrumento es correcta.

Tabla 21. Cuestionario a estudiantes. Criterio de expertos según los puntos de corte

Indicadores	Categorías
CI	Muy adecuado
RC	Muy adecuado
OSO	Muy adecuado
PIO	Bastante adecuado
PIV	Muy adecuado
PID	Muy adecuado
PII	Muy adecuado
CRI	Muy adecuado
SCP	Muy adecuado
AAI	Muy adecuado

3.7.2 Procesamiento de la información de forma cuantitativa

En la tabla 22 se muestra que existe un alto grado de concordancia con una expresión cuantitativa entre un 0.721 y un 0.100, existiendo además una correlación directa entre este indicador y el coeficiente de variación.

Tabla 22. Coeficiente de concordancia de los expertos. Instrumento para estudiantes

Indicadores	Coeficiente de concordancia de los expertos	Coeficiente de variación
CI	0.862	0,138
RC	0.721	0.279
OSO	0.100	0.00
PIO	0.910	0.895
PIV	0.884	0.116
PID	0.100	0.00
PII	0.769	0.231
CRI	0.100	0.00
SCP	0.960	0.397
AAI	0.771	0.229

3.7.3 Criterios sobre los ítems del cuestionario

Al analizar los criterios emitidos sobre cada ítem del cuestionario, se observa que, de los 30 ítems propuestos, coinciden entre un 85,7% y un 62,4 % en modificar la redacción del ítem 29 y eliminar los ítems 11, 12, 13, 14, 17, 20 24, 25, 26, 27, 28. Este criterio es tenido en cuenta ajustando la redacción sugerida y eliminando los ítems propuestos. En la tabla 23 se muestran los resultados del coeficiente de concordancia, en esta la segunda ronda de análisis con los expertos.

Tabla 23. Coeficiente de concordancia de los expertos segunda vuelta. Instrumento para estudiantes

Indicadores	Coeficiente de concordancia de los expertos	Coeficiente de variación
CI	0.922	0,078
RC	0.822	0.178
OSO	0.100	0.00
PIO	0.924	0.076
PIV	0.917	0.083
PID	0.100	0.00
PII	0.778	0.222
CRI	0.100	0.00
SCP	0.982	0.018
AAI	0.781	0.219

Tomando en cuenta los altos índices de concordancia de los expertos en las sugerencias realizadas y que el total de los ítems del instrumento de estudiantes, están contenidos en el cuestionario para profesores, solo cambiando el enfoque de la redacción, en la segunda vuelta de consulta con los expertos, solo se analizan aquellos elementos señalados y los indicadores con mayor coeficiente de variación. En esta ocasión responden 12 de los 14 expertos consultados inicialmente. En todos los casos los criterios recibidos son altamente favorables, quedando finalmente el instrumento conformado por dos dimensiones tres indicadores y 19 ítems, incluyendo una pregunta abierta. Como se muestra en el (*Anexo 2*).

3.7.4 Validez de constructo. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Instrumento de estudiantes

La *validez* de constructo, del instrumento, “Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial” es determinada, siguiendo los mismos pasos y principios que en el caso del instrumento aplicado a los profesores. El análisis se lleva a cabo para todos los ítems, con el fin de comprobar si estos se distribuyen en las dimensiones en las que habían sido concebidos. Con los datos obtenidos de la aplicación de un estudio piloto a 152 estudiantes de los que componen la muestra.

Es realizada la prueba Kaiser Meyer-Olkin (KMO), y el test de esfericidad de Bartlett, (Alfonso & Xavier, 2019; Blanco et al., 2018; Coelho et al., 2018) Verificando las relaciones entre variables, y la significatividad de las mismas en el instrumento en cuestión.

Siguiendo igualmente, el criterio de Kaiser, (1974). En la prueba de esfericidad de Bartlett El grado de significación aceptable, es aquel que no supere 0,05 determinando dos hipótesis, de cuyos resultados depende poder proceder o no a la realización del AFE:

- Hipótesis nula (H_0): Si Sig. > 0,05 se acepta H_0 . Lo que implica no poder aplicar el análisis factorial.

- Hipótesis alternativa (H_1): Si Sig. < 0,05 se rechaza H_0 . Lo que implica que puede ser aplicado el análisis factorial.

Son considerados válidos aquellos resultados en los que se obtenga un valor menor a 0,05. En este caso es rechazada H_0 , y se continúa el análisis (Montoya, 2007).

Se obtiene un valor de KMO= 0,897 considerado un valor alto. La prueba de esfericidad de Bartlett mostró que $\chi^2 (453) = 4762,3$ ($p < 0.001$), lo que demuestra la legitimidad del Análisis factorial, rechazándose consecuentemente la hipótesis nula, procediendo por lo tanto a realizar el AFE, como se observa en la tabla 24.

Tabla 24. Prueba de KMO y Bartlett del instrumento para estudiantes

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,897
Prueba de esfericidad de Bartlett	$\chi^2 (453) = 4762.3$ ($p < 0.001$)

La extracción de componentes principales, es realizada inicialmente, para que el programa extrajera todos los componentes <1. Teniendo como resultado cinco componentes. Posteriormente, se fija la extracción de factores a dos, haciéndolos coincidir con las dimensiones del instrumento que se analiza. En la tabla 25 se observa que estos dos componentes extraídos explican el 48,5% de la varianza.

Tabla 25. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	5,999	31,576	31,576	5,999	31,576	31,576	5,999	31,574	31,574
2	3,219	16,940	48,516	3,219	16,940	48,516	3,219	16,942	48,516

El análisis es complementado a través de los resultados obtenidos con la rotación Varimax, comprobando la relación que guardan los ítems con respecto a los dos factores extraídos, como se

muestra en la tabla 26. La matriz factorial de las puntuaciones obtenidas de los 19 ítems se realizó a través del análisis de saturación de ítems y factores, (Blanco et al., 2018).

Tabla 26. Matriz de componentes rotados del instrumento

Ítem	Factor 1	Factor 2
Mi Profesor(a) de Historia de Cuba:		
1- Realiza un diagnóstico de cada estudiante al comenzar el programa	,606	
2- Muestra dominio del contenido histórico	,765	
3- Procede de manera comprensible para mí en el tratamiento del contenido	,722	
4- Me involucra durante el proceso de apropiación del contenido	,514	
5- Utiliza diferentes formas para evaluar los contenidos impartidos	,522	
6- Elabora medios de enseñanza para utilizarlos en la clase	,721	
7- Plantea el contenido con actividades que exigen autonomía para su solución	,569	
8- Muestra dominio de las TIC, para impartir la docencia		,475
9- Utiliza recursos disponibles a través de las TIC para facilitar mi aprendizaje tales como:(textos digitales, ppt,)		,689
10- Utiliza recursos disponibles a través de las TIC para facilitar mi aprendizaje tales como:(videos, audios, multimedias)		,745
11- Utiliza recursos disponibles a través de las TIC para facilitar mi aprendizaje tales como:(plataformas educativas, páginas web, otros)		,710
Mi profesor(a) de Historia de Cuba a través de la plataforma educativa:		
12- Me motiva con facilidad para el uso de la plataforma educativa		,613
13- Me facilita una amplia e interesante bibliografía para el estudio		,769
14- Utiliza los recursos disponibles para contribuir a la interacción con mis compañeros(a)		,534
15- Implementa actividades que estimulan mi aprendizaje		,644
16- Diseña actividades, para reforzar de forma dinámica el trabajo en la clase presencial		,534
17- Presenta los temas de forma clara y comprensible		,512
18- Diseña actividades para mi autoevaluación tales como: cuestionarios, encuestas, talleres, otros		,769

Se utilizó una correlación bivariada utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. En este caso no fue necesario excluir ningún ítem pues no hubo saturación factorial inferior $\lambda = 0,40$ o representados en más de un factor con una saturación factorial $\lambda \geq 0,40$.

Del mismo modo, la matriz factorial obtenida, muestra que todos los valores asociados con el peso factorial tienen significación estadística ($p < 0,001$). Se comprueba que la distribución de los factores, en los componentes extraídos, coincide con la propuesta inicial. Finalmente, el cuestionario quedó conformado por dos dimensiones tres indicadores y 19 ítems, incluyendo una pregunta abierta (ver Anexo 4). Debe tenerse en cuenta que este instrumento es construido y analizado, una vez que ha sido culminado todo el proceso de construcción, validación y fiabilización del instrumento para profesores, lo que permitió ir calibrando el mismo sobre la base de los resultados obtenidos en el proceso anterior.

3.7.5 Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Del mismo modo que en el instrumento aplicado a profesores, es llevado a cabo el análisis factorial confirmatorio para confirmar la validez del constructo analizado en el instrumento. Es utilizado el método de mínimos cuadrados no ponderados para el análisis realizado.

Una vez concluido el AFC, puede evaluarse como satisfactorio el nivel de ajuste de los dos factores definidos como resultado del proceso de validación descrito en el orden teórico y sustentado en las pruebas estadísticas realizadas, mostrando así la validez del constructo (ver tabla 26). Los valores obtenidos confirman lo anteriormente explicado: $\chi^2/g.1.:2.27$, CMIN/DF: 2.20, NFI: .93, TLI: .91, CFI: .95, GFI: .92, AIC: 762.82, PNFI: .85, RMSA: .070, SRMR: .051.

En cuanto al ajuste del modelo, podemos observar el valor $RMR=0,028$. Teniendo en cuenta los valores que debe tomar RMR (entre 0 y 1, siendo 0.0 bondad perfecta), este valor es interpretado como buena bondad de ajuste. Este dato se traduce en un buen ajuste de nuestro modelo acorde con el modelo teórico planteado. En el caso de GFI, AGFI y PGFI se toman valores de 0,977, 0,973 y 0,880 respectivamente. Confirmamos que se da una proximidad a la unidad, permitiendo así el ajuste del modelo.

En la Tabla 27, se muestra que el grado de correlación entre las dos escalas es alto, mostrando valores bastante cercanos a la unidad. Puede observarse que la correlación entre ambas escalas es alta, corroborando que la percepción que tienen los estudiantes del nivel de utilización de las TIC en las clases de sus profesores de Historia de Cuba Básica en la modalidad su modalidad de estudios está estrechamente relacionada con la preparación que tienen los docentes para hacerlo.

Tabla 27. Descriptivos y correlaciones de las dos escalas del instrumento. Resultado del (AFC)

Escala	Descriptivos			F1	F2
	Media	DE	Sig. (2-colas)		
Dimensión 1	4.60	1.04		1	.84**
			Sig. (2-colas)		0.002
Dimensión 2	4.86	0.94		.84**	1
			Sig. (2-colas)	0.000	

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2-colas).

3.7.6 Fiabilidad del instrumento para estudiantes

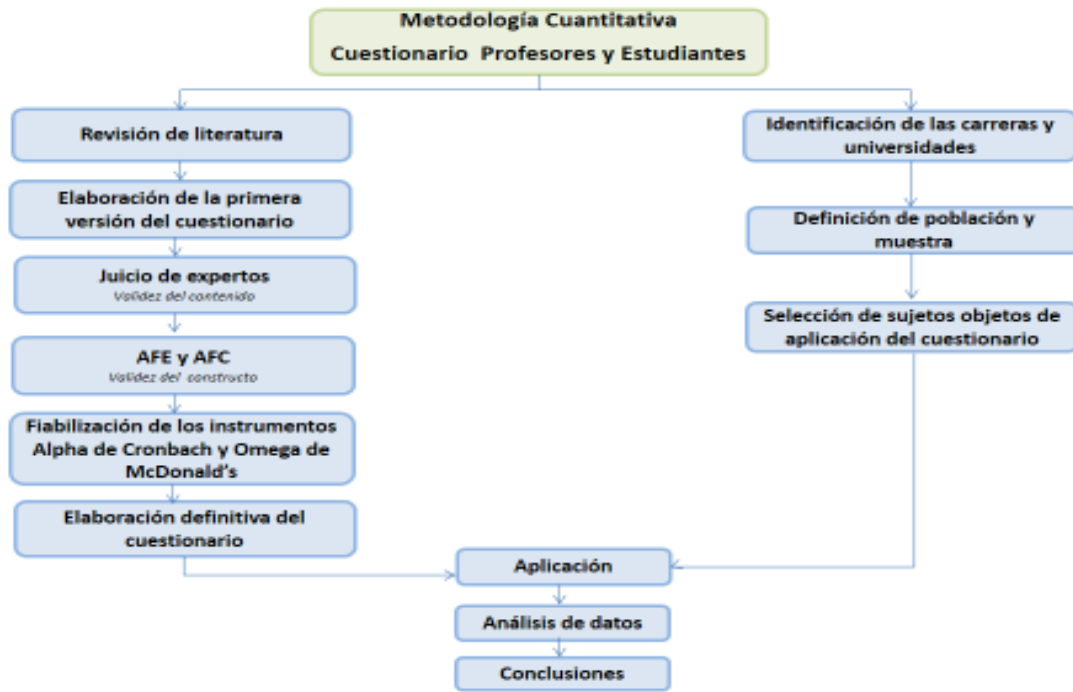
En el caso del instrumento en cuestión, el resultado global de Alpha de Cronbach .892 muestra la consistencia interna del cuestionario, asimismo, los resultados obtenidos en cada dimensión .862, .876, muestran un nivel de fiabilidad alto. Del mismo modo se ha verificado que la eliminación de cualquier ítem no mejoraría el coeficiente Alpha de Cronbach. El coeficiente Omega de McDonald confirma la alta confiabilidad del instrumento, de manera general (.896), como por escalas (.880, .892). En la Tabla 28 se muestran estos resultados.

Tabla 28. Alpha de Cronbach y Omega de McDonald por dimensiones y total

Escala	Número de Ítems	Alpha de Cronbach	Omega McDonald
Total	19	.892	.896
Dimensión 1	7	.862	.880
Dimensión 2	12	.876	.892

Estos resultados muestran que las escalas y el instrumento, cumplen con los objetivos para los que fueron creadas. El proceso de construcción de los instrumentos cuantitativos, se resume en la figura 7.

Figura 7. Esquema general de los instrumentos cuantitativos (Aguilar & Barroso, 2015).



3.8 Validación de instrumentos cualitativos

Tomando en cuenta las características de esta investigación y su metodología mixta, han sido elaborados y aplicados tres instrumentos de carácter cualitativo, una entrevista y dos grupo de discusión. Téngase en cuenta que los análisis cualitativos, permiten realizar estudios con pocos sujetos, recogiendo a su vez grandes volúmenes de información. Este tipo de análisis permite incorporar información recogida de varias fuentes; posee el atributo de trabajar con palabras y no solo con números. Es un proceso de análisis a través del cual se ordena, se da estructura y significado a la información recogida. Los análisis cualitativos tienen además un carácter crítico y reflexivo.

En el caso de la entrevista persigue el objetivo de profundizar en aquellos elementos que apuntan al objetivo de la fase prediagnóstica de esta investigación y buscar más argumentos de valor en

algunos aspectos, teniendo en cuenta la información analizada a través de los instrumentos aplicados a profesores y estudiantes. Han sido entrevistados como informantes claves, metodólogos, directivos docentes e investigadores especializados en temas de Educación a Distancia y Semipresencial, considerados como agentes externos al proceso, toda vez que no están vinculados directamente a la impartición de la docencia en la asignatura Historia de Cuba Básica, al momento de desarrollarse esta investigación.

Los grupos de discusión o *focus group*, se han llevado a cabo en sesiones de trabajo previamente organizadas donde se hizo coincidir a una selección de ambos tipos de agentes (internos y externos al proceso) de manera que puedan dejarse ya conciliados aquellos aspectos que son considerados como Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, a fin de conformar la Matriz DAFO que permitirá elaborar la taxonomía de estrategia y definir qué tipo de plan de mejoras será aplicado como propuesta de intervención ante las necesidades formativas detectadas.

3.8.1 La entrevista

Partiendo del criterio de autores como, Obregón y González (2018); Staub y Hodel (2016), se ha optado por elaborar una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista está basada en una guía de preguntas predefinidas, a través de las cuales el investigador dispone de cierta flexibilidad para incorporar al guion original, aquellas cuestiones que vayan surgiendo como parte del propio proceso con el entrevistado, con el fin de obtener una mejor información sobre algún elemento específico o por la necesidad de realizar alguna aclaración (Hernández-Sampieri, 2014).

Tomando en cuenta el criterio de autores como Barroso-Osuna y Cabero-Almenara (2010) se sintetizan en la tabla 29 las ventajas e inconvenientes de la entrevista.

En la presente investigación, la entrevista ha sido elaborada teniendo en cuenta dos fuentes que guardan relación entre ellas, pero de naturaleza distinta: la revisión bibliográfica y todo el proceso de construcción, fiabilización, validación y análisis de la información de los dos cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes respectivamente. De ambas fuentes emerge el guion de la entrevista y el sistema de categorías y subcategorías definido para su análisis.

Tabla 29. Ventajas y desventajas de la entrevista (Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, et al., 2010)

Ventajas	Desventajas
➤ La entereza de las respuestas de los ítems es muy alta.	➤ Poder llegar a una distribución geográfica amplia
➤ La calidad de los datos que se pueden establecer.	➤ Es un método costoso tanto desde una perspectiva económica como humana
➤ La posibilidad de poder profundizar más en el caso objeto de estudio	➤ La información obtenida puede no ser representativa de una población.
➤ La relación personal que se establece entre el entrevistado y el entrevistador	➤ La ausencia de anonimato.
➤ Posibilidad en las entrevistas presenciales de observar la conducta no verbal del entrevistado.	➤ Tiempo que se tarda en recoger la información.
➤ Posibilidad de recoger información de personas inaccesibles por otros medios, como por ejemplo los analfabetos.	

Con el fin de garantizar que los datos recogidos sean adecuados para el estudio que se realiza, al finalizar la elaboración del guion de la entrevista y el sistema de categorías y subcategorías, fue llevado a cabo el proceso de validación de contenido del instrumento, a través de la técnica del juicio de expertos. Se selecciona un número de expertos en la materia quienes evalúan el instrumento emitiendo criterios de valor y proponiendo cambios que consideran necesarios (Obregón & González, 2018).

Para la validación de la entrevista, se utilizaron 17 expertos de universidades españolas y cubanas. Los mismos tienen como media 33 años de graduados. De los expertos seleccionados 12 son doctores en ciencia y cinco másteres en ciencia. Poseen como promedio 22 años de experiencia en la enseñanza de la Historia y 19 en investigaciones sobre Tecnología Educativa. Se determinó el cálculo de la competencia de cada experto en cuanto a su conocimiento de la enseñanza de la Historia y en la modalidad semipresencial, obteniendo como resultado un coeficiente de competencia experto promedio de $K=0,90$ considerado alto.

Una vez culminado el proceso de selección de los expertos y teniendo además su disposición a colaborar con la investigación, les fueron enviadas a través del correo electrónico o suministradas personalmente, en dependencia del nivel de acceso a los mismos, las preguntas propuestas inicialmente en la entrevista. Asimismo, se les envía un documento para la valoración de las preguntas, su correspondencia con las dimensiones y la propuesta de categorías y subcategorías del instrumento. Los criterios valorativos emitidos estuvieron en base a dos elementos: pertinencia y

claridad. (ver anexo 5). Se define que deben coincidir al menos cinco respuestas para considerar la modificación o eliminar alguna pregunta.

El proceso de valoración por parte de los expertos fue positivo, permitió reformular varias preguntas, hacer cambios en el orden de otras, y eliminar tres de las propuestas inicialmente. Posibilitó además definir las categorías y subcategorías propuestas, quedando finalmente conformada la entrevista por tres categorías, 11 subcategorías y 10 preguntas, (ver anexo 6)

En la tabla 30 se muestra la correspondencia entre categorías, subcategorías y preguntas.

Tabla 30. Relación definitiva entre categorías, subcategorías y preguntas

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	1.1- Preparación Pedagógica del claustro	1-2-3
El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	2.1- Nivel de preparación de los profesores.	4-5-7
	2.2- Tipo de recursos digitales.	
	2.3- Necesidades de formación pedagógicas	
Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC	2.4- Necesidades de formación tecnológicas	6-8-9
	2.5- Necesidades de formación en el dominio del contenido.	
Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC	2.6- El uso de la plataforma Educativa para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.	10
	3.1- Tiempo dedicado a la capacitación	
	3.2- Opciones de capacitación	
	3.3- Disponibilidad tecnológica	
	3.4- Preparación del claustro	

Fueron aplicadas un total de 33 entrevistas a directivos docentes, metodólogos e investigadores. En la muestra de entrevistados 22 son doctores en ciencia y 11 máster en ciencia, como promedio tienen 23 años de trabajo vinculados a la docencia de la signatura o la investigación en temas relacionados con dirección de procesos docentes o la investigación educativa.

Los datos fueron analizados a través de las frecuencias y porcentajes de las respuestas a cada categoría y subcategoría, teniendo en cuenta aquellas opiniones de mayor relevancia en cada caso. Se utilizó la aplicación Atlas.ti, por ser considerada una herramienta útil, que brinda facilidades para la organización y análisis de datos cualitativos. Asimismo, esta herramienta posibilita una buena interpretación de la información.

Se muestra una descripción más detallada de cada una de las subcategorías, de manera tal que se pueda realizar un análisis pormenorizado de los datos.

1) *Categoría: Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.* En esta categoría, se persigue profundizar en la percepción que tienen los informantes claves sobre la preparación general que posee el claustro para afrontar la enseñanza de la asignatura.

1.1) *Preparación Pedagógica del claustro.* Se indaga concretamente sobre la preparación que posee el claustro en los aspectos pedagógicos, incluyendo el dominio del contenido, los métodos para impartir la docencia y las formas de evaluación.

2) *Categoría: El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.* En esta categoría se abordan aspectos relacionados con la importancia que le confieren los docentes a la utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

2.1) *Nivel de preparación de los profesores.* En esta subcategoría se indaga con los entrevistados acerca del nivel de preparación que tienen los profesores para la utilización de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba en la semipresencialidad.

2.2) *Tipos de recursos digitales.* Se busca recabar información sobre los tipos de recursos digitales más utilizados por los profesores en sus clases (textos digitales, videos, audios, multimedias, PPT, páginas web, otros).

2.3) *Necesidades de formación pedagógicas.* Esta subcategoría agrupa los elementos relacionados con las necesidades formativas de los docentes en el orden metodológico para el trabajo en la modalidad semipresencial.

2.4) *Necesidades de formación tecnológicas.* Esta subcategoría brinda información sobre las necesidades de formación docentes en temas relacionados con el uso de la tecnología para su utilización en la asignatura en la modalidad de estudios analizada.

2.5) *Necesidades de formación en el dominio del contenido.* Se intenta aquí conocer el criterio de los entrevistados en este importante aspecto relacionado con el dominio que poseen los profesores

sobre el contenido de Historia de Cuba y su preparación para llevarlo al aula haciendo uso de las TIC.

2.6) *El uso de la plataforma Educativa para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.*

Por la importancia que posee el aumento de la virtualidad y en concreto la utilización de la plataforma educativa Moodle, se abordan aspectos sobre su utilización y el conocimiento de los profesores sobre las posibilidades que brinda.

3) Categoría: *Factores que dificultan El desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC.* Se concretan criterios sobre aquellos aspectos que inciden de manera negativa en la preparación de los docentes y en la implementación de las posibilidades de esta modalidad de estudios a través del adecuado uso de las TIC.

3.1) Subcategoría: *Tiempo para la capacitación.* Resulta importante, profundizar en lo relacionado con el tiempo que los profesores disponen para su superación en esta modalidad de estudio.

3.2) Subcategoría: *Opciones de capacitación.* Se intenta determinar qué tipo de opciones para la superación tienen hoy los profesores de Historia de Cuba que trabajan en la modalidad semipresencial, en las diferentes universidades. Determinar si estas opciones son las deseadas y si logran suplir las necesidades formativas de los docentes.

3.3) Subcategoría: *Disponibilidad tecnológica.* Se indaga acerca del nivel de acceso y de uso por parte de los profesores, con respecto a las condiciones tecnológicas existentes en cada universidad.

3.4) Subcategoría: *Preparación del claustro.* Varios de los informantes claves entrevistados, aluden a que una de las principales dificultades que se presenta hoy para el trabajo de la asignatura en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC, está condicionada fundamentalmente por el pobre nivel de preparación que poseen los docentes no solo en el manejo propio de las TIC, sino para el empleo pedagógico de la mismas, lo que limita igualmente sus posibilidades de preparar a los estudiantes para la utilización de las propias tecnologías .

3.8.2 El grupo de discusión

El grupo de discusión, es una de las herramientas de mayor utilización en la investigación social, ya que ayuda a sintetizar información valiosa sobre el tema a analizar, posibilitando además conciliar varios puntos de vista en una misma sesión de trabajo. Esta técnica consistente en reunir a varias personas, preferiblemente participantes en la propia investigación y desarrollar una conversación grupal abierta sobre el tema objeto de estudio. Esta discusión debe estar dirigida preferiblemente por el propio investigador o algún facilitador con dominio de la temática de estudio, (Hare et al., 2020; Pyo et al., 2020; Szteinberg et al., 2020).

El grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por, e influyen en el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real, (Krueger, 1991). A partir del debate desarrollado, se obtiene una valiosa información que constituye material importante para la interpretación y posterior análisis, permitiendo así arribar a conclusiones sólidas, dejando claro entonces que el grupo de discusión es una vía para conocer y no un fin en sí mismo (Das, 2017; Hara, 2019; Hare et al., 2020).

En el caso de la investigación que se desarrolla, debe tenerse en cuenta que los cuestionarios y la entrevista aplicados con antelación al desarrollo de los grupos de discusión, han aportado una cantidad considerable de información valiosa sobre la cual el análisis en el grupo de discusión, posibilita sintetizar la misma y orientarnos en cuanto al tipo de plan de mejoras a proponer.

Para la aplicación exitosa de la técnica DAFO utilizada en esta investigación, el grupo de discusión representa un momento clave tanto en el análisis diagnóstico como en el estratégico, ya que posibilita sostener un debate en el que intervienen, profesores, estudiantes, especialistas e investigadores representantes de ambos tipos de agentes (internos y externos) que en su inmensa mayoría conocen con antelación el desarrollo del estudio ya que han respondido los instrumentos previamente aplicados. El debate y el análisis detallado de la información permite llegar a un consenso en los puntos de vistas discutidos.

A modo de síntesis, en la tabla 31 se muestran las principales ventajas y desventajas de los grupos de discusión como técnica de recogida de información.

Tabla 31. Ventajas y desventajas de los grupos de discusión

Ventajas	Desventajas
➤ Es un método bastante económico, posibilita el ahorro de valiosos recursos, entre ellos el tiempo.	➤ La organización y logística, suele ser complicada, resulta difícil reunir al grupo.
➤ Es flexible ya que es posible adaptarlo a diferentes espacios, ámbitos de estudio y a diferentes personas.	➤ Problemas de generalización, sesgo, comparabilidad, deseabilidad.
➤ Propicia la interacción y el debate colectivo, genera seguridad y espontaneidad en la discusión.	➤ El investigador tiene en las sesiones de trabajo, un menor control que las entrevistas individuales.
➤ Brinda la posibilidad de llegar a ideas comunes y de compartir experiencias	➤ Los datos obtenidos son difíciles de analizar por el volumen de información que generan.
➤ Es un método enriquecedor, no solo para el que investiga, sino también para todos los participantes de la puesta en común.	➤ Pueden surgir situaciones insolubles y que la persona que modera el grupo le sea difícil controlar.
➤ Brinda la posibilidad de llegar a conclusiones sólidas y abarcadoras.	

En esta investigación se desarrollaron dos grupos de discusión, tomando en cuenta el análisis de la información obtenida a través de los instrumentos anteriormente aplicados a ambos tipos de agentes de información (Internos y Externos). El primer Grupo de discusión, fue desarrollado el día 20 de enero de 2020, en el marco del Taller Nacional de la Enseñanza de la Historia y el Marxismo, participaron en el mismo un total de 15 profesores de Historia de Cuba, provenientes de diez universidades de las que se encuentran siendo objeto de estudio y seis estudiantes de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas.

Este primer grupo de discusión, perseguía como objetivo principal, definir un mapa diagnóstico, contemplando las principales necesidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que se observan hoy en la preparación que poseen los profesores de Historia de Cuba Básica para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial.

Para el desarrollo de la sesión, fue circulado con antelación un documento previo (ver anexo 7) en el que se explica, el objetivo de la sesión y la metodología de trabajo a seguir. La propuesta inicial de mapa diagnóstico circulado, es el resultado del análisis estadístico realizado con los instrumentos precedentes, a través del cual se ha podido determinar cada uno de los elementos que conforman el

mapa diagnóstico elaborado que constituye a su vez el documento base para el análisis con los representantes de ambos tipos de agentes presentes en la sesión.

Las sesiones de trabajo de cada grupo de discusión, tuvieron una duración de tres horas, tomando un receso intermedio después de los primeros 90 minutos de trabajo. Inicialmente fue analizado el mapa diagnóstico propuesto y luego la propuesta de objetivos y líneas estratégicas. De manera general se contó con la participación de 45 informantes, de ellos seis estudiantes 19 profesores, 9 investigadores en temas asociados a la tecnología educativa y la enseñanza de la historia, seis metodólogos y tres directivos docentes, cuya función actual está vinculada a temas del trabajo en la enseñanza semipresencial y dos investigadores en temas relacionados con la dirección empresarial.

Los datos fueron analizados a través de las frecuencias y porcentajes de las respuestas en cada uno de los elementos que conforman los diferentes factores de la matriz DAFO (fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades), teniendo en cuenta los mayores niveles de coincidencia en las opiniones emitidas en cada caso, con respecto al mapa diagnóstico.

El segundo grupo de discusión, fue realizado el día 10 de febrero de 2020. Del mismo modo que en el caso anterior para esta sesión de trabajo, fue elaborado y circulado con anticipación a los participantes un documento de presentación (ver anexo 8) en el que se explican con claridad los objetivos y la metodología de trabajo de la sesión propuesta, así como el mapa diagnóstico. Igualmente tuvo una duración de tres horas con un receso intermedio a los 90 minutos.

En el grupo de discusión participaron cuatro investigadores en temas relacionados con la tecnología educativa, o la enseñanza de la Historia, seis metodólogos, tres directivos docentes, cuatro profesores de Historia de Cuba y dos especialistas docentes en administración de empresas. Es de destacar que de los 19 participantes ocho son DrC y el resto Msc, acumulando como promedio 26 años de experiencia docente e investigadora.

Los objetivos de trabajo de esta sesión estuvieron concebidos, a partir del mapa diagnóstico previamente elaborado y analizado en el anterior grupo de discusión. La atención principal está en definir las líneas, objetivos y posibles acciones que deben conformar el plan de mejoras propuesto.

- Realizar la taxonomía de estrategia, definiendo el factor de impacto de cada elemento, posibilitando esto determinar, las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades y qué tipo de plan de mejoras implementar.
- Proponer las principales líneas, objetivos estratégicos y acciones, para suplir las necesidades de formación de los profesores de Historia de Cuba Básica para impartir la docencia en la modalidad semipresencial y evaluar posibles acciones.

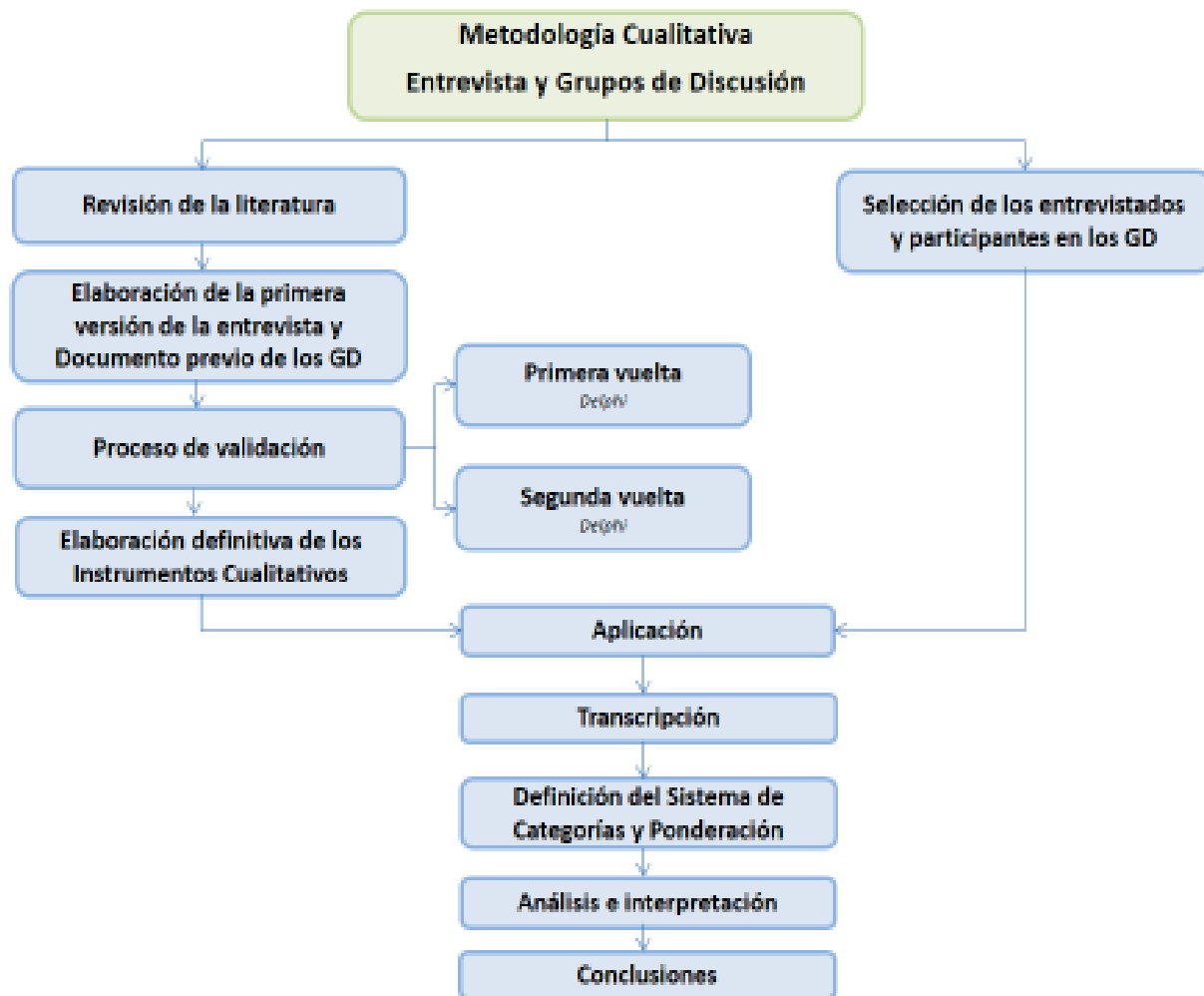
Para definir la taxonomía de estrategias se realizó la ponderación a través del consenso del factor de impacto de cada elemento, proponiendo que los impactos fueran analizados en una escala de 1 a 5 donde 1 es el menor impacto y 5 el impacto más alto. Este procedimiento permitió en un primer momento establecer cuáles son las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades analizadas.

En un segundo momento en la propia sesión de trabajo se debatió sobre las líneas, objetivos y acciones del plan de mejoras. Del mismo modo varios de los asistentes a esta sesión de trabajo aportaron ideas valiosas relacionadas con las principales características del plan de mejoras. Sin abandonar los objetivos propuestos, realizaron aportes sobre referentes teóricos para la conformación del plan de mejoras, así como ejemplos de planes que persiguen objetivos similares.

Es importante destacar que ambos grupos de discusión fueron grabados en archivos de audio para poder luego realizar el análisis detallado de la información recopilada. De manera general se considera que los instrumentos utilizados en la investigación tienen suficiente validez y fiabilidad y que, con la utilización armónica de todos y el manejo de las técnicas adecuadas para el análisis de la información, se garantiza la veracidad de los datos obtenidos y la robustez de la información, de manera tal que pueda arribarse a resultados concretos que brinden solución al problema de investigación que se pretende resolver.

En la figura 8 se muestra el proceso de construcción de los instrumentos cualitativos utilizados en la investigación.

Figura 8. Esquema general de los instrumentos cualitativos (Aguilar & Barroso, 2015)



Parte 3ra

Análisis de los Resultados

- ✓ **Capítulo 4** Análisis de los Resultados de las Fases Prediagnóstica y Diagnóstica de la Investigación
- ✓ **Capítulo 5** Análisis de los Resultados de la Fase Estratégica
- ✓ **Capítulo 6** Propuesta de Mejoras

Capítulo 4

Análisis de los Resultados de las Fases Prediagnóstica y Diagnóstica de la Investigación

4.1 Presentación

El análisis de los datos fue realizado, mediante el empleo de diferentes técnicas, análisis estadísticos descriptivos, utilizando medidas de tendencia central y de dispersión como: porcentos, medias, desviaciones típicas, frecuencias. Del mismo modo se realizaron análisis estadísticos inferenciales, H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, aplicando contrastes a diferentes variables de agrupación seleccionadas. Se realizó además un análisis de conglomerados como cierre del procesamiento estadístico a los instrumentos cuantitativos. Todos los análisis se ejecutaron con el programa estadístico SPSS, versión 24. Para el estudio de los datos recogidos con los instrumentos de medición cualitativos, se determinan las categorías y subcategorías y se procesa la información a través del programa Atlas.ti.

La interpretación de los resultados, se realiza primero por separado, los resultados de la información recogida en cada uno de los colectivos (interno y externo) y luego se hace una interpretación global de acuerdo con los objetivos.

4.2 Estudio cuantitativo

Este estudio fue realizado en la primera fase del trabajo de investigación, obteniendo a través de él información detallada acerca del proceso que se analiza:

- Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

- El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial.
- Factores que favorecen o dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC.

4.3 Recogida de datos cuantitativos

El cuestionario inicial administrado a los profesores que componen la muestra seleccionada se envió a través del correo electrónico o se aplicó de manera presencial, en dependencia del nivel de acceso a cada sujeto. Del mismo modo se cumplimentó vía telefónica en algunos casos. A los estudiantes les fue aplicado de manera presencial en cada una de las universidades que componen la muestra; para ello se contó con la colaboración de varios profesores en las distintas universidades del país.

4.3.1 Análisis de datos cuantitativos

Como se ha explicado el estudio de los datos cuantitativos fue llevado a cabo, mediante el empleo de diferentes técnicas de análisis estadísticos: descriptivos utilizando medidas de tendencia central y de dispersión como porcentajes, medias, desviaciones típicas, frecuencias. Además, se profundizó la descripción haciendo comparaciones tomando en cuenta algunas variables. Asimismo, atendiendo a la naturaleza de los datos fueron realizados análisis estadísticos inferenciales, aplicando contraste a diferentes variables de agrupación a través de las técnicas U de Mann Whitney y el Test H de Kruskal Wallis. Todos estos análisis se ejecutaron con el programa estadístico SPSS, versión 24.

4.4 Estudio cualitativo

Igualmente, en la fase de estudio pre diagnóstico, se ha elaborado una entrevista, aplicada a especialistas, metodólogos, directivos docentes e investigadores en materia de enseñanza de la Historia de Cuba y educación semipresencial en el país, considerados como agentes externos a este

proceso, toda vez que no están actualmente vinculados de manera directa con la impartición de la materia en la modalidad que se analiza.

En este caso, por su experiencia y funciones con respecto al proceso, permite a su vez obtener información específica, ampliando y profundizando sobre la base de puntos de vistas personales y opiniones con alto juicio valorativo, completando así la información obtenida en los cuestionarios iniciales.

Las categorías que conforman la entrevista son las mismas que están contempladas en las escalas tipo Likert aplicada a profesores y estudiantes, pero profundizando en aquellos aspectos considerados de más relevancia según los resultados obtenidos en los análisis realizados.

Tabla 32. Relación de temas diagnosticados de forma cualitativa

Dimensiones	Investigadores EAD y BLearning	Investigadores Enseñanza de la Historia de Cuba	Metodólogos
La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial		X	X
El uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	X	X	X
Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad B-Learning con una amplia utilización de las TIC.	X	X	X

Otro instrumento cualitativo utilizado es el grupo de discusión, fueron reunidos agentes informativos, representantes de ambos grupos, interno y externo, previa preparación de la sesión de trabajo donde fue discutida la matriz DAFO propuesta, las líneas y objetivos de acción, definidos en función del tipo de plan de mejoras que se propone implementar.

4.4.1 Análisis de datos del estudio cualitativo

Para el análisis de los datos cualitativos se realizó el vaciado completo del total de las respuestas por cada uno de los entrevistados, pertenecientes a los grupos descritos en la tabla anterior. Con posterioridad se establecieron categorías y subcategorías, asignando luego las respuestas a las categorías correspondientes. Este procedimiento posibilitó sistematizar y estructurar toda la

información obtenida en esta fase del estudio y posteriormente se aplicaron otros análisis de más inferencia y/o contraste de información entre los diferentes subgrupos que componen la muestra.

4.4.2 Interpretación de los resultados del estudio cualitativo

Es realizado en primera instancia por cada una de las categorías y subcategorías establecidas para el procesamiento y análisis y en segundo momento una interpretación global, teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este estudio.

4.5 Identificación de líneas de actuación derivadas del estudio interno y externo

La idea central de un estudio como este, basado en la metodología de la técnica DAFO, se resume en tomar en cuenta los principales aportes realizados por los agentes internos y externos. Con la información recogida y procesada se plantean dos sesiones finales conjuntas, de tipo mixta. Las mismas se organizan a través del método de grupo de discusión como ya se ha explicado. Se realizan con miembros representativos de cada uno de los tipos de agentes, no tanto para corroborar los resultados obtenidos en el estudio, sino para, elaborar propuestas de acción tomando en cuenta los puntos de vista tanto de los agentes internos como de los externos, de manera conjunta.

Estas sesiones de trabajo, proponen básicamente acciones encaminadas a la elaboración de un plan de mejoras para suplir las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial.

4.6 Análisis estadísticos descriptivos de los instrumentos aplicados a los agentes internos (profesores y estudiantes)

Para el análisis de los datos obtenidos han sido utilizados cinco instrumentos de medición, dos cuestionarios, una entrevista y dos grupos de discusión. Se incluye un breve resumen de los análisis realizados en cada caso. Los datos serán presentados, en el siguiente orden:

- Cuestionario: Necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial.

- Cuestionario: Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial.
- Entrevista a: Metodólogos y directivos docentes en la modalidad semipresencial y en la enseñanza de la Historia de Cuba.
- Grupo de discusión con informantes claves, profesores de Historia de Cuba, estudiantes que han recibido o reciben la asignatura en la modalidad semipresencial.
- Grupo de discusión con metodólogos, investigadores, profesores y directivos docentes en la modalidad semipresencial y la enseñanza de la Historia de Cuba.

4.7 Análisis descriptivo del cuestionario para profesores

El cuestionario está dividido en tres dimensiones, seis indicadores y 32 ítems, incluyendo una pregunta abierta. Presenta una escala de valoración tipo Likert con 5 opciones de respuestas (1=Nada, 2= Poco, 3=Regular, 4= Bastante, 5=Mucho).

Se Analizan los resultados, en primera instancia de cada uno de los ítems y las dimensiones, tomando en cuenta los estadísticos descriptivos porcentuales, de tendencia central y de dispersión. Asimismo, se realiza un contraste de la información, atendiendo en el caso de los profesores, a las variables: titulación de pregrado, titulación de postgrado, categoría docente, años de experiencia en la docencia, años de experiencia impartiendo Historia de Cuba y el sexo.

En el caso de los estudiantes se contrasta la información de las variables: carrera que estudia y sexo. Tomando en cuenta que como ha sido explicado, los estudiantes que conforman la muestra provienen de dos carreras que se estudian además en universidades diferentes. Finalmente se comparan las respuestas ofrecidas por profesores y estudiantes a un número importante de ítems que coinciden en ambos instrumentos. El análisis se realiza, en función de la relevancia que revista para la investigación la información brindada. La comparación posibilita establecer en qué aspectos de la información es preciso profundizar con otras técnicas de análisis y en la aplicación de otros instrumentos como la entrevista con informantes claves.

4.7.1 Análisis descriptivo de la dimensión 1: Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

Se da inicio al análisis porcentual de los ítems que conforman la primera dimensión: Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Puede observarse en la tabla 33 y los gráficos 4a y 4b, que resulta significativo que los profesores revelan entre un 62,3% y un 13,0% que realizan un diagnóstico a sus estudiantes al comenzar el curso, igualmente el 33,3 % y el 49,3% refieren tener mucho y bastante dominio de los métodos y procedimientos para impartir el sistema de conocimientos históricos.

En ambas, categorías de respuestas, agrupados entre un 42,0% y un 58,0% refieren tener un alto dominio del contenido a impartir. En este caso es llamativo, el alto nivel de autopercepción que tienen los docentes pues ninguno se ubica en las categorías inferiores de respuestas. Esta apreciación en buena medida es coincidente con la opinión que al respecto tiene el autor de este trabajo, tomando en cuenta su experiencia como profesor, directivo docente y metodólogo, pues salvo en el caso de la realización del diagnóstico que no siempre es realizado por los docentes, en ocasiones cuando se realiza no es aprovechado pedagógicamente como es debido.

Existe correspondencia con lo manifestado entre el ítem 2, *Tengo dominio de los métodos y procedimientos para tratar el sistema de conocimientos históricos* y el ítem 4, pues el 31,9 % y el 60,9% de los profesores estiman que tienen un buen dominio del proceder metodológico, estando ubicadas la mayor cantidad de respuestas en el nivel más alto. Solo un 15% considera que involucra de manera regular a sus estudiantes durante el proceso de apropiación del contenido y el resto estima que lo hacen bastante o mucho.

Prácticamente la misma tendencia porcentual positiva se mantiene con el resto de los ítems que conforman la dimensión, los datos más altos están ubicados en todos los casos por encima del 85% tomando en cuenta las dos categorías de respuestas superiores.

Obsérvese que la concentración positiva en las respuestas dadas por los profesores en las preguntas formuladas en la primera dimensión del instrumento es tal que solo en el ítem1, referido a la realización del diagnóstico inicial, la media de las respuestas tiene un valor por debajo de 4, siendo

4,58 el mayor valor observado precisamente en el ítem referido al dominio del contenido histórico donde no hay ninguna calificación en las opciones de respuestas que van desde nada hasta regular.

En correlación con la distribución porcentual, la mayor varianza en las respuestas se observa en el segundo ítem al abordar el dominio de los métodos y procedimientos para tratar el sistema de conocimientos históricos. La menor dispersión de respuestas, expresada en la varianza de .228 está en el caso del ítem 8, *Planteo el contenido a mis estudiantes, con actividades que exigen autonomía para su solución.*

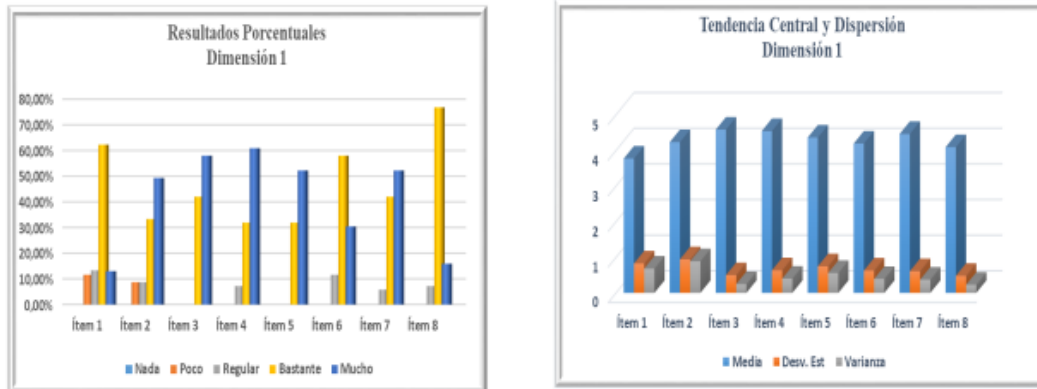
Por lo observado hasta aquí, puede afirmarse que este es un colectivo docente que en realidad muestra un excelente dominio del contenido histórico a impartir y que a su vez posee dominio de los métodos y procedimientos para impartir el mismo. Asimismo, es de notar que, según el criterio de los profesores, en las actividades presenciales los estudiantes son involucrados de manera activa en el proceso de apropiación del contenido. Lo anterior muestra con claridad que el colectivo pedagógico que se analiza se autoevalúa de manera satisfactoria en este aspecto.

En la tabla 33 y los gráficos 4a y 4b se muestran los principales resultados del análisis descriptivo realizado con los ítems que conforman la dimensión.

Tabla 33. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión. Dimensión 1

Ítem	Resultados Porcentuales					Tendencia Central y Dispersión		
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Media	DE	Varianza
1	0,0%	11,6%	13,3%	62,3%	13,0%	3,77	.825	,681
2	0,0%	8,7%	8,7%	33,3%	49,3%	4,23	.942	,887
3	0,0%	0,0%	0%	42,0%	58,0%	4,58	,497	,247
4	0,0%	0,0%	7,2%	31,9%	60,9%	4,54	,632	,399
5	0,0%	0,0%	15,9%	31,9%	52,2%	4,36	,747	,558
6	0,0%	0,0%	11,6%	58,0%	30,4%	4,19	,625	,390
7	0,0%	0,0%	5,8%	42,0%	52,2%	4,46	,608	,370
8	0,0%	0,0%	7,2%	76,8%	15,9%	4,09	,477	,228

Gráficos 4a y 4b. Resultados porcentuales dimensión 1. Instrumento para profesores



4.7.2 Análisis comparativos a través de medidas de tendencia central y de dispersión

Con el fin de reforzar el análisis descriptivo de la información obtenida, son realizados análisis comparativos, apoyados en medidas de tendencia central y de dispersión, observando su comportamiento con respecto a variables de agrupación como: la titulación de pregrado y postgrado, los años de experiencia impartiendo docencia e impartiendo Historia de Cuba, la categoría docente y el sexo.

4.7.3 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado. Dimensión 1

En la tabla 34 y los gráficos 5a y 5b, se observan los resultados del análisis con respecto a la titulación de pregrado, pedagógica o no pedagógica, que poseen los profesores. Los resultados coinciden con lo que sucede en la práctica cotidiana, pues al observar la actividad docente impartida por profesores de ambas titulaciones. Puede notarse la tendencia mostrada con respecto a que aquellos profesores con titulaciones pedagógicas muestran mejor manejo metodológico y, sin

embargo, aunque el dominio del contenido en ambos casos es muy alto, destacan en este sentido aquellos docentes que han estudiado su carrera con fines no pedagógicos.

Similar comportamiento sigue la segunda pregunta pues una media de 4,43 de los graduados de universidades pedagógicas manifiesta tener dominio de los métodos y procedimientos para tratar el sistema de conocimientos históricos, con una dispersión solo de .763 en sus respuestas, mientras que los graduados de otras titulaciones alcanzan un valor medio más bajo, 3,97 y una dispersión mayor pues la varianza es de .963.

Puede observarse que en cuanto al dominio del contenido histórico es significativo que se invierten los resultados pues en este caso los profesores de titulaciones no pedagógicas manifiestan tener un mayor dominio del contenido histórico, expresado en el valor promedio de 4,62, aunque la dispersión de las respuestas es significativamente menor en los que poseen una titulación no pedagógica.

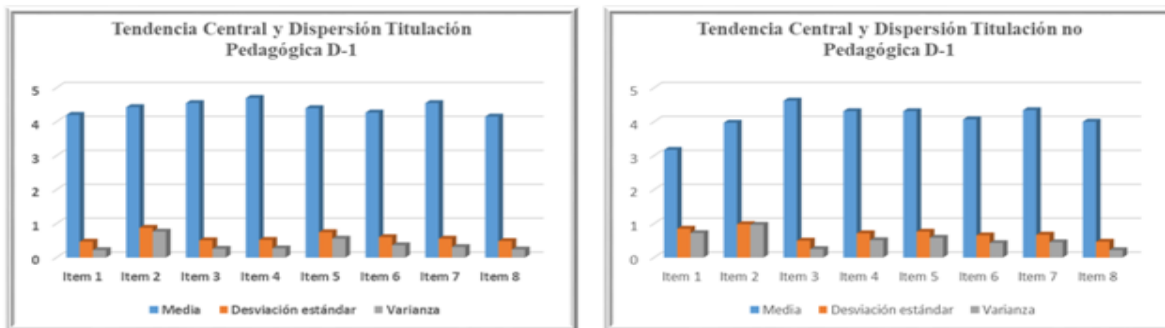
En cuanto a las respuestas ofrecidas por ambos grupos de docentes al ítem 4, Tengo dominio del proceder metodológico, y los pasos a seguir para dar un adecuado tratamiento al contenido histórico, puede verse que congruentemente manifiestan tener un mayor dominio del proceder metodológico los profesores con titulación pedagógica. Igualmente ocurre en el resto de los ítems de la dimensión, por lo que puede inferirse que aquellos docentes que han estudiado su carrera de pregrado con otro fin que no es la enseñanza, muestran un mayor dominio de los contenidos históricos a impartir, pero poseen menor maestría pedagógica y este puede ser un factor a tener en cuenta a la hora de proyectar un futuro plan de mejoras, diferenciando actividades para uno y otro grupo de docentes.

Estos resultados coinciden con lo que sucede en la práctica cotidiana, pues al observar una actividad docente impartida por profesores de ambas titulaciones puede notarse esta tendencia, siempre haciendo la salvedad que no son extremos ni condiciones que se cumplan obligatoriamente, pues es común encontrar docentes cuya formación inicial no es pedagógica y que por los años de experiencia poseen un excelente dominio pedagógico. Del mismo modo sucede en el caso contrario, pues no es frecuente que un docente no posea un profundo dominio del contenido histórico a impartir, tal como se muestra en los resultados analizados.

Tabla 34. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado

Titulación de Pregrado		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
Pedagógica	Media	4,20	4,43	4,55	4,70	4,40	4,27	4,55	4,15
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
	DE	,464	,874	,504	,516	,744	,599	,552	,483
	Varianza	,215	,763	,254	,267	,554	,358	,305	,233
No Pedagógica	Media	3,17	3,97	4,62	4,31	4,31	4,07	4,34	4,00
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
	DE	,848	,981	,494	,712	,761	,651	,670	,463
	Varianza	,719	,963	,244	,507	,579	,424	,448	,214
Total	Media	3,77	4,23	4,58	4,54	4,36	4,19	4,46	4,09
	N	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	,825	,942	,497	,632	,747	,625	,608	,477
	Varianza	,681	,887	,247	,399	,558	,390	,370	,228

Gráficos 5a y 5b. Tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado. Dimensión 1



4.7.4 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de postgrado

En la variable titulación de postgrado, se contemplan tres posibles opciones: que los docentes no tengan ninguna titulación, que sean MsC o que sean DrC. como se observa en la tabla 35, excepto en el ítem 2, *Tengo dominio de los métodos y procedimientos para tratar el sistema de conocimientos históricos,*

donde los profesores que no tienen titulación de postgrado alcanzan un comportamiento medio superior 3,96 a los DrC, aunque debe atenderse que también muestran una dispersión mayor en las respuestas 1,191 y que, en este propio ítem, son los MsC quiénes alcanzan mejores resultados 4,53.

Tabla 35. Comparación de medidas, de tendencia central y dispersión, según titulación de postgrado

Título de Postgrado		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
Ninguna	Media	3,52	3,96	4,41	4,37	4,33	4,00	4,37	4,04
	N	27	27	27	27	27	27	27	27
	D. Estándar	,935	1,091	,501	,742	,784	,620	,629	,437
	Varianza	,875	1,191	,251	,550	,615	,385	,396	,191
MsC	Media	3,97	4,53	4,68	4,71	4,35	4,29	4,56	4,09
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
	D. estándar	,674	,706	,475	,462	,734	,579	,561	,452
	Varianza	,454	,499	,225	,214	,538	,335	,315	,204
DrC	Media	3,75	3,88	4,75	4,37	4,50	4,38	4,38	4,25
	N	8	8	8	8	8	8	8	8
	D. Estándar	,886	,991	,463	,744	,756	,744	,744	,707
	Varianza	,786	,982	,214	,554	,571	,554	,554	,500
Total	Media	3,77	4,23	4,58	4,54	4,36	4,19	4,46	4,09
	N	69	69	69	69	69	69	69	69
	D. Estándar	,825	,942	,497	,632	,747	,625	,608	,477
	Varianza	,681	,887	,247	,399	,558	,390	,370	,228

En todos los demás ítems, el promedio y los indicadores de dispersión muestran resultados más favorables en aquellos casos donde los profesores ya han realizado algún estudio de postgrado, lo que evidencia que el nivel de superación es congruente con la preparación de manera general para la enseñanza, en este caso particular de la Historia de Cuba. Nótese que del total de los profesores

que componen la muestra 27 no tienen ninguna titulación de postgrado, la mayor concentración está en los 34 que son MsC, solo 8 son DrC. y de ellos ninguno imparte docencia en la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas lo que, siendo analizado con la conclusión inicial, pone en evidencia que es imprescindible desarrollar acciones de formación postgraduada con este claustro, fundamentalmente en la formación doctoral, pues el propio proceso de formación permite desarrollar acciones que a su vez se reviertan en mejores resultados en la labor pedagógica con los estudiantes. En este sentido es necesario reforzar estas acciones en el claustro de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas.

4.7.5 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo

Los resultados de los indicadores promedios y de dispersión, en cuanto al sexo en la muestra observada evidencian resultados más favorables en el caso de los profesores varones que las hembras, a pesar de ser ligeramente menor el número de profesores encuestados que de profesoras. Solo en 3 de los 8 ítems de la dimensión, los valores promedios en el caso de las hembras superan al general de cada ítem.

Puede notarse de este mismo modo aún en los ítems mencionados es también mayor la varianza en el caso de las respuestas ofrecidas por las profesoras. Esto puede apuntar a que en futuras investigaciones se deba tener en cuenta si el sexo es o no una variable determinante con respecto a la preparación para la enseñanza de la Historia, sugiriendo profundizar este particular en muestras más amplias.

En la tabla 36 se ofrecen los resultados descritos. No debe obviarse el hecho que en todo el proceso organizativo no se observa diferencia alguna en cuanto al género y que tampoco los resultados docentes parecen estar vinculados con esta variable. Por la experiencia de trabajo del autor de esta investigación y tomando en cuenta la naturaleza organizativa en las instituciones educativas cubanas y a nivel social, pude afirmarse que no se generan diferencias de derechos o posibilidades que tengan un sentido discriminatorio con base en el sexo.

Tabla 36. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo

	Sexo	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
Varón	Media	3,97	4,21	4,70	4,67	4,39	4,12	4,64	4,03
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
	DE	,770	,857	,467	,540	,747	,545	,549	,467
	Varianza	,593	,735	,218	,292	,559	,297	,301	,218
Hembra	Media	3,58	4,25	4,47	4,42	4,33	4,25	4,31	4,14
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
	DE	,841	1,025	,506	,692	,756	,692	,624	,487
	Varianza	,707	1,050	,256	,479	,571	,479	,390	,237
Total	Media	3,77	4,23	4,58	4,54	4,36	4,19	4,46	4,09
	N	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	,825	,942	,497	,632	,747	,625	,608	,477
	Varianza	,681	,887	,247	,399	,558	,390	,370	,228

4.7.6 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia

La variable años de experiencia impartiendo docencia, en el instrumento en cuestión, es medida en tres rangos, de 1 a 5 años, de 6 a 10 años y más de 11 años. En la tabla 37, se muestra que excepto en dos ítems(3 y 5), referidos al dominio del contenido histórico y a la capacidad de involucrar a los estudiantes durante el proceso de apropiación del contenido histórico, donde los profesores de 6 a 10 años de experiencia se autoevalúan con promedios por debajo de los ubicados en el grupo de menos experiencia y en el caso del ítem 7, *Puedo elaborar materiales pedagógicos para impartir la asignatura*, donde los profesores de más experiencia asumen que elaboran menos materiales pedagógicos que el resto de los grupos.

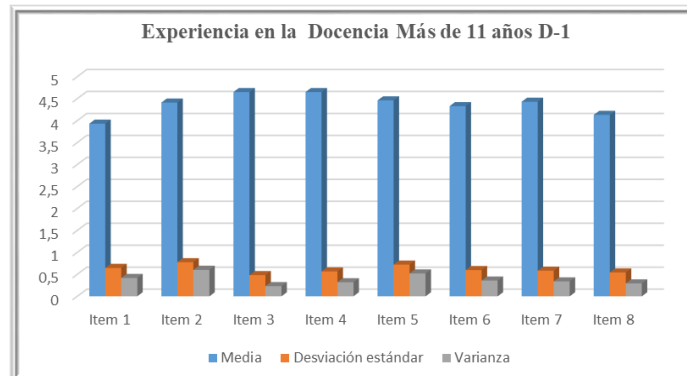
En este caso particular puede atribuirse al hecho ya mencionado con relación al nivel de confianza que adquieren los profesores de más experiencia y al nivel de confort en que se mueven, resultando difícil para ellos y poco necesario la elaboración de nuevos materiales de estudio. Igualmente puede estar motivado por la falta de preparación tecnológica de este grupo de docentes para elaborar recursos audiovisuales afines con esta modalidad de estudios.

En todos los demás casos las puntuaciones indican que en la medida que aumenta la experiencia impartiendo docencia, aumenta la maestría pedagógica, lo cual es totalmente lógico.

Tabla 37. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia

Variable AEID	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	
1 a 5 Años	Media	3,20	3,70	4,60	4,20	4,30	3,90	4,60	3,90
	N	10	10	10	10	10	10	10	10
	DE	,919	1,160	,516	,632	,823	,568	,516	,316
	Varianza	,844	1,344	,267	,400	,678	,322	,267	,100
6 a 10 Años	Media	3,62	4,00	4,31	4,38	4,08	3,92	4,46	4,08
	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	DE	1,121	1,155	,480	,768	,760	,641	,776	,277
	Varianza	1,256	1,333	,231	,590	,577	,410	,603	,077
Más de 11 Años	Media	3,93	4,41	4,65	4,65	4,46	4,33	4,43	4,13
	N	46	46	46	46	46	46	46	46
	DE	,646	,777	,482	,566	,721	,598	,583	,542
	Varianza	,418	,603	,232	,321	,520	,358	,340	,294
Total	Media	3,77	4,23	4,58	4,54	4,36	4,19	4,46	4,09
	N	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	,825	,942	,497	,632	,747	,625	,608	,477
	Varianza	,681	,887	,247	,399	,558	,390	,370	,228

Gráfico 6. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, profesores con más de 11 años impartiendo docencia. D1



En el caso de los ítems antes mencionados donde la tendencia apunta a lo contrario puede estar condicionado por la propia madurez alcanzada por los profesores quiénes en la medida que adquieren experiencia y maestría pedagógica autoevalúan de manera más rigurosa su propia preparación e insatisfacciones con los resultados alcanzados.

4.7.7 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba

Al analizar la variable Años de experiencia impartiendo Historia de Cuba, la cual está dividida en grupos idénticos a la anterior, como se muestra en la tabla 38 y el gráfico siete. Obsérvese que para el caso del ítem 1, *Realizo un diagnóstico integral de cada estudiante*. Los profesores con más experiencia alcanzan un menor promedio y una menor varianza y desviación estándar en las respuestas ofrecidas. Esto puede estar motivado en la confianza que van ganando tras impartir el mismo contenido por varios años, lo que puede llevar a que los docentes de más experiencia, asentados en lo anterior estén obviando este importante paso, por considerar que los estudiantes llegan siempre con las mismas carencias en el conocimiento histórico y por lo tanto optan por repetir el mismo contenido utilizando los mismos métodos.

No debe obviarse que a muchos docentes de experiencia que han impartido durante varios cursos el mismo contenido, les es muy difícil abandonar su zona de confort, como ya mencionamos con anterioridad, lo que les evita el esfuerzo de tener que preparar nuevas clases tomando en cuenta los resultados del diagnóstico. Asimismo, aflora que no son del todo eficiente los mecanismos administrativos de control docente.

Es notable que, en el tercer ítem, *Tengo dominio del contenido histórico a impartir en mis clases*, los profesores de menos experiencia impartiendo la asignatura, alcanzan el mayor promedio, aunque el comportamiento de la desviación estándar y la varianza, dejan claro que hay mayor dispersión en sus respuestas, lo que denota que en este grupo de profesores atendiendo al rango de tiempo considerado hay profesores menos noveles que ya acumulan alguna experiencia docente y otros que recién comienzan, lo que justifica la dispersión en las respuestas ofrecidas.

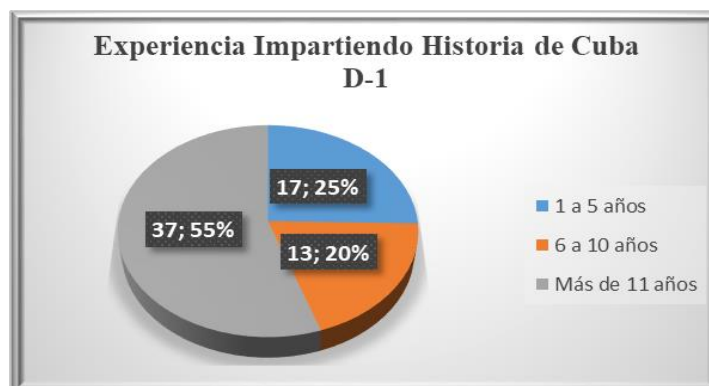
Esta misma situación se repite en el 5to ítem, *Involucro a los estudiantes durante el proceso de apropiación del contenido histórico*. En cuanto al dominio de cómo evaluar los contenidos impartidos, son los profesores de Historia de Cuba que tienen entre 6 y 10 años de experiencia, aquellos que alcanzan un menor promedio. Del mismo modo que sucede en la variable anterior, los profesores de mayor experiencia pueden estar autoevaluando con mayor rigor su gestión docente pues queda claro que

en la medida que aumentan los años de experiencia en ambos casos aumentan de manera positiva los resultados medidos en esta dimensión del instrumento.

Tabla 38. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba

Variable AEIHC	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	
1 a 5 Años	Media	3,35	3,94	4,53	4,35	4,29	4,00	4,53	4,00
	N	17	17	17	17	17	17	17	17
	DE	,862	1,144	,514	,702	,849	,612	,624	,500
	Varianza	,743	1,309	,265	,493	,721	,375	,390	,250
6 a 10 Años	Media	4,00	3,85	4,46	4,38	4,23	3,92	4,15	4,00
	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	DE	,816	1,068	,519	,768	,725	,760	,689	,000
	Varianza	,667	1,141	,269	,590	,526	,577	,474	,000
Más de 11 Años	Media	3,84	4,49	4,62	4,68	4,46	4,35	4,54	4,16
	N	37	37	37	37	37	37	37	37
	DE	,764	,731	,492	,530	,691	,538	,558	,553
	Varianza	,584	,535	,242	,281	,477	,290	,311	,306
Total	Media	3,77	4,23	4,58	4,54	4,36	4,19	4,46	4,09
	N	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	,825	,942	,497	,632	,747	,625	,608	,477
	Varianza	,681	,887	,247	,399	,558	,390	,370	,228

Gráfico 7. Distribución porcentual, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. D-1



4.7.8 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente

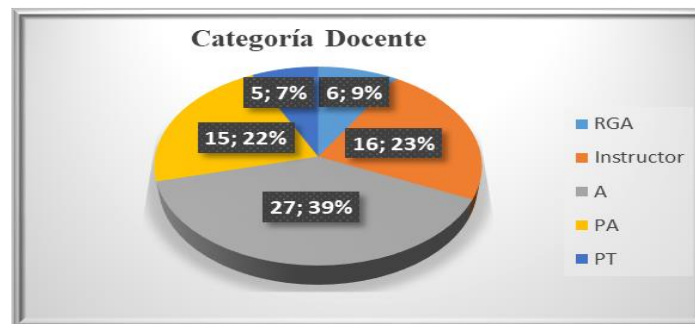
El análisis de la variable categoría docente, está en función del proceso categorial que se sigue hoy en el país en la enseñanza superior. En ningún caso los profesores con categorías superiores tienen puntuaciones con promedios desfavorables y la concentración de las respuestas es altamente estable si atendemos a los datos de dispersión. Es oportuno apuntar que igualmente en dos ítems (3 y 5), aquellos profesores en adiestramiento o en categoría de instructor presentan resultados promedios superiores a alguna de las restantes categorías. Los datos se muestran en la tabla 39 y el gráfico 8.

Tabla 39. Comparación de medidas de tendencia central y de dispersión, según categoría docente

Categoría Docente		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
RGA	Media	3	3,33	4,5	4	4,5	3,67	4,33	3,83
	N	6	6	6	6	6	6	6	6
	D. Estándar	1,095	1,033	0,548	0,632	0,837	0,516	0,816	0,408
	Varianza	1,2	1,067	0,3	0,4	0,7	0,267	0,667	0,167
Instructor	Media	3,56	4,06	4,44	4,5	4,31	4	4,63	4,13
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
	D. Estándar	0,814	1,181	0,512	0,73	0,793	0,632	0,619	0,342
	Varianza	0,663	1,396	0,263	0,533	0,629	0,4	0,383	0,117
A	Media	4,07	4,52	4,67	4,67	4,26	4,26	4,37	4,07
	N	27	27	27	27	27	27	27	27
	D. Estándar	0,675	0,7	0,48	0,555	0,764	0,594	0,565	0,385
	Varianza	0,456	0,49	0,231	0,308	0,584	0,353	0,319	0,148
PA	Media	3,73	4,4	4,53	4,6	4,47	4,4	4,4	4,13
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
	D. Estándar	0,704	0,632	0,516	0,507	0,743	0,632	0,632	0,64
	Varianza	0,495	0,4	0,267	0,257	0,552	0,4	0,4	0,41
PT	Media	3,8	3,8	4,8	4,4	4,6	4,4	4,8	4,2
	N	5	5	5	5	5	5	5	5
	D. Estándar	1,095	1,304	0,447	0,894	0,548	0,548	0,447	0,837
	Varianza	1,2	1,7	0,2	0,8	0,3	0,3	0,2	0,7
Total	Media	3,77	4,23	4,58	4,54	4,36	4,19	4,46	4,09
	N	69	69	69	69	69	69	69	69
	D. Estándar	0,825	0,942	0,497	0,632	0,747	0,625	0,608	0,477
	Varianza	0,681	0,887	0,247	0,399	0,558	0,39	0,37	0,228

En ambos casos son los mismos ítems, donde ya los profesores de menos años de experiencia impartiendo docencia e impartiendo Historia de Cuba, han alcanzado resultados promedios llamativos con respecto al resto de los grupos en que se dividen las variables analizadas. Continúa siendo una tendencia directamente proporcional que en la medida que aumenta la categoría docente, así como los años de experiencia y la superación postgraduada, la autoevaluación de los docentes en cuanto a su maestría pedagógica es mayor.

Gráfico 8. Distribución porcentual, según categoría docente



4.7.9 Conclusiones parciales. Análisis descriptivo de la dimensión 1: Enseñanza de la Historia de Cuba

En resumen, puede concluirse que según el análisis de los datos que arroja la dimensión uno del cuestionario “Necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial”, este es un colectivo docente con una autopercepción alta en cuanto a su preparación pedagógica y el dominio del contenido histórico a impartir. Es de destacar que aquellos profesores con una titulación de pregrado en universidades pedagógicas y que son el mayor subgrupo de los analizados, consideran tener un alto dominio en todos los aspectos abordados en cuanto a la maestría para impartir la asignatura por las vías y métodos tradicionales.

Es llamativo que, en el ítem, relacionado con el dominio del contenido, donde todo el colectivo se autoevalúa solo en las categorías superiores, son aquellos profesores que han estudiado en carreras con fines no pedagógicos los que alcanzan mayores resultados. Con respecto a la titulación de

postgrado, los profesores que tienen alguna categoría docente se auto perciben en mejores condiciones para impartir sus clases.

Es importante tomar en cuenta que la mayor concentración está en los 34 docentes que son MsC y que solo ocho son DrC y de ellos ninguno forma parte del claustro de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas lo que evidencia la necesidad de desarrollar acciones de formación postgraduada, fundamentalmente en la formación doctoral, pues el propio proceso de formación permitirá desarrollar acciones que a su vez se reviertan en mejores resultados en la labor pedagógica.

En el sentido anterior, es necesario poner especial énfasis en el claustro de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas. Lo mismo sucede con respecto a los años de experiencia impartiendo docencia e impartiendo la asignatura, significando que en el segundo caso los profesores de más experiencia, tienen puntuaciones por debajo del resto de los grupos en cuanto a la realización del diagnóstico inicial lo que debe estar motivado por el hecho de repetir las mismas clases sin la necesidad de mayores esfuerzos en la preparación de las mismas si se tuvieran en cuenta los resultados del diagnóstico inicial.

4.8 Análisis descriptivo de la dimensión 2: El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

En la segunda dimensión del instrumento, se formulan un total de 14 preguntas, agrupadas en tres indicadores: 2.1 Utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba, 2.2 El Uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial y 2.3 El uso de la plataforma educativa para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

Como puede observarse en la tabla 40 al ser encuestados los docentes, en el ítem ocho sobre la utilidad que le confieren al uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba, el 100 % de las respuestas están agrupadas en las categorías bastante y mucho, alcanzando un 4,62 como valor promedio de las respuestas y una muy baja dispersión de las mismas .228, lo que evidencia que los profesores que conforman la muestra consideran que el uso de las TIC es importante para impartir las clases en la modalidad semipresencial. A su vez es de notar que más del 60% de los docentes

reconoce que no tiene dominio de las TIC para impartir la docencia en la asignatura, aunque la dispersión de las respuestas en este caso es mayor.

Resultan interesantes las respuestas ofrecidas a los ítems relacionados con qué tipos de recursos tecnológicos los profesores utilizan con más frecuencia en sus clases, donde la inmensa mayoría reconoce utilizar fundamentalmente textos digitales y presentaciones en PowerPoint, y en menor cuantía los videos, audios, multimedias, plataformas y páginas web, lo que demuestra que en el mayor número de casos los profesores se limitan al uso de presentaciones para apoyar las clases en los encuentros presenciales.

Profundizando un poco más, las propias presentaciones en algunos casos, carecen de elementos esenciales en su diseño, haciendo un uso excesivo de los colores o una pobre combinación de los fondos y las fuentes. Asimismo, es común encontrar presentaciones con diapositivas excesivamente cargadas de texto, el cual se muestra en tamaños pequeños dificultando la visualización de los mismos. Estos elementos demuestran que, aunque las presentaciones en PPT son bastante utilizadas, también en la explotación de este propio recurso existen serias limitaciones. En ningún caso los docentes asumen que usualmente utilicen recursos digitales diferentes a las presentaciones o algún que otro texto en formato digital.

El uso de un recurso digital como el video, igualmente es explotado de manera muy pobre pues solo esporádicamente es utilizado por algunos profesores y en estos casos, limitándose a la visualización de algún fragmento en la propia clase o la orientación esporádica de la visualización de algún filme para ser luego debatido en clases. En no pocas ocasiones se ha comprobado que los estudiantes se enfrentan a este proceso sin una guía de observación. Una buena parte de los profesores realiza un uso limitado de las TIC para su labor docente y las mismas son empleadas mayormente para apoyar la actividad presencial y no con el fin desarrollar habilidades en los estudiantes para el trabajo independiente.

En ítem 13, *Tengo necesidades formativas en el orden tecnológico para impartir la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial*, el 31,7% y el 52,8% responden en las categorías superiores, evidenciando que el poco uso de las tecnologías en sus clases no está dado porque no exista un reconocimiento de sus potencialidades y ventajas, sino por la falta de formación para utilizarlas. El valor medio de

las respuestas en estas dos categorías al ítem es de 4,22 y en concordancia la dispersión de las respuestas es muy poca expresado en el .334 de valor que se muestra en la propia tabla.

Solo el 7% de los docentes considera tener un buen dominio de la didáctica necesaria para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial utilizando las TIC, lo que se corresponde con los datos mostrados en los ítems anteriores. En cuanto a las investigaciones sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en esta modalidad de estudio, el 52,2 % de los docentes refiere tener poco conocimiento al respecto.

Es más llamativo aún que específicamente relacionado con el conocimiento que poseen acerca de investigaciones anteriores sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial, el 46,6 % y el 36,2% manifiestan que no conocen nada o conocen poco sobre este importante particular, lo que corrobora una de las razones de la escasa formación doctoral que existe en este colectivo docente como ya fue demostrado al analizar la dimensión 1. Solo un 7,2% y un 10,1 % de los docentes consideran que motivan a sus estudiantes para el uso de la plataforma educativa, esto permite inferir la pobre utilización que le dan los propios profesores, a pesar de que el curso impartido en todo el país está montado sobre este recurso. En muchos casos los docentes por sus propias limitaciones formativas poseen menos dominio del trabajo y las potencialidades de la plataforma educativa que los estudiantes.

Es de destacar que los altos valores observados y la estabilidad en las respuestas ofrecidas, la inmensa mayoría de los profesores, solo utiliza la plataforma como repositorio de bibliografía, remitiendo a los estudiantes a la consulta de los materiales a través de este recurso, limitando el uso del mismo casi únicamente a esta función. Obsérvense los datos que se muestran en la tabla 40, relacionados con el ítem 29, *A través de la plataforma, facilito a los estudiantes una amplia e interesante bibliografía para el estudio de la Historia de Cuba (Textos digitales, multimedias, videos, ppt, otros)*, corrobora la afirmación anterior.

En el caso de los dos últimos ítems, donde se aborda el fomento de la interacción de los estudiantes a través de los recursos disponibles en la plataforma y el diseño de actividades para reforzar el trabajo en la clase presencial de forma dinámica, la concentración de valores porcentuales en las categorías más bajas de respuestas, permite inferir la subutilización de la

plataforma dado el poco uso que los docentes hacen de ella y eso evidentemente, está relacionado con la falta de preparación técnica y pedagógica para hacerlo, aunque debe profundizarse en aspectos como la exigencia y el control que existe por parte de los directivos docentes de manera que se refuerce al respecto el trabajo científico y científico metodológico.

Lo cierto es que muy pocos docentes de Historia de Cuba en la modalidad semipresencial, están preparados para la utilización de la plataforma educativa, por lo que algunos nunca la utilizan durante todo el curso y otros solo hacen como repositorio bibliográfico y esto está condicionado fundamentalmente por las necesidades formativas tecnológicas y pedagógicas que hoy presentan los profesores para su explotación.

Tabla 40. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión, dimensión 2

Item	Resultados Porcentuales					Medidas de Tendencia Central y de Dispersión		
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Media	DE	Varianza
9	0,00%	0,00%	0,00%	37,30%	62,30%	4.62	.488	.238
10	1,40%	24,60%	46,40%	14,50%	13,00%	3.13	.948	.968
11	0,00%	13,00%	8,70%	58,00%	20,30%	3.86	.896	0,802
12	15,90%	36,20%	24,60%	23,20%	0,00%	2.45	1,022	1,045
13	31,80%	37,70%	15,90%	14,50%	0,00%	1.88	1,255	1,575
14	0,00%	4,30%	11,70%	31,70%	52,,8%	4,22	.983	.334
15	29,00%	42,00%	21,70%	7,00%	0,00%	2,07	.896	0,803
16	0,00%	52,20%	15,90%	21,70%	10,10%	2,36	1,038	1,077
17	46,60%	36,20%	13,30%	2,90%	1,40%	1,7	.828	0,685
18	31,90%	37,70%	13,00%	7,20%	10,10%	3,74	1,268	1,607
19	10,10%	26,10%	20,30%	29,00%	14,50%	3,12	1,243	1,545
20	10,10%	14,50%	24,60%	40,60%	10,10%	3,26	1,146	1,313
21	1,40%	59,40%	15,90%	20,30%	2,90%	3,07	.734	.539
22	0,00%	56,50%	14,50%	21,70%	7,20%	3,49	.918	0,842

4.8.1 Comparación de medidas centrales y de dispersión, según titulación de pregrado.

Dimensión 2

Teniendo en cuenta las medias y la dispersión de las respuestas, según la titulación de pregrado, como se muestra en la tabla 41, de la misma manera que se comporta la generalidad, no hay

diferencias significativas relacionadas con la apreciación de la utilidad que tienen las TIC para impartir la docencia, independientemente de la variable analizada. La desviación y la varianza en las respuestas es prácticamente la misma, no parece haber diferencias significativas en este aspecto.

Igual situación se refleja en el caso de las respuestas dadas al ítem 10, *Domino las TIC, para impartir la docencia de Historia de Cuba*. La mayoría de los docentes considera que su dominio en este sentido es bajo, observado en los valores promedios alcanzados y que ambos grupos de profesores se auto perciben casi de la misma manera.

De este mismo modo, no se observan diferencias significativas en cuanto al tipo de recursos que utilizan en las clases pues los valores promedios son muy similares en ambos grupos, sin embargo, la desviación estándar y la varianza es mayor en el caso de los profesores con titulaciones no pedagógicas, indicando que hay mayor dispersión en las respuestas ofrecidas por estos docentes. En tal sentido deben observarse las puntuaciones mostradas en los ítems, 10, 11 y 12. En cuanto las necesidades formativas en el orden tecnológico para utilizar las TIC en función de la docencia. Destaca no solo el mayor promedio en el caso de los profesores con titulaciones no pedagógicas si no que a la vez son mayores los indicadores de dispersión.

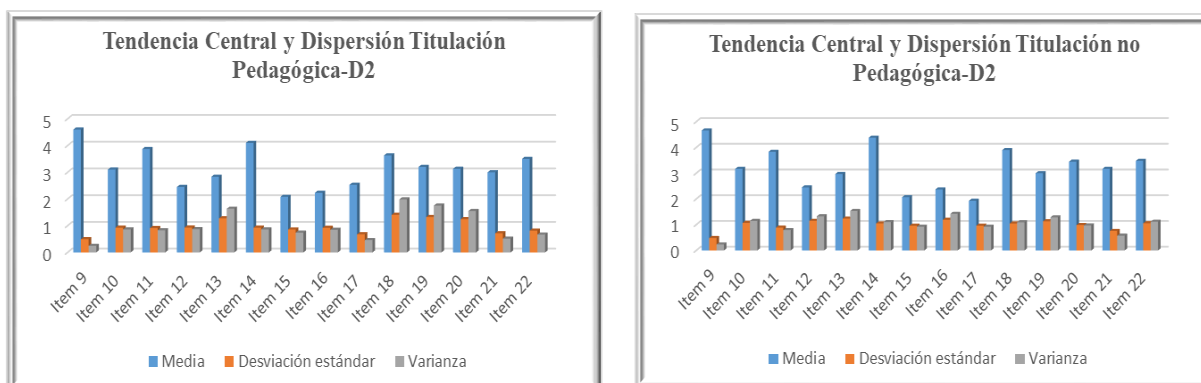
Igualmente muestran tener un mayor desconocimiento sobre investigaciones relacionadas con la enseñanza de la Historia de Cuba, en la modalidad semipresencial, evidenciando que este grupo de docentes está más alejado de las actualizaciones investigativas en este campo de la ciencia. Su inclinación fundamental es hacia las investigaciones de corte puramente histórico.

Es evidente según los datos observados que, aunque de manera general los docentes que imparten la asignatura, solo usan la plataforma como repositorio bibliográfico, aquellos profesores que no son graduados de carreras pedagógicas lo hacen aún más, este subgrupo de profesores utiliza menos aún las potencialidades que brinda la plataforma para el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba, en la modalidad semipresencial. Puede notarse el hecho de que el promedio mostrado está por encima de la media general observada. Es por lo tanto un elemento a tener en cuenta en futuros planes de mejora por lo que resultará necesario diferenciar acciones según la titulación de pregrado, en aspectos tan sensibles como la preparación para el uso de la plataforma educativa.

Tabla 41. Comparación de medias de tendencia central y dispersión según titulación de pregrado

Título de Pregrado	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	
P	Media	4,6	3,1	3,87	2,45	2,83	4,1	2,08	2,23	2,53	3,63	3,2	3,13	3
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
	DE	0,496	0,928	0,911	0,932	1,279	0,928	0,859	0,92	0,679	1,409	1,324	1,244	0,716
	Varianza	0,246	0,862	0,83	0,869	1,635	0,862	0,738	0,846	0,461	1,984	1,754	1,548	0,513
N	Media	4,66	3,17	3,83	2,45	2,97	4,38	2,07	2,37	1,93	3,9	3	3,45	3,17
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	DE	0,484	1,071	0,889	1,152	1,239	1,05	0,961	1,193	0,961	1,047	1,134	0,985	0,759
	Varianza	0,234	1,148	0,791	1,328	1,534	1,1	0,924	1,424	0,924	1,096	1,286	0,97	0,576
T	Media	4,62	3,13	3,86	2,45	2,88	2,22	2,07	4,16	2,7	3,74	3,12	3,26	3,07
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	0,488	0,984	0,896	1,022	1,255	0,983	0,896	1,038	0,828	1,268	1,243	1,146	0,734
	Varianza	0,238	0,968	0,802	1,045	1,575	0,967	0,803	1,077	0,685	1,607	1,545	1,313	0,539

Gráfico 9 a y 9 b. Tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado. D-2



4.8.2 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión según titulación de postgrado

Como ya fue explicado al analizar la primera dimensión, la variable postgrado estará dividida en los mismos tres subgrupos que han sido descritos. En la tabla 42 se observa que en el ítem nueve, relacionado con la utilidad de las TIC para impartir la docencia en la Historia de Cuba, aumenta en la misma medida que las categorías científicas son superiores, observando que el promedio entre MsC y DrC es superior en ambos al de aquellos profesores que no poseen ninguna titulación de postgrado y además muy similar entre ambos grupos. En cuanto al dominio de la didáctica para

impartir la asignatura, con la utilización de las TIC, es de destacar que, aunque los valores promedios alcanzados son muy similares, es llamativo el hecho de que sean los profesores sin ninguna titulación de postgrado los que en mejores condiciones se sientan al respecto. Es muy común encontrar profesores jóvenes con un buen desempeño en el manejo de las TIC en función de la docencia y con un mejor acercamiento a estos recursos que los profesores de mayor experiencia.

Al igual que los casos anteriores hay similitud en todos los subgrupos, en cuanto a los tipos de recursos que son utilizados, estando distantes en todos los casos del uso de plataformas y utilizando de manera más común las presentaciones para apoyar el momento presencial en esta modalidad. Son los doctores en ciencia, los que asumen tener mayores necesidades de formación en el orden tecnológico para impartir la docencia; nótese que el promedio muestra en este caso un 4.58 de valor, superior al de los otros dos grupos de profesores.

Igualmente son los DrC, aquellos que dicen dominar más la didáctica de la enseñanza de la materia, utilizando las TIC. Al igual que se ha señalado con anterioridad, en la medida que se profundiza en estos aspectos y se utilizan los recursos digitales en el aula, aparejado a una formación investigadora que lleva a descubrir las reales potencialidades de estos recursos es más crítico el análisis que se hace sobre las potencialidades de los mismos y las necesidades de formación que se poseen para ser utilizados.

Aunque de manera general es muy bajo el conocimiento que existe sobre investigaciones relacionadas con la modalidad de estudio en que trabaja, así como en la enseñanza de la Historia de Cuba, en esta modalidad, continúa siendo superior el promedio alcanzado por los DrC. lo cual apunta a que precisamente este grupo de docentes, por su propia madurez y categoría, puede dirigir investigaciones sobre la temática y aportar más a la propia superación del claustro.

En cuanto al trabajo en la plataforma no se observan diferencias significativas, en ningún caso. Se mantiene estable la tendencia de la poca utilización de la misma por lo que la variable analizada no parece tener influencia alguna en estos aspectos pues las puntuaciones promedio y la dispersión de las respuestas así parecen explicarlo.

Tabla 42. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión según titulación de postgrado

Título de Postgrado		Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22
Ninguna	Media	4,56	3,22	3,93	2,52	2,04	4,23	2,07	2,11	1,74	3,52	2,81	3,04	3,07	3,67
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	DE	0,506	1,013	0,73	1,051	1,255	0,832	0,781	1,188	0,813	1,156	1,178	1,018	0,874	0,877
	Varianza	0,256	1,026	0,533	1,105	1,575	0,692	0,61	1,41	0,661	1,336	1,387	1,037	0,764	0,769
MsC	Media	4,68	3,09	3,79	2,44	1,71	4,12	2	2,26	1,59	3,88	3,41	3,53	3,15	3,41
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	DE	0,475	0,9	0,946	0,991	1,169	0,904	0,888	0,828	0,743	1,343	1,258	1,161	0,61	0,957
	Varianza	0,225	0,81	0,896	0,981	1,365	0,817	0,788	0,685	0,553	1,804	1,583	1,348	0,372	0,916
DrC	Media	4,63	3	3,88	3,25	2,13	4,58	2,38	2,88	2	3,88	2,88	2,88	2,75	3,25
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	DE	0,518	1,309	1,246	1,165	1,642	1,458	1,302	1,356	1,195	1,356	1,246	1,356	0,707	0,886
	Varianza	0,268	1,714	1,554	1,357	2,696	2,125	1,696	1,839	1,429	1,839	1,554	1,839	0,5	0,786
Total	Media	4,62	3,13	3,86	3,45	2,88	2,22	2,07	4,16	2,7	3,74	3,12	3,26	3,07	3,49
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	0,488	0,984	0,896	1,022	1,255	0,983	0,896	1,038	0,828	1,268	1,243	1,146	0,734	0,918
	Varianza	0,238	0,968	0,802	1,045	1,575	0,967	0,803	1,077	0,685	1,607	1,545	1,313	0,539	0,842

4.8.3 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia. Dimensión 2

En la tabla 43 se muestran los resultados comparativos de la variable relacionada con los años de experiencia impartiendo docencia en cuyo caso como ya ha sido explicado se han tomado tres subgrupos bien definidos. Es de notar que en relación a la importancia que se le confiere a las TIC para su utilización en la enseñanza de la Historia de Cuba, el grupo de profesores de menos experiencia, alcanza un promedio de 4,80 más alto que cualquiera de los otros dos y por encima de la media general.

Se observa igualmente que, la variación de las respuestas es menor. Similar comportamiento sigue el resultado del ítem 10, *Domino las TIC, para impartir la docencia de Historia de Cuba*, donde los profesores con menos años de experiencia alcanzan un mayor promedio. Esta tendencia resulta importante tomarla en cuenta, siendo un dato que apunta a la necesidad de estudiar si en verdad existen características marcadas que permitan dividir la muestra de profesores en grupos diferentes.

Los ítems del 11 al 13, muestran resultados tanto de promedios como de dispersión, que indican que los profesores con menos años de experiencia hacen un mejor y más diverso uso de los recursos disponibles a través de las TIC para impartir la docencia, incluyendo una diferencia marcada de este subgrupo con el resto. Este dato coincide con la tendencia observada en las respuestas ofrecidas al ítem 10.

Se observa en el caso de las necesidades de formación en TIC, elemento que destaca como relevante en todas las variables y de manera general, son precisamente los profesores que solo tienen entre 1-5 años de experiencia los que dicen tener menos necesidades, por lo que se infiere que se sienten mejor preparados, razón por la que a su vez hacen mejor uso de las diferentes tecnologías en el aula.

En el caso del ítem, relacionado con el dominio de la didáctica para la enseñanza de la Historia de Cuba, con el uso de las TIC debe destacarse que son aquellos profesores de mayor experiencia los que asumen tener menor preparación y eso puede estar relacionado precisamente con el menor uso que hacen de estos recursos, demostrado en que se limitan prácticamente a la utilización de presentaciones en el momento presencial. Resulta totalmente lógico a los efectos de este análisis que aquellos docentes que menos utilizan las TIC en función de la docencia sientan que no tienen preparación para hacerlo.

Aunque de manera general el conocimiento de investigaciones realizadas sobre el uso de las TIC en la modalidad semipresencial y sobre el mismo aspecto en la enseñanza de la Historia de Cuba, en la propia modalidad de estudios, se alcanzan promedios muy bajos en todos los subgrupos, resultan ser los profesores de más experiencia los que parecen haber tenido un mayor acercamiento con alguna información de este tipo.

Es de destacar que en el resto de los ítems de la dimensión, relacionados con el uso de la plataforma, los profesores con menos años de experiencia son los que parecen hacer mejor uso de la misma, sin dejar de observar que de igual manera que ocurre de forma general siguen siendo bajos los promedios en todos los casos y la dispersión de las respuestas es estable, lo que evidencia, que aquellos profesores con menos años impartiendo docencia, presumiblemente más jóvenes, tienen una mejor preparación y disposición con respecto al uso de las TIC para la enseñanza.

Tabla 43. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia

Años de Experiencia Impartiendo Docencia		ITEM													
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1 a 5 Años	Media	4,8	3,4	4	2,6	3,5	4,2	2,1	2	2,2	3,9	3,1	3,6	3,1	3,9
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Desviación estándar	0,42	0,966	0	0,876	1,269	0,68	0,738	1,33	0,823	0,99	1,101	0,843	0,88	0,316
	Varianza	0,18	0,933	0	0,767	1,611	0,46	0,544	1,78	0,678	0,99	1,211	0,711	0,77	0,1
6 a 10 Años	Media	4,54	3,08	3,69	2,3	2,77	4,38	2,23	2,15	2,46	3,85	3,31	3,54	3	3,46
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Desviación estándar	0,52	0,954	1,109	1	1,166	0,76	0,832	0,9	0,776	1,21	1,182	1,05	0,71	0,967
	Varianza	0,27	0,91	1,231	1	1,359	0,58	0,692	0,81	0,603	1,47	1,397	1,103	0,5	0,936
Más de 11 Años	Media	4,61	3,09	3,87	2,48	2,78	4,24	2,02	2,6	2,76	3,67	3,07	3,11	3,09	3,41
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
	Desviación estándar	0,49	1,007	0,934	1,027	1,263	1,1	0,954	1,03	0,848	1,35	1,306	1,215	0,73	0,979
	Varianza	0,24	1,014	0,871	1,055	1,596	1,21	0,911	1,05	0,719	1,83	1,707	1,477	0,53	0,959
Total	Media	4,62	3,13	3,86	3,45	2,88	2,22	2,07	2,32	2,7	3,74	3,12	3,26	3,07	3,49
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	Desviación estándar	0,49	0,984	0,896	1,022	1,255	0,98	0,896	1,04	0,828	1,27	1,243	1,146	0,73	0,918
	Varianza	0,24	0,968	0,802	1,045	1,575	0,97	0,803	1,08	0,685	1,61	1,545	1,313	0,54	0,842

4.8.4 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. Dimensión 2

La variable, años de experiencia impartiendo Historia de Cuba, presenta un comportamiento muy similar a lo descrito en el caso anterior. Como puede apreciarse en la tabla 44 los profesores de menos experiencia muestran mayor reconocimiento a la utilidad que las TIC poseen para el trabajo en la docencia de la asignatura, 4,76 como promedio, pero tienen un menor dominio para su uso en la asignatura, aunque siendo el promedio más bajo el 3,12, está por encima de la media general en este indicador, e igualmente es menor la dispersión observada en la varianza de sus respuestas. A pesar de lo explicado anteriormente es el grupo de docentes de menos experiencia el que más utiliza cualquier tipo de recursos tecnológicos en el aula y sus respuestas presentan en todos los casos menos varianza.

Aquellos profesores de mayor experiencia docente en la asignatura, reconocen tener mayores necesidades formativas en el orden tecnológico y metodológico para el uso de las tecnologías en función de la enseñanza de la asignatura. Del mismo modo los docentes con más años de experiencia en la enseñanza de la Historia de Cuba, en esta modalidad han tenido una mejor relación con algún tipo de investigación relacionada con la temática y la modalidad de estudios analizada en esta investigación.

Tabla 44. Medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba

Años de Experiencia Impartiendo Historia de Cuba		ITEM													
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1 a 5 Años	Media	4,76	3,12	4	3,76	3,24	2,18	2,2	4,29	2,59	4,06	3,12	3,35	3,12	3,94
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	DE	0,44	0,93	0,35	1,03	1,15	0,64	0,6	1,105	0,87	0,83	1,166	0,786	0,86	0,56
	Varianza	0,19	0,86	0,13	1,07	1,32	0,4	0,4	1,221	0,757	0,68	1,36	0,618	0,74	0,31
6 a 10 Años	Media	4,46	3,15	3,31	3,08	2,69	2,38	1,9	3,85	2,85	2,92	2,77	3	2,77	3
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	DE	0,52	1,14	1,18	0,86	1,38	0,96	1	0,987	0,801	1,44	1,536	1,528	0,73	1,08
	Varianza	0,27	1,31	1,4	0,74	1,9	0,92	1	0,974	0,641	2,08	2,359	2,333	0,53	1,17
Más de 11 Años	Media	4,62	3,13	3,97	3,44	2,79	2,18	2,1	4,21	2,69	3,87	3,23	3,31	3,15	3,46
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
	DE	0,49	0,98	0,9	1,05	1,26	1,12	1	1,031	0,832	1,28	1,18	1,151	0,67	0,91
	Varianza	0,24	0,96	0,82	1,09	1,59	1,26	0,9	1,062	0,692	1,64	1,393	1,324	0,45	0,83
Total	Media	4,62	3,13	3,86	3,45	2,88	2,22	2,1	4,16	2,7	3,74	3,12	3,26	3,07	3,49
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	0,49	0,98	0,9	1,02	1,26	0,98	0,9	1,038	0,828	1,27	1,243	1,146	0,73	0,92
	Varianza	0,24	0,97	0,8	1,05	1,58	0,97	0,8	1,077	0,685	1,61	1,545	1,313	0,54	0,84

4.8.5 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente.

Dimensión 2

La categoría docente es otra de las variables analizadas. Ha sido explicado con anterioridad que los grupos establecidos en este caso, responden al sistema de categorías establecidas hoy en la enseñanza superior en el país, como se muestra en la tabla 45. Continúa siendo muy alta en todos los casos la autopercepción que tienen los docentes de la utilidad que poseen las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba. Los profesores asistentes son los que menos dominio consideran

tener del uso de las tecnologías para la docencia en la asignatura, mostrando un 2,96 como valor promedio y una varianza de .729, siendo este el menor valor de dispersión observado.

Tabla 45. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente

Categoría Docente		ITEM													
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
RGA	Media	4,67	3,17	3,83	4	3,17	4,33	1,8	4	2,67	4	3	3,67	3,17	3,67
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	DE	0,52	0,98	0,41	1,1	1,17	0,82	0,8	1,549	0,816	0,89	1,265	0,816	0,41	0,82
	Varianza	0,27	0,97	0,17	1,2	1,37	0,67	0,6	2,4	0,667	0,8	1,6	0,667	0,17	0,67
Instructor	Media	4,69	3,38	4,13	3,38	3,31	3,13	2,1	4	2,75	3,69	3,31	3,31	3,25	3,5
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	DE	0,48	1,09	0,72	1,03	1,3	0,62	0,8	1,095	0,775	1,14	1,138	0,946	0,93	0,89
	Varianza	0,23	1,18	0,52	1,05	1,7	0,38	0,7	1,2	0,6	1,3	1,296	0,896	0,87	0,8
A	Media	4,52	2,96	3,56	3,3	2,48	4,6	2	4,3	2,67	3,7	3,07	3,26	3	3,33
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	DE	0,51	0,85	0,97	0,99	1,05	1,05	0,9	0,823	0,784	1,38	1,385	1,228	0,62	1
	Varianza	0,26	0,73	0,95	0,99	1,11	1,1	0,8	0,678	0,615	1,91	1,917	1,507	0,39	1
PA	Media	4,67	3,2	4,13	3,67	2,93	4,33	3,1	4,2	2,67	3,67	3,27	3,33	3,13	3,73
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	DE	0,49	1,08	0,92	1,05	1,34	1,11	1	1,082	0,9	1,29	1,223	1,291	0,83	0,88
	Varianza	0,24	1,17	0,84	1,1	1,78	1,24	0,9	1,171	0,81	1,67	1,495	1,667	0,7	0,78
PT	Media	4,8	3	3,8	3,2	3,2	4,11	0,4	4	2,8	4	2,4	2,4	2,6	3,4
	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	DE	0,45	1,23	1,1	1,1	1,79	1,52	1,3	1,414	1,304	1,73	0,894	1,14	0,55	0,89
	Varianza	0,2	1,5	1,2	1,2	3,2	2,3	1,8	2	1,7	3	0,8	1,3	0,3	0,8
Total	Media	4,62	3,13	3,86	3,45	2,88	4,22	2,1	4,16	2,7	3,74	3,12	3,26	3,07	3,49
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	0,49	0,98	0,9	1,02	1,26	0,98	0,9	1,038	0,828	1,27	1,243	1,146	0,73	0,92
	Varianza	0,24	0,97	0,8	1,05	1,58	0,97	0,8	1,077	0,685	1,61	1,545	1,313	0,54	0,84

El comportamiento de los profesores asistentes que son además la mayoría, un total de 27, es similar en cuanto al uso de algún tipo de tecnología para impartir la docencia, solo en el caso de recursos como videos y multimedias, los que tienen categoría de titulares muestran un menor promedio. Es este propio grupo de docentes los que a su vez perciben que tienen mayores necesidades formativas en el orden tecnológico para el uso de las TIC, lo cual justifica el comportamiento de sus respuestas en todos los ítems de la dimensión.

4.8.6 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según sexo. Dimensión 2

En cuanto al género no hay diferencias significativas, en prácticamente ninguno de los ítems, analizados, como se muestra en la tabla 46. Solo llama la atención que en el dominio de las TIC para impartir la docencia hay una diferencia más marcada que favorece a los varones. En congruencia con esto, son también las féminas las que perciben tener mayores necesidades de formación en temas relacionados con la tecnología para enfrentar la docencia de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

Tabla 46. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo

Sexo		ITEM													
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Varón	Media	4,61	2,97	3,76	3,52	2,73	4,15	2,12	4,3	2,73	3,76	3,18	3,3	2,97	3,52
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	DE	0,496	0,728	0,867	1,004	1,098	0,834	0,927	0,918	0,719	1,275	1,211	1,132	0,529	0,87
	Varianza	0,246	0,53	0,752	1,008	1,205	0,695	0,86	0,843	0,517	1,627	1,466	1,28	0,28	0,758
Hembra	Media	4,64	3,28	3,94	3,39	3,03	4,28	2,03	4,03	2,67	3,72	3,06	3,22	3,17	3,47
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	DE	0,487	1,162	0,924	1,05	1,383	1,111	0,878	1,134	0,926	1,279	1,286	1,174	0,878	0,971
	Varianza	0,237	1,349	0,854	1,102	1,913	1,235	0,771	1,285	0,857	1,635	1,654	1,378	0,771	0,942
Total	Media	4,62	3,13	3,86	3,45	2,88	4,22	2,07	4,16	2,7	3,74	3,12	3,26	3,07	3,49
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	0,488	0,984	0,896	1,022	1,255	0,983	0,896	1,038	0,828	1,268	1,243	1,146	0,734	0,918
	Varianza	0,238	0,968	0,802	1,045	1,575	0,967	0,803	1,077	0,685	1,607	1,545	1,313	0,539	0,842

4.8.7 Conclusiones parciales. Análisis descriptivo de la dimensión 2: El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

Por el análisis realizado a través del contraste descriptivo de la dimensión 2, se observa, que de manera general los profesores reconocen la utilidad de las TIC para ser usadas en función de la docencia y la repercusión altamente positiva que puede ello tener en la asignatura Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Sin embargo, el uso mayoritario de estos recursos se reduce casi de manera general a la utilización de presentaciones en PowerPoint para apoyar la exposición del

profesor en el momento presencial. Estas propias presentaciones en su mayoría, carecen de elementos esenciales de diseño por lo que aun siendo el uso de este recurso el más extendido existen también limitaciones formativas para su correcta utilización.

Los docentes reconocen tener necesidades de formación no solo en el orden tecnológico, sino también en la didáctica específica para el uso de estos medios en función de la enseñanza de la Historia de Cuba en esta modalidad de estudios. Aquellos profesores de mayor experiencia y categorías docentes más altas suelen ser los que se muestran con más necesidades de formación en este orden, siendo a su vez los que menos uso hacen de estos recursos. Esta situación está relacionada tal vez, con la formación de pregrado pues en las titulaciones más recientes se ha venido introduciendo la utilización de estos recursos en las universidades. En consecuencia, los profesores más jóvenes muestran mejor disposición para el uso de las TIC y parecen tener menos necesidades de formación en este sentido.

A pesar de existir un amplio reconocimiento de la fortaleza que significa el montaje de la de asignatura en la plataforma moodle, es muy reducido el uso que se hace del mismo, ya que la plataforma es utilizada mayormente como repositorio bibliográfico. Solo aquellos profesores de menos experiencia le dan un mejor uso y comparten recursos a través de ella, pero igualmente es muy bajo el nivel de explotación. Este propio subgrupo de los profesores que conforman la muestra, son los que se auto valoran en mejores condiciones para utilizar los recursos tecnológicos en función de la enseñanza. De manera general los profesores no suelen motivar a sus estudiantes para el trabajo en la plataforma, pues al no tener preparación para utilizarla ellos mismos tampoco están en condiciones de orientar a los estudiantes su empleo más que para la consulta de bibliografía como ya ha sido explicado.

Destaca el hecho que los profesores procedentes de titulaciones no pedagógicas muestran mayores necesidades de formación en el orden tecnológico y también en la didáctica para la utilización de estos recursos. En la medida que aumenta la categoría docente y la experiencia impartiendo la asignatura, aumenta la percepción de la importancia que tiene el uso de las TIC para la enseñanza de la materia, pero igualmente aumenta la percepción de falta de preparación tecnológica y pedagógica que poseen.

Solo el reducido número de docentes con categoría científica de DrC, tienen algún tipo de conocimiento acerca de investigaciones sobre el uso de las TIC en la docencia en esta modalidad de estudios y también en la enseñanza de la Historia de Cuba. Por otro lado, no parece ser el sexo una variable que genere diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por los docentes, sin obviar que se observa que los varones muestran mejores promedios en cuanto al dominio de las TIC para impartir la docencia y entre ambos grupos son las mujeres las que declaran tener mayores necesidades de formación tecnológicas y pedagógicas para el uso de las tecnologías en la docencia.

4.9 Análisis descriptivo de la dimensión 3: Factores que favorecen o dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC

La tercera y última dimensión del instrumento, está conformada por nueve preguntas, agrupadas en dos indicadores que buscan recabar información sobre aquellos factores que pueden estar incidiendo de manera positiva o negativa en el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC. En la tabla 47 y los gráficos 10a y 10b puede verse que más de la mitad de los profesores estiman que en sus universidades existe una infraestructura tecnológica adecuada para la implementación de la modalidad semipresencial con el uso de las TIC. Ningún profesor considera que la infraestructura existente hoy es nada adecuada y solo un 7,2% considera que es regular.

Los datos de dispersión, expresados en el .676 de la varianza reflejan que hay bastante homogeneidad en las respuestas. Este resultado apunta a que existe un reconocimiento de los docentes en cuanto a los esfuerzos que ha desarrollado el país, a través del MES para crear una infraestructura tecnológica adecuada que permita aumentar la virtualización en la Educación Superior Cubana.

A pesar de los bajos resultados obtenidos en la dimensión sobre la utilización de la plataforma educativa, siendo evidentes las limitaciones de los docentes en este sentido y por consiguiente la subutilización de la misma, el 53,6% y el 31,9% aprecian en las categorías de mucho y bastante respectivamente, que es una fortaleza el diseño y montaje en la plataforma de la asignatura Historia de Cuba Básica.

Es extremadamente disperso el criterio sobre la posibilidad de compartir recursos educativos a escala nacional, obsérvese que la desviación estándar es de 1,164 y la varianza de 1, 136, siendo esto sinónimo de desconocimiento y de tratamiento desigual en la información a los docentes y en la preparación sobre este aspecto. También puede estar motivado por la falta de sistematicidad en el acceso a las redes docentes por parte de los profesores y de los bajos niveles en el trabajo con la plataforma educativa. Lo cierto es que esta posibilidad existente hoy desde todos los centros de Educación Superior del país está siendo desaprovechada por los profesores de Historia de Cuba Básica que imparten docencia en la modalidad semipresencial.

Es altamente favorable la apreciación que tienen los profesores con respecto a la transformación introducida en esta modalidad de estudios en cuanto a que los estudiantes deben recibir y promover la asignatura en el primer año de cada carrera como requisito excluyente para continuar siendo matrícula de la universidad. Entre un 56,5% y un 31,9% aprecian que es bastante o muy favorable. La media de las respuestas alcanza un valor de 4,12 con una desviación estándar de .850 y una varianza de .722.

Tomando en cuenta las respuestas ofrecidas en el ítem 27, es de notar que todos los profesores en mayor o menor medida consideran que el aumento de la virtualización en la Educación Superior representa un nuevo reto para la formación y superación de los docentes; igualmente los porcentajes más altos de respuestas están situados en las categorías superiores con una media de 4,41 y una varianza de .303, quedando claro que la necesidad de superación docente para este sentido supone hoy una alta prioridad.

En el ítem 28 *En la planificación de mis actividades reservo tiempo para mi capacitación en el uso de las TIC* si bien la concentración porcentual de respuestas está en las categorías superiores, no alcanza los promedios de otros ítems y es de notar los altos índices de dispersión expresados en la desviación estándar de las respuestas que alcanza un valor de 1,254, así como la varianza que llega a ser de 1,573. Igualmente, altos son los indicadores de dispersión en cuanto a las respuestas ofrecidas en el ítem 29, *Tengo opciones para mi capacitación en el uso de las TIC y las plataformas educativas*, solo que en este caso el mayor valor porcentual 42% lo evalúa como regular y el peso se inclina de manera general a las variantes negativas en las respuestas.

Lo descrito anteriormente muestra que los profesores consideran que las opciones de capacitación que tienen hoy son insuficientes, siendo esto claramente un elemento que atenta contra la correcta implementación de la modalidad semipresencial con el adecuado uso de las TIC. No debe dejar de atenderse al reducido número de docentes que laboran en esta enseñanza que son DrC, y por consiguiente el escaso contacto de los profesores con investigaciones sobre la modalidad semipresencial y sobre la enseñanza de la Historia de Cuba en esta propia modalidad de estudios.

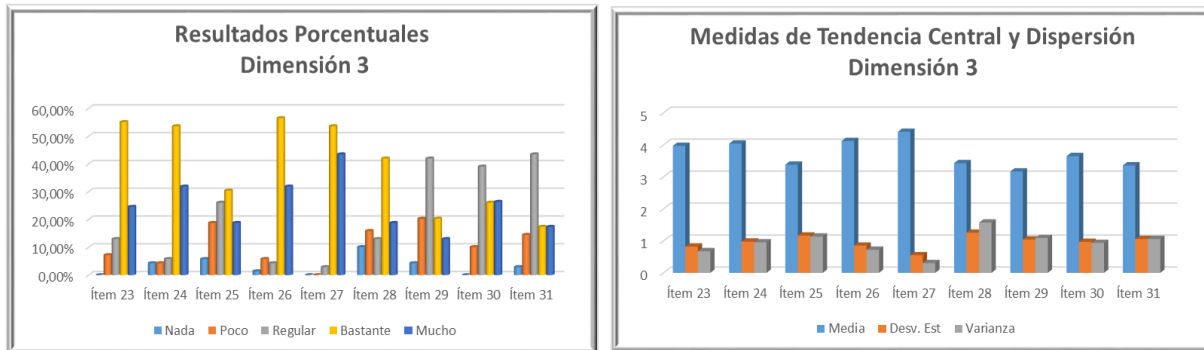
Situación similar se observa en cuanto a la disponibilidad adecuada con el acceso a las redes. La concentración de las respuestas está en las opciones menos favorables y un 39,1% la evalúa como regular; la varianza en este sentido alcanza un valor de .936.

Asimismo, se observa, que solo un 14,4% evalúa en las categorías de bastante y mucho en cada caso la pregunta sobre la disponibilidad en el área de trabajo de una PC con acceso a las redes e igualmente si bien reconoce que hay un esfuerzo hecho y creadas las condiciones mínimas en cada universidad objeto de estudio, continúa siendo insuficiente pues la mayor parte de los profesores responden no tener una estación de trabajo adecuada con estas bondades.

Tabla 47. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión. Dimensión 3

Item	Resultados Porcentuales					Tendencia Central y Dispersión		
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv. Est	Varianza
23	0,0%	7,2%	13,0%	55,1%	24,6%	3,97	,822	,676
24	4,3%	4,3%	5,8%	53,6%	31,9%	4,04	,977	,954
25	5,8%	18,8%	26,1%	30,4%	18,8%	3,38	1,164	1,136
26	1,4%	5,8%	4,3%	56,5%	31,9%	4,12	,850	,722
27	0,0%	0,0%	2,9%	53,6%	43,5%	4,41	,551	,303
28	10,1%	15,9%	13,0%	42,0%	18,8%	3,43	1,254	1,573
29	4,3%	20,3%	42,0%	20,3%	13,0%	3,17	1,043	1,087
30	0,0%	10,1%	39,1%	26,1%	26,4%	3,65	,968	,936
31	2,9%	14,5%	43,5%	17,4%	17,4%	3,36	1,058	1,058

Gráficos 10 a y 10b. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión D-3



4.9.1 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado. Dimensión 3

A la luz de la variable titulación de pregrado, se observa en la tabla 48 que, por ejemplo, aquellos docentes que no poseen una titulación pedagógica evalúan con un mayor promedio la existencia de una infraestructura adecuada para el trabajo en la modalidad semipresencial con el uso de las TIC. No solo es mayor el 4,7 de promedio mostrado en sus respuestas, sino que a la vez son menores los indicadores de dispersión pues la varianza es de .495 frente a un valor de .810 en el caso de los profesores con procedencia pedagógica.

De manera similar ocurre, en cuanto a la fortaleza que constituye para el trabajo de la asignatura en esta modalidad de estudios el hecho de que el curso de Historia de Cuba Básica esté montado en la plataforma, el valor promedio mostrado es de 4,10 en el caso de los profesores no graduados de pedagógico y así lo corroboran también los indicadores de dispersión que se muestran en la propia tabla. Esto pudiera estar condicionado porque aquellos docentes con titulaciones previas de universidades pedagógicas se sienten más seguros utilizando los métodos tradicionales, apoyados en su maestría metodológica y en el alto dominio del contenido que dicen poseer.

Sin embargo, en el ítem 25, Tengo la posibilidad de compartir recursos educativos a escala nacional, para impartir, Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial son los docentes que provienen de universidades pedagógicas los que alcanzan mayor promedio, pero también sigue

siendo menor la dispersión de sus respuestas. De igual forma este mismo subgrupo considera mayormente que haber trasladado la asignatura al primer año de la carrera es una fortaleza, obsérvese que a la vez la varianza de las respuestas en este caso es mucho menor en el primer grupo, un valor de solo .410 frente a uno muy alto de 1,096 en el caso de aquellos profesores cuya graduación de pregrado fue en carreras no pedagógicas.

Ambos grupos de docentes tienen una percepción muy similar en cuanto al reto que constituye el aumento de la virtualización en la modalidad de estudios semipresencial, lo cual es congruente con los altos porcentajes mostrados en este caso de manera general como ya se ha mostrado con anterioridad. Asimismo, es equivalente la apreciación mostrada en cuanto a la carencia de opciones para la superación en temas relacionados con las TIC; concretamente en las plataformas educativas y sucede de igual manera con la accesibilidad a la red para el trabajo en la plataforma.

Por otro lado, se observan diferencias significativas en las opiniones de ambos grupos sobre la disponibilidad de estaciones de trabajo con acceso a la red para el trabajo en la plataforma pues los docentes con graduaciones previas en universidades de corte pedagógico muestran un promedio, de 3,45, superior al 3,24 mostrado por los demás profesores.

Tabla 48. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de pregrado

		Item								
Título de Pregrado		23	24	25	26	27	28	29	30	31
Pedagógica	Media	3,90	4,00	3,43	4,27	4,40	3,50	3,20	3,65	3,45
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
	DE	,900	1,086	1,259	,640	,545	1,320	1,137	1,027	1,154
	Varianza	,810	1,179	1,584	,410	,297	1,744	1,292	1,054	1,331
No Pedagógica	Media	4,07	4,10	3,31	3,90	4,41	3,34	3,14	3,66	3,24
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	DE	,704	,817	1,039	1,047	,568	1,173	,915	,897	,830
	Varianza	,495	,667	1,079	1,096	,323	1,377	,837	,805	,690
Total	Media	3,97	4,04	3,38	4,12	4,41	3,43	3,17	3,65	3,36
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	,822	,977	1,164	,850	,551	1,254	1,043	,968	1,029
	Varianza	,676	,954	1,356	,722	,303	1,573	1,087	,936	1,058

4.9.2 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de postgrado. Dimensión 3

La variable titulación de postgrado, cuyos resultados están recogidos en la tabla 49, continúa siendo analizada de la misma forma que en las anteriores dimensiones, así las subdivisiones contemplan que, para este caso, debe tomarse en cuenta que solo ocho profesores de los encuestados poseen titulación de DrC, 34 que es la mayoría son MsC y un total de 27 no han alcanzado aún ninguna titulación postgraduada.

Puede observarse que son precisamente los doctores aquellos que con un 4,13 como valor promedio estiman más favorablemente la existencia de condiciones tecnológicas para el trabajo con la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial, esto puede suponer que son docentes con mayor experiencia y que por lo tanto dedican más tiempo a la superación profesional, lo que los lleva a explorar todas las vías posibles. La apreciación de este indicador en los otros dos grupos de docentes se comporta de manera similar.

Tabla 49. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según titulación de postgrado

Título de Postgrado		Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31
Ninguna	Media	4,00	4,15	3,33	4,15	4,41	3,41	3,00	3,37	3,11
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	DE	,734	,949	1,109	,907	,501	1,248	1,038	,967	,801
	Varianza	,538	,900	1,231	,823	,251	1,558	1,077	,934	,641
MsC	Media	3,91	4,03	3,41	4,03	4,47	3,56	3,35	3,79	3,53
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	DE	,830	,969	1,209	,834	,563	1,211	1,041	,946	1,161
	Varianza	,689	,939	1,462	,696	,317	1,466	1,084	,896	1,348
DrC	Media	4,13	3,75	3,38	4,38	4,13	3,00	3,00	4,00	3,50
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	DE	1,126	1,165	1,302	,744	,641	1,512	1,069	,926	1,069
	Varianza	1,268	1,357	1,696	,554	,411	2,286	1,143	,857	1,143
Total	Media	3,97	4,04	3,38	4,12	4,41	3,43	3,17	3,65	3,36
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	,822	,977	1,164	,850	,551	1,254	1,043	,968	1,029
	Varianza	,676	,954	1,356	,722	,303	1,573	1,087	,936	1,058

Son los docentes sin titulación alguna los que consideran de mejor manera que es una fortaleza el montaje de la asignatura en la plataforma. Los indicadores de dispersión igualmente ubican los resultados más uniformes en este subgrupo y más dispares en los DrC, pues la varianza, por ejemplo, alcanza un valor de 1.357. Son muy superiores los resultados promedios alcanzados en los grupos de MsC y DrC con respecto a la posibilidad de compartir recursos educativos a escala nacional. El promedio de aquellos que no tienen ninguna categoría es solo de 3.33, por debajo incluso del 3,38 observado de manera general.

Es llamativo en el ítem 28, al hacer referencia al tiempo que se reserva para la capacitación en el uso de las TIC, son los DrC. quienes menos lo hacen, aunque resulta beneficioso destacar también que sus respuestas son las más dispersas expresado en el 2,286 como valor de varianza mostrado. La escasez de opciones para la capacitación en el uso de las TIC es un ítem cuyas diferencias en las respuestas son prácticamente imperceptibles, dejando claro que más allá de la variable analizada y el nivel postgraduado alcanzado todos los docentes confieren mucha importancia a este particular que destaca como una evidente necesidad.

Vuelven a ser los DrC. los que mejor accesibilidad tienen a la red, al parecer en concordancia con el ítem 25 pues muestran a la vez ser los que más y mejor compartan recursos educativos tecnológicos a escala nacional. La apreciación sobre la disponibilidad de estaciones de trabajo para acceder a la plataforma, es otro elemento que parece depender de la titulación alcanzada, pues es muy inferior el promedio de 3.51 mostrado por los que no tienen ninguna titulación, frente al 3,53 y 3,50 de MsC y DrC.

4.9.3 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo docencia

Otra variable analizada en esta propia dimensión está relacionada con los años de experiencia impartiendo docencia. En la tabla 50 puede verse con claridad que del total de 69 profesores 46 tienen más de 11 años en la labor docente. En el primer ítem de la dimensión los promedios son muy similares en cuanto al criterio sobre la existencia en las universidades de una infraestructura

tecnológica adecuada para el trabajo en la modalidad semipresencial con el uso de las TIC, este es un criterio que se ha mantenido estable en las anteriores variables analizadas; solo destaca la dispersión de las respuestas del grupo de docentes que tiene entre 6 y 10 años pues la desviación estándar y la varianza, alcanzan valores de 1.038 y 1.077 respectivamente, lógicamente esto apunta a que ciertamente en todas las universidades la infraestructura tecnológica existente no es homogénea y en algunos casos existen diferencias notables.

Al analizar la pregunta sobre si es o no una fortaleza el diseño y montaje en la plataforma Moodle de la asignatura Historia de Cuba Básica, resulta bajo el 3,93 como promedio de los profesores de más experiencia, en comparación con los mostrados por los dos restantes grupos, al igual que de la muestra en general y además se observan en este propio caso, niveles altos de desviación estándar 1,063 y de varianza 1,129 en las respuestas ofrecidas.

Este grupo de profesores es hasta el momento es el que sus respuestas muestran tener más apego a las clases de manera tradicional y mayor resistencia a la utilización de las TIC en función de la docencia. Muestran mayor resistencia al cambio y les resulta más cómodo mantener sus métodos y estilos de trabajo tradicionales.

Debe tenerse en cuenta que esto puede estar apuntando a que los profesores con más experiencia en la docencia, prefieren mantener los métodos y estructuras tradicionales, haciendo un mayor rechazo al cambio, o lo que es lo mismo les resulta más difícil a este grupo de profesores moverse de su llama zona de confort.

Este propio grupo de docentes es el que menos oportunidades reconoce de compartir recursos tecnológicos a través de la red con una media en sus respuestas de solo 3.30 de valor igualmente por debajo de los promedios de los restantes grupos del general alcanzado en este ítem. Son los profesores de menos experiencia los que consideran de manera más favorable el traslado al primer año de la asignatura en la modalidad semipresencial, según puede verse en el ítem 26. Téngase en cuenta que vencer la asignatura como requisito obligatorio para el ingreso y el hecho de aumentar la virtualización en la misma supone una mayor motivación para los profesores más jóvenes y los estudiantes.

Tabla 50. Comparación de medidas de tendencia central, según años de experiencia impartiendo docencia

Años de Experiencia Impartiendo Docencia		ITEM								
		23	24	25	26	27	28	29	30	31
1 a 5 Años	Media	4	4,3	3,6	4,2	4,4	3,4	3,3	3,4	2,9
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DE	0,667	0,483	1,075	0,422	0,516	1,174	1,059	0,966	0,738
	Varianza	0,444	0,233	1,156	0,178	0,267	1,378	1,122	0,933	0,544
6 a 10 Años	Media	4,08	4,23	3,46	4,08	4,38	3,31	3,08	3,85	3,46
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	DE	1,038	0,927	1,127	1,038	0,506	1,251	0,954	0,801	0,776
	Varianza	1,077	0,859	1,269	1,077	0,256	1,564	0,91	0,641	0,603
Más de 11 Años	Media	3,93	3,93	3,3	4,11	4,41	3,48	3,17	3,65	3,43
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46
	DE	0,8	1,063	1,209	0,875	0,58	1,295	1,081	1,016	1,128
	Varianza	0,64	1,129	1,461	0,766	0,337	1,677	1,169	1,032	1,273
Total	Media	3,97	4,04	3,38	4,12	4,41	3,43	3,17	3,65	3,36
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	0,822	0,977	1,164	0,85	0,551	1,254	1,043	0,968	1,029
	Varianza	0,676	0,954	1,356	0,722	0,303	1,573	1,087	0,936	1,058

Contradictoriamente a lo observado hasta ahora en las respuestas anteriores, según la variable que es analizada, para los profesores de menos experiencia es que mayormente, el *proceso de introducción de las TIC en el contexto educativo cubano plantea nuevos retos para los docentes de Historia de Cuba*, aunque los valores promedios son muy similares, por lo tanto, esta es una consideración general con una alta concentración en las respuestas ofrecidas por todos los grupos analizados.

Igualmente puede decirse que no es significativa la diferencia observada en cuanto al poco tiempo que dedican los docentes para su capacitación en el uso de las TIC. Pudiendo considerarse esto un problema general en el que la variable analizada no influye. Situación muy similar ocurre al analizar las respuestas dadas por los diferentes grupos a la pregunta: *Tengo opciones para mi capacitación en el uso de las TIC y las plataformas educativas*, donde el promedio es bajo en todos los casos apreciándose que este es un elemento que influye en el claustro de manera negativa sin estar afectado por la variable que se analiza.

Son los profesores de menos experiencia, los que tienen precisamente menos accesibilidad a la red para el trabajo en la plataforma y a su vez los que menos disponen en su área de una PC para el trabajo en este entorno, lo cual debe tener que ver con la antigüedad en el puesto de trabajo y otros factores organizativos asociados igualmente a la superación.

5.9.4 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. Dimensión 3

Obsérvese en la tabla 51 que, aunque siguen siendo mayoría los profesores de más de 11 años de experiencia impartiendo Historia de Cuba, el total en esta categoría es menor al reflejado en la variable anterior, e igualmente existe un mayor número de docentes entre 1 y 5 años. En este caso los docentes con mayor experiencia impartiendo la asignatura aprecian de mejor manera la existencia de una adecuada infraestructura para impartir la docencia en la modalidad semipresencial, lo cual apunta que estos propios profesores consideran que pueden explotarse más las condiciones con las que hoy se cuenta en función del fin que se persigue.

Los profesores de menos años de experiencia en la asignatura, estiman con un alto promedio de, 4,47 y una muy baja dispersión expresada en el valor de .265 que es una fortaleza el diseño y montaje en la plataforma Moodle del curso Historia de Cuba Básica para el trabajo en la modalidad semipresencial. Por otro lado, de manera general son bajos los promedios en cuanto a la apreciación de poder compartir recursos a escala nacional; en verdad no es una práctica habitual entre los profesores de la asignatura, independientemente del tiempo que lleven trabajando con la misma. Atendiendo a los valores promedios son aquellos docentes de menos experiencia quienes muestran mejores prácticas en este sentido. Los altos valores en los indicadores de dispersión, apuntan a que en todos los casos hay mucha diversidad de criterios lo cual puede estar originado no solo por la falta de habilidad y preparación para hacerlo sino también ligado a otros factores.

De manera general los profesores aprecian que es favorable el traslado de la asignatura al primer semestre de todas las carreras que se estudian en la modalidad semipresencial. Es llamativo que en todos los casos son altos los promedios cuando responden sobre el reto que implica el aumento de la virtualidad en la modalidad semipresencial, queriendo esto decir que los profesores de Historia

de Cuba Básica, consideran que es necesario prepararse para responder a las exigencias que tienen hoy con respecto al uso de las TIC esta modalidad de estudio.

Tabla 51. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. D-3

Años de Experiencia Impartiendo Historia de Cuba		ITEM								
		23	24	25	26	27	28	29	30	31
1 a 5 Años	Media	3,94	4,47	3,59	4,24	4,53	3,65	3,12	3,65	3,18
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	DE	0,827	0,514	1,228	0,752	0,514	1,222	1,166	0,996	1,015
	Varianza	0,684	0,265	1,507	0,566	0,265	1,493	1,36	0,993	1,029
6 a 10 Años	Media	3,54	3,46	3,15	3,85	4	2,77	2,69	3,23	3
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	DE	0,776	1,127	1,144	1,068	0,408	1,301	0,947	0,832	0,913
	Varianza	0,603	1,269	1,308	1,141	0,167	1,692	0,897	0,692	0,833
Más de 11 Años	Media	4,13	4,05	3,36	4,15	4,49	3,56	3,36	3,79	3,56
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39
	DE	0,801	0,999	1,158	0,812	0,556	1,209	0,986	0,978	1,046
	Varianza	0,641	0,997	1,341	0,66	0,309	1,463	0,973	0,957	1,094
Total	Media	3,97	4,04	3,38	4,12	4,41	3,43	3,17	3,65	3,36
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	0,822	0,977	1,164	0,85	0,551	1,254	1,043	0,968	1,029
	Varianza	0,676	0,954	1,356	0,722	0,303	1,573	1,087	0,936	1,058

Contradictoriamente con lo explicado en el ítem anterior, llama la atención que los docentes, sin distinción de la experiencia que tengan trabajando en la materia, reservan poco tiempo para su capacitación en este aspecto; es evidente que no es una prioridad en el orden organizativo y que los profesores tienen igualmente otro cúmulo importante de tareas administrativas o docentes que no siempre les permiten tener el tiempo adecuado para su superación. Asimismo, es indudable que no es un tema central en las preparaciones metodológicas y que tampoco se le da el seguimiento debido a través de las investigaciones que se realizan.

No siempre los profesores cuentan con estrategias correctamente elaboradas en este sentido ni con profesionales capacitados en condiciones de contribuir a la formación del colectivo en este importante aspecto. Igualmente son muy bajos los valores mostrados con respecto a la existencia

de opciones para la capacitación en el uso de las TIC y las plataformas educativas, la media general es de 3,17. De la misma manera que en la variable anterior son los docentes de más experiencia los que disponen de mejores condiciones para el trabajo con las tecnologías para la enseñanza de la Historia de Cuba Básica.

4.9.5 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente.

Dimensión 3

Tomando en cuenta la categoría docente como variable de análisis, como puede verse en la tabla 52 hay seis recién graduados en adiestramiento que son precisamente los que muestran un menor promedio, 3,83 en cuanto a la pregunta relacionada con la infraestructura para el trabajo en la modalidad semipresencial y la dispersión de sus respuestas es baja.

Tabla 52. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según categoría docente

Categoría Docente		Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31
RGA	Media	3,83	4,33	3,50	4,17	4,33	3,17	3,17	3,17	2,67
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	D. Estándar	,753	,516	1,049	,408	,516	1,169	1,169	,983	,816
	Varianza	,567	,267	1,100	,167	,267	1,367	1,367	,967	,667
Instructor	Media	4,06	4,44	3,63	4,19	4,50	3,81	3,31	4,00	3,56
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	D. Estándar	,929	,629	1,147	,981	,516	1,167	1,078	,816	,814
	Varianza	,863	,396	1,317	,963	,267	1,363	1,163	,667	,662
A	Media	3,96	3,93	3,30	4,04	4,37	3,26	3,07	3,56	3,52
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	D. Estándar	,759	1,035	1,203	,706	,565	1,259	1,072	1,013	1,087
	Varianza	,575	1,071	1,447	,499	,319	1,584	1,148	1,026	1,182
PA	Media	3,93	3,93	3,33	4,07	4,53	3,80	3,33	3,53	3,20
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	D. Estándar	,799	1,100	1,113	1,163	,516	1,146	,900	,990	1,146
	Varianza	,638	1,210	1,238	1,352	,267	1,314	,810	,981	1,314
PT	Media	4,00	3,40	3,00	4,40	4,00	2,40	2,80	4,00	3,20
	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	D. Estándar	1,225	1,342	1,581	,548	,707	1,517	1,304	1,000	1,095
	Varianza	1,500	1,800	2,500	,300	,500	2,300	1,700	1,000	1,200
Total	Media	3,97	4,04	3,38	4,12	4,41	3,43	3,17	3,65	3,36
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	D. Estándar	,822	,977	1,164	,850	,551	1,254	1,043	,968	1,029
	Varianza	,676	,954	1,356	,722	,303	1,573	1,087	,936	1,058

En el caso del ítem 24, *Considero que es una fortaleza el diseño y montaje en la plataforma Moodle de la asignatura Historia de Cuba Básica*, los profesores con mayores categorías tienen la visión menos positiva sobre esta pregunta y al parecer tiene que ver con lo ya analizado en otras respuestas, suelen ser docentes con más años de experiencia acumulados y por lo tanto les resulta más difícil aceptar cualquier cambio.

Atendiendo al promedio, sucede lo mismo en el ítem 25, obsérvese que en esta pregunta relacionada con la posibilidad de compartir recursos a escala nacional el promedio solo alcanza un valor de 3,00, por debajo del resto de los grupos como ya ha sido explicado y muy por debajo de la media general. En el ítem 26 referido al traslado a primer año de la asignatura Historia de Cuba Básica, se alcanza un promedio por encima del resto de los grupos de docentes y de la media en general, 4,40 e igualmente la varianza observada es baja, un valor de .300.

El ítem 27, *El proceso de introducción de las TIC en el contexto educativo cubano plantea nuevos retos para los docentes de Historia de Cuba*, muestra que son estos docentes de más experiencia los que se autoevalúan en mejores condiciones para enfrentarlos, pero la varianza en sus respuestas no es desestimable al mostrar un valor de .500. Debe destacarse que a pesar de lo explicado anteriormente este es un ítem con bastante homogeneidad en las respuestas, lo que supone que, de manera general, es un reto alto para todos los docentes que imparten la asignatura en esta modalidad, independientemente de la categoría docente que tengan.

Los profesores consideran que es una meta difícil de lograr y asimismo como sucede de manera general sin observar diferencias significativas, sobre el poco tiempo y escasas opciones para la superación en cuanto al uso de las TIC para impartir la docencia. Este aspecto supone que es este además un aspecto en el que hay responsabilidad institucional en cuanto al manejo y planificación del tiempo de los profesores y las opciones que se brindan para la superación del claustro.

Se muestran bajos indicadores en cuanto a la accesibilidad a la red para el trabajo en la plataforma y la disponibilidad de estaciones de trabajo que permitan acceder a la misma de manera cotidiana. Ambos elementos constituyen dos limitaciones importantes para llevar a vías de hecho no solo los temas de superación en los docentes de la asignatura, sino que además generan dificultades para la implementación adecuada de la enseñanza en la modalidad semipresencial con el uso de las TIC.

4.9.6 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo.

Dimensión 3

En cuanto a la variable sexo se observa en la tabla 53, que la diferencia numérica es de solo 3 mujeres más las que muestran mejores promedios en cuanto a la existencia de una infraestructura tecnológica adecuada para la implementación de la modalidad semipresencial con el uso de las TIC y, asimismo, aunque con muy poca diferencia y mayor varianza en las respuestas ven de manera más favorable el montaje en la plataforma moodle del curso de Historia de Cuba Básica.

Tabla 53. Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo

Sexo		Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31
Varón	Media	3,85	4,03	3,48	4,24	4,30	3,33	3,15	3,70	3,48
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	DE	,906	,951	1,121	,561	,467	1,267	1,064	,951	1,064
	Varianza	,820	,905	1,258	,314	,218	1,604	1,133	,905	1,133
Hembra	Media	4,08	4,06	3,28	4,00	4,50	3,53	3,19	3,61	3,25
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	DE	,732	1,013	1,210	1,042	,609	1,253	1,037	,994	,996
	Varianza	,536	1,025	1,463	1,086	,371	1,571	1,075	,987	,993
Total	Media	3,97	4,04	3,38	4,12	4,41	3,43	3,17	3,65	3,36
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	DE	,822	,977	1,164	,850	,551	1,254	1,043	,968	1,029
	Varianza	,676	,954	1,356	,722	,303	1,573	1,087	,936	1,058

Son los varones los que al parecer explotan de mejor manera la posibilidad de compartir recursos educativos tecnológicos con cualquier otra universidad, aunque en este caso los promedios no son altos y es similar la dispersión de las respuestas en ambos sexos, así como en el resto de las variables observadas. Resulta evidente que este es un aspecto que los docentes explotan poco y sobre el que no existe tal vez todo el conocimiento en cuanto a las posibilidades que brinda.

Ambos grupos mantienen una alta percepción sobre el reto que significa para ellos en la modalidad semipresencial, el aumento de la virtualidad en función de la docencia. Se mantiene un comportamiento similar al observado en las demás variables con respecto al tiempo dedicado para

la preparación en temas relacionados con el uso de las TIC pues es evidente que es un problema general y que la variable sexo no influye significativamente en su comportamiento.

De la misma manera sucede en cuanto a las opciones existentes para la capacitación en temas relacionados con el uso de las TIC, pues ambos sexos muestran bajos promedios, 3,15 los hombres y 3,19 las mujeres evidenciando que no se planifican tiempo suficiente para este fin pero que tampoco hay opciones para emplear el tiempo en función de este tipo específico de superación. Debe observarse que la disposición de condiciones de trabajo para el acceso a las redes y la plataforma concretamente, favorece a los varones.

4.9.7 Conclusiones parciales

Con los datos observados hasta este punto del análisis en esta dimensión puede resumirse, que los profesores estiman que hay una voluntad por crear las condiciones materiales que garanticen el aumento de la virtualidad en la Educación Superior y en la modalidad semipresencial, ello se expresa en la consideración de que existe una adecuada infraestructura tecnológica en cada universidad, sin dejar de reconocer que aún se presentan limitaciones que deben ser atendidas pero, igualmente reconocen que con los recursos disponibles hoy se hace menos de lo que pudiera objetivamente hacerse y ello está más ligado a la falta de preparación de los propios docentes y las insuficientes acciones de control y superación que hoy se realizan.

A su vez, los profesores de Historia de Cuba Básica, consideran que es un alto reto el aumento de la virtualización en la Educación Superior Cubana. Asimismo aprecian que en función de lo anterior las opciones de superación que poseen son insuficientes y en ello hay una importante reserva toda vez que preparando mejor a los profesores pudieran explotarse más y mejor los recursos disponibles como es el caso del curso de Historia de Cuba Básica que está hoy montado en la plataforma educativa moodle, asunto que los docentes reconocen como una fortaleza para su labor, pero que a la vez utilizan muy poco y se hace básicamente como repositorio bibliográfico que reposa en la propia concepción del curso. De este mismo modo los profesores encuestados apuntan que no se reserva tiempo suficiente para su superación profesional docente y que las instituciones a las que pertenecen deberían ocuparse con mayor sistematicidad de este importante aspecto.

4.10 Análisis descriptivo del cuestionario: Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba Básica para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial

El instrumento aplicado para la recogida de información con los estudiantes, persigue el fin de conocer, la apreciación que estos tienen sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial, de manera que sea posible comparar esta información, con la ofrecida por los docentes.

El instrumento en cuestión, es igualmente un cuestionario tipo Likert con 5 opciones de respuestas (1=Nada, 2= Poco, 3=Regular, 4= Bastante, 5=Mucho). Finalmente, el cuestionario estuvo conformado por dos dimensiones, tres indicadores y 19 ítems. Se debe tener en cuenta que solo fueron encuestados los estudiantes sobre aquellos aspectos de interés a los fines de esta investigación, sin violar principios éticos. Como ha sido explicado, la muestra estuvo conformada por 345 estudiantes de las carreras de Ingeniería Informática e Ingeniería en Ciencias Informáticas, en las 13 Universidades donde ambas carreras se ofertan en la modalidad semipresencial.

4.10.1 Análisis descriptivo de la dimensión 1. Enseñanza de la Historia de Cuba, en la modalidad semipresencial.

En la tabla 54 y en los gráficos 11 a y 11 b, se muestran los resultados porcentuales, así como las medidas de tendencia central y de dispersión de las respuestas brindadas por los estudiantes a los ítems de la dimensión 1. Resulta interesante que solo entre un 8,4% y un 7,2% opinan que sus profesores realizan bastante o mucho el diagnóstico, al comenzar el curso de Historia de Cuba Básica y que el 53 % está estima que no lo realizan nunca. Aunque la varianza en las respuestas no es alta puede estar explicado porque no todos los estudiantes consideran el tema de la misma manera, pero el promedio de respuestas es de 2, 55 lo cual justifica que precisamente la apreciación general sobre este importante particular es desfavorable.

Sucede totalmente lo contrario en el ítem dos, *Mi profesor de Historia de Cuba Básica, muestra dominio del contenido histórico*. El 82 % de los encuestados ubica en la máxima categoría a sus profesores, la media de las respuestas alcanza un valor de 4,78 y la varianza es de solo .269, corroborando que los

estudiantes consideran que sus profesores están muy bien preparados en cuanto al dominio de los contenidos a impartir. Este elemento es coincidente con la apreciación que tienen los propios docentes con respecto a su preparación pedagógica.

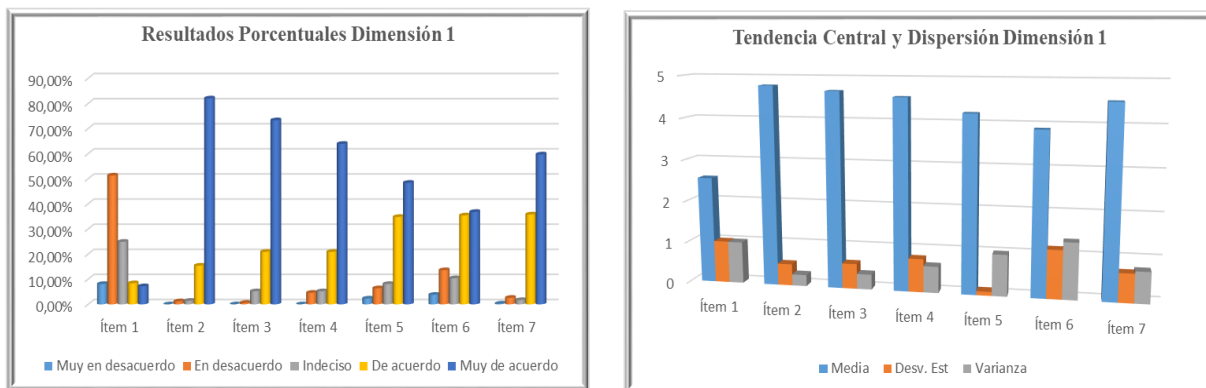
Asimismo, opinan que, en los encuentros presenciales, sus profesores imparten buenas clases, dando un adecuado tratamiento al contenido; lo que supone que se trabaja partiendo del análisis de las actividades orientadas en el encuentro anterior, este es el criterio del 73, 3% de los encuestados y la varianza en sus respuestas es de .361. El 63, 9% sienten que sus profesores los hacen participar en el proceso de apropiación del contenido en el momento presencial y además que utilizan diferentes métodos para evaluar el contenido. Asimismo, consideran que los docentes hacen un uso adecuado de los medios de enseñanza y que evalúan de manera sistemática el contenido impartido.

La modalidad de estudios semipresencial, obliga a que prácticamente en todas las clases encuentro, el profesor parta de hacer una revisión del contenido orientado en la clase anterior, que es evaluado en la medida en que aclara lo fundamental del mismo, cerrando el encuentro con la orientación de nuevas actividades evaluativas. Esta realidad influye, sin dudas, en las respuestas dadas por los estudiantes en los ítems antes mencionados.

Tabla 54. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión D-1. Instrumento para estudiantes

Item	Resultados Porcentuales					Tendencia Central y Dispersión		
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	Media	DE	Varianza
1	8,1%	51,3%	24,9%	8,4%	7,2%	2,55	1,008	1,0015
2	0,0%	1,2%	1,4%	15,4%	82,0%	4,78	,519	,269
3	0,0%	0,6%	5,2%	20,9%	73,3%	4,67	,601	,361
4	0,0%	4,6%	5,2%	20,9%	63,9%	4,55	,795	,632
5	2,3%	6,4%	8,1%	34,8%	48,4%	4,21	,095	,990
6	3,8%	13,6%	10,4%	35,4%	36,8%	3,88	1,160	1,346
7	0,3%	2,6%	1,7%	35,79%	59,7%	4,52	,691	,747

Gráfico 11 a y 11 b. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión D-1. Instrumento para estudiantes



4.10.2 Análisis de comparación de la información, a través de medidas de tendencia central y de dispersión, según carrera que estudian. Dimensión 1

Como bien ya se ha explicado, son analizadas respuestas de estudiantes matriculados en dos carreras afines con la informática y que además se imparten ambas en la modalidad semipresencial, por lo que resulta interesante para esta investigación comparar la percepción que tienen los estudiantes sobre la preparación pedagógica de sus profesores, según la carrera que estudian. En la tabla 55 se muestran los resultados de este análisis.

La carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas es estudiada en una sola universidad y su matrícula es menor en comparación con la carrera de Ingeniería Informática, de la que provienen el resto de los estudiantes que conforman la muestra. En el primer caso respondieron al instrumento, un total de 63 estudiantes, que de la misma forma que ocurre de manera general, muestran un bajo promedio en sus respuestas al primer ítem, 2.95, superior sin dudas al 2.46 de los estudiantes que estudian Ingeniería Informática, lo que lleva a deducir que sin bien este es un aspecto negativo que debe ser atendido, el problema es aún mayor en la carrera de Ingeniería Informática, si además es observada la desviación estándar y la varianza son aún menores en las respuestas ofrecidas por los estudiantes de esta carrera.

Exceptuando al ítem seis, referido a la elaboración de medios de enseñanza para ser utilizados en la clase, en todos los demás ítems, los estudiantes de la carrera de Ingeniería Informática tienen una

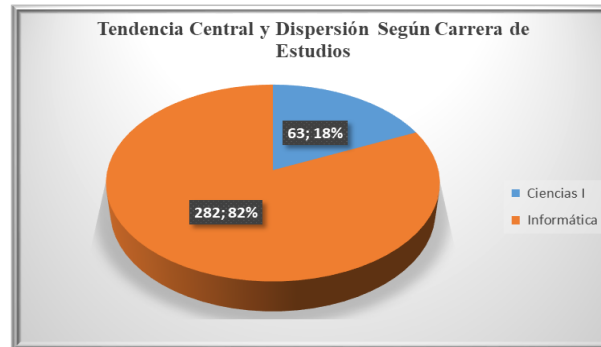
mejor apreciación de la preparación pedagógica del claustro. De manera general los indicadores porcentuales se mantienen altos, pero es llamativo lo antes explicado que apunta a diferencias marcadas en la apreciación que tienen los estudiantes sobre sus profesores en ambas carreras con respecto a las preguntas analizadas.

Se puede concluir, por tanto, que es percibido por los estudiantes que la preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial, es superior en la carrera de Ingeniería Informática. Los indicadores respondidos más favorablemente en el caso de los estudiantes de la carrera Ingeniería en Ciencias Informáticas, en cuanto a la realización del diagnóstico inicial y la elaboración de medios de enseñanza puede responder a dos elementos; primero que en la Universidad de las Ciencias Informáticas se implementa una estrategia de enseñanza de la Historia de Cuba que parte de la realización de un diagnóstico inicial que obliga a que los docentes ejecuten esta acción sobre la que recaen luego varias acciones de control y segundo que la infraestructura tecnológica de la Universidad es más moderna y se cuenta con una plataforma propia y repositorios de objetos de aprendizaje que al parecer, en alguna medida son utilizados por los profesores.

Tabla 55. Comparación de las medidas de tendencia central y dispersión según carrera que estudian

Carrera		Item1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Ingeniería en Ciencias Informáticas	Media	2,95	4,60	4,30	3,86	4,08	3,92	4,24
	N	63	63	63	63	63	63	63
	Desviación estándar	1,054	,685	,710	1,045	,972	1,067	,734
	Varianza	1,111	,469	,504	1,092	,945	1,139	,539
Ingeniería Informática	Media	2,46	4,82	4,75	4,70	4,23	3,87	4,58
	N	282	282	282	282	282	282	282
	Desviación estándar	,977	,466	,542	,634	,999	1,181	,666
	Varianza	,954	,218	,294	,402	,998	1,396	,444
Total	Media	2,55	4,78	4,67	4,55	4,21	3,88	4,52
	N	345	345	345	345	345	345	345
	Desviación estándar	1,008	,519	,601	,795	,995	1,160	,691
	Varianza	1,015	,269	,361	,632	,990	1,346	,477

Gráfico 12. Distribución porcentual según carrera que estudian



4.10.3 Comparación de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo.

Dimensión 1

Otra importante variable a analizar con el fin de extraer la mayor cantidad de información de las respuestas ofrecidas, es el sexo. En la tabla 56 se muestra que es muy alta la diferencia en cuanto a número en la naturaleza de la matrícula. De los sujetos encuestados, solo 102 son mujeres y 243 varones. Resulta común que en Cuba las matrículas, en las carreras técnicas se comporte con predominio del sexo masculino. Debe destacarse que al igual que para los profesores, no existe discriminación alguna ni en la educación superior ni a nivel social en el país. Las oportunidades para el ingreso son las mismas sin importar el sexo. En la modalidad semipresencial, a pesar, de las transformaciones ya mencionadas que se introducen actualmente para el ingreso no se observa ningún cambio en este particular.

En el primer ítem, son las mujeres las que responden mayormente que el diagnóstico inicial no se hace pues el promedio en sus respuestas es de solo 2.63, ubicando la mayor parte de estas respuestas en las categorías más bajas.

En el resto de los ítems de la dimensión sucede todo lo contrario pues, aunque la apreciación es igualmente alta, las estudiantes tienen una mejor apreciación de la preparación pedagógica de sus profesores para impartir la asignatura en la modalidad semipresencial. Esta marcada diferencia en la apreciación de los estudiantes, según el sexo, sobre la preparación de sus profesores en algunos aspectos pedagógicos, es posiblemente un tema objeto de análisis a profundizar en futuras investigaciones.

Tabla 56. Comparación de las medidas de tendencia central y dispersión según el sexo D-1

Sexo		Item1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Varón	Media	2,52	4,76	4,66	4,49	4,20	3,88	4,51
	N	243	243	243	243	243	243	243
	DE	,989	,561	,591	,845	1,006	1,161	,694
	Varianza	,978	,315	,350	,714	1,013	1,348	,482
Hembra	Media	2,63	4,83	4,70	4,70	4,22	3,88	4,53
	N	102	102	102	102	102	102	102
	DE	1,052	,400	,626	,642	,971	1,163	,685
	Varianza	1,107	,160	,392	,412	,943	1,352	,469
Total	Media	2,55	4,78	4,67	4,55	4,21	3,88	4,52
	N	345	345	345	345	345	345	345
	DE	1,008	,519	,601	,795	,995	1,160	,691
	Varianza	1,015	,269	,361	,632	,990	1,346	,477

4.10.4 Conclusiones parciales. Análisis descriptivo de la dimensión 1: La enseñanza de la Historia de Cuba

En cualquier caso, es apreciable que los estudiantes consideran de manera general que sus profesores poseen un excelente dominio del contenido, que los hacen partícipes en los encuentros presenciales y que mantienen formas sistemáticas de evaluación, a pesar de no realizar un diagnóstico inicial que sin dudas pudiera revertirse en mejores resultados. Aprecian que tienen frente a sí a buenos profesores con dominio además de los métodos para el tratamiento del contenido en las clases encuentro.

Es de notar que a todas luces esta percepción positiva de los estudiantes, sobre la preparación pedagógica del claustro, es superior en la carrera de Ingeniería Informática que en la de Ingeniería en Ciencias Informáticas. Pudiera estar ello motivado por la experiencia del claustro en el trabajo en esta modalidad pues solo tiene 17 años de fundada la carrera Ingeniería en Ciencias informáticas en el país y 12 años de impartirse en la modalidad en cuestión.

En el claustro de profesores de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas no hay ningún DrC y ello influye sin dudas, en la preparación y en la calidad de la docencia impartida. De este mismo modo puede destacarse que sin diferencias significativas, pues los promedios observados son altos en todos los casos, pero son las estudiantes quienes mejor evalúan la maestría pedagógica de su claustro de profesores en la asignatura.

4.10.5 Análisis descriptivo de la dimensión 2: El uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

En la segunda dimensión del instrumento se explora sobre la apreciación que tienen los estudiantes del uso que hacen sus profesores, de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial. En la tabla 57 se muestran los resultados porcentuales de las respuestas a cada ítem y pueden ser observados los datos de las medidas de tendencia central y de dispersión.

Con respecto al ítem 8, los estudiantes en su mayoría estiman que sus profesores no muestran dominio de las TIC para impartir la docencia, al concentrar más del 60% en las categorías de respuestas que así lo explican. Muestra de ello es además que 36, 5% y el 56, 5% consideran que básicamente utilizan las presentaciones digitales en sus clases y muestran textos en este mismo formato. Esta tendencia se mantiene con respecto al uso de videos y archivos de audio y multimedia. Puede inferirse que estos son los recursos audiovisuales, más utilizados por los profesores en esta modalidad de estudios, pues el 14, 2 % y el 60, 6% están muy en desacuerdo o en desacuerdo con que sus profesores hagan uso de plataformas, páginas web u otro tipo de recursos.

Por la importancia que reviste hoy para el aumento de la virtualidad en la modalidad de estudios semipresencial, se formula un bloque de preguntas referidas al trabajo en la plataforma educativa, en ella está montado el curso de Historia de Cuba Básica que se imparte en todo el país. Las respuestas de los estudiantes manifiestan con claridad que sus maestros no los motivan para su uso y que básicamente es utilizada como repositorio bibliográfico, el 50, 11% y el 11, 6% manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta situación, aunque no debe desatenderse el hecho de que un 26% está muy en desacuerdo, y la varianza observada es de 1,441, dejando claro que ni siquiera en este uso que es el más común dado a la plataforma, hay estabilidad en las respuestas y

que puede haber Universidades en las que ni siquiera los estudiantes consulten la bibliografía a través de este recurso y en consecuencia, no accedan nunca a la plataforma educativa a lo largo de todo el curso.

Al reducir el uso de la plataforma a repositorio bibliográfico, tampoco propicia el profesor la interacción entre los estudiantes a través de la misma, más del 70 % del total de estudiantes así lo manifiestan. Asimismo, la plataforma no es utilizada para diseñar actividades que refuercen el trabajo en los encuentros presenciales. Las evaluaciones realizadas no son a través de la plataforma, sino básicamente en los encuentros presenciales.

Tabla 57. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión D-2

Item	Resultados Porcentuales					Media	DE	Varianza
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo			
Mi Profesor(a) de Historia de Cuba:								
8	17,7%	50,1%	7,8%	11,6%	12,8%	2,52	1,26	1,605
9	1,4%	4,6%	0,9%	36,5%	56,5%	4,42	,846	,715
10	2,0%	9,6%	1,7%	27,2%	59,4%	4,32	1,037	1,075
11	14,2%	60,6%	2,0%	14,8%	8,4%	2,43	1,154	1,332
Mi profesor(a) de Historia de Cuba a través de la plataforma educativa								
12	21,2%	44,9%	2,6%	4,3%	27,0%	3,69	1,201	1,441
13	26,4%	8,4%	3,5%	50,7%	11,6%	2,24	1,200	1,441
14	22,0%	56,8%	3,8%	13,6%	3,8%	2,20	1,051	1,104
15	24,3%	55,4%	3,5%	11,3%	5,5%	2,18	1,094	1,196
16	26,7%	52,5%	3,2%	13,3%	4,3%	2,16	1,096	1,200
17	22,2%	59,4%	2,9%	11,6%	3,2%	2,13	,998	,995
18	18,6%	58,3%	3,5%	15,4%	4,3%	2,29	1,071	1,147

4.10.6 Conclusiones parciales. Análisis descriptivo de la dimensión 2. El uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

Resulta evidente al analizar desde esta perspectiva las respuestas dadas por los estudiantes que, aunque reconocen que sus profesores poseen un alto dominio del contenido, no están preparados

para el uso de las TIC en sus clases. Los profesores reducen el uso de las TIC a las presentaciones en formato PowerPoint y a mostrar en clases algún que otro fragmento de documentos o materiales como filmes o videos en algunos temas de manera aislada. Perciben que no utilizan la plataforma educativa y que a su vez no los motivan para el uso de la misma, reduciendo su utilización en el mejor de los casos, a la de un repositorio bibliográfico y desaprovechando la oportunidad de hacer evaluaciones a través de este recurso y participar en foros interactuando con sus propios profesores y demás compañeros de clase.

4.10.7 Comparación a través de medidas de tendencia central y de dispersión, según carrera que estudian. Dimensión 2

Se muestran en la tabla 58 los resultados de la segunda dimensión, al analizar la información brindada tomando en cuenta la carrera que estudian. Puede verse que no hay prácticamente diferencia en cuanto al criterio del poco dominio que muestran los docentes para el uso de las TIC en función de la docencia. Del mismo modo que al cruzar los datos de la primera dimensión, en este caso toda la información revela que los estudiantes aprecian una mejor preparación en los profesores de la carrera de Ingeniería en Informática en cuanto al uso de diferentes tipos de recursos digitales para facilitar su aprendizaje los promedios mostrados son mayores y bastante similares los comportamientos de las medidas de dispersión.

En cuanto al trabajo en la plataforma, aunque de manera general la apreciación es negativa, dando muestras de la subutilización de este recurso, excepto en el ítem 18, en todos los demás casos los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas, perciben de mejor manera el trabajo de sus profesores en ese sentido. Téngase en cuenta que hay varios elementos que pueden estar influyendo en esta realidad, entre los que destacan, que la infraestructura tecnológica de la Universidad donde se estudia esta carrera es más amplia y moderna que la del resto de las Universidades.

Asimismo, en este campus universitario, está enclavado el Centro Nacional de Educación a Distancia desde el cual un equipo integrado por profesores de esta Universidad y de la Enseñanza Media, trabajaron en la concepción y montaje en la plataforma Moodle, del curso de Historia de Cuba Básica que es impartido en todas las carreras que se estudian en el país en la modalidad

semipresencial. Al curso tienen acceso todos los profesores que estudian e imparten docencia en esta modalidad de estudios.

Tabla 58. Medidas de tendencia central y dispersión, según carrera de estudios

Carrera		ITEM										
		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ingeniería en Ciencias Informáticas	Media	2,52	4,17	3,65	2,63	3,89	2,62	2,49	2,49	2,49	2,51	2,57
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	DE	1,203	0,853	1,246	1,261	1,033	1,197	1,105	1,134	1,134	1,148	1,304
	Varianza	1,447	0,727	1,554	1,59	1,068	1,433	1,222	1,286	1,286	1,318	1,7
Ingeniería Informática	Media	2,51	4,48	4,48	2,38	3,65	2,16	2,05	2,11	2,14	2,09	2,22
	N	282	282	282	282	282	282	282	282	282	282	282
	DE	1,283	0,836	0,921	1,126	1,232	1,187	0,955	1,074	1,022	1,07	1,003
	Varianza	1,646	0,699	0,848	1,268	1,518	1,409	0,912	1,154	1,045	1,146	1,007
Total	Media	2,52	4,42	4,32	2,43	3,69	2,24	2,13	2,18	2,2	2,16	2,29
	N	345	345	345	345	345	345	345	345	345	345	345
	DE	1,267	0,846	1,037	1,154	1,201	1,2	0,998	1,094	1,051	1,096	1,071
	Varianza	1,605	0,715	1,075	1,332	1,441	1,441	0,995	1,196	1,104	1,2	1,147

4.10.8 Análisis de la información, a través de medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo en la dimensión 2

La variable sexo es analizada del mismo modo que en la dimensión anterior y sus resultados se muestran en la tabla 59. Puede observarse que como tendencia se mantienen los bajos promedios en las respuestas. Todos los ítems de la dimensión reciben de manera general respuestas negativas sobre la preparación para la utilización de las TIC y concretamente para el trabajo a través de la plataforma. Sin embargo, resulta importante destacar que solo en el ítem 12 relacionado con la motivación para el uso de la plataforma, los varones alcanzan un promedio superior al de las hembras, 3,71, frente a un 3,64. En todos los demás casos tienen una mejor apreciación las mujeres que los hombres, lo que quiere decir que es más positiva su apreciación sobre los profesores en cuanto al uso de las TIC para impartir la docencia en la asignatura.

Tabla 59. Medidas de tendencia central y dispersión, según el sexo

Sexo		ITEM										
		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Varón	Media	2,47	4,41	4,23	2,35	3,71	2,18	2,08	2,16	2,16	2,11	2,25
	N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	DE	1,197	0,81	1,078	1,11	1,15	1,154	0,95	1,069	0,997	1,035	1,019
	Varianza	1,432	0,656	1,162	1,23	1,322	1,331	0,902	1,144	0,995	1,071	1,038
Hembra	Media	2,63	4,44	4,55	2,6	3,64	2,39	2,24	2,24	2,3	2,29	2,38
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	DE	1,421	0,929	0,897	1,25	1,318	1,299	1,101	1,153	1,167	1,223	1,186
	Varianza	2,018	0,863	0,805	1,55	1,738	1,686	1,211	1,33	1,362	1,497	1,407
Total	Media	2,52	4,42	4,32	2,43	3,69	2,24	2,13	2,18	2,2	2,16	2,29
	N	345	345	345	345	345	345	345	345	345	345	345
	DE	1,267	0,846	1,037	1,15	1,201	1,2	0,998	1,094	1,051	1,096	1,071
	Varianza	1,605	0,715	1,075	1,33	1,441	1,441	0,995	1,196	1,104	1,2	1,147

4.11 Análisis de contraste de las respuestas de profesores y estudiantes. Ítems D1

Una vez analizadas por separado las respuestas de ambos grupos de informantes, profesores y estudiantes considerados como agentes internos a los efectos de esta investigación, se procede a comparar a través del análisis estadístico descriptivo la información obtenida. Para tal fin son tomados en cuenta solo los ítems de mayor relevancia, con el objetivo de fortalecer el análisis y arribar a conclusiones más sólidas.

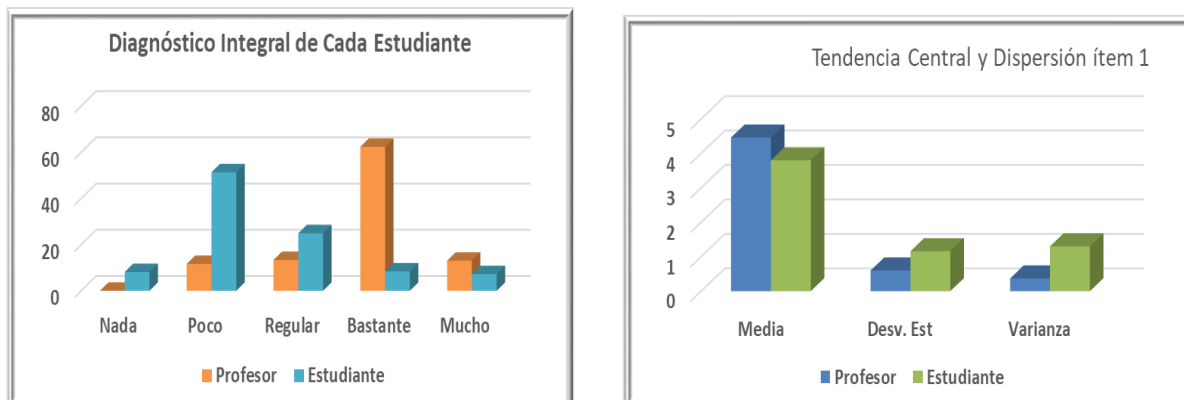
Como se muestra en la tabla 60 y en los gráficos 13 a y 13 b, con respecto al ítem sobre la realización del diagnóstico inicial, ningún profesor asume no hacerlo, y el 11,6% dice que lo hace poco, mientras que el 8,10 % de los estudiantes manifiestan que no se hace nunca y el 51,30 % que se hace poco. El 60,3% de los docentes opinan que lo hacen bastante frente al 8,40 % de los estudiantes responden en esta categoría y solo un 7,20 % de ellos estima que sus profesores siempre lo hacen. Téngase en cuenta que en la muestra hay estudiantes de dos años diferentes en las mismas universidades y que en el caso de los docentes suele haber poca variación en el claustro que imparte la signatura en esta modalidad.

Tabla 60. Comparación de respuestas de profesores y estudiantes. Dimensión 1

Item	Resultados Porcentuales										Tendencia Central y Dispersión					
	Nada		Poco		Regular		Bastante		Mucho		Media		Desv. Est		Varianza	
	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est
1	0,00%	8,10%	11,60%	51,30%	13,30%	24,90%	62,30%	8,40%	13,00%	7,20%	3,77	2,55	0,825	1,01	0,681	1,002
3	0,00%	0,00%	0,00%	1,20%	0,00%	1,40%	42,00%	15,40%	58,00%	82,00%	4,58	4,78	0,497	0,52	0,247	0,269
4	0,00%	0,00%	0,00%	0,60%	7,20%	5,20%	31,90%	20,90%	60,90%	73,30%	4,54	4,67	0,632	0,6	0,399	0,361
5	0,00%	0,00%	0,00%	4,60%	15,9%	5,20%	31,90%	20,90%	52,20%	63,90%	4,36	4,55	0,747	0,8	0,558	0,632
6	0,00%	2,30%	0,00%	6,40%	11,60%	8,10%	58,00%	34,80%	30,40%	48,40%	4,19	4,21	0,625	0,1	0,39	0,99
7	0,00%	3,80%	0,00%	13,60%	5,80%	10,40%	42,00%	35,40%	52,20%	36,80%	4,46	3,88	0,608	1,16	0,37	1,346

Es evidente como ya se ha explicado que ciertamente en el aspecto pedagógico es este el elemento donde se observan las mayores diferencias en las respuestas de ambos grupos y que ciertamente es una importante deuda de los docentes. En esta investigación, se puede dar fe de que no siempre se realiza el diagnóstico como bien manifiestan los estudiantes y que los profesores en la práctica imparten el programa sin tener prácticamente en cuenta las necesidades previas de aprendizaje de los estudiantes.

Gráfico 13 a y 13 b. Comparación porcentual y con medidas de tendencia central y dispersión ítem 1



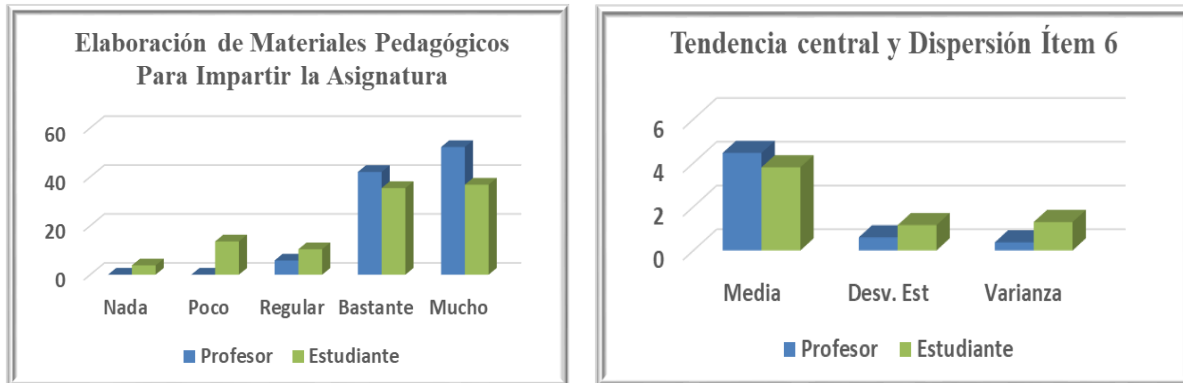
Es considerado por ambas muestras como una fortaleza el amplio dominio del contenido mostrado por los profesores de Historia de Cuba Básica, al punto que el 82% de los alumnos responden a

este ítem en la categoría más alta, mostrando una apreciación mayor que el 58% de los propios docentes. Obsérvese en la propia tabla que la media de las respuestas está por encima del 4,5% en ambos casos.

El adecuado tratamiento del contenido en las actividades presenciales es otro aspecto donde la mayor parte de las respuestas están concentradas en la máxima categoría ofrecida y el comportamiento de la media y la varianza son igualmente muy similares. El 52,20% de los profesores dice involucrar a sus estudiantes en el proceso de apropiación del contenido histórico, apreciación inferior a la de los estudiantes mostrada en el 63,90% de las respuestas con la máxima valoración.

La opinión de los estudiantes sobre la evaluación de los contenidos impartidos es también superior a la de los docentes, lo que evidencia que en las actividades presenciales se realizan con frecuencia evaluaciones sistemáticas a partir del contenido orientado para el estudio independiente en la clase encuentro previa. En ningún caso los profesores asumen que no elaboren materiales para impartir docencia, pero la visión de los estudiantes no es la misma pues su apreciación es más crítica en todos los sentidos sobre este aspecto. Ver gráficos 14 a y 14 b.

Gráfico 14 a y 14 b. Comparación ítem 6. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión



De manera general en cuanto al dominio pedagógico del colectivo docente se reafirma el criterio de la alta preparación mostrada por los profesores, pues la apreciación de los estudiantes así lo

confirma. No obstante, es importante observar que en ningún ítem de esta dimensión los profesores responden en las categorías más desfavorables. Siempre en la opción de bastante responden más los profesores y en la de mucho lo hacen en mayores porcentajes los estudiantes, a excepción del ítem 6 referido la elaboración de materiales pedagógicos para impartir la asignatura, donde los profesores muestran un 52,20% de sus respuestas en la máxima categoría, frente a un 36,80% observado por los estudiantes.

Se puede notar que por un lado a los docentes les resulta muy difícil asumir que no desarrollan nunca algunas de las acciones o aspectos preguntados y por otro que los estudiantes tienen una alta estima de la preparación pedagógica del claustro de profesores, aun cuando sus respuestas resultan más críticas pues generalmente algunos responden en las categorías más bajas.

Se muestra con claridad que existe una notable deficiencia en cuanto a la realización del diagnóstico inicial y que ello pudiera estar motivado por la falta de control y exigencia de los directivos docentes en cada una de las universidades. En sus funciones como directivo docente y metodólogo, al revisar la documentación en acciones de control, el autor de esta investigación, ha comprobado que como regularidad en los primeros encuentros realmente no se realiza el mencionado diagnóstico.

De manera general, salvo en raras excepciones, la clase encuentro introductoria parte de la explicación del programa, los objetivos del mismo, los principales contenidos y las formas fundamentales de evaluación, así como el sistema de trabajo, obviando en prácticamente todos los casos la necesaria realización del diagnóstico inicial. Esta situación tiene varias causas y además de las mencionadas puede destacarse a priori que a los profesores les resulta muy cómodo repetir el programa impartido en cursos anteriores sin necesidad de hacer variación alguna.

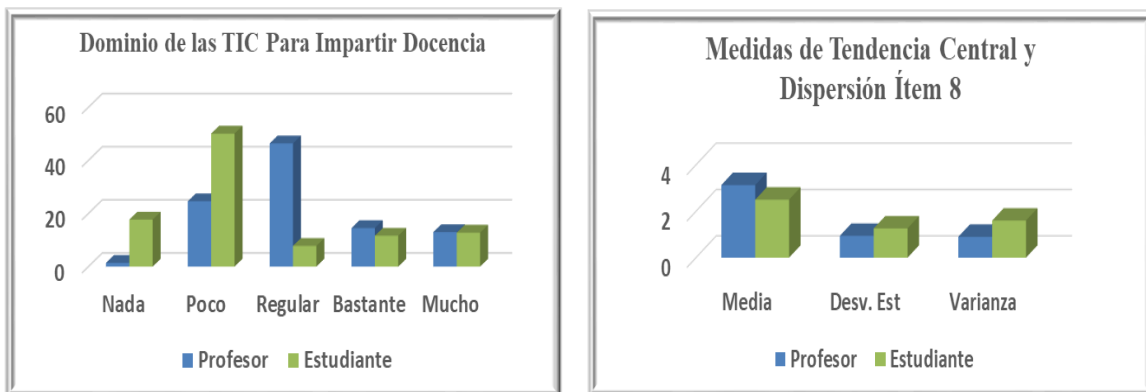
Del mismo modo y en correspondencia con la alta apreciación que poseen los estudiantes en cuanto a la preparación pedagógica de sus profesores, puede notarse que excepto en el ítem uno y en el ítem seis en todos los demás, la media de las respuestas es mayor en el caso de los estudiantes. Los profesores como ya se ha explicado nunca responden afirmativamente en la categoría inferior de respuesta y ello trae consigo que la varianza siempre es mayor en las respuestas ofrecidas por los alumnos.

4.11.1 Análisis de contraste de las respuestas de profesores y estuantes. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión. Dimensión 2

En cuanto al uso de las TIC en función de la docencia, en la tabla 61 y en los gráficos 15a y 15b se muestran los resultados comparativos de las respuestas ofrecidas. El 17,70% y el 50,10 % de los estudiantes dicen que sus profesores no dominan nada o dominan poco las TIC para impartir la docencia, mientras que los profesores en este mismo aspecto e indicadores, sus respuestas están en el orden del 1,40% y 24,60% evidenciando que es más crítica la apreciación que tienen los estudiantes.

Es válido resaltar que la opinión de los docentes siendo menos crítica es igualmente objetiva pues el 46,4% estima que su dominio de las TIC para impartir la docencia es regular y la concentración de sus respuestas en este sentido está en las categorías más bajas. Atendiendo a estos resultados, es evidente, que los profesores de Historia de Cuba Básica tienen cuando menos un dominio insuficiente de las TIC para ser utilizadas en su labor docente, pudiendo considerarse este aspecto como una debilidad del colectivo docente en cuestión. Asimismo, es de notar que los estudiantes a pesar de reconocer la preparación en el dominio del contenido que poseen sus profesores, perciben las carencias que muestran en el manejo de las TIC para impartir la docencia.

Gráfico 15. Comparación ítem 8. Medidas de tendencia central y dispersión



La utilización del PowerPoint para las presentaciones y los textos digitales, en función de mostrar fragmentos de documentos estudiados o datos ofrecidos, es el mayor uso que le dan los profesores de Historia de Cuba Básica a las TIC, sin dejar de tener en cuenta que al parecer no todos los docentes usan ni siquiera recursos digitales tan elementales como estos. Si se atiende a las categorías de respuestas bastante y mucho, se observa con claridad que, los estudiantes manifiestan en mayor cuantía esa práctica común en los docentes. Asimismo, es mayor el valor de la media en las respuestas de los estudiantes 4,2 y menor la dispersión observada en el 0,715 de valor mostrado en la varianza.

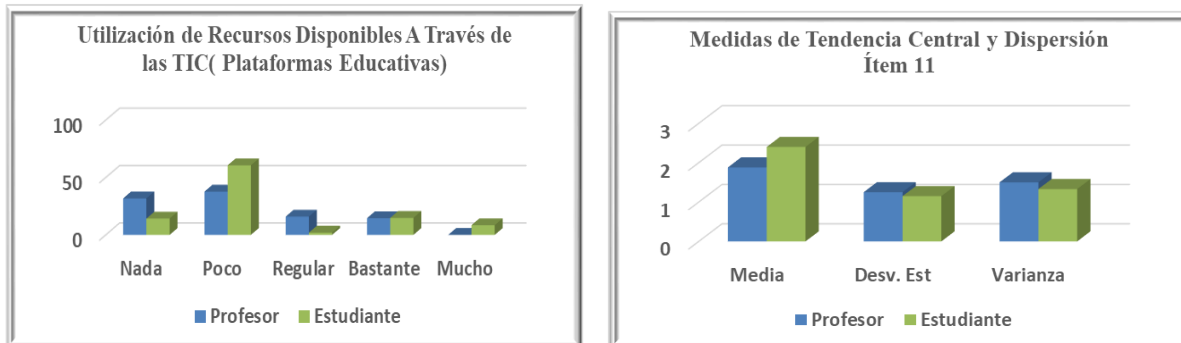
Un 15,90% y un 36,20% de los profesores manifiestan no usar nunca o pocas veces recursos digitales como videos, audios, multimedias, mientras que ningún docente manifiesta utilizarlos mucho, pero el 59,40 % de los estudiantes responden afirmativamente en la máxima categoría de respuesta. Esta situación puede estar explicando la existencia de dos extremos en las respuestas, dado que, en la Universidad de las Ciencias Informáticas, donde se estudia la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas existe un repositorio con abundantes recursos de este tipo y aunque son usados por los docentes, estos estiman que no lo hacen lo suficiente en función de las posibilidades que existen y los estudiantes que utilizan con frecuencia estos recursos tienden a opinar lo contrario.

Lo cierto es que los archivos de videos y audio son utilizados en mayor o menor medida según los estilos de trabajo y las posibilidades de cada Universidad. También es cierto que no siempre cuentan con una guía de observación cuando son orientados para reforzar la bibliografía en el trabajo independiente de los estudiantes.

El 31,80% y el 37,70% de los profesores dicen no usar nunca o usar muy poco la plataforma, como se muestra en los gráficos 16a y 16b, en tanto es llamativo que un 60,60 % de los estudiantes manifiesta que sus profesores utilizan poco este importante recurso. Ningún docente dice utilizarlo mucho y solo un 8,40 % de los estudiantes responden afirmativamente en esta categoría de respuesta. En esencia se hace evidente que, de una u otra forma, ambos grupos de informantes consideran que el uso de recursos como la plataforma y las páginas web, es reducido siendo esto

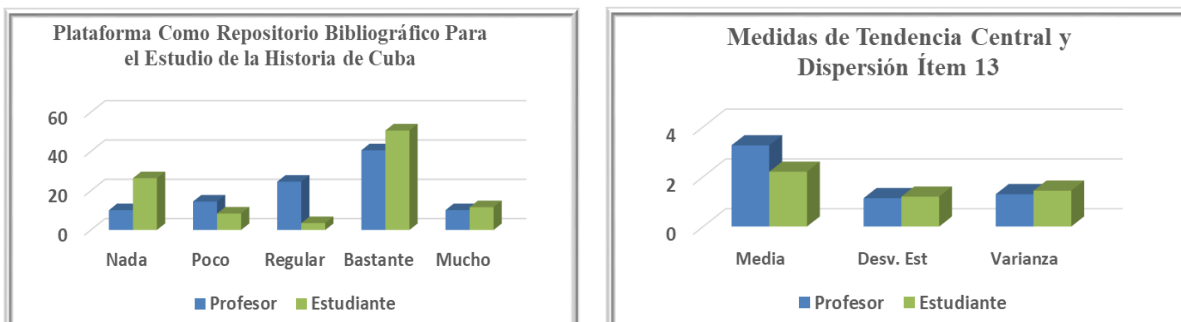
sin duda alguna una debilidad para la implementación de la modalidad semipresencial con el aumento progresivo del uso de las TIC.

Gráfico 16 a y 16 b. Comparación ítem 11. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión



Consecuentemente con lo anteriormente explicado, en los gráficos 17a y 17b se muestra con claridad que, ambos grupos opinan de manera general que los profesores no motivan a los estudiantes para el uso de la plataforma, lo cual tiene todo el sentido, ya que, si los propios docentes no son capaces de utilizarla y les falta además preparación para hacerlo, no pueden tampoco motivar a los estudiantes a que lo hagan. En el último ítem analizado se muestra con claridad que ciertamente la plataforma es utilizada mayormente como repositorio bibliográfico. En este sentido las concentraciones de respuestas de los estudiantes en las categorías más altas, superan en todos los casos a las opiniones de los profesores, quienes no dejan de reconocer que este es el mayor uso que se le da este importante recurso.

Gráficos 17 a y 17 b. Comparación ítem 13. Resultados porcentuales y medidas de tendencia central y dispersión



Como generalidades, pude observarse en la tabla 61 que, excepto en el ítem 1 en todos los demás la apreciación de los estudiantes en la máxima categoría está por encima de la de los propios profesores. Es llamativo el caso del ítem referido a la utilización del video donde ningún profesor estima hacerlo con mucha frecuencia y sin embargo los estudiantes manifiestan lo contrario en el 60,0 %. Asimismo, es de notar que los estudiantes perciben con más nivel de criticidad la falta de dominio de las TIC por parte de los profesores

Tabla 61. Comparación de respuestas de profesores y estuantes. Dimensión 2

Item	Resultados Porcentuales										Medidas de Tendencia Central y de Dispersión					
	Nada		Poco		Regular		Bastante		Mucho		Media	Desv. Est		Varianza		
	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est	Prof	Est		Prof	Est	Prof	Est	
10	1,40%	17,70%	24,60%	50,10%	46,40%	7,80%	14,50%	11,60%	13,00%	12,80%	3,13	2,52	0,95	1,26	0,968	1,605
11	0,00%	1,40%	13,00%	4,60%	8,70%	0,90%	58,00%	36,50%	20,30%	56,50%	3,86	4,42	0,9	0,846	0,802	0,715
12	15,90%	2,00%	36,20%	9,60%	24,60%	1,70%	23,20%	27,20%	0,00%	59,40%	2,45	4,32	1,02	1,037	1,045	1,075
13	31,80%	14,20%	37,70%	60,60%	15,90%	2,00%	14,50%	14,80%	0,00%	8,40%	1,88	2,43	1,26	1,154	1,575	1,332
18	31,90%	21,20%	37,70%	44,90%	13,00%	2,60%	7,20%	4,30%	10,10%	27,00%	3,74	3,69	1,27	1,201	1,607	1,441
20	10,10%	26,40%	14,50%	8,40%	24,60%	3,50%	40,60%	50,70%	10,10%	11,60%	3,26	2,24	1,15	1,2	1,313	1,441

Del mismo modo los estudiantes consideran de forma más crítica que el recurso digital más utilizado por sus profesores es el PowerPoint. La mayor debilidad es observada en el uso reducido o nulo que se da a las plataformas y páginas web. Los profesores reconocen de manera más crítica que motivan poco a los estudiantes para el uso de la misma.

Los propios estudiantes opinan que el mayor uso que se da a la plataforma es como repositorio bibliográfico. En general la preparación de los profesores para utilizar las TIC en función de la docencia en la modalidad semipresencial, es muy poca y consecuentemente estos recursos son poco utilizados para la enseñanza de la Historia de Cuba Básica. El caso más crítico está en el pobre uso de la plataforma y lo más extendido es la utilización del PowerPoint como soporte para las presentaciones en los encuentros presenciales.

4.12 Análisis estadístico inferencial. Instrumentos aplicados a los agentes internos

4.12.1 Análisis estadístico inferencial instrumento aplicado a profesores

En función de complementar el análisis descriptivo realizado, a los datos obtenidos de ambos instrumentos aplicados en la etapa prediagnóstica a los agentes internos, se realiza un estudio utilizando técnicas estadísticas inferenciales. Para este tipo de análisis, a diferencia del anterior que fue dividido por dimensiones, se aplican las técnicas de contraste correspondientes a los 31 ítems que conforman el instrumento. En el caso de los profesores se toman en cuenta, variables de agrupación como: la titulación de pregrado y postgrado, la categoría docente, los años de experiencia impartiendo docencia, los años de experiencia impartiendo Historia de Cuba. Para los estudiantes se somete la información a análisis de contraste utilizando las técnicas antes mencionadas, para las variables de agrupación: carrera que estudian y sexo.

Se toma en cuenta la naturaleza no paramétrica de los datos, cuyos niveles de medida son nominal y ordinal según la variable de agrupación, permitiendo realizar estudios valorativos y de actitudes. Para las variables dicotómicas, con dos muestras independientes como el sexo, la titulación de pregrado y la carrera que estudian, se aplica la prueba U de Mann-Whitney y la prueba H de Kruskal-Wallis, para análisis de contrastes en los casos cuyas variables contengan tres o más muestras independientes, como por ejemplo: la titulación de postgrado, la categoría docente y los años de experiencia en la docencia e impartiendo Historia de Cuba (Aran-ramspott et al., 2018).

De las 31 comparaciones efectuadas, con un nivel de confianza del 95%, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los ítems que se muestran a continuación según cada variable de agrupación analizada.

4.12.2 Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación, titulación de pregrado

En todos los casos para facilitar la comprensión del análisis y su lectura se han presentado aquellos ítems cuyos valores permiten identificar con más claridad las diferencias estadísticamente significativas observadas en los diferentes subgrupos contenidos en cada variable estudiada; son

aquellos casos donde la significación asintótica bilateral, es $p < .05$, en la variable titulación de pregrado, los ítems: 1) *Realizo un diagnóstico integral de cada estudiante.* 2) *Tengo dominio de los métodos y procedimientos para tratar el sistema de conocimientos históricos.* 4) *Tengo dominio del proceder metodológico, y los pasos a seguir para dar un adecuado tratamiento al contenido histórico.*

En el ítem referido a la realización del diagnóstico inicial, los resultados más significativos los alcanzan los profesores con titulación pedagógica en sus estudios de pregrado quienes al parecer por su formación previa, comprenden la importancia de este punto de partida que permite tener un diagnóstico que entre otros aspectos posibilita conocer el nivel de partida de cada estudiante en cuanto al dominio del contenido y por lo tanto brinda la posibilidad de diferenciar el trabajo pedagógico que debe realizarse con cada uno de manera individual.

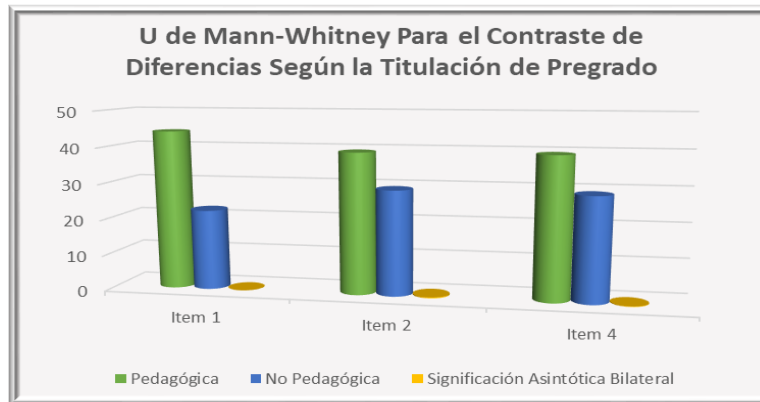
Del mismo modo que en el caso anterior, los profesores con titulación pedagógica, muestran mejor dominio de los métodos y procedimientos para tratar el sistema de conocimientos históricos. La diferencia observada es altamente positiva, siendo este otro aspecto que reafirma la idea de que aquellos docentes que no se formaron con el fin de impartir clases, como es lógico necesitan mayor atención en el orden pedagógico, aspecto este que se refuerza por lo visto ya en el análisis descriptivo.

El otro ítem que muestra una diferencia significativa en el mismo sentido que los anteriores está relacionado con el dominio sobre el proceder metodológico, siendo igualmente evidente que de manera general los docentes con formación pedagógica tienen un mejor desempeño en este sentido. Los resultados del contraste realizado se pueden observar en la tabla 62 y el gráfico 18.

Tabla 62. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney. Contraste de diferencias según titulación de pregrado

Título de Pregrado		Item 1	Item 2	Item 4
Pedagógica	N	40	40	40
	R. Promedio	44,2	39,2	39,36
No Pedagógica	N	29	29	29
	R. Promedio	22,31	29,21	28,98
U de Mann Whitney		212	412	405,5
Significación Asintótica Bilateral		0	0,026	0,014

Gráfico 18. U de Mann-Whitney para el contraste de diferencias, según titulación de pregrado



4.12.3 Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación, sexo

En la variable de agrupación sexo, se observa en la tabla 63, que solo hay diferencias significativas en el ítem siete, *Puedo elaborar materiales pedagógicos para impartir la asignatura*. Los resultados de los profesores son superiores en este sentido al de las profesoras. De todos modos, debe tomarse en cuenta que, de 31 comparaciones realizadas con esta variable, solo en una se observa alguna diferencia, motiva a pensar que no es el sexo una variable de agrupación a través de la cual se observen de manera general diferencias importantes que apunten a conclusiones relevantes en este sentido.

Tabla 63. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para el contraste de diferencias según el sexo

			Item 7
	Sexo		
Varón	N		33
	Rango Promedio		40,17
Hembra	N		36
	Rango Promedio		30,26
	U de Mann Whitney		423,500
	Significación Asintótica Bilateral		,021

4.12.4 Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación, titulación de postgrado

Situación muy similar a la anterior ocurre en el caso de la variable titulación de postgrado donde las mayores diferencias se observan el ítem 2) *Tengo dominio de los métodos y procedimientos para tratar el sistema de conocimientos históricos*. Son los profesores con titulación de MsC los que muestran mayor diferencia con respecto a los otros dos grupos. En esta categoría académica están agrupados 34 profesores, siendo la mayor parte de los que conforman la muestra. Los resultados estadísticos de la prueba Test H de Kruskal-Wallis, son mostrados en la tabla 64.

Tabla 64. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para el contraste de diferencias según la titulación de postgrado

Titulación de Postgrado		Item 2
Ninguna	N	27
	Rango Promedio	30,43
Msc	N	34
	Rango Promedio	40,57
DrC	N	8 26,75
	Rango Promedio	
Chi- Cuadrado H de Kruskal-Wallis		6,389
Significación Asintótica Bilateral		.041

4.12.5 Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación, años de experiencia impartiendo docencia

En la tabla 65 se muestra que, según los resultados del análisis estadístico inferencial llevado a cabo, con la variable de agrupación años de *experiencia impartiendo docencia*, solo en el ítem 6) *Tengo dominio de cómo evaluar los contenidos impartidos*. Se muestran diferencias significativas, siendo los profesores de más de 11 años de experiencia, aquellos que alcanzan mejores resultados.

Tabla 65. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para el contraste de diferencias según años de experiencia impartiendo docencia

Años de Experiencia en la Docencia		Item 6
1 a 5 años	N	10
	Rango Promedio	26,75
6 a 10 años	N	13
	Rango Promedio	27,65
Más de 11 años	N	46
	Rango Promedio	38,87
Chi- Cuadrado H de Kruskal-Wallis		6,634
Significación Asintótica Bilateral		.036

4.12.6 Análisis estadístico inferencial, variable de agrupación años de experiencia impartiendo Historia de Cuba

En la tabla 66 y el gráfico 19 se muestran los resultados de las diferencias estadísticamente significativas al realizar la comparación con la variable de agrupación Años de Experiencia Impartiendo Historia de Cuba. Se observan diferencias en los ítems, 6) *Tengo dominio de cómo evaluar los contenidos impartidos*, 19) *Fomento que los estudiantes compartan sus inquietudes individuales, de manera presencial y a través de los recursos que brinda la plataforma educativa*, 21) *A través de la plataforma utilizo los recursos disponibles, para contribuir a la interacción entre los estudiantes*, 22) *A través de la plataforma Diseño actividades para reforzar el trabajo en la clase presencial de forma dinámica*, 24) *Considero que es una fortaleza el diseño y montaje en la plataforma Moodle de la asignatura Historia de Cuba Básica*.

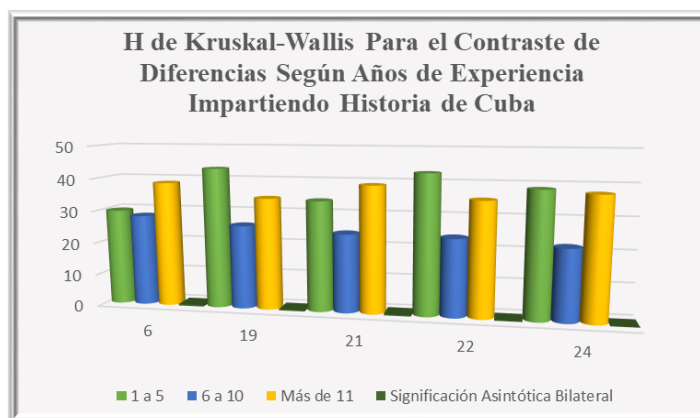
Al igual que ocurre en la variable anterior los profesores de más de 11 años de experiencia trabajando con la asignatura son los que obtienen puntuaciones más altas en cuanto al dominio de las diferentes formas para evaluar los contenidos impartidos, lo que puede estar relacionado a su vez con que también obtienen las mayores diferencias en el ítem 21 relacionado con la utilización de la plataforma para contribuir a la interacción de sus estudiantes. En los restantes tres ítems que se analizan: 19, 22 y 24, relacionados todos con el trabajo a través de la plataforma, los mayores resultados son alcanzadas por los profesores de menos experiencia, tendencia que se mantiene

invariable desde el análisis descriptivo, pareciendo ser los docentes más jóvenes aquellos que mejor preparación y disposición tienen para el trabajo con este tipo de recursos.

Tabla 66. Resultados prueba H de Kruskal-Wallis. Contraste según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba

Años de Experiencia Impartiendo Historia de Cuba		Ítem 6	19-33	21-40	22-41	24-44
1 a 5 años	N	17	17	17	17	17
	Rango Promedio	29,65	43,26	34,03	42,88	38,74
6 a 10 años	N	13	13	13	13	13
	Rango Promedio	28,15	25,85	24,23	23,92	22,08
Más de 11 años	N	39	39	39	39	39
	Rango Promedio	39,62	34,45	39,01	35,26	37,68
Chi- Cuadrado H de Kruskal-Wallis		6,173	6,974	6,555	8,108	8,745
Significación Asintótica Bilateral		.046	.031	.038	.017	.013

Gráfico 19. Comparación según años de experiencia impartiendo Historia de Cuba



4.12.7 Análisis estadístico inferencial, variable categoría docente

En el caso de la variable categoría docente, se observan diferencias estadísticamente significativas en dos ítems asociados al trabajo directo y dominio de la tecnología. Puede notarse que los

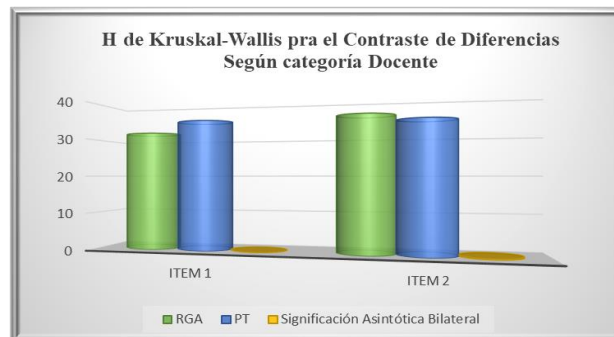
profesores asistentes que son la mayoría, un total de 27, aquellos que muestran valores más bajos en cuánto al dominio de la tecnología y que congruentemente muestran tener más necesidades de formación en este propio sentido.

De igual manera a lo analizado en el estudio descriptivo los profesores de menos categoría docente muestran resultados más favorables que el resto de los grupos, como puede notarse en la tabla 67. Al parecer los profesores más noveles, tienen un mejor acercamiento a la tecnología y a su uso. Esta tendencia no está aislada ni del resto de los análisis realizados, ni de lo observado por el autor de la investigación en los controles y preparaciones metodológicas realizadas en función de sus labores como directivo o metodólogo docente.

Tabla 67. Resultados de la Prueba H de Kruskal-Wallis. Contraste de diferencias según categoría docente

Categoría Docente		Ítem 10	Ítem 14
RGA	N	6	6
	Rango Promedio	31,67	35,67
Instructor	N	16	16
	Rango Promedio	41,20	37,50
A	N	27	27
	Rango Promedio	29,17	40,02
PA	N	15	15
	Rango Promedio	40,34	36,80
PT	N	5	5
	Rango Promedio	34,80	34,30
Chi- Cuadrado H de Kruskal-Wallis		8,650	9,421
Significación Asintótica Bilateral		.012	.033

Gráfico 20. Contraste según categoría docente



4.12.8 Resumen del análisis realizado

Tomando en cuenta el análisis estadístico inferencial realizado al instrumento destinado a recoger información con los profesores que componen la muestra de este estudio. Se puede observar que una vez aplicadas las técnicas U de *Mann-Whitney* y el Test H de Kruskal-Wallis, según la naturaleza no paramétrica de los datos y el tipo de variable seleccionada para el contraste en cada caso, se muestran diferencias estadísticamente significativas en los ítems, 1, 2, 4, 6, 7, 19, 22 y 24. Varios de estos ítems muestran las mencionadas diferencias en más de una de las variables de agrupación seleccionadas.

Como se ha venido observando desde el análisis estadístico descriptivo, los profesores que poseen la titulación de pregrado en universidades pedagógicas poseen mejor preparación en este aspecto general que los demás docentes. Se destaca en este sentido la realización del diagnóstico inicial que permite luego diferenciar el trabajo formativo con los estudiantes y la capacidad de dominio de los métodos y procedimientos para el trabajo con el contenido propio de la asignatura en la modalidad estudios semipresencial.

Al parecer por los resultados alcanzados, no es el sexo una variable crítica en cuanto a las necesidades de formación de los profesores de Historia de Cuba Básica. El comportamiento es bastante similar en las 31 comparaciones realizadas. En este sentido, solo se observan diferencias significativas en el ítem siete, apuntando a los profesores varones muestran una mejor disposición hacia la elaboración de materiales pedagógicos.

El resto de las variables analizadas fueron sometidas al Test H de Kruskal-Wallis, atendiendo a la composición de las mismas. Téngase en cuenta que el caso de la titulación postgraduada, el mayor grupo de docentes son MsC, mostrando que son precisamente quienes mejor dominio de los métodos y procedimientos poseen para impartir el contenido. En el resto de los ítems analizados, si bien no se muestran diferencias significativas, se observa por lo resultados una tendencia a que aquellos docentes sin titulación alguna, presumiblemente los más jóvenes tienen mejor disposición y preparación para el trabajo con la tecnología y consiguientemente menos necesidades de formación en este sentido.

En la variable de agrupación años de experiencia impartiendo docencia fueron observadas diferencias estadísticamente significativas solo en el ítem seis, referido al dominio de diferentes formas para evaluar los contenidos impartidos, siendo los profesores de más de 11 años de experiencia quienes muestran los mejores resultados.

En cuanto a los años de experiencia impartiendo Historia de Cuba, se observan aquí las mayores diferencias estadísticamente significativas, pues muestran resultados con una significación asintótica bilateral menor que 0.05 un total de cinco ítems. Es destacable en este sentido que los profesores con más de 11 años de experiencia alcanzan mejores resultados en cuanto al dominio de las diferentes formas de evaluación y el uso de la plataforma para contribuir a la interacción entre los estudiantes, pudiendo estar relacionados ambos resultados ya que es la plataforma un medio que puede ser utilizado precisamente para evaluar contenidos impartidos y el desarrollo de habilidades.

El resto de los ítems que en esta variable de agrupación fueron analizados muestran resultados favorables en cuanto al uso de las tecnologías por parte de los profesores con menos años de experiencia. Reafirmando la tendencia ya observada en varios análisis de la disposición que parecen poseer los profesores más jóvenes para el trabajo con las TIC.

4.13 Análisis estadístico inferencial instrumento de estudiantes

El análisis estadístico inferencial que aquí se muestra fue llevado a cabo con el instrumento de estudiantes. Se analizaron dos variables de agrupación: la carrera de estudios, atendiendo a que los estudiantes que conforman la muestra proceden de dos carreras, Ingeniería en Ciencias Informáticas (ICI) e Ingeniería Informática (II) y además fue analizada la variable de agrupación sexo. Para ambos casos fue utilizada la prueba U de Mann Whitney.

Puede observarse en la tabla 68 y el gráfico 21 que, en cuanto a la carrera de estudios, se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en 11 ítems de los 19 que conforman el instrumento. Los estudiantes de la carrera ICI, muestran mejores resultados en el ítem referido a la realización del diagnóstico inicial por parte de sus profesores, habiendo explicado ya que este indicador puede estar asociado a la implementación en esta carrera de una nueva estrategia para la enseñanza de la Historia de Cuba que obliga a los docentes a partir de este análisis diagnóstico, diferenciando luego

las actividades a desarrollar por cada estudiante, en función del dominio que muestren del contenido.

En los demás ítems relacionados con la preparación pedagógica del claustro, los estudiantes de la carrera Ingeniería Informática, muestran los resultados más elevados, del mismo modo que sucede con los datos estudiados del análisis estadístico descriptivo. Esta tendencia refuerza la idea de que efectivamente el claustro de esta carrera es más maduro y de mayor experiencia, pues la carrera de ICI se imparte hace solo 17 años, coincidiendo con el tiempo de fundación de la única Universidad en que se recibe en el país y la heterogeneidad y menos experiencia de este claustro.

En los ítems relacionados con la tecnología, según el criterio de los estudiantes, está más extendido el uso de recursos como el PPT y el video en los profesores de la carrera II que en los de ICI. Este elemento tiene total sentido y congruencia con la realidad, ya que como ha sido explicado con anterioridad, en la UCI existe una infraestructura tecnológica más moderna y además en su campus universitario está enclavado el Centro Nacional de Educación a Distancia.

Esta universidad si bien no es la única, es cierto que existen en ella mejores condiciones para el acceso a las redes y el trabajo desde la plataforma, lo que incide de manera positiva en que al parecer los profesores de la UCI utilicen con más frecuencia otros recursos digitales y no se limiten solo al empleo de las presentaciones digitales y los videos en el momento de la clase.

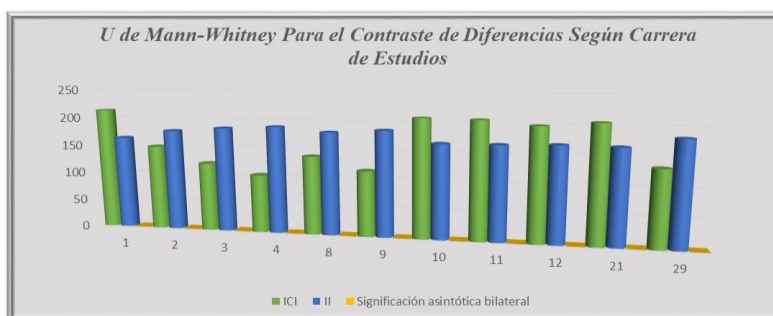
El resto de los ítems analizados donde se muestran resultados estadísticamente significativos, están todos relacionados con la utilización de la plataforma por parte de los profesores y en todos los casos las mayores puntuaciones son mostradas por los estudiantes de la carrera Ingeniería en Ciencias informáticas, reforzando esto la explicación brindada en el párrafo anterior. Es válido anotar en este sentido que, en la UCI existen desarrollos de una plataforma propia que por períodos de tiempo ha sido utilizada para la tele formación, generando en los profesores de esta universidad cierta cultura en la utilización de esos recursos.

Este elemento unido a las ya mencionadas bondades de la infraestructura tecnológica de la universidad y su papel de avanzada en la utilización de las TIC en función de la docencia, apunta a que los estudiantes de esta carrera reconozcan en sus profesores mayor empleo de la tecnología.

Tabla 68. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney contraste, según carrera de estudios

Carrera		ITEM										
		1	2	3	4	8	9	10	11	12	13	14
ICI	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	R. Promedio	213,21	149,14	120,98	102,29	138,16	115,22	207,67	206,21	197,95	204,67	133,26
II	N	282	282	282	282	282	282	282	282	282	282	282
	R. Promedio	164,02	178,33	184,62	188,8	180,78	185,91	165,26	165,58	167,43	165,92	181,88
	U de Mann Whitney	6349,5	7380	5606	4428	6688	5243	6699	6790,5	7311	6887,5	6379,5
	Significación Asintótica Bilateral	0	0,002	0	0	0	0	0,001	0,001	0,014	0,002	0

Gráfico 21. Comparación, según carrera de estudios



En la tabla 69 puede observarse que en cuanto al sexo, no parece haber diferencias significativas, pues de los 19 ítems que conforman el instrumento, solo en dos se pueden observar resultados estadísticos significativos que muestran diferencias importantes, ítem 4) *Mi profesor de Historia de Cuba Básica me involucra durante el proceso de apropiación del contenido* y el ítem 9) *Mi Profesor de Historia de Cuba Básica utiliza recursos disponibles a través de las TIC para facilitar mi aprendizaje tales como: (videos, audios, multimedias)*. En ambos casos son las estudiantes de sexo femenino quienes alcanzan mayores puntuaciones, a pesar de que numéricamente representan el menor grupo.

Tabla 69. Resultados de la Prueba U de Mann-Whitney. Contraste según el sexo

Sexo		Ítem 4	Ítem 9
Varón	N	243	243
	Rango Promedio	102,29	115,22
Hembra	N	102	102
	Rango Promedio	188,80	185,91
	U de Mann Whitney	10867,500	10165,000
	Significación Asintótica Bilateral	.026	.003

4.13.1 Resumen

En resumen y tomando en cuenta los resultados arrojados, se observa que los estudiantes de la carrera Ingeniería Informática, poseen un mejor criterio de la preparación pedagógica general de los profesores y de su maestría para la docencia, utilizando los métodos tradicionales. Debe exceptuarse en este sentido el asunto de la realización del diagnóstico, aspecto que puede estar influenciado por la mayor experiencia de este claustro y el dominio de la actividad que realizan, llevándolos esto a obviar por confianza este importante paso. Por otro lado, debe atenderse a la existencia de la mencionada estrategia de enseñanza de la Historia de Cuba que se implementa en la UCI.

Es evidente que el propio elemento del uso extendido y casi como únicos recursos digitales, de las presentaciones en PPT y de videos en algunos momentos de la clase, en la carrera de Ingeniería Informática, habla a las claras de que en la misma son mayores las necesidades de formación del claustro en el orden tecnológico que en la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas. Téngase en cuenta además que los estudiantes de esta última carrera mencionada tienen mejor criterio de sus profesores en cuanto al trabajo a través de recursos como la plataforma educativa. Es desde esta propia Universidad donde se montó para todo el país el curso de Historia de Cuba Básica y donde la infraestructura tecnológica pobremente explotada aún en este sentido permite al claustro mayores bondades.

Igualmente es importante destacar que del mismo modo que sucede en el caso de los profesores, no parece ser el sexo una variable de agrupación que muestre diferencias importantes. Son observados solo dos ítems en los que las hembras alcanzan resultados superiores a los varones.

4.14 Análisis de conglomerados del cuestionario a profesores

La técnica de análisis de conglomerados, es de amplia utilización en investigaciones sociales, ya que permite agrupar elementos, objetos o variables, determinando la mayor homogeneidad posible al interior de cada uno de los grupos y las mayores diferencias entre grupos distintos (Vettori et al., 2019; Wyslowska & Slot, 2020).

La utilización de esta técnica en investigaciones educativas, permite determinar, cuáles son las mayores similitudes y diferencias en los grupos obtenidos, pudiendo así establecer en cada caso, acciones generales o específicas, dependiendo de las prioridades o el alcance que se estime tenga la propuesta de mejoras a formular. (Nistorab et al., 2020; Saric-Grgic et al., 2020; Vettori et al., 2019; Wyslowska & Slot, 2020).

En nuestro caso, la información analizada, es proveniente de la muestra objeto de estudio, específicamente de los profesores. El agrupamiento resultante, se obtiene a partir de los datos procesados de las respuestas a los 32 ítems del cuestionario, distribuidos en las tres dimensiones determinadas a través del análisis factorial. El análisis de conglomerados que se presenta, se realizó utilizando Python, como lenguaje de programación en su versión 3.8, haciendo uso de las bibliotecas de códigos fuentes SK-Learn en su versión 0.23.1 y la biblioteca Pandas en su versión 0.25.3, ambas son bibliotecas de código abierto, muy robustas para el análisis de datos.

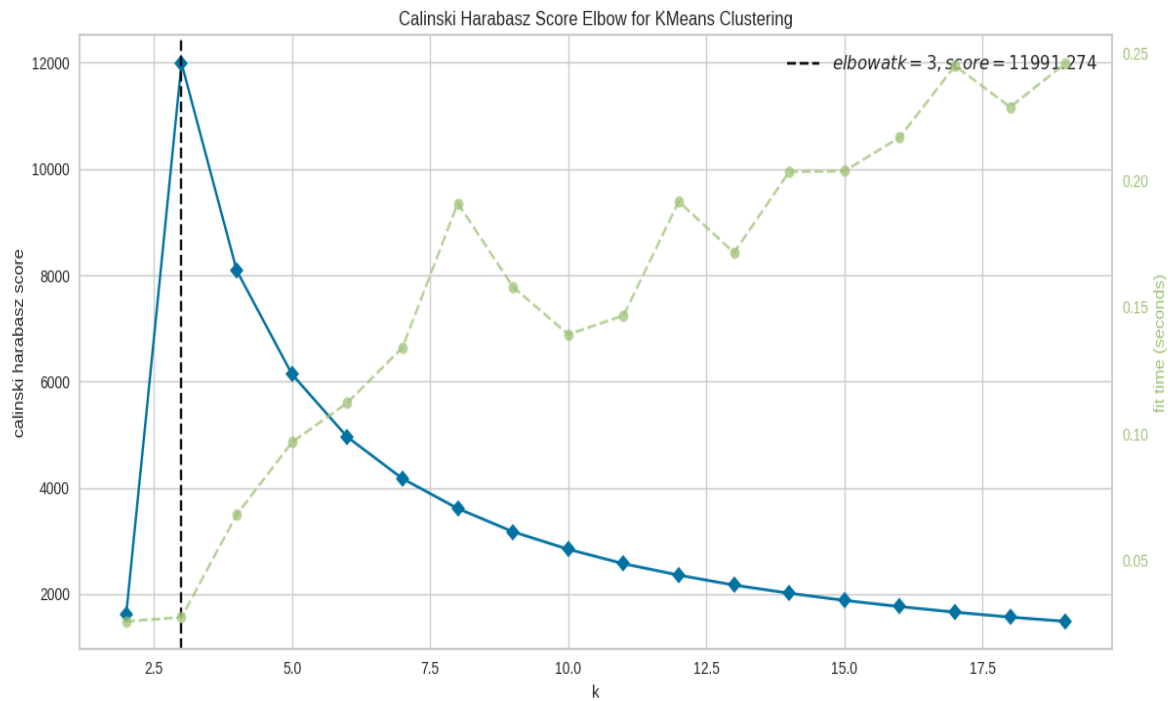
El análisis de conglomerados propuesto, persigue el objetivo de ayudar a determinar el número óptimo de grupos de profesores existentes, en los datos suministrados y sus características. El estudio se desarrolla a través del método K medias tomando en cuenta que el mismo posibilita el procesamiento de un número ilimitado de casos, a partir del método de agrupamiento propuesto con anterioridad y determinando el número de conglomerados que se desea obtener, tal como plantean varios autores (Bakieva et al., 2019; Cerda et al., 2018; Rivoir et al., 2017; Saric-Grgic et al., 2020).

Una de las principales tareas es estimar el valor de K, procedimiento que desarrollamos, a través del método de Elbow, uno de los más eficientes dentro del análisis de conglomerados. Este método, permite determinar el número de conglomerados en una masa de datos, graficando la variación expresada como una función del número de grupos, y seleccionando el codo de la curva como punto de corte del total de grupos a utilizar. A partir del punto decreciente los valores obtenidos no son significativos en el agrupamiento (Cerda et al., 2018; Fedorov & Chedov, 2019; Krizanic, 2020; Lengyel & Botta-Dukát, 2019; Vettori et al., 2019; Wyslowska & Slot, 2020).

En el gráfico 22 puede observarse que se ha estimado un valor de $K=3$. El punto de corte, muestra con claridad, la existencia de tres grupos con características propias, en función de las dos variables

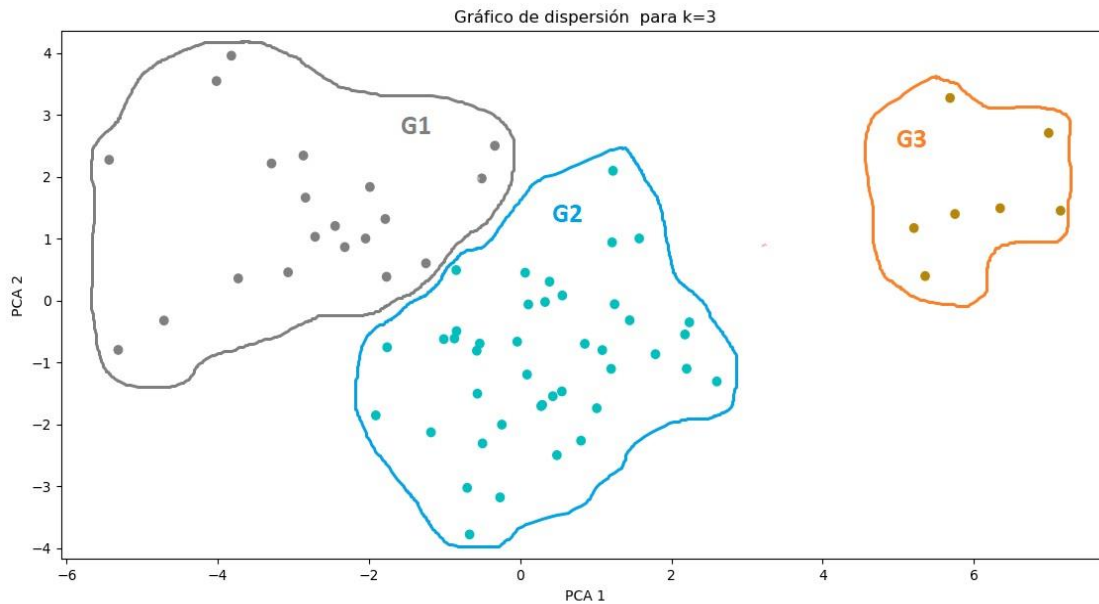
determinadas (la maestría pedagógica y el dominio de las TIC). Como se observa, el agrupamiento óptimo en la muestra analizada, es de tres grupos, de los que en lo adelante se analizan elementos como: la cercanía entre cada uno de ellos, sus características fundamentales y el número de profesores que componen cada grupo.

Gráfico 22. Estimación de la cantidad de grupos con el método Elbow



En el gráfico de dispersión (ver gráfico 23), se puede comprobar con claridad la existencia de los tres subgrupos de profesores, determinados con anterioridad, a través del método Elbow. Asimismo, puede observarse la distribución de elementos en cada uno de ellos con respecto a su posición en cuanto a la maestría pedagógica y el dominio de las TIC para ser utilizadas en función de la docencia. Este resultado es de suma importancia a efectos del análisis que se realiza pues aporta datos de valor para la futura propuesta de mejora que se pretende elaborar posibilitando así que se establezcan niveles y acciones concretas, atendiendo a las características de cada grupo de docentes.

Gráfico 23. Gráfico de dispersión de los grupos determinados



Nota: PCA 1, Maestría Pedagógica. PCA 2, Dominio de las TIC

El resultado obtenido, muestra que el agrupamiento es adecuado en cuanto a cercanía de los elementos que conforman cada clúster y la separabilidad, teniendo en cuenta la distancia entre los grupos diferentes. En el propio gráfico 23, se observa que, de los tres grupos obtenidos, dos de ellos comparten más elementos de similitud a pesar de su diferenciación en grupos distintos, pero a su vez están más distantes del tercero. Se infiere que, a pesar de la existencia de tres conglomerados de profesores diferentes, en la muestra, existen dos de ellos cuyas características con respecto a las variables de análisis tienden a presentar puntos de contactos, elemento tomado en cuenta en la elaboración el plan de mejoras. En la tabla 70 se muestran los valores finales de los centroides, que alcanzan cada uno de los grupos de profesores.

Tabla 70. Centros de clúster finales

Grupos	1	2	3
PCA1: Maestría Pedagógica	-2.8127	0.3277	6.0702
PCA 2: Dominio de las TIC	1.4213	-0.9601	1.6977

En el primer clúster, están agrupados profesores, que dominan las TIC y muestran mejor disposición para su utilización en la docencia, encontrándose en este sentido por encima de la media de lo observado en la muestra analizada. Este grupo de docentes, según los valores obtenidos en el agrupamiento, son aquellos que evidentemente, hacen un uso más adecuado de las TIC en la docencia en mayor grado que los demás profesores y por lo tanto tienen un mejor acercamiento a las tecnologías. Se observa que este mismo grupo de docentes, es el que muestra menor maestría pedagógica.

Nótese, que del mismo modo que se muestra en el diagrama de dispersión, los valores finales de los centroides, en cuanto a la maestría pedagógica, entre los grupos uno y dos son más cercanos entre ellos que con el tercer grupo. Del mismo modo puede observarse que entre los grupos uno y tres hay cercanía en cuanto al dominio de las TIC.

En el segundo grupo de docentes y que es la mayoría, se encuentran profesores que, por los valores mostrados, mayoritariamente poseen ya una buena experiencia docente. En este clúster, que es el más numeroso, como puede verse en la tabla 71 hay una clara tendencia a que los profesores a pesar de tener experiencia docente y en la impartición de la asignatura, muestran un bajo dominio de las TIC para ser utilizadas en función de la docencia. Puede inferirse, por lo tanto, que las mayores necesidades de formación de estos docentes se encuentran en este aspecto.

Como se observa en el gráfico 23 el tercer grupo formado responde a las características de un reducido número sujetos del total de la muestra. Se aprecia que este tercer grupo posee, una alta maestría pedagógica, siendo esta una característica distintiva del clúster. En este propio grupo se encuentran profesores no solo de vasta experiencia pedagógica, sino que, a su vez, son docentes que poseen un elevado dominio de la tecnología y de su manejo con fines pedagógicos, evidentemente este es el grupo mejor posicionado en cuanto a las variables de agrupamiento definido. Lamentablemente, los profesores que poseen esta característica son minoría en la muestra objeto de estudio. Evidentemente este grupo de profesores están en mejores condiciones que el resto. Pudieran ser una avanzada en sus colectivos toda vez que son los mejor posicionados en ambos aspectos analizados.

Tabla 71. Número de profesores por grupos y porciento que representan

Grupos	Cantidad	%
1	20	28.99
2	42	60.87
3	7	10.14

Este estudio que complementa los anteriores análisis estadísticos, descriptivos e inferenciales sugiere que efectivamente, la propuesta a realizar debe tomar en cuenta la situación de cada profesor y de los grupos conformados, atendiendo a que es posible que en una misma universidad coincidan profesores con niveles de desarrollo diferentes en cuanto a su preparación pedagógica y el dominio de las TIC para ser utilizadas en la docencia.

Del mismo modo, debe tenerse en cuenta que existen condiciones materiales concretas que fluctúan en dependencia de las características de cada centro de educación superior. La dotación de tecnología no es homogénea y consecuencia tampoco lo es el acceso de los profesores a estos medios.

En síntesis, puede resumirse, que el agrupamiento obtenido permite distinguir la existencia de tres grupos de profesores, con respecto a las variables analizadas, apuntando a que, a la hora de conformar el plan de mejoras, el mismo ha de atender las características individuales de cada docente y de cada colectivo, según sea la universidad.

Se muestra con total claridad que existen diferentes niveles en cuanto al conocimiento y manejo pedagógico de las TIC por los docentes. Asimismo, otro elemento a tener en cuenta, de manera que el plan de mejoras debe poseer niveles por los que han de transitar los profesores y que de la misma manera no todos necesitan las mismas acciones formativas.

4.15 Análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas

Han sido procesadas un total de 33 entrevistas, a través de las cuales se recoge información con directivos docentes, metodólogos e investigadores en temas relacionados con la modalidad semipresencial. En el gráfico 24 se observa la frecuencia en la que los entrevistados se refieren a elementos relacionados con cada una de las categorías. En la tabla 72 se muestra la información del porcentaje para categorías y subcategorías.

La categoría con más referencia es la relacionada con “El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial” con un 87,8% (f=29), abundando los entrevistados fundamentalmente en aspectos relacionados con la pobre utilización de las TIC para la enseñanza, a causa de la falta de preparación de los docentes. La categoría “Enseñanza de la Historia de Cuba” alcanza un 69,6% (f=23), se hace referencia en esta categoría al nivel de reparación pedagógica que posee el claustro de manera general para la enseñanza de la Historia de Cuba. Por último, la categoría con menos referencias es: “Factores que dificultan El desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC” con un 60,6% y (f=20).

Gráfico 24. Frecuencias de respuestas por categorías

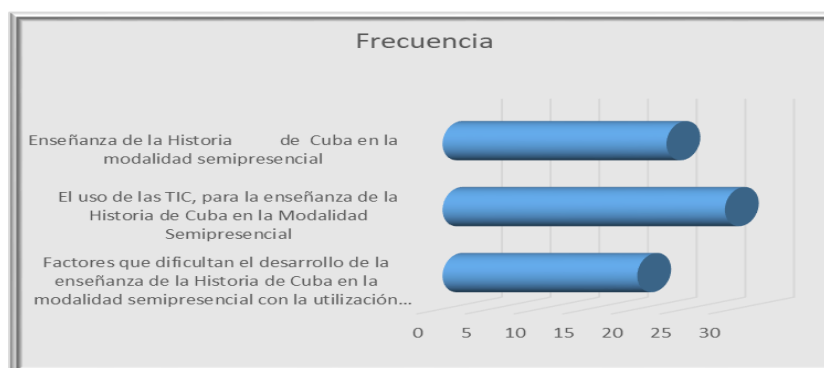


Tabla 72. Porcentaje por Categorías y Subcategorías

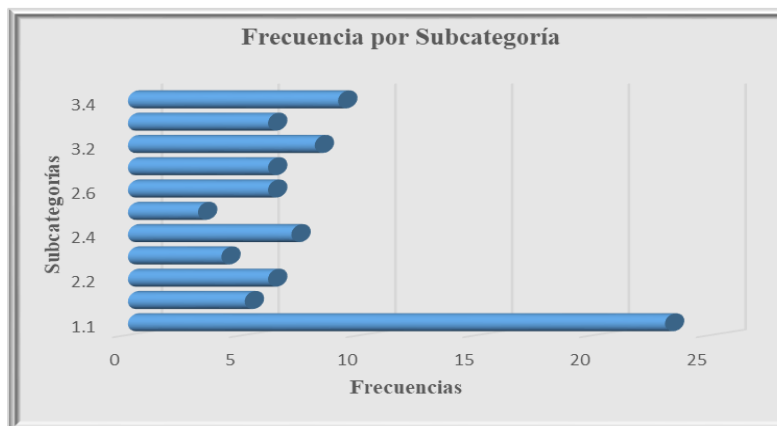
Categorías	Subcategorías	Porcentaje Subcategoría	Porcentaje Categoría
1- Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	1.1- Preparación Pedagógica del claustro	69,6%	69,6%
	2.1- Nivel de preparación de los profesores. 2.2- Tipo de recursos digitales. 2.3- Necesidades de formación pedagógicas	13,7% 17,4% 10,5%	
2- El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial	2.4- Necesidades de formación tecnológicas	20,6%	87,8%
	2.5- Necesidades de formación en el dominio del contenido	8,0%	
	2.6- El uso de la plataforma Educativa para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial	17,6%	
	3- Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC	3.1- Tiempo dedicado a la capacitación. 3.2- Opciones de capacitación 3.3- Disponibilidad tecnológica	

Tomando en cuenta los datos anteriormente expuestos, puede observarse en el gráfico 25, que a nivel de subcategorías en las que más referencia se hacen es la subcategoría 1,1 “Preparación pedagógica del claustro” alcanza un 69,6% (f=23) debe destacarse que, en esta categoría, se define solo una subcategoría y que los criterios fundamentalmente se refieren el buen nivel de preparación pedagógica que poseen los docentes, pero siempre utilizando los métodos tradicionales.

Dentro de la categoría “El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial” la subcategoría en la que más referencia se hace es la 2.4 “Necesidades de formación Tecnológica” 20,6% (f=6), seguida de las categorías 2,6 “El uso de la plataforma Educativa para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial”17,6%(f=6) y la subcategoría 2.2 “Tipo de recursos digitales” 17,4 %(f=6).

En la Categoría Factores que Dificultan el Desarrollo de la Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC, las subcategorías más citadas son la 3.2 “Opciones de capacitación” 17,20% (f=8) y la subcategoría 3.4 “Preparación del claustro”18,17% (f=9).

Gráfico 25. Frecuencia por subcategorías



En lo adelante se muestra un análisis detallado de cada categoría y subcategoría, aportando en cada caso, comentarios significativos de los entrevistados.

4.15.1 Categoría 1. Enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

En esta categoría en la que se relacionan tres preguntas, sobre el nivel de preparación pedagógica del claustro, su dominio metodológico y las diferentes formas de evaluación de los contenidos, los entrevistados de manera general hacen alusión al buen nivel pedagógico de los profesores, al dominio del contenido y al apego a las formas tradicionales de impartir la docencia y de evaluar los contenidos.

“El nivel de preparación pedagógica del claustro puede considerarse como muy bueno”

“Tienen dominio aun cuando la mayor experiencia la poseen en los cursos regulares diurnos, por lo tanto, se presentan dificultades en la organización del contenido y en el tratamiento de estos enfatizando la labor orientadora y de control de este tipo de curso”

“La semipresencialidad tiene su didáctica particular y lo cierto es que nuestras mayores experiencias son en el curso regular diurno, los profesores suelen trasladar esas experiencias y esa metodología de una modalidad a otra”

“Si, logran evaluar los esenciales mínimos, generalmente utilizando las formas más tradicionales”

Puede asumirse que, de manera general, se está en presencia de un claustro con buena preparación pedagógica, pero que lleva a la semipresencialidad el estilo de trabajo empleado en los cursos regulares diurnos. Se corrobora que, así como maneja métodos tradicionales para impartir el contenido, los evalúa de la misma manera, relegando a planos inferiores la utilización de las TIC con este fin.

4.15.2 Categoría 2. Uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

Esta categoría, está dividida para su análisis en seis subcategorías, es relevante que en las que menos referencia se hace 2.3 “Necesidades de formación pedagógicas” 10, 5% (f=4) y la 2.5 “Necesidades de formación en el dominio del contenido” 8,0% (f=3). En ambos casos se continúa mostrando que existe confianza en la preparación pedagógica del claustro, fundamentalmente en el dominio del contenido. Es importante resaltar que, aun siendo necesario incorporar elementos pedagógicos

propios de esta modalidad de estudios en el trabajo de los docentes, no parece ser una dificultad la maestría que poseen los mismos para enfrentar este reto.

La más referenciada es la subcategoría 2.4) “Necesidades de formación tecnológicas” 20,6% (f=7). Es este uno de los elementos donde a juicio de los entrevistados hay más dificultades docentes para enfrentar el reto actual del aumento de la virtualidad en la modalidad semipresencial.

“El nivel de preparación que poseen los profesores para la utilización de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial, es bajo”

“Si, tienen necesidades formativas, fundamentalmente en el orden tecnológico y en la pedagogía necesaria para la utilización de estos recursos en la docencia”

La otra subcategoría con más referencias es la 2.6 “El uso de la plataforma Educativa para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial” 17,6% f (6) es reflejo de la importancia que se le confiere al uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba y la limitada utilización que se le da a la plataforma Moodle donde está montado el curso de Historia de Cuba Básica, a continuación, se muestran algunos ejemplos.

“No son suficientes las habilidades que poseen para reelaborar y trabajar de manera sistemática, así como actualizar el trabajo con la plataforma”

“No siempre, la enseñanza de la Historia continúa siendo con métodos tradicionales, apoyado en el uso del libro de texto. El uso de las plataformas educativas digitales no es suficiente y pasa por la falta de preparación del profesor, porque hoy los estudiantes tienen más dominio del uso de las tecnologías que los propios profesores. Los estudiantes son más hábiles en el uso de las tecnologías que muchos profesores y es un problema generacional que incide, profesores formados en los años 70 y 80 que han llegado a una etapa del magisterio de la enseñanza de la Historia, mientras que profesores más jóvenes han asimilado mucho más rápido el uso de las tecnologías para la enseñanza de la Historia y por su puesto los estudiantes que viven hoy en el mundo del uso de las TIC más rápido asimilan la gestión de los conocimientos a través del uso de las plataformas y demás”

“La plataforma es utilizada casi únicamente como repositorio de bibliografía, prácticamente los profesores no explotan sus posibilidades”

La subcategoría 2.2 *Tipo de recursos digitales* 17,4 %($f=6$), es igualmente referenciada por los especialistas entrevistados, se considera que mayormente los recursos digitales que son utilizados es el PowerPoint como soporte a las presentaciones en los encuentros presenciales y en menor medida se utilizan fragmentos de videos o de películas, igualmente como apoyo a las exposiciones de los profesores. Seguidamente se muestran algunos fragmentos ilustrativos de las respuestas ofrecidas en este particular.

“No utilizan la variedad de recursos disponibles y los que utilizan son fundamentalmente en los encuentros presenciales”

“Unas veces porque tienen ya sus conferencias preparadas de manera tradicional y cuesta mucho trabajo a los profesores salir de la zona de confort y otras porque no siempre en las aulas están las condiciones tecnológicas listas para hacerlo”

“Yo creo que lo más importante es preparar a los profesores consecuentemente para ese tipo de modalidad, pero tiene que ser en una Universidad donde se practique de verdad la modalidad semipresencial”

Como se observa en esta categoría, los entrevistados muestran con claridad que los profesores tienen un bajo nivel en cuanto al dominio de las TIC para el trabajo en la docencia de la signatura y que por lo tanto, las principales necesidades de formación están asociadas a la formación tecnológica y a la superación pedagógica para el uso de estos medios. Se considera que los recursos disponibles son consecuentemente poco utilizados y que se hace mayormente en los encuentros presenciales como apoyo a las exposiciones de los profesores en las clases encuentro.

Como bien ha sido abordado anteriormente por profesores y estudiantes, se refuerza el criterio del limitado uso que se le da a la plataforma, motivado fundamentalmente por la falta de preparación de los profesores para hacerlo y en ocasiones por no tener la disponibilidad tecnológica necesaria.

4.15.3 Categoría 3. Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC

La última categoría analizada: *“Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC”* indaga sobre las dificultades que a juicio de los

informantes tienen mayor incidencia en la implementación del aumento de la virtualidad a través del uso de las TIC en esta modalidad de estudios. La subcategoría en la que mayor mención hacen los entrevistados es la 3.4 *Preparación del claustro* 18,17% (f=9), se alude a que la mayor dificultad para llevar a vías de hecho los objetivos propuestos, está precisamente en la falta de preparación del claustro de profesores como se muestra en el siguiente fragmento de respuesta.

“Lo primero está en la necesidad de preparar a los docentes, en el orden tecnológico y en la metodología necesaria para el uso de las TIC, no se trata solo de saber usar aparatos y medios, sino de cómo y cuándo usarlos, en qué momento de la clase, para qué actividades, a mi juicio ahí radica la mayor dificultad. Tampoco podemos obviar que no siempre los recursos con que contamos son los adecuados”

La otra subcategoría con importantes referencias dentro de esta categoría es la 3.2 *“Opciones de capacitación”* 17,20% (f=8).

“Son evidentes las insuficiencias que aún persisten en la preparación del claustro y que a su vez no se prioriza este asunto. Los profesores tienen muchas otras tareas y ellos mismos y sus directivos no siempre prevén la ejecución de opciones que apunten a su superación en este sentido”

4.16 Resultado del análisis en los grupos de discusión

Como parte del diagnóstico realizado sobre las necesidades formativas del profesorado universitario que imparte Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial, se desarrollaron dos grupos de discusión, a partir de la información previa analizada de los instrumentos anteriores y tomando en cuenta aquellos elementos estadísticamente significativos. El diagnóstico culmina con la elaboración de una matriz DAFO, determinando las principales debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades. La conclusión del diagnóstico, apoyado en este tipo de análisis, posibilita ubicar con precisión el punto de partida en la propuesta de mejora que se pretende realizar.

En los dos grupos de discusión desarrollados, participaron representantes de ambos tipos de agentes informativos (internos y externos), de ellos un total de seis estudiantes 19 profesores, nueve investigadores en temas relacionados con la enseñanza de la Historia o la educación a distancia y semipresencial, seis metodólogos, tres directivos docentes y dos investigadores en temas

de administración de empresas, con amplia experiencia en la utilización de la técnica DAFO en investigaciones y en la impartición de la docencia. En la tabla 73 se muestra la composición general de los participantes en ambos grupos de discusión.

Tabla 73. Composición de la muestra de participantes en los grupos de discusión

Participantes	Grupos de Discusión					
	Profesores	Estudiantes	Investigadores	Metodólogos	Directivos docentes	Especialistas docentes en AE
Cantidad	19	6	9	6	3	2

El primer grupo de discusión, estuvo formado por 15 profesores de Historia de Cuba, provenientes de diez universidades de las que se encuentran siendo objeto de estudio y seis estudiantes de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas. Se parte del mapa diagnóstico elaborado del análisis estadístico e inferencial de los resultados obtenidos en los instrumentos precedentes a fin de depurarlos, dejando establecido el mapa diagnóstico final. La relación de los aspectos que componen la DAFO, será utilizada posteriormente como base del desarrollo del análisis estratégico para obtener las líneas y objetivos en los que fundamentar las acciones que conformen la propuesta de mejora.

Se realiza el análisis porcentual de las respuestas, tomando en todos los casos aquellos elementos con índice superior al 60%. Se considera además el índice de frecuencia en cada elemento, como puede observarse en las tablas y gráficos que se muestran en los diferentes componentes de la matriz DAFO.

4.16.1 Análisis de las fortalezas

Se han extraído un total de 10 fortalezas. En el análisis con los participantes, el 100% opina que ciertamente: *Los profesores del claustro en la modalidad semipresencial poseen un sólido dominio del contenido de la asignatura Historia de Cuba Básica*, lo cual posibilita que los docentes estén en condiciones de dedicar parte de su tiempo de manera prioritaria a suplir carencias en otros elementos,

fundamentalmente de carácter metodológico, acordes con las características de la modalidad de estudios semipresencial y a elementos relacionados con la preparación tecnológica.

La segunda fortaleza propuesta, está relacionada con la preparación metodológica del colectivo para el trabajo, fundamentalmente en los encuentros presenciales. Un 98% de los participantes con un nivel de frecuencia de 19 consideraron necesario hacerle ajustes a la redacción, sobre la base de criterios relacionados con sustituir el término de dominio de los métodos y procedimientos por el de preparación didáctica. Estas consideraciones son tomadas en cuenta, quedando finalmente redactado de la siguiente manera: *Colectivo docente con una autopercepción alta en cuanto a su preparación pedagógica y dominio de la didáctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales para impartir el contenido en las actividades presenciales (clases encuentro).*

El tercer elemento propuesto como fortaleza: *Los docentes hacen un uso adecuado de los medios de enseñanza en el momento presencial de la clase y evalúan de manera sistemática el contenido impartido*, en la discusión tiene un 76,1% de coincidencia en los criterios emitidos, abundando en que la propia modalidad de estudios propicia que el profesor sistemáticamente esté en la obligación de evaluar los contenidos impartidos en la clase encuentro anterior, esto posibilita un trabajo de seguimiento y control de la preparación de los estudiantes y una evaluación sistemática por parte de los profesores. Los estudiantes presentes consideran de manera unánime que se ven en la obligación de estudiar pues tienen que enfrentarse constantemente a evaluaciones en la primera parte de cada encuentro presencial con sus profesores.

Existencia en el claustro de Historia de Cuba Básica de un elevado número de profesores que poseen categoría académica de MsC. es otra fortaleza analizada existiendo un 71,4% de coincidencia en los criterios de los participantes en la sesión, toda vez que opinan que estos profesores poseen experiencia en el trabajo y que han realizado investigaciones mayormente docentes, que del mismo modo en que sucede con la primera fortaleza descrita, les brinda la posibilidad de continuar su superación revirtiéndose en mejor trabajo docente.

Todos los estudiantes participantes, sienten que *Los docentes los involucran en la apropiación del contenido en las actividades presenciales.* Es de destacar que parte de los profesores y metodólogos presentes en la sesión, estiman que aún quedan reservas en este particular pero que ciertamente el elemento puede

ser considerado como una fortaleza del claustro, de manera general como se observa en la tabla 74 con el 76,1% como índice de coincidencia.

La existencia de una adecuada infraestructura tecnológica en cada universidad para el trabajo en la modalidad semipresencial con el uso de las TIC. Fue el elemento más debatido en cuanto a las fortalezas propuestas. Debe notarse en la propia tabla 74 que existe un 62% de coincidencia en las opiniones discutidas, pero se acordó igualmente, mantenerlo como una fortaleza tomando en cuenta que los criterios principales giran en torno a la disparidad existente en este aspecto en las diferentes Universidades, siendo esto totalmente cierto, como también es correcto anotar que en todos los casos existen las condiciones mínimas indispensables para el acceso a las redes y el trabajo en la plataforma.

El diseño y montaje en la plataforma Moodle del curso de Historia de Cuba Básica y la alta percepción del claustro con respecto a la importancia de la utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial, son otros dos elementos puntuados en ambos casos con un 100% de coincidencia pues los presentes consideran solo en algunos casos que aunque la plataforma esté disponible, su falta de experticia para el manejo de la misma, limita sus posibilidades de uso.

Con respecto al elemento relacionado *con la importancia de la incorporación progresiva de las TIC para la enseñanza de la asignatura.* Los estudiantes y profesores más jóvenes presentes en el grupo de discusión emitieron varios criterios de valor al respecto, enfatizando en el dinamismo que se imprime a las clases y lo asequible de estos métodos para la generación de estudiantes que se encuentran en las aulas.

El claustro de profesores de la materia, de manera general, posee ya alguna experiencia y tiene que ver en esto la brecha generacional existente en la formación de docentes de esta especialidad, aspecto al que se hará referencia en otro momento de la investigación, pero este puede ser el elemento que justifica la manera en que en el debate se analizan las dos últimas fortalezas propuestas, pues el 95% de los presentes coincide en que efectivamente, *Los docentes con más años de experiencia en la enseñanza de la Historia de Cuba, en esta modalidad tienen mayor conocimiento sobre las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad de estudios semipresencial.* Y

el 90,4% coincide en afirmar que: *Los profesores más jóvenes poseen potencialidades para hacer buen uso de las TIC en la docencia y muestran menos necesidades de formación en este sentido.*

Tabla 74. Análisis de las fortalezas en el grupo de discusión 1

Fortalezas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porcentaje de respuestas %	100	100	76,1	71,4	76,1	62	100	100	95,2	90,4
Frecuencia(f)	21	21	16	15	16	13	21	21	20	19

4.16.2 Análisis de las debilidades

En el análisis estadístico precedente resultaron significativas un total de 12 debilidades, igualmente evaluadas con los participantes en el grupo de discusión. En el primer caso: *La composición del claustro con diferentes titulaciones de pregrado, provoca heterogeneidad en los métodos y procedimientos pedagógicos.* El 81% de los participantes con un nivel de frecuencia de 17 resultaron coincidentes en considerar que efectivamente la diferencia en las titulaciones de pregrado, provoca debilidades fundamentalmente en las habilidades pedagógicas para el manejo del contenido, pues en el colectivo docente de la materia existen profesores graduados de carreras pedagógicas y esto implica que una parte de los docentes deba dedicar tiempo de preparación a la superación en este sentido y realizar un trabajo metodológico diferenciado.

Del mismo modo un 95,2% de los participantes considera como una debilidad importante que estamos frente a un *claustro mayoritariamente proveniente de una generación, con formación previa en otro paradigma pedagógico donde el uso de las TIC no es un elemento esencial.* Se emitieron en este sentido opiniones como: *es necesaria una formación intencionada en el manejo de las TIC, pues no poseemos las habilidades y los conocimientos necesarios.*

El criterio anteriormente mencionado es congruente con que el 100% de los asistentes a la sesión de trabajo consideran como una debilidad importante que *los docentes reconocen tener poco dominio de las TIC para impartir la docencia, reduciendo su utilización a las presentaciones en formato PowerPoint.* Esto coincide además con la opinión del autor de esta investigación, formada en su labor como

investigador, docente en ejercicio, metodólogo y directivo docente. En tal sentido se emitieron opiniones como: *Yo mismo quisiera tener más habilidades, pero me limito casi únicamente a la utilización del PPT, para las presentaciones en la clase y una que otra vez llevo algún fragmento de películas o documentos digitales...*

La insuficiente elaboración de recursos educativos digitales por parte de los profesores de Historia de Cuba Básica para impartir docencia. Es otra debilidad analizada con un alto índice de coincidencia expresado en un 95,2% de las opiniones afirmando esta propuesta sin proponer siquiera cambios en su redacción. Los estudiantes presentes en la sesión afirman de manera unánime esta propuesta, argumentando que en muy pocas ocasiones sus profesores utilizan algún recurso educativo digital.

Las debilidades cinco y seis identificadas y propuestas en el mapa diagnóstico son: *La utilización de recursos como la plataforma moodle, las páginas web y los archivos de audio y video, es reducido; y que no se aprovechan las potencialidades de la plataforma educativa moodle para la interacción estudiante-profesor, ni para diseñar actividades que refuercen el trabajo de los encuentros presenciales y su posterior evaluación, reduciendo su función a la de repositorio bibliográfico.* En ambos casos reciben el 100% de reafirmación por los miembros del grupo; como puede verse en la tabla 75. Se considera que, al no saber utilizar la plataforma, esta funciona como repositorio bibliográfico: *En mi universidad se utiliza para colgar allí las presentaciones de los temas y para poner la bibliografía y recursos digitales que disponemos en algunos de los temas...*

En mi caso solo un profesor del colectivo de asignatura maneja bien la plataforma y solo él tiene los permisos para subir los contenidos que se deciden.

Existe la opinión generalizada, que se debían implementar cursos de superación para apropiarse de las mejores experiencias y poder además compartir los recursos digitales que están creados en universidades que tienen un trabajo sólido en este sentido, porque hay universidades donde ni siquiera se crean nuevos recursos digitales.

Otra debilidad discutida de manera amplia sobre la base de varios criterios coincidentes 90,4% está relacionada con que *los profesores no involucran a los estudiantes en la apropiación del contenido, apoyándose en la utilización de los recursos educativos digitales, solo se hace de mejor manera en el momento presencial de la clase encuentro.* Se ha analizado con anterioridad que los docentes poseen sus mayores experiencias en la

modalidad presencial y que por lo tanto trasladan sus habilidades a la modalidad semipresencial, aprovechando de mejor manera el momento de la clase encuentro donde se apoyan en el excelente dominio del contenido que muestran tener: *si hay deficiencias en el manejo de la tecnología, no seremos capaces de involucrar a nuestros estudiantes a través de ella.*

Yo reconozco que mis estudiantes poseen mayores habilidades que yo en el manejo de estos medios, en el uso que les dan por ejemplo a los teléfonos celulares. En mi caso es solo para lo común, pero muchos de mis estudiantes los utilizan para todo, hasta para estudiar.

Otra debilidad analizada, en la que el 100% de los participantes en el estudio coincide, es el *insuficiente dominio de la didáctica para la enseñanza de la Historia de Cuba, con el uso de las TIC, fundamentalmente en aquellos profesores de mayor experiencia y de más altas categorías académicas y docentes.* Los docentes más jóvenes manifiestan sentirse cómodos utilizando diferentes aplicaciones y metodologías de trabajo, basadas en el empleo de las TIC, lo que ya hemos visto que no sucede con la inmensa mayoría de los profesores que imparten la asignatura.

Igualmente ha sido ampliamente abordado que *los profesores mantienen apego a las formas tradicionales de docencia, poseen las mayores experiencias en el curso regular diurno y trasladan desde allí las formas y métodos de trabajo a la modalidad semipresencial.* No es absoluto esta opinión, pero el 95,2%, expresado en el nivel de coincidencia de los criterios, reafirma la idea de que efectivamente esta es otra importante debilidad presente hoy en las características del claustro objeto de estudio.

Las dos últimas debilidades analizadas, (ver tabla 75), igualmente son objeto de un amplio debate, coincidiendo en criterios relacionados con las insuficiencias en la formación de postgrado y en la labor investigadora. Manifiestan que en muchos centros no existen proyectos de investigación sobre esta temática a los que los docentes puedan afiliarse y que igualmente es insuficiente el número de eventos y de opciones de superación en los que debatir sobre esta temática: *En mi universidad y creo que pasa en todos los casos de los que aquí estamos, la prioridad son las investigaciones relacionadas con las ciencias técnicas, específicamente con la informática, carecemos de espacios para el desarrollo de investigaciones sociales.*

En mi universidad, estamos asociados a un grupo de investigación, pero en general carecemos de habilidades para generar proyectos de este tipo y lograr el financiamiento necesario. Carecemos de líderes que orienten cómo investigar de mejor manera en estas temáticas y que generen propuestas...

Tabla 75. Análisis de las debilidades en el grupo de discusión 1

Debilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Porcentaje de respuestas %	81	95,2	100	95,2	100	100	90,4	90,4	100	95,2	90,4	90,4
Frecuencia(f)	17	20	21	20	21	21	19	19	21	20	19	19

4.16.3 Análisis de las oportunidades detectadas

Del análisis realizado con la información brinda por los agentes externos al proceso que se investiga, resultaron ser estadísticamente significativas, un total de siete oportunidades. Del mismo modo que para el caso de las fortalezas y las debilidades, en la segunda sesión de trabajo con el primer grupo de discusión y siguiendo el mismo procedimiento analítico se sometieron a debate ambos elementos, obteniendo como resultados la información que a continuación se describe. En la tabla 76 puede observarse la manera en se estiman los resultados porcentuales y de frecuencia con respecto a las oportunidades detectadas.

El alto nivel de prioridad dado por el MES a la enseñanza de la Historia de Cuba y las transformaciones introducidas por el propio ministerio en la modalidad de estudios semipresencial, son dos oportunidades valoradas por el 100% de los asistentes a la sesión de trabajo. Se considera que pueden ser aprovechadas en función de suplir las necesidades detectadas en la formación de los docentes.

Los profesores e investigadores involucrados en el instrumento que se analiza emitieron criterios tales como: *“Es que si bien hay carencias en nosotros los docentes que deben resolverse con superación personal y trabajo metodológico en los colectivos de asignatura y disciplina, también es verdad que estamos en un excelente momento para revertir la situación.”*

“El asunto de la enseñanza de la Historia de Cuba cobra cada vez mayor importancia, la idea de que forme parte de los exámenes obligatorios que deben vencer los estudiantes en su primer año de la modalidad semipresencial nos permite trabajar todo un semestre con los estudiantes ya como matrícula en la enseñanza superior y da la posibilidad de nivelarlos.”

De modo muy similar sucede con respecto al *Proceso de virtualización en la educación superior cubana*. Que si bien tuvo un 95,2% de coincidencia para ser considerado como una oportunidad, se emitieron criterios relacionados con que no podría ser bien aprovechada si a la par de esta intención, los profesores como principales agentes de cambio no daban el salto y el necesario cambio de mentalidad con respecto a la utilización de la tecnología en función de la docencia: *“Virtualizar la enseñanza de la Historia no es introducir en las aulas PC y televisores, no es solo usar el PowerPoint para nuestras presentaciones, es necesario prepararnos para saber utilizar con acierto pedagógico esos medios. Nuestro sistema de preparación metodológica no puede ser como hasta ahora.”*

Coincidentes con los criterios emitidos con respecto a los tres elementos anteriores son los que se debaten en cuanto al *Proceso de informatización de la sociedad que prioriza el empleo de la informática con fines educativos*. El 100% de los informantes consideran esta oportunidad muy importante, argumentada con opiniones tales como: *“Hay que partir de la existencia de una voluntad política de socializar el uso de la informática y en esto las universidades han tenido el máximo de prioridad”*. Esto refuerza la idea de que, a pesar de no ser homogéneo, en las universidades cubanas existe hoy una adecuada infraestructura tecnológica que favorece el trabajo en la modalidad semipresencial con el uso de las TIC.

Como se muestra en la tabla 76 la otra oportunidad de las propuestas donde el criterio de coincidencia es 90,4%: *El proceso de introducción de las TIC en el contexto educativo cubano implica nuevos retos para los profesores*. No hay dudas que es necesario prepararse de manera diferente y que existen las condiciones para hacerlo: *Nuestros profesores de Historia de Cuba, no solo lo necesitan, sino que evaluando su desempeño docente puede afirmarse que están prestos a transformar la situación existente*.

La existencia en el país de una fuerte tradición en la modalidad de estudios semipresencial, es considerada otra oportunidad que debe ser tenida en cuenta. Como en el caso anterior, el 90,4% de los participantes estima que es una importante tradición: *“...en esta modalidad de estudios, llevo ya 13 años trabajando y me gusta mucho, los estudiantes son más maduros. Es cierto que promueven menos, pero eso tiene que ver con factores relacionados con el tiempo que llevan desvinculado de las aulas”*.

“Todo lo que podamos hacer para que esta modalidad educativa, de tanta importancia mejore en el país debemos hacerlo, también llevo muchos años trabajando en la semipresencialidad y en verdad hay mucho que investigar y

aprender, pero también hay muchos profesores con experiencia que, si tienen la oportunidad de aprender a utilizar las tecnologías, lo harán y será para beneficio de todos...”

El 95,2% de los asistentes a la sesión de trabajo considera que: *El proceso de introducción de las TIC en el contexto educativo cubano implica nuevos retos para los profesores de Historia de Cuba Básica*. Esta oportunidad debe ser aprovechada en función de las prioridades de trabajo del MES en el país que ubican en el centro de las mismas a la enseñanza de la Historia de Cuba y la virtualización educativa.

Tabla 76. Análisis de las de oportunidades en el grupo de discusión 1

Oportunidades	Por ciento de respuestas %	Frecuencia(f)
1	100	21
2	100	21
3	95,2	20
4	100	21
5	90,4	19
6	90,4	19
7	95,2	20

4.16.4 Análisis de las amenazas

Como se muestra en la tabla 77, se definen dos amenazas que deben tenerse en la investigación, *la insuficiente disponibilidad de recursos tecnológicos como, resultado del bloqueo económico al país y la discontinuidad en el tiempo en la formación de profesores, especialistas en Marxismo Leninismo e Historia*. Los participantes en el debate opinan, que los rigores del bloqueo inciden en que a pesar del esfuerzo que se realiza por el Estado para dotar a las universidades de equipamiento tecnológico de primera línea, no siempre es posible, y explica además la disparidad en el equipamiento tecnológico, elemento discutido en este propio análisis.

El grupo de discusión se refiere a que la necesidad de incorporar profesores jóvenes, formados bajo paradigmas contemporáneos está signada porque durante un período, se dejó de estudiar la carrera en el país, pasando a una etapa donde los profesores se formaban por áreas del conocimiento y no por especialidades y esta política ha tenido su costo negativo, en la formación del necesario relevo.

Tabla 77. Análisis de las amenazas en el grupo de discusión 1

Amenazas	Por ciento de respuestas %	Frecuencia(<i>f</i>)
1	95,2	20
2	100	21

A modo de resumen en la figura 9 se muestra el mapa diagnóstico, resultante de todo el proceso de análisis descrito.

Figura 9. Mapa Diagnóstico DAFO

	FACTORES NEGATIVOS		FACTORES POSITIVOS	
O R I G E N I N T E R N O	DEBILIDADES		FORTALEZAS	
		<ol style="list-style-type: none"> 1. La composición del claustro con diferentes titulaciones de pregrado, provoca heterogeneidad en los métodos y procedimientos pedagógicos. 2. Claustro mayoritariamente proveniente de una generación, con formación previa en otro paradigma pedagógico donde el uso de las TIC no es un elemento esencial. 3. Reconocimiento de los docentes del poco dominio que poseen de las TIC para impartir la docencia, reduciendo su utilización a las presentaciones en formato PowerPoint. 4. Insuficiente elaboración de recursos educativos digitales por parte de los profesores de Historia de Cuba Básica para impartir docencia. 5. Reducida utilización de recursos como la plataforma moodle, las páginas web y los archivos de audio y video. 6. No se aprovechan las potencialidades de la plataforma educativa moodle para la interacción estudiante-profesor, ni para diseñar actividades que refuercen el trabajo de los encuentros presenciales y su posterior evaluación, reduciendo su función a la de repositorio bibliográfico. 7. Los profesores de Historia de Cuba Básica que imparten docencia en la modalidad semipresencial, no comparten recursos educativos a escala nacional, existiendo la posibilidad para hacerlo. 8. Los profesores no involucran a los estudiantes en la apropiación del contenido, apoyándose en la utilización de los recursos educativos digitales, solo se hace de mejor manera en el momento presencial de la clase encuentro. 9. Insuficiente dominio de la didáctica para la enseñanza de la Historia de Cuba, con el uso de las TIC, fundamentalmente en aquellos profesores de mayor experiencia y de más altas categorías académicas y docentes. 10. Los profesores mantienen apego a las formas tradicionales de docencia, poseen las mayores experiencias en el curso regular diurno y trasladan desde allí las formas y métodos de trabajo a la modalidad semipresencial. 11. Poco conocimiento por parte de los docentes sobre las investigaciones relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en esta modalidad de estudio. 12. Insuficiente cantidad de doctores en el claustro y escasez de opciones y de tiempo para la formación doctoral y la superación en la utilización de las TIC en la docencia. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesores del claustro en la modalidad semipresencial poseen un sólido dominio del contenido de la asignatura Historia de Cuba Básica. 2. Colectivo docente con una autopercepción alta en cuanto a su preparación pedagógica y dominio de la didáctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, para impartir el contenido en las actividades presenciales (clases encuentro). 3. Los docentes hacen un uso adecuado de los medios de enseñanza en el momento presencial de la clase y evalúan de manera sistemática el contenido impartido. 4. Existencia en el claustro de Historia de Cuba Básica de un elevado número de profesores que poseen categoría académica de máster en ciencias. 5. Los docentes involucran a los estudiantes en la apropiación del contenido en las actividades presenciales. 6. Existe una adecuada infraestructura tecnológica en las universidades para el trabajo en la modalidad semipresencial con el uso de las TIC. 7. Diseño y montaje en la plataforma Moodle del curso de Historia de Cuba Básica. 8. Alta percepción del claustro con respecto a la importancia de la utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. 9. Los docentes con mayor experiencia cuentan con conocimientos en investigaciones relacionadas con la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad de estudios semipresencial. 10. Los profesores más jóvenes poseen potencialidades para hacer buen uso de las TIC en la docencia y muestran menos necesidades de formación en este sentido.
O R I G E N E X T E R N O	AMENAZAS	DAFO	OPORTUNIDADES	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Insuficiente disponibilidad de recursos tecnológicos como resultado del bloqueo económico al país. 2. Discontinuidad en la formación de Licenciados en Educación, especialistas en Marxismo Leninismo e Historia. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Alto nivel de prioridad dado por el Ministerio de Educación Superior (MES) a la enseñanza de la Historia de Cuba. 2. Transformaciones introducidas por el MES en la modalidad de estudios semipresencial. 3. Proceso de virtualización en la educación superior cubana. 4. Proceso de informatización de la sociedad que prioriza el empleo de la Informática con fines educativos. 5. Disponibilidad de acceso y funcionamiento de la plataforma moodle en todas las universidades. 6. Existencia en el país de una fuerte tradición en la modalidad de estudios semipresencial. 7. El proceso de introducción de las TIC en el contexto educativo cubano implica nuevos retos para los profesores de Historia de Cuba Básica. 	

Capítulo 5

Análisis de los Resultados de la Fase Estratégica

5.1 Presentación

En el presente capítulo, se ofrece el análisis estratégico desarrollado, partiendo del mapa diagnóstico elaborado con antelación. Se muestra cómo a través del grupo de discusión efectuado, se obtiene la taxonomía de estrategias, determinando el tipo de plan de acciones a proponer y se determinan, además, las principales fortalezas, debilidades amenazas y oportunidades que existen en el proceso estudiado.

En el capítulo que se ofrece a continuación, se desarrolla además una triangulación metodológica de la información obtenida a través de los instrumentos cuantitativos y cualitativos aplicados, complementando así el análisis de los resultados.

5.2 Análisis para la conformación de la taxonomía de estrategias

Como ha sido explicado con anterioridad en el apartado sobre la composición de los instrumentos para la recogida de información, el segundo grupo de discusión, tuvo igualmente una duración de tres horas con un receso intermedio a los 90 minutos.

Participaron nueve investigadores en temas relacionados con la tecnología educativa, o la enseñanza de la historia, seis metodólogos, tres directivos docentes, cuatro profesores de Historia de Cuba y dos especialistas en temas docentes sobre administración de empresas. De los 24 participantes ocho son doctores en ciencia y el resto máster, acumulando como promedio 28 años de experiencia docente e investigadora.

Los dos objetivos de trabajo de esta sesión estuvieron concebidos, a partir del mapa diagnóstico previamente elaborado y analizado en el anterior grupo de discusión.

- Definir el factor de impacto de cada uno de los elementos que componen la Matriz DAFO, determinando las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que más inciden en el proceso que se analiza y realizar la taxonomía de estrategia, para determinar qué tipo de plan de mejoras implementar.
- Proponer las principales líneas, objetivos estratégicos y acciones, para suplir las necesidades de formación de los profesores de Historia de Cuba Básica para impartir la docencia en la modalidad semipresencial.

Para definir la taxonomía de estrategias se realizó la ponderación a través del consenso del factor de impacto de cada elemento, proponiendo que los impactos fueran analizados en una escala de 1 a 5 donde 1 es el menor impacto y 5 el impacto más alto. Se analiza evaluando a través de la escala propuesta, cómo los factores internos aprovechan los elementos externos, es decir, se procede a analizar en qué medida cada uno de los factores internos impacta en los factores externos, de manera tal que este procedimiento permite determinar no solo el factor de impacto de cada elemento que compone el mapa diagnóstico elaborado, sino determinar además cuál es el tipo de plan de mejoras a proponer (Supervivencia, Adaptativo, Reactivo, Proyectivo) según sea el factor de impacto en cada caso (Alonso-Díaz et al., 2018; De Pablos-Pons et al., 2008; Eslava-suanes et al., 2018).

Según la metodología de trabajo utilizada con esta técnica, se encuentran de manera horizontal las debilidades y fortalezas y en forma vertical las amenazas y oportunidades, y el índice de impacto es el resultado de la suma de cada uno de los impactos en la misma dirección explicada con anterioridad. Este procedimiento permitió en primera instancia establecer cuáles son las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades analizadas, como se muestra en cada una de las tablas correspondientes resúmenes de los análisis realizados.

5.3 Análisis del impacto de las debilidades en las oportunidades y amenazas

Puede notarse en la tabla 78 que, en orden interno al determinar el impacto, las mayores debilidades están relacionadas con *el reconocimiento de los docentes del poco dominio que poseen de las TIC para impartir la docencia, reduciendo su utilización a las presentaciones en formato PowerPoint*. El índice de impacto de esta debilidad está fijado en 34 puntos, según el criterio de los participantes en la sesión de trabajo. Existe un reconocimiento explícito en cuanto a que los docentes poseen muy poco dominio de las TIC para ser utilizadas en función de la docencia de lo que depende la poca explotación que se les da a estas tecnologías en las clases de la modalidad de estudios semipresencial, limitando también la incorporación de metodologías modernas y métodos activos en la docencia de la materia en esta propia modalidad.

Tabla 78. Índice de impacto de las debilidades en las oportunidades y amenazas

Debilidades	FI oportunidades							FI Amenazas		Total
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	
1	1	4	1	3	3	3	2	2	3	22
2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	23
3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	34
4	2	3	2	2	3	3	3	2	3	23
5	1	2	3	4	3	4	4	4	4	29
6	1	2	4	4	3	4	4	4	3	29
7	1	2	2	2	3	3	3	2	3	21
8	1	2	2	3	3	3	3	2	3	22
9	1	2	3	4	3	4	4	3	4	28
10	1	3	2	3	3	3	3	3	3	24
11	1	1	3	3	3	3	3	2	3	23
12	1	1	3	3	2	3	3	2	3	21

Puede observarse que las otras debilidades con índices de impacto superiores al resto, 29 puntos. en este caso son: *La utilización de recursos como la plataforma moodle, las páginas web y los archivos de audio y video, es reducido; y que no se aprovechan las potencialidades de la plataforma educativa moodle para la interacción estudiante-profesor ni para diseñar actividades que refuercen el trabajo de los encuentros presenciales y su posterior evaluación, reduciendo su función a la de repositorio bibliográfico*. Ambas debilidades tienen lógicamente estrecha relación con la identificada anteriormente como fundamental y están además relacionadas

con el uso limitado de la plataforma educativa moodle; el poco empleo de recursos digitales como las páginas web y los archivos de audio y videos; y la reducción de la plataforma a un mero repositorio bibliográfico.

El insuficiente dominio de la didáctica para la enseñanza de la Historia de Cuba, con el uso de las TIC, fundamentalmente en aquellos profesores de mayor experiencia y de más altas categorías académicas y docentes. Es la otra debilidad de mayor índice de impacto determinado, 28 puntos y del mismo modo los participantes emiten criterios como: Lo primero debe ser superar a los docentes en el manejo de las TIC y luego superarlos en su correcto empleo para la docencia, transformando la situación desde el trabajo en los planes de preparación metodológica de los colectivos de asignatura y disciplina.

De este modo puede notarse que de las 12 debilidades analizadas anteriormente se considera que existen cuatro con un mayor índice de impacto en las necesidades de formación de los docentes de Historia de Cuba Básica, por lo que, si bien todas deben ser tomadas en cuenta, a la hora de definir propuestas de acciones, hacia estos elementos deben estar encaminadas las principales.

5.4 Análisis del impacto de las fortalezas en las oportunidades y amenazas

En la tabla 79 se muestra el factor de impacto para cada una de las diez fortalezas determinadas en el mapa diagnóstico. Puede observarse que, como resultado de la discusión realizada con los participantes en el grupo de discusión, destacan cuatro fortalezas por los altos índices obtenidos en la ponderación realizada, siendo el dominio del contenido el elemento mejor valorado; *Los profesores del claustro en la modalidad semipresencial poseen un sólido dominio del contenido de la asignatura Historia de Cuba Básica.*

Del mismo modo se le confiere mucha importancia con índices por encima de la media a las siguientes fortalezas: *Diseño y montaje en la plataforma Moodle del curso de Historia de Cuba Básica, (38) puntos en la ponderación y (37) puntos a la Alta percepción del claustro con respecto a la importancia de la utilización de las TIC para la docencia.* En el análisis se reconoce, que a pesar del poco uso que se le da a la plataforma es una ventaja que el curso esté disponible en todas las universidades que conforman la muestra pues si bien los profesores no saben utilizarla en toda su extensión, si lo

hacen mayormente los estudiantes, quienes tienen disponible un recurso potente en el que encuentran información y a través del cual pueden estudiar.

Es congruente con este análisis las conclusiones a las que se llega en cuanto a que el claustro está convencido de la importancia y la urgencia que posee la utilización de las TIC para la docencia; al respecto se emitieron criterios tales como: “*O se emplean definitivamente las tecnologías, transformando además la manera de hacerlo, o nuestras clases continuarán siendo más de lo mismo y cada vez estaremos más distantes de nuestros estudiantes*”.

“Es una necesidad cada vez mayor la utilización de las TIC en todos los aspectos de la vida. Es una obligación, los tiempos que corren son otros y los estudiantes que tenemos en el aula son otros”

Se ha mantenido como una constante que se trabaja con un *Colectivo docente con una autopercepción alta en cuanto a su preparación pedagógica y dominio de la didáctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales para impartir el contenido en las actividades presenciales (clases encuentro)*.

Se toma como punto de partida esta fortaleza como potencialidad para enfrentar los retos a que se enfrenta el claustro y se estima que con esta premisa es importante transformar desde la preparación metodológica la introducción de mejores prácticas y de novedosas metodologías docentes que posibiliten la utilización cada vez más eficiente de las TIC en función de la docencia de la asignatura. Es sin duda alguna, con base en este elemento que se hace cada vez más necesario incluir acciones de superación en este sentido en las actividades metodológicas y en los planes de superación docente.

Aunque no está al nivel de los demás elementos, la diferencia es mínima en el índice alcanzado en la fortaleza referida a que: *Los profesores más jóvenes poseen potencialidades para hacer buen uso de las TIC en la docencia y muestran menos necesidades de formación en este sentido*. Pero tomando en cuenta que este grupo no es la mayoría del claustro, si bien es realmente una fortaleza, se acordó no incluirla entre las principales, pero sí tenerla en cuenta a la hora de elaborar las posibles acciones. Esta realidad apunta a que estos profesores más jóvenes pueden igualmente asesorar a otros en el dominio y manejo de las tecnologías lo que permitiría el crecimiento personal y colectivo del claustro de la asignatura.

Tabla 79. Índice de impacto de las fortalezas en las oportunidades y amenazas

Fortalezas	FI Oportunidades							FI Amenazas		Total
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	
1	3	3	5	4	4	5	5	5	5	39
2	2	4	5	5	4	4	4	5	4	37
3	2	4	4	4	3	4	4	4	3	32
4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	33
5	2	4	4	3	4	4	3	3	3	30
6	3	3	4	3	3	3	3	3	3	28
7	3	4	5	5	4	5	4	4	4	38
8	2	4	5	5	4	4	4	5	4	37
9	2	4	5	3	3	3	3	3	3	29
10	3	4	5	4	5	5	3	3	3	35

5.5 Análisis del impacto de las oportunidades en las debilidades y fortalezas

En la tabla 80 se muestran los índices de puntuación determinados para las oportunidades analizadas en el grupo de discusión, obsérvese que, de las siete propuestas en el mapa diagnóstico, hay tres cuyo índice de impacto determinado, apunta a que son las que mayormente pueden ser aprovechadas en función de transformar la realidad diagnosticada. En tal sentido es la oportunidad: *Proceso de informatización de la sociedad que prioriza el empleo de la Informática con fines educativos*, el elemento mejor valorado con un índice de 80 puntos. La voluntad política existente en el proceso de informatización de la sociedad cubana propicia el espacio y los recursos disponibles, siendo una prioridad explícita el aumento de la virtualización en la educación superior cubana.

Las otras dos oportunidades que mejor pueden ser aprovechadas a criterio de los asistentes en este grupo de discusión giran en torno *al alto nivel de prioridad dado por el MES a la enseñanza de la Historia de Cuba*; y *las transformaciones introducidas por el propio ministerio en la modalidad de estudios semipresencial*.

Tabla 80. Índice de impacto de las oportunidades en las debilidades y fortalezas

Factor de Impacto Debilidades y fortalezas	Oportunidades						
	1	2	3	4	5	6	7
1	1	3	3	3	2	2	3
2	2	2	3	3	2	2	2
3	4	4	4	4	4	4	2
4	2	2	3	3	3	2	3
5	1	2	3	4	5	1	2
6	3	4	3	4	4	4	2
7	4	4	3	4	4	4	3
8	2	2	3	3	3	2	3
9	2	3	3	3	3	2	3
10	4	4	3	4	4	3	2
11	2	3	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3	2	3
1	3	3	2	3	3	2	3
2	5	4	4	5	5	5	4
3	5	5	4	4	4	5	3
4	4	4	3	4	4	4	3
5	4	4	4	4	4	4	3
6	4	3	4	4	3	3	3
7	4	3	3	3	3	3	3
8	5	5	4	5	4	4	3
9	5	5	4	4	4	5	2
10	5	3	3	3	3	3	2
Total	74	75	56	80	61	60	60

5.6 Análisis del impacto de las amenazas en las debilidades y fortalezas

Las amenazas identificadas se muestran en la tabla 81. Ambas deben ser consideradas en el análisis, pero: *la discontinuidad en la formación de profesores, de Marxismo Leninismo e Historia*, es la de mayor incidencia, toda vez que ha provocado un vacío generacional, constituyendo hoy la edad, un elemento que determina en el grado de acercamiento a las tecnologías por parte de los docentes.

Tabla 81. Índice de impacto de las amenazas en las debilidades y fortalezas

Factor de Impacto en debilidades y fortalezas	Amenazas	
	1	2
1	1	4
2	3	3
3	3	3
4	2	3
5	1	2
6	1	2
7	1	2
8	1	2
9	1	2
10	1	3
11	1	1
12	1	1
1	3	3
2	2	4
3	2	4
4	2	3
5	2	4
6	3	3
7	3	4
8	2	4
9	2	4
10	3	4
Total	41	64

En resumen, puede concluirse que, en el orden interno al proceso, las principales debilidades identificadas son:

- Reconocimiento de los docentes del poco dominio que poseen de las TIC para impartir la docencia, reduciendo su utilización a las presentaciones en formato PowerPoint.
- La utilización de recursos como la plataforma moodle, las páginas web y los archivos de audio y video, es reducido.

- No se aprovechan las potencialidades de la plataforma educativa moodle para la interacción estudiante-profesor, ni para diseñar actividades que refuercen el trabajo de los encuentros presenciales y su posterior evaluación, reduciendo su función a la de repositorio bibliográfico.
- Insuficiente dominio de la didáctica para la enseñanza de la Historia de Cuba, con el uso de las TIC, fundamentalmente en aquellos profesores de mayor experiencia y de más altas categorías académicas y docentes.

Asimismo, las fortalezas más importantes, se relacionan a continuación:

- Los profesores del claustro en la modalidad semipresencial poseen un sólido dominio del contenido de la asignatura Historia de Cuba Básica.
- Colectivo docente con una autopercepción alta en cuanto a su preparación pedagógica y dominio de la didáctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales para impartir el contenido en las actividades presenciales (clases encuentro).
- Diseño y montaje en la plataforma moodle del curso de Historia de Cuba Básica.
- Alta percepción del claustro con respecto a la importancia de la utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

5.7 Elaboración de la Taxonomía de estrategias

La definición del tipo de estrategia, que finalmente será propuesta para la elaboración del plan de acciones, resulta del segundo vaciado de toda la información recopilada en este grupo de discusión, con respecto al del cruzamiento de los factores internos y externos, tal como se muestra en la tabla 4, del apartado de metodología.

El cruzamiento ha sido desarrollado, ponderando por consenso en una escala de 1 a 5 el impacto del cruzamiento de cada factor y procediendo a la sumatoria de todos los índices hasta alcanzar para cada caso un resultado final. El cuadrante de cruzamiento de mayor índice obtenido definirá el tipo de estrategia a aplicar. Puede observarse en las siguientes tablas, que el mayor índice de

impacto corresponde al cruzamiento de fortalezas y oportunidades, proponiendo entonces acciones estratégicas proyectivas (Lunardi & Martins, 2016).

Tabla 82. Taxonomía de debilidades y amenazas

Debilidades	Amenazas		Total
	1	2	
1	1	4	5
2	3	3	6
3	3	3	6
4	2	3	5
5	1	2	3
6	1	2	3
7	1	2	3
8	1	2	3
9	1	2	3
10	1	3	4
11	1	1	2
12	1	1	2
Total del cuadrante			45

Tabla 83. Taxonomía de debilidades y oportunidades

Debilidades	Oportunidades							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	3	3	3	2	2	3	17
2	2	2	3	3	2	2	3	17
3	4	4	4	4	4	4	4	28
4	2	2	3	3	3	2	3	18
5	3	4	3	4	4	4	4	26
6	4	4	3	4	4	4	3	26
7	2	2	3	3	3	2	3	18
8	2	3	3	3	3	2	3	19
9	4	4	3	4	4	3	4	26
10	2	3	3	3	3	3	3	20
11	3	3	3	3	3	2	3	20
12	3	3	2	3	3	2	3	19
Total del Cuadrante								234

Tabla 84. Taxonomía de fortalezas y amenazas

Fortalezas	Amenazas		Total
	1	2	
1	3	3	6
2	2	4	6
3	2	4	6
4	2	3	5
5	2	4	6
6	3	3	6
7	3	4	7
8	2	4	6
9	2	4	6
10	3	4	7
Total del Cuadrante			61

Tabla 85. Taxonomía de Fortalezas y Oportunidades

Fortalezas	Oportunidades							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
1	5	4	4	5	5	5	5	32
2	5	5	4	4	4	5	4	31
3	4	4	3	4	4	4	3	26
4	4	4	4	4	4	4	4	28
5	4	3	4	4	3	3	3	24
6	4	3	3	3	3	3	3	22
7	5	5	4	5	4	4	4	31
8	5	5	4	4	4	5	4	31
9	5	3	3	3	3	3	3	23
10	5	4	5	5	3	3	3	28
Total del cuadrante								276

Las acciones estratégicas proyectivas, nos sitúan en el presente, es por ello que tomando en cuenta toda la información recopilada y analizada, prospectivamente, la propuesta de los participantes en esta sesión de trabajo, está centrada en la combinación de fortalezas y oportunidades, tratando de obtener todo el provecho posible de los puntos fuertes del claustro objeto de análisis.

El segundo objetivo de este grupo de discusión, está relacionado con la definición de líneas de trabajo, objetivos y acciones que deben formar parte de la propuesta de mejoras elaborada y como tal aparece el resultado del análisis en el capítulo siguiente destinado a la formulación de la mencionada propuesta, fruto de todo el análisis precedente y de la triangulación metodológica que se propone en el próximo epígrafe.

5.8 Triangulación de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información, cuantitativos y cualitativos

Con el propósito de elevar la calidad, el rigor y además aumentar la garantía de credibilidad, rigor y validez de la información obtenida a través de los instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa se procede al desarrollo de una triangulación metodológica, a través de la sistematización y confrontación de los resultados más relevantes obtenidos de ambos tipos de fuentes metodológicas utilizadas en este estudio, ya que como señalan, Aguilar & Barroso, (2015), *la triangulación metodológica es aquella referida a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias*(p. 74).

En el caso concreto de la investigación que se presenta, la triangulación metodológica ha tenido dos momentos importantes. En un primer momento se desarrolla un análisis de contrastes al comparar las respuestas ofrecidas por profesores y estudiantes en aquellos ítems que guardan similitud en los cuestionarios aplicados a ambas muestras estudiadas. En un segundo momento y apoyados en la técnica de análisis de conglomerados, se procede a comprar los resultados del instrumento cuantitativo aplicado a los profesores y los datos obtenidos en el desarrollo de los grupos de discusión. Este segundo momento brindó a su vez la posibilidad de triangular información de los dos grupos de agentes de información (internos y externos) que conforman en su totalidad la muestra estudiada.

En ambos tipos de instrumentos, cuantitativos y cualitativos, se observa con claridad que el claustro que imparte Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial, posee un adecuado dominio del contenido y los métodos de impartir la docencia y las formas de evaluación que suelen llamarse tradicionales, haciendo alusión a la modalidad presencial y la utilización de métodos comunes y que no necesariamente se apoyan en la utilización de las TIC.

En este sentido, debe destacarse que en la muestra hay una clara diferenciación en varios sentidos, primero que los profesores que provienen en su formación inicial docente de un perfil pedagógico, suelen mostrar mejor maestría en cuanto métodos y procedimientos se refiere. En segundo momento debe destacarse que, al estudiar dos carreras, se observa que los docentes que imparten clases en la carrera de Ingeniería Informática resultan ser más diestros en el dominio pedagógico que el claustro de Ingeniería en Ciencias Informáticas, toda vez que esta es una carrera relativamente nueva en comparación con la primera y que por lo tanto la experiencia pedagógica del claustro, así como la pirámide categorial y científica es igualmente inferior en esta carrera.

Asimismo, se observan diferencias en cuanto al dominio y utilización de las TIC en la docencia, siendo mejores los niveles de uso de estos recursos en la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas, estando ello relacionado esencialmente con los niveles de acceso a la tecnología y la formación continua recibida en este sentido, al ser nuestra Universidad la avanzada en la informatización de la sociedad cubana.

El cuarto elemento importante a destacar, se observa que, aunque de manera general el dominio del contenido es muy alto por todos los docentes suele ser mejor en los profesores que provienen de un perfil no pedagógico, quienes además muestran muy buena disposición en elementos relacionados con la labor investigativa.

En ambos tipos de fuentes se destaca que los profesores mantienen apego a las formas tradicionales de docencia, poseen las mayores experiencias en el curso regular diurno y trasladan desde allí las formas y métodos de trabajo a la modalidad semipresencial. En consonancia se muestra con claridad que los docentes tienen un bajo nivel en cuanto al dominio de las TIC para el trabajo en la docencia de la signatura y que por lo tanto las principales necesidades están asociadas a la formación tecnológica y a la superación pedagógica para el uso de estos medios. Los recursos tecnológicos disponibles son poco utilizados y se hace fundamentalmente en los encuentros presenciales como apoyo a las exposiciones de los profesores.

Se reitera a través de toda la información recopilada que los recursos mayormente utilizados son el PowerPoint, los videos y materiales digitales (fragmentos de textos, audios). A pesar de existir un alto reconocimiento de la fortaleza que significa que el curso de Historia de Cuba Básica esté

disponible a través de la plataforma educativa Moodle, la misma es muy poco utilizada, reduciéndose su función a la de repositorio bibliográfico. Es atinado tener en consideración que no siempre se cuenta con la disponibilidad tecnológica adecuada, pero que igualmente se explota muy poco la tecnología disponible.

Es identificado en ambos tipos de fuentes que las insuficiencias en la preparación tecnológica de los docentes, así como sus carencias en el orden pedagógico para la utilización de estos medios, vienen a convertirse en el principal obstáculo para implementar el aumento de la virtualidad en la modalidad semipresencial.

Se observa con claridad la existencia de tres conglomerados docentes con características bien definidas en cada caso y cuyo análisis complementa los resultados obtenidos en los instrumentos cuantitativos con los alcanzados en los grupos de discusión. Aquellos profesores de mayor experiencia y categorías docentes altas suelen ser los que se muestran con más necesidades de formación en este orden, siendo a su vez los que menos uso hacen de estos recursos.

Esta situación antes descrita no es únicamente generacional pues en las universidades estudiadas existe un grupo de docentes con vasta veteranía y que, sin embargo, además de su maestría pedagógica y su alto dominio del contenido, muestran igualmente disposición y habilidades para el manejo de las tecnologías en sus clases en su labor docente e investigativa.

A través del análisis estadístico desarrollado, tanto descriptivo e inferencial destaca el hecho que los profesores procedentes de titulaciones no pedagógicas muestran mayores necesidades de formación en el orden tecnológico y también en la didáctica para la utilización de estos recursos. Sin embargo, el análisis de conglomerados sugiere que es más atinado a la hora de proponer un plan de mejoras, tener en cuenta los clústeres obtenidos, ya que independientemente de la titulación de pregrado, se observa una clara diferenciación en tres grupos de profesores con respecto al dominio pedagógico de las TIC.

El análisis desarrollado a través de las diferentes fuentes de información, corrobora que no es el sexo una variable que genere diferencias significativas en las respuestas ofrecidas, sin obviar que se observa que los varones muestran mejores promedios en cuanto al dominio de las TIC para

impartir la docencia y entre ambos grupos son las mujeres las que declaran tener mayores necesidades de formación tecnológicas y pedagógicas para el uso de las tecnologías en la docencia.

A través de los datos observados puede establecerse, que de manera general, los sujetos que intervienen en la muestra estiman que hay una voluntad por crear mejores condiciones materiales que garanticen el aumento de la virtualidad en la Educación Superior y en la modalidad semipresencial, ello se expresa en la consideración de que existe una adecuada infraestructura tecnológica en cada universidad, sin dejar de reconocer que aún se presentan limitaciones que deben ser atendidas pero, igualmente reconocen que con los recursos disponibles hoy se hace menos de lo que pudiera objetivamente hacerse y ello está más ligado a la falta de preparación de los propios docentes y las insuficientes acciones de control y superación que hoy se realizan.

Al comparar los hallazgos obtenidos del análisis de conglomerados como cierre del estudio estadístico, con los resultados de los grupos de discusión, en los que afloraron elementos que dejan clara la existencia de necesidades de formación de los profesores, fundamentalmente en el orden tecnopedagógico, siendo esto una de las principales debilidades definidas. De este mismo modo en el debate puede apreciarse que no todos los docentes están a un mismo nivel de desarrollo, complementando los datos obtenido en el análisis de conglomerados. Estos resultados señalan la conveniencia de que la propuesta de mejora realizada, contemple el hecho de que el punto de partida, está en la realización de un diagnóstico del claustro en cada universidad. Esta acción, permite diferenciar las necesidades formativas de cada docente y de los colectivos a los que pertenecen. Este aspecto permitió establecer los niveles formativos de cada docente y diferenciar así las acciones a recibir por cada uno y por los colectivos de manera general.

La triangulación desarrollada confirma que efectivamente en el colectivo estudiado, se observan como principales fortalezas y debilidades las siguientes:

Principales fortalezas:

- Los profesores del claustro en la modalidad semipresencial poseen un sólido dominio del contenido de la asignatura Historia de Cuba Básica.

- Colectivo docente con una autopercepción alta en cuanto a su preparación pedagógica y dominio de la didáctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales para impartir el contenido en las actividades presenciales. (clases encuentro).
- Diseño y montaje en la plataforma moodle del curso de Historia de Cuba Básica.
- Alta percepción del claustro con respecto a la importancia de la utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

Principales debilidades

- Los profesores poseen poco dominio de las TIC para impartir la docencia, reduciendo su utilización a las presentaciones en formato PowerPoint.
- La utilización de recursos como la plataforma moodle, las páginas web y los archivos de audio y video, es reducido.
- No se aprovechan las potencialidades de la plataforma educativa moodle para la interacción estudiante-profesor, ni para diseñar actividades que refuercen el trabajo de los encuentros presenciales y su posterior evaluación, reduciendo su función a la de repositorio bibliográfico.
- Insuficiente dominio de la didáctica para la enseñanza de la Historia de Cuba, con el uso de las TIC, fundamentalmente en aquellos profesores de mayor experiencia y de más altas categorías académicas y docentes.

Capítulo 6

Propuesta de Mejoras

6.1 Presentación

El presente capítulo persigue el fin de formular un plan de mejoras, dirigido a suplir las necesidades formativas del profesorado objeto de estudio. La propuesta de mejoras es elaborada a partir del modelo de trabajo establecido, bajo el cual se ha realizado todo el análisis precedente, llevando a que sean definidas líneas y objetivos estratégicos, que contengan a su vez acciones que permitan suplir las necesidades de formación de los docentes, puestas de relieve en este estudio. Esta tarea es el paso principal en una propuesta de este tipo, encaminado no solamente a un proceso de formación tecnológica y su utilización didáctica, sino que, atendiendo a los resultados de los instrumentos aplicados, es preciso promover también en los profesores acciones para su mejor desempeño como investigadores.

Asimismo, en la propuesta de plan de mejoras se conciben también un grupo de acciones institucionales que son básicamente de aseguramientos logísticos pero muy importantes para el cumplimiento de los objetivos propuestos en este capítulo. Es por ello que las líneas y objetivos están en función de los aspectos identificados como prioridades para enfrentar la docencia en la modalidad semipresencial con el empleo de las TIC.

Antes de referirnos a los aspectos que componen el plan, es preciso establecer varios elementos tomados en cuenta para la formulación de la propuesta: escenario en el que se formula la misma, características de los docentes en la sociedad contemporánea, principios pedagógicos, modelos en que se sustenta la propuesta y su estructura.

6.2 Características de la sociedad contemporánea vistas desde la perspectiva de las TIC

Resulta importante ubicar en contexto la propuesta de mejoras, partiendo de que la sociedad contemporánea, se encuentra inmersa en un profundo proceso de globalización de todo tipo incluyendo la “globalización tecnológica” término cada vez más común en el lenguaje científico (Caldeiro-Pedreira y Aguaded-Gómez, 2015; Fernández-Márquez et al., 2018). Asistimos a un

entorno de innovaciones disruptivas que ocurren cada vez en periodos de tiempo más breves y que marcan la era digital o sociedad del conocimiento, convirtiendo a la contemporaneidad en un mundo líquido, flexible, cambiante y dinámico (De Pablos-Pons, 2018; García-Aretio, 2019).

Además de estos drásticos y constantes cambios, la era digital contemporánea, tiene como peculiaridad que el conocimiento, los saberes e ideas, están a la distancia de un clic, de manera muy rápida y cercana, pero asimismo son saberes de poca durabilidad, muy cambiantes y efímeros (De Pablos-Pons, 2018; García-Aretio, 2019).

Se trata entonces de la llegada de un nuevo paradigma, una nueva cultura, la digital, entendida como el resultado de la acción transformadora del hombre a través de las TIC, convirtiendo al mundo en un espacio global interconectado. Aparecen ante nosotros, realidades nuevas y cambiantes y propuestas como las redes sociales, los juegos serios y la realidad aumentada. En este contexto la universidad y dentro de ella su claustro, juega un papel decisivo. Autores como De Pablos-Pons (2018), plantean la necesidad de generar un cambio global hacia una “sociedad del aprendizaje”, en la que todo gire alrededor de la creación y la gestión del conocimiento.

La actual revolución tecno-cultural, está modificando todos los ámbitos de nuestra vida, fundamentalmente la forma de trabajar, de relacionarnos, de crear en todos los sentidos. Para una realidad tan voluble, es preciso transformar también la formas de educar, incluyendo cada vez más las TIC en los procesos educativos, acometiendo profundas transformaciones, organizativas y metodológicas en nuestros sistemas educativos (Flores-lueg & Roig-vila, 2019; García-Aretio, 2019; UNESCO, 2018).

A los sistemas educativos, corresponde el encargo social de preparar a los ciudadanos para esta sociedad digital, dinámica y globalizada, por lo que el papel que desempeña la educación es vital en el proceso cultural en que estamos inmersos. Tal encargo en el siglo XXI, no puede llevarse a cabo con la metodología educativa de siglos pasados, este precedente sienta el principio de que no podemos enseñar Historia ni ninguna otra materia como lo hacíamos veinte años atrás. Se trata de preparar a ciudadanos con capacidades no solo para desaprender lo que creían saber, sino con habilidades para aprender durante toda la vida (*lifelong learning*) (Flores-lueg & Roig-vila, 2019; Vázquez-Cupeiro & López-Penedo, 2016).

Asimismo, la tarea consiste en educar a ciudadanos, con competencias y habilidades transversales que los ubiquen en condiciones de formarse para el presente, y también para el futuro, término igualmente difuso, que ya no está condicionado solo por la proximidad del tiempo venidero, sino que también los adelantos tecnológicos están marcando la frontera entre el hoy y el mañana. En tal sentido, autores como, Flores-lueg y Roig-vila (2019) coinciden en afirmar que: *... el reto principal que se debe asumir desde la educación no está en transformar los procesos formativos a partir de la innovación tecnológica, sino con base en la innovación pedagógica apoyada por herramientas tecnológicas*(P.153).

Es claro entonces que la Universidad del siglo XXI, está en el centro de este proceso transformador y que los profesores son el motor impulsor de esta maquinaria. Corresponde a los claustros universitarios investigar incesantemente, cómo, cuándo y qué tecnologías incorporar al quehacer educativo actual. Tienen los profesores ante sí, el reto de desarrollar habilidades para crear en los estudiantes experiencias significativas, convirtiendo a los mismos en el eslabón fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo ello debe alcanzarse a través de la utilización de las TIC de manera pedagógicamente innovadora. Téngase en cuenta que los estudiantes que están hoy en nuestras aulas, en su inmensa mayoría son por naturaleza, nativos de la era digital. Esta generación de estudiantes, exige un proyecto diferente de enseñanza, lo cual obliga a los claustros de profesores a prepararse para ese reto o corren el riesgo de alejarse de sus propósitos docentes. (Hernández et al., 2016; Rivera-laylle et al., 2017; Sandí-Delgado & Sanz, 2020).

El desarrollo de habilidades docentes transversales en el uso pedagógico de las TIC, se ve condicionado por los abruptos cambios o disrupciones que se dan en la educación, a todos los niveles. Es responsabilidad de las instituciones, velar junto con el propio profesor, por el desarrollo continuo y gradual del mismo con vistas a estar a la altura de las sucesivas transformaciones.

En el contexto descrito, constituye una prioridad, la formación continua del profesorado a través de modelos de enseñanza, que hagan uso de las más avanzadas tecnologías, relacionando sistemáticamente las necesidades formativas de los docentes contemporáneos con las experiencias y buenas prácticas (Claro et al., 2018; Del Mar et al., 2017; Prendes et al., 2018; Rodríguez-García et al., 2019; Varela-ordorica & Valenzuela-González, 2020).

Si bien es cierto que, en la sociedad contemporánea descrita, el encargo social educativo es tan complejo como ella misma y que la principal tarea de los sistemas educativos es formar ciudadanos acordes con estos tiempos, también es cierto que el profesorado constituye la piedra angular para alcanzar ese fin, prácticamente nada escapa a su influencia. Son los profesores los encargados de crear a este hombre nuevo, dotándolo de la capacidad necesaria para el manejo innovador de las TIC, a sabiendas de que la tecnología, no es neutral, ella genera influencias educativas que llegan todo el tiempo dentro y fuera de aula y pueden ser, buenas o malas, dependiendo de la capacidad para discernir en ello que tengan los individuos.

Entiéndase que se trata además de sacar a los profesores de su zona de confort. El trabajo con las TIC, demanda de conocimientos extras por parte de estudiantes y profesores, lo que implica la necesidad de más trabajo y más tiempo dedicado al mismo. Se requiere ahora no solo de la tradicional preparación para el necesario dominio del contenido y la metodología a la que está acostumbrado, sino también del aprendizaje del *software* para su manejo metodológico y de transmitir a los estudiantes los conocimientos para el manejo del mismo.

Del compromiso con que los docentes asuman este reto depende en gran medida el éxito esperado para poder, trabajar y desarrollarnos en una sociedad compleja, basada en información y conocimientos (Briceño et al., 2013; De Pablos-Pons et al., 2016; González & Huerta, 2019). De lo anteriormente explicado se desprende la importancia de trabajar en todos los espacios posibles de manera crítica, en la superación continua de los docentes, fin que persigue alcanzar la propuesta elaborada en esta investigación.

En resumen, el docente contemporáneo debe estar caracterizado por poseer una necesidad permanente de formación continua, proceso en el cual no puede descuidarse de adquirir sistemáticamente habilidades o competencias, especialmente la digital o tecnológica, entendida como una habilidad transversal. Esto lo pondrá en condiciones de asumir su nuevo rol de facilitador, guía, enlace, coordinador, moderador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. El plan de acciones propuesto para contribuir a la formación de las necesidades formativas de los profesores de Historia de Cuba Básica, apunta en esa dirección (Arencibia et al., 2017; Castellanos et al., 2017).

6.3 Constructivismo como idea del principio pedagógico seguido

En el plan propuesto, se observan aspectos en los que los profesores deben poseer habilidades y conocimientos para la incorporación de las TIC: pedagógicos, sociales, técnicos, psicológicos y de desarrollo profesional. Esto permite ir adecuando el plan de acciones a las características de cada universidad si fuera necesario y a cada individuo.

La propuesta que se presenta en esta investigación está fundamentada en los principios teóricos del enfoque histórico-cultural, (De Pablos-Pons, 2018; Varela-ordorica & Valenzuela-González, 2020; Vygotsky, 2014) Por lo que es considerada una propuesta constructivista, a partir de los principios de aprender haciendo (*Learning by doing*), (Jyun-Chen et al., 2020; Nejma & Cherkaoui, 2020), propiciando un aprendizaje activo, de manera flexible e interactiva, tomando en cuenta además aspectos como: el ritmo de aprendizaje de cada sujeto, los beneficios percibidos por los mismos, sus conocimientos anteriores y la evaluación.

En un plan de formación como el que se propone, los principios del constructivismo social de Vygotsky, son relevantes ya que ofrecen la posibilidad de que las TIC no sean utilizadas solamente para reproducir los mismos contenidos en formato digital, o que los docentes que se forman, no tomen en cuenta los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes o no atiendan las diferencias individuales de cada alumno, así como que no tengan en cuenta el contexto concreto en que se esté desarrollando la actividad. En esencia sino es desde los principios del constructivismo social, se corre el riesgo de no tener en cuenta el diagnóstico individual de cada sujeto como ya se ha demostrado que ocurre en el accionar pedagógico de los profesores objeto de estudio (González & Huerta, 2019; Tapia, 2018; Varela-ordorica & Valenzuela-González, 2020).

Tomando en cuenta, las características propias, arrojadas en el análisis diagnóstico desarrollado con los profesores de Historia de Cuba Básica que conforman la muestra y la experiencia como docente e investigador del propio autor del presente estudio, coincidimos con Tapia, (2018) al afirmar que los profesores, utilizan primeramente software genérico, que no ha sido diseñado necesariamente para la enseñanza, elemento sobre el que hay que prestar atención en la concepción de las acciones,

de manera que las mismas motiven a los docentes de Historia de Cuba y generen una actitud proactiva hacia el aprendizaje, contribuyendo así de manera más eficiente a suplir sus propias necesidades formativas en este sentido.

El plan de mejoras, persigue contribuir al proceso de formación continua y desarrollar el mismo de manera mixta, teniendo en cuenta aquellas habilidades generales que lo profesores deben poseer y a su vez, las habilidades o competencias específicas y de mayor complejidad. La capacitación para la utilización de software específico y el trabajo en el diseño de páginas web y el montaje de cursos en la plataforma educativa moodle. La idea es que los profesores a través del plan de formación profundicen en sus conocimientos sobre los diferentes usos de las TIC, estando en condiciones de utilizarlas en la docencia de la asignatura y a su vez de enseñar a los estudiantes cómo utilizarlas. Por lo tanto, hay dos objetivos que subyacen en el plan de mejoras que se propone, primero que los profesores aprendan cada vez más a enseñar con las TIC y en segundo lugar que aprendan además a enseñar cómo utilizar las TIC (Tapia, 2018).

No todos los sujetos aprenden al mismo ritmo y no necesariamente un docente está en la obligación de vencer todas las actividades del nivel precedente para iniciar o desarrollar alguna acción concebida en un nivel de mayor complejidad, lo que implica que en los colectivos aquellos profesores más avanzados puedan servir como tutores a otros en menor nivel de desarrollo. Estas observaciones dejan claro que para suplir las necesidades formativas de los profesores de Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial.

En el sentido de la idea anterior, es importante que el plan de formación propuesto no esté marcado por tendencias deterministas tecnológicas ni pedagógicas, sino que sea sistémico incluyendo acciones para desarrollar la labor investigadora de los docentes pues de la aplicación y difusión de las mejores experiencias, depende también el crecimiento paulatino y sostenido de este claustro posibilitando a sus integrantes, estar en condiciones no solo de utilizar las TIC en el aula sino de enseñar a los estudiantes a usarlas para su propio aprendizaje.

En función de lo anteriormente planteado, es válido destacar que existen diversas investigaciones, sobre el tema de la formación profesoral contemporánea, (Fernández & McAnally, 2015). Autores que se han asomado al mismo, han creado varios modelos, algunos de los cuales resumen en su

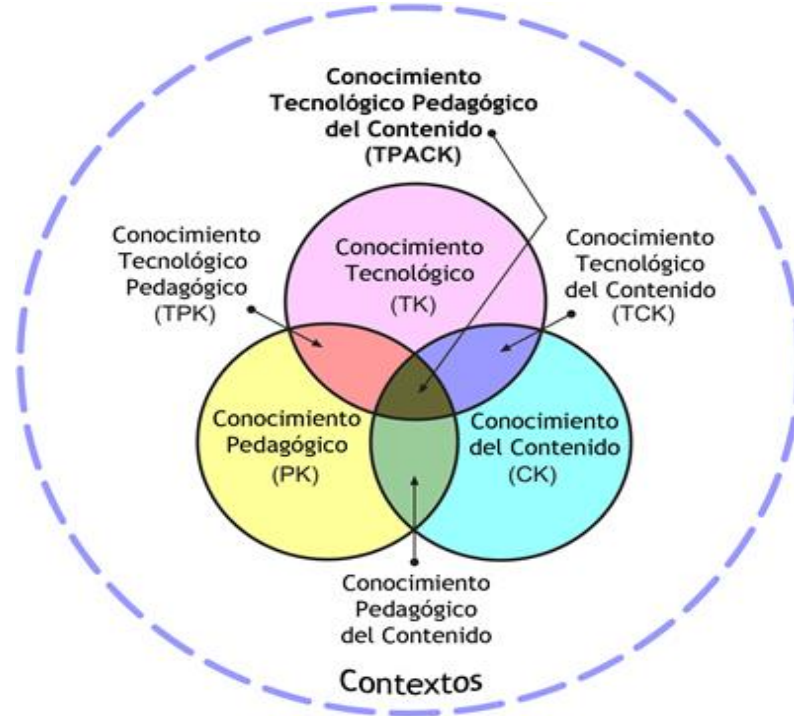
trabajo: La aceptación de las TIC por profesorado universitario: Conocimiento, actitud y practicidad y que a continuación citamos (Rivera-laylle et al., 2017)

1) Teoría de acción razonada, 2) Modelo motivacional, 3) Teoría del comportamiento planificado, 4) Modelo de utilización de la PC, 5) Teoría de la difusión de las innovaciones, 6) Teoría unificada de la aceptación del uso de la tecnología y 7) Modelo de aceptación tecnológica o TAM (por sus siglas en inglés).

En este estudio, sumamos y asumimos además el espíritu del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido. Atendiendo a que las líneas, objetivos y acciones propuestas están en función de potenciar estas tres habilidades que consideramos básicas en los docentes para la incorporación de las TIC: Pedagógicas, tecnológicas y de contenidos (Cabero-Almenara et al., 2015)

La matriz DAFO diagnóstica y estratégica elaborada nos muestra con claridad que los docentes de Historia de Cuba Básica, poseen un profundo dominio del contenido, permitiendo esto encausar acciones de tipo proyectivas sustentadas en las bases de este modelo teórico y en los principios del constructivismo social. Los saberes que aquí referimos, por separado son condiciones necesarias para avanzar en la integración de las TIC en el aula, mas solo de manera integrada serán condición suficiente para utilizarlas de forma innovadora. (Del Mar et al., 2017; Flores-lueg & Roig-vila, 2019; Varela-ordorica & Valenzuela-González, 2020).

No siempre los resultados alcanzados con los planes de formación para la superación docente que involucran la incorporación de las TIC, alcanzan los resultados esperados. Autores como, Cabero-Almenara et al., (2015), señalan que en ello inciden fundamentalmente errores como: a) la falta de formación pedagógica, enfatizando en los aspectos tecnológicos; no hacer programas ad-hoc, ajustados a un diagnóstico certero de los conocimientos y habilidades que poseen los profesores y aquellos de los que más carecen y la necesaria falta de tiempo para implementar las innovaciones con las TIC en las aulas quedándose por lo general en una formación teórica.

Figura 10. Modelo TPACK (<http://tpack.org>)

Las necesidades de formación de los docentes que imparten Historia de Cuba en la modalidad semipresencial, como ha quedado demostrado, han sido ampliamente diagnosticadas, utilizando instrumentos de medición ad-hoc. El plan de formación que se presenta trata de establecer un balance entre las cuatro líneas identificadas previamente, alejando la propuesta de tendencias que han sido fuertemente criticadas (Cabero-Almenara, 2017; Cabero-Almenara et al., 2015).

Estas tendencias, poseen una marcada orientación hacia el aspecto instrumental, dejando de lado lo tecnológico y lo pedagógico. La concepción de acciones cerradas sin tomar en cuenta el seguimiento que en el aula el profesor desarrolla de los conocimientos adquiridos, o no tener presente que se deben establecer diferentes niveles de formación (Del Mar et al., 2017; Pozos & Tejada, 2018).

Ajustado a las características fundamentales del colectivo docente objeto de estudio y tomando en consideración diversos autores, dejamos establecido que el plan de mejoras propuesto tiene las

siguientes características (Cabero-Almenara et al., 2015; Chikharni & Briceño, 2012; Del Mar et al., 2017; Pozos & Tejada, 2018).

Posee niveles de capacitación diferenciados como se muestran en la tabla 86: *básico*, incluyendo acciones que permitan al docente desarrollar su actividad profesional, apoyado en la utilización elemental de las TIC para su trabajo docente; *medio*, brindando la posibilidad de realizar sus actividades de manera autónoma y creativa a través del manejo de las TIC en su labor pedagógica; *avanzado*, utilización creadora de las TIC, para transmitir ideas e investigar. Manejo de aplicaciones específicas para el trabajo en la asignatura y la capacidad para enseñar a los estudiantes el empleo de las aplicaciones docentes que demandan el conocimiento y dominio de aplicaciones concretas.

Tabla 86. Niveles de Capacitación docente para el uso de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba Básica

Nivel	Conocimientos, habilidades
Nivel básico	Dominio del manejo de los procesadores, portátiles o de escritorio, utilización del video, dominio básico de las herramientas de sistemas operativos de software propietario y libre. Dominio básico de habilidades para el manejo de internet, correo electrónico, redes sociales y búsqueda de información. En esta fase, el profesor requiere constantemente de la colaboración de otros colegas y de ayudas sistemáticas de instructores.
Nivel medio	Además de las descritas en el nivel precedente, el profesor logra mayor autonomía en la utilización pedagógica de las TIC. Manejo pedagógico de tabletas, teléfono celular. Trabajo autónomo, en las redes sociales, blogs, trabajo con herramientas de diseño. Dominio y aplicación de recursos informáticos online, <i>software</i> educativo, herramientas de productividad, búsqueda de información empleando buscadores especializados.
Nivel avanzado	Además de las descritas en los dos niveles precedentes, el profesor logra un dominio pleno de las aplicaciones con que trabaja e incluye otras de mayor complejidad, siendo capaz a su vez de impartir cursos de superación a otros docentes. Domina y utiliza varios sistemas operativos. Dominio del trabajo en las plataformas educativas. Creación y diseño de páginas web, con contenido específico de la asignatura o para la superación pedagógica. Manejo de aplicaciones para la investigación (SpSS, Envivo, Atlas ti, manejadores de referencias de última generación: Menndeley).

La idea es que el docente vaya progresando paulatinamente, por etapas, sin tener que asumir un cambio de manera brusca, de tal forma que las habilidades necesarias vayan desarrollándose con solidez. No necesariamente un docente tiene que poseer todas las habilidades del nivel precedente para comenzar a desarrollar las del siguiente, esto explica que las líneas de acción, al ser abarcadoras

y transversales contienen acciones en función no solo del nivel de complejidad sino del modelo pedagógico seguido (Fernández-Márquez et al., 2018; Hernández et al., 2016; Varela-ordorica & Valenzuela-González, 2020).

Bajo la metodología de trabajo establecida se deben alcanzar como resultado la superación de los docentes en líneas de actuación abarcadoras dentro de las cuales se definen objetivos concretos con alcances para su implementación a corto, mediano o largo plazo, dependiendo en buena medida de las condiciones de cada universidad y las características específicas del claustro en cada lugar. En consecuencia, una vez concluido el diagnóstico en el apartado anterior, el paso que corresponde es determinar a dónde se pretende llegar y de qué manera.

Tomando en cuenta el análisis estadístico desarrollado y el resultado de la matriz DAFO, se proponen tres líneas de acción estratégicas, encaminadas a suplir las carencias formativas para la utilización de las TIC en la docencia que poseen los profesores de Historia de Cuba Básica. Las líneas propuestas, como ya se ha fundamentado anteriormente, están en correspondencia con un plan de acción proyectivo, apoyado esencialmente en las fortalezas que posee este colectivo y las oportunidades que brinda el entorno, para minimizar o reducir el impacto de las debilidades.

En las acciones propuestas, se tiene presente que en la asignatura se imparte un sistema de conocimientos que ya han sido abordados en los subsistemas educacionales precedentes. Asimismo, resulta oportuno acotar que para el éxito de la propuesta elaborada es imprescindible el apoyo institucional, en tanto hay acciones cuya ejecución, no depende solo de la voluntad y el empeño de los profesores.

Llevar a feliz término el plan de acciones, depende también, en buena medida de la gestión organizativa de las propias universidades. Es preciso que los docentes se sientan orientados y controlados por sus directivos. Estos cambios no son posibles si las instituciones no los impulsan, sin duda alguna tienen un costo en cuanto a recursos económicos y tiempo del claustro (Mirriahi et al., 2015; Torres-Coronas & Vidal-Blasco, 2019).

6.4 Ofertas formativas

Las acciones a realizar para revertir la actual situación, son concebidas para ser desarrolladas desde la formación postgraduada, pues el colectivo objeto de análisis está conformado solo por

profesores ya titulados en pleno ejercicio. En este sentido es importante destacar que todo el plan de mejoras, debe tener salida a través de las más diversas ofertas formativas de postgrado, siendo incorporadas las acciones, en los planes de trabajo metodológico y el plan de superación de cada profesor.

En tal sentido, las acciones propuestas, están en correspondencia con la Resolución 140 del Ministerio de educación Superior de Cuba, Ministerio de Educación Superior, (2019b) que en su *Capítulo IV: Formas Organizativas de la Educación de Postgrado, artículo 20.1*, establece como formas organizativas principales las siguientes: cursos, entrenamientos, diplomados y otras secundarias como: talleres, conferencias especializadas, debates científicos, la autopreparación y la consulta. La mayor parte de estas acciones pueden desarrollarse en las propias universidades, ajustándolas a las necesidades colectivas y particulares de los docentes, que les permitan a los mismos mantener su ritmo de vida lo más normal posible, sin que ello implique obligatoriamente necesaria movilidad sistemática a otros centros, por períodos de tiempo.

Estas actividades propician la autonomía en el aprendizaje, la evaluación entre los propios compañeros y el desarrollo del pensamiento crítico. Para llevar a cabo la propuesta se realizarán actividades presenciales y a distancia utilizando un sistema de gestión de aprendizaje y otras herramientas en línea, disponibles desde el Centro Nacional de Educación a Distancia, CENED (Area et al., 2016; M. González & Huerta, 2019; Hernández et al., 2016).

6.5 Propuesta de líneas y objetivos de acción

Línea de acción 1: Potenciar la Formación en TIC del profesorado de Historia de Cuba Básica.

Objetivo 1. Superación teórica y práctica a los profesores en cuanto a la importancia de las TIC para la docencia universitaria y el desarrollo de habilidades básicas para su empleo docente.

Acciones.

- Cursos de postgrado sobre la importancia de la superación de los docentes, dirigida a la enseñanza de Historia de Cuba con el empleo de las TIC.
- Cursos de postgrado online, de formación sobre la importancia de la utilización de las TIC en la docencia universitaria.
- Curso de postgrado online, sobre Gestión del Conocimiento en la RED
- Entrenamiento metodológico sobre el empleo de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba.
- Desarrollo de talleres, sobre la importancia de la utilización de las TIC en la docencia universitaria. La mediación tecnológica.
- Desarrollo de seminarios sobre la utilización de recursos educativos digitales, por parte del claustro de la asignatura.
- Potenciar en el claustro de profesores la utilización de manera independiente de las TIC a través de cursos de postgrado, sobre el manejo de las herramientas de sistemas operativos propietarios y de software libre.

Objetivo 2. Superar a los profesores en temas relacionados con las principales tecnologías utilizadas y las tendencias actuales en el empleo pedagógico de las TIC.

Acciones.

- Cursos de postgrado, presenciales y online sobre las tendencias actuales de la utilización de las TIC en la docencia (B-Learning, realidad aumentada, MOOC, Aula Invertida).
- Cursos de postgrado presenciales y online sobre las principales herramientas TIC empleadas en la docencia (Plataformas, páginas Web).

- Curso de postgrado sobre las tecnologías como herramienta para generar engagement en el aprendizaje universitario.
- Desarrollo de talleres, entre compañeros de departamento sobre la elaboración de recursos educativos digitales y el diseño de cursos virtuales, para la modalidad semipresencial en la plataforma educativa moodle.
- Potenciar la utilización de la plataforma educativa moodle, a través del desarrollo de foros debates y talleres.
- Desarrollo de foros debates online desde el CENED, sobre el diseño de cursos virtuales y la creación de EVEA.
- Adaptar en cada curso académico, las condiciones concretas de las universidades, el curso de Historia de Cuba Básica, montado en la plataforma educativa moodle, diseñado desde el CENED por un equipo de profesores de ese propio centro, de la UCI y el MINED.
- Creación en las universidades de recursos educativos digitales, visualizados en un repositorio institucional de objetos de aprendizaje.
- Cursos de postgrado online, impartido desde el CENED, sobre la formación en herramientas para la creación de recursos educativos digitales.
- Curso de introducción al trabajo e interacción a través de las redes sociales académicas.
- Propiciar la participación de los profesores en comunidades de aprendizaje o comunidades educativas virtuales.

Línea de acción 2: Formación metodológica de los profesores de Historia de Cuba Básica para la didáctica de la utilización de las TIC en la docencia de la modalidad semipresencial.

Objetivo 1: Formación en nuevas metodologías didácticas para la docencia con la utilización de las TIC.

A través de las acciones diseñadas en este objetivo puede notarse la coincidencia entre las necesidades formativas de los docentes en diferentes medios tecnológicos como el trabajo en las redes, la creación de páginas web con contenidos de la asignatura o didácticos, la gestión de la asignatura a través de la plataforma educativa moodle y las actividades docentes como, diseños metodológicos, la elaboración de contenidos didácticos y la gestión y organización de la asignatura.

Acciones.

- Orientar la asignatura Historia de Cuba Básica hacia la definición de ejes de integración de contenidos a partir de la lógica de análisis histórico y el empleo de las TIC.
- Curso de Pedagogía tecnológica y didáctica para el manejo de las TIC y el diseño de medios para el desarrollo de la docencia.
- Desarrollo de ciclos de trabajo metodológico, sobre la utilización de las TIC, en la enseñanza de la Historia de Cuba, donde se realicen, reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas, demostrativas y abiertas, seminarios y talleres, así como acciones de control a la actividad docente.
- Desarrollo de manera sistemática, de cursos, seminarios y talleres sobre tecnología educativa y nuevas metodologías didácticas para la docencia con la utilización de las TIC (aula invertida, m-learning, e-learning, u-learning). Estas acciones pueden ser presenciales y online, aprovechando la participación de los docentes más capacitados en las diferentes instituciones del país.
- Cursos de postgrado y talleres, sobre la introducción de manera paulatina, de cambios metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura a través de la utilización de las TIC en la docencia, propiciando nuevas formas y métodos, de evaluación grupal e individual (portafolio digital del estudiante).

- Diseño de e-actividades de aprendizaje interactivas y talleres de gestión de la signatura, a través de la plataforma educativa moodle.
- Desarrollo de actividades de formación para el diseño de páginas Web de contenido didáctico y de temas específicos para la docencia en Historia de Cuba de la modalidad semipresencial.
- Desarrollo de aplicaciones innovadoras de las TIC con repercusiones en la metodología docente para la enseñanza de la Historia de Cuba (APK).
- Hacer efectivos en los procedimientos de evaluación de los docentes, la calidad de su formación metodológica para el empleo de las TIC.

Línea de acción 3: Formación orientada a la labor investigadora con el empleo de las TIC.

Objetivo1. Desarrollar habilidades investigativas a través del empleo de las TIC, con el manejo de herramientas para la investigación educativa.

Acciones

- Desarrollo de seminarios en temáticas específicas (definición de líneas de investigación, a fines con la enseñanza de la Historia de Cuba, a través del empleo de las TIC.
- Desarrollo de talleres online sobre la creación de los PLE de los profesores de Historia de Cuba.
- Cursos de postgrado sobre la utilización de las TIC en la investigación (SpSS, Envivo, Atlas ti).
- Curso de postgrado, sobre el desarrollo e innovación en procesos educativos, ofertados de manera presencial y a distancia desde el CICE y el CENED.

- Curso de postgrado sobre la aplicación y procesamiento de instrumentos de medición educativa, con la utilización de las TIC.
- Intencionar la matrícula de profesores de Historia de Cuba en la maestría de educación virtual, impartida totalmente a distancia desde el CENED.
- Promover la participación docente en programas de movilidad, nacional e internacional.
- Ampliar la matrícula de docentes de Historia de Cuba en programas de formación doctoral en temáticas a fines con la utilización didáctica de las TIC.
- Desarrollo de investigaciones sobre la integración de las TIC en la labor investigadora, de los profesores de Historia de Cuba.
- Desarrollo de convocatorias de eventos específicos para promover las innovaciones didácticas y metodológicas en cuanto al empleo de las TIC en la modalidad de estudios semipresencial.
- Socialización, introducción y generalización de experiencias, a través de la publicación de artículos en revistas de nivel y participación en eventos nacionales e internacionales.
- Definición de profesores líderes en las temáticas de empleo de las TIC en la docencia con fondo de tiempo para ser tutores de grupos de docentes en el proceso de formación en TIC.
- Creación y consolidación de grupos de investigación afines con la temática: Grupo de Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología (GESCyT), y el Grupo de Investigación de Educación a Distancia

Objetivo 2: Desarrollar habilidades de empleo de herramientas para la tutoría en línea en la investigación educativa.

Acciones.

- Cursos de postgrado, sobre herramientas de comunicación para la acción tutorial docente en la universidad, con el empleo de las TIC. (foros, chat, plataforma, correo electrónico).
- Cursos de postgrado sobre la utilización de internet para la investigación y difusión de resultados (cursos de infotecnología).
- Cursos de postgrado sobre las principales redes sociales académicas: (Google Scholar, LinkedIn, Mendeley, Researchgate, ORCID).

Línea de acción 4: Gestión institucional.

Objetivo 1: Asegurar el apoyo institucional para la implementación del plan de acciones.

Acciones.

- Aplicación de cuestionarios para medir la satisfacción en cada CES del impacto de la asignatura en los estudiantes.
- Mejoramiento de las condiciones tecnológicas en las universidades que lo requieran.
- Mejoramiento del acceso a las redes y aumento de las cuotas asignadas para la navegación en internet.
- Adquisición por las universidades de acceso a las bases de datos con información para la investigación.
- Incluir en el plan de trabajo de los profesores, la disponibilidad de tiempo para la superación en TIC y su utilización pedagógica.
- Firma de convenios de colaboración con otras universidades nacionales e internacionales para la formación doctoral del claustro.
- Preparación de los directivos docentes y metodólogos en función del control y evaluación de los ciclos de trabajo metodológico relacionados con la utilización de las TIC en la docencia.

Tabla 87. Líneas y objetivos de acción.

Líneas de Acción	Objetivos
1- Potenciar la Formación en TIC del profesorado de Historia de Cuba Básica.	1- Superar en el orden teórico y práctico a los profesores en cuanto a la importancia de las TIC para la docencia universitaria y el desarrollo de habilidades básicas para su empleo docente. 2- Superar a los profesores en temas relacionados con las principales tecnologías utilizadas y las tendencias actuales en el empleo pedagógico de las TIC.
2- Formación metodológica de los profesores de Historia de Cuba Básica para la didáctica de la utilización de las TIC en la docencia de la modalidad semipresencial.	1- Formación en nuevas metodologías didácticas para la docencia con la utilización de las TIC (aula invertida, m-learning).
3- Formación orientada a la labor investigadora con el empleo de las TIC.	1- Desarrollar habilidades investigativas a través del empleo de las TIC, con el manejo de herramientas para la investigación educativa. 2- Desarrollar habilidades de empleo de herramientas para la tutoría en línea en la investigación educativa.
4- Gestión institucional.	1- Asegurar el apoyo institucional para la implementación del plan de acciones.

Parte 4ta

Conclusiones

✓ **Capítulo 7** Discusión y Conclusiones

Capítulo 7

Discusión y Conclusiones

7.1 Presentación

En el presente capítulo, se discuten los principales resultados de la investigación y se arriba a las conclusiones de la misma. Se sigue el orden lógico de las fases metodológicas en las que ha estado estructurado el trabajo, mostrando de manera consecutiva los resultados de la etapa prediagnóstica, diagnóstica y estratégica, en función de los objetivos trazados para cada momento.

De manera general se da cumplimiento al objetivo de la investigación, elaborando un correcto diagnóstico y análisis estratégico, que refleja las necesidades de formación del profesorado de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial, apoyada en el uso de las TIC. Se propone un plan de mejoras en aras de contribuir a la superación del claustro para impartir la asignatura, en esta modalidad de estudios.

Asimismo, en el capítulo se muestran a consideración del autor, las principales limitaciones de la investigación y se señalan las implicaciones y posibles investigaciones futuras. Se ofrecen además los principales resultados ya difundidos en eventos y en publicaciones científicas.

7.2 Consideraciones finales de la fase prediagnóstica.

7.2.1 Objetivo 1: Establecer los referentes teóricos y metodológicos relacionados con la modalidad semipresencial y la enseñanza de Historia de Cuba.

7.2.1.1 Sobre la evolución, características y perspectivas de la modalidad B-Learning

Tomando en consideración el análisis bibliográfico realizado, se concluye que, en el contexto educativo actual, signado por cambios sucesivos y la abundancia de medios, recursos y alternativas metodológicas, la modalidad B-Learning viene a presentarse como una variante educativa flexible, capaz de adaptarse con rapidez a las exigencias educativas presentes y por sus características parece

estar encaminada a encarar las demandas futuras. Esta modalidad de estudios es asociada por diferentes investigadores con varias definiciones en un mismo análisis, haciendo alusión siempre, a la combinación de las modalidades de estudio, presencial y a distancia. En los últimos años se ha sumado a este concepto el significado del complemento de lo virtual a lo presencial (García-Aretio, 2018).

Coincidimos que en esencia el término B-Learning, hace referencia al uso de recursos tecnológicos presenciales y no presenciales para optimizar el resultado de la formación, (Alemany, 2007; Bains et al., 2011; Camacho et al., 2012; Flores-lueg & Roig-vila, 2019; García-Aretio, 2019; Graham et al., 2014; Marsh, 2012; Núñez-Barriopedro et al., 2019; Salinas et al., 2015; Sharma, 2010; Vázquez-Cano & Sevillano, 2015), mediante la combinación de lo mejor de ambos ambientes y ninguno de sus puntos débiles (Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2018; García-Ruiz et al., 2018; Ling et al., 2010; Morán, 2012; Poon, 2013).

En la presente investigación se considera que el surgimiento de la modalidad educativa B-Learning es de carácter multicausal y está más ligado al desarrollo evolutivo de la modalidad presencial que al supuesto fracaso del e-learning. De acuerdo con, Bartolome-Pina et al. (2018); Cabero-Almenara & Marín-Díaz (2018); Drysdale et al. (2013); García-Ruiz et al. (2018); Morán (2012); Turpo-Gebera (2014), afirmamos que el B-Learning es un campo de investigación consolidado y a su vez, una modalidad educativa emergente, pero no totalmente nueva, sino que se encuentra ahora en plena revolución (Cabero-Almenara et al., 2018; Castaño-Garrido et al., 2018; García-Aretio, 2018; García-Ruiz et al., 2018; Marcelo et al., 2016). Su presencia tiene una evolución natural, fundamentada en el constante experimentar del ser humano para perfeccionar todo aquello que juzgamos perfectible.

En esta modalidad educativa, los dos actores fundamentales son el profesor y el estudiante, sin descuidar que el centro de atención está en los alumnos quienes son atendidos de manera personalizada, incrementando el papel activo de los mismos y trascendiendo las fronteras del aula, la cual se extiende a los entornos digitales, aprovechando el abundante material existente en internet, debido a que el B-Learning no está constituido por polos opuestos, sino que se complementan (Ellis et al., 2016; Jeong et al., 2016; Zhu et al., 2016).

Un tercer factor clave, y que igualmente es decisivo en el éxito de la modalidad B-Learning, es la organización del centro educativo. Las instituciones tienen la responsabilidad de proveer todos los recursos materiales necesarios y garantizar además del ambiente institucional favorable, la posibilidad de que los profesores cuenten con espacio en su planeación para la superación profesional. Del mismo modo resulta determinante para el éxito de esta, modalidad educativa que desde los centros educativos se generen políticas favorables para el desarrollo de investigaciones que posibiliten a los docentes estar a tono con el proceso de transformaciones sistemáticas al que asiste permanentemente la modalidad B-Learning (Gairín & Castro, 2011; Silva et al., 2018).

Es importante destacar que tanto en los modelos y variantes más tradicionales, hasta las más recientes innovaciones basadas en modelos tecnológicos, el peso mayor en el éxito de las acciones formativas recae en la figura del profesor, en el modelo pedagógico que este implemente, en su preparación y el eficiente uso de los medios tecnológicos puestos a su disposición (García-Aretio, 2018).

En este sentido, el principal impedimento para el desarrollo efectivo de este rol, en muchos casos, está en la resistencia de los propios docentes para asumirlo, debido a su formación tradicional y su poca disposición para prepararse. Es importante apuntar que el B-Learning como modalidad de enseñanza-aprendizaje, posee elementos que permiten desarrollar el aprendizaje desde el constructivismo social, posibilitando la mezcla de estrategias que refuerzan los objetivos pedagógicos que buscan la idoneidad del conocimiento que el estudiante adquiera y construya para su aplicación inmediata y futura (Mauri et al., 2016; Megías, 2016).

La capacidad de adaptación mostrada por el B-Learning a innovaciones metodológicas como el “flipped classroom”, la gamificación, el aprendizaje ubicuo, así como la aplicación de nuevos recursos tecnológicos como la realidad aumentada, (Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2018; García-Aretio, 2018; González-Yebra et al., 2018; M. González & Huerta, 2019; Johnson et al., 2016; Prieto-Martín et al., 2018; Sandí-Delgado & Sanz, 2020; Torres-Coronas & Vidal-Blasco, 2019; Tourón & Santiago, 2015), presenta sin dudas, novedosas configuraciones de enseñanza-aprendizaje para profesores y estudiantes que vienen a trastocar los modelos tradicionales. Es sin duda alguna el B-Learning un ejemplo de la velocidad con que se viven los cambios en esta era

digital, es su desarrollo y capacidad de adaptación una muestra palpable del llamado “mundo líquido” (Bauman, 2017; De Pablos-Pons, 2018).

7.2.1.2 Sobre la modalidad semipresencial en Cuba

En el caso cubano, puede afirmarse que existe una arraigada tradición en la modalidad educativa semipresencial. Los modelos educativos implementados, poseen en el país características distintivas, ya que más allá de la enseñanza y la instrucción han servido para extender a los lugares donde ha sido posible la Educación Superior con todos sus procesos.

Han sido modelos centrados en el estudiante, se definen a su vez, como modelos estructurados, por estar organizados en la forma de realización de las actividades. La clase encuentro, es la principal actividad docente presencial, por lo que se basa en el trabajo independiente como método, y la autopreparación como forma. Para la modalidad semipresencial, la pedagogía cubana, ha asumido el enfoque vygotskiano y el concepto de mediación tecnológica (De Pablos-Pons, 2018), en la educación de adultos y sus formas clásicas.

Las etapas de surgimiento y evolución de esta modalidad de estudios en Cuba han tenido un comportamiento similar al del resto del mundo pues la introducción de las TIC ha sido más o menos homogénea en todos los casos aunque su generalización ha tenido lentitud por estar situados en el bloque de los países tercermundistas (Fernández, 2013; Pichs & Ruiz, 2020; Ruiz, 2016).

Como parte del proceso investigativo, se propone en este análisis una nueva etapa en su periodización, marcada por el inicio de novedosos planes de estudio, el aumento de la virtualidad, importantes transformaciones en las formas de ingreso, generando nuevos retos pedagógicos y a su vez, un considerable aumento en la matrícula (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2017; 2020).

Debe apuntarse igualmente que en el orden teórico se concluye que el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba ha estado ligado a las demás modalidades educativas, adaptando fundamentalmente los programas y planes de estudio presenciales, trasladando asimismo las

metodologías propias de esa modalidad educativa, lo que constituye un reto a superar en las actuales condiciones (Basulto-Ramírez & De Pablos-Pons, 2017; 2020).

En el contexto de la investigación, se destaca el papel relevante que juega la formación inicial docente. Resulta sumamente importante que los nuevos profesores sean formados pensando no solo en los paradigmas presentes sino con la capacidad de asimilar los retos futuros y de integrar las TIC de manera creadora, no solo como usuarios pasivos sino en condiciones de enseñar en las aulas, la utilización de las mismas, cara a lograr en sus estudiantes un aprendizaje desarrollador. Los nuevos docentes han de poseer capacidad para desarrollar de manera autónoma la competencia digital que permita a su vez el desarrollo continuo en el país de la modalidad semipresencial (De Pablos-Pons, 2015; Paredes-Labra & Freitas, 2020; Pegalajar et al., 2020).

7.2.1.3 Sobre la enseñanza de la historia

De manera general se analizan las principales tendencias contemporáneas en la enseñanza de la historia, concluyéndose que en el área Iberoamericana se observa un notable aumento en la ocupación investigativa en temas de didáctica de la historia. Sin embargo, prevalecen aún tendencias a la enseñanza memorística y al cronologismo. Asimismo hay un esfuerzo en la ocupación de crear a través de la enseñanza de la materia un pensamiento histórico y una conciencia histórica capaces de tributar a una adecuada educación ciudadana (Gómez et al., 2018; Santisteban, 2017).

En la literatura consultada se asume como un tema relevante en los estudios de didáctica de la historia, cuestiones como la enseñanza de la temporalidad y su vínculo con temas de historia reciente. En este mismo sentido de la didáctica se investiga sobre los currículum docentes y la necesidad de establecer una asignatura en la que se aborde como contenido central el surgimiento y consolidación del campo de la historia como disciplina, es decir, su construcción científica a lo largo del tiempo (objeto y método) (Álvarez & Coudanes, 2017).

Otra importante conclusión a la que se arriba desde el análisis bibliográfico, está relacionada con la necesidad de enseñar la historia desde una perspectiva multicultural, sin que ello vaya en detrimento de la formación identitaria de los ciudadanos. Por otro lado se atiende la necesidad de transformar la formación inicial docente de los profesores de historia, esencialmente tomando en

cuenta los nuevos roles que deben asumir los docentes de la disciplina en la era digital por el desafío que representa la utilización de las TIC para los profesores de historia, abriéndose en este sentido un campo de estudio e investigación tan fértil y novedoso como consolidado, (Cerdá & Ramacciotti, 2018a; Moriente, 2017; Olmos, 2018; Santisteban, 2017).

Por último y no menos importante, en este epígrafe se concluye que es sumamente importante reflexionar sistemáticamente sobre aspectos básicos como, qué relación tiene la historia que se investiga con la que se enseña, para qué queremos enseñar historia, qué historia queremos enseñar y cómo debe enseñarse la historia en los tiempos que corren.

7.2.1.4 Sobre la enseñanza de la Historia de Cuba

Se concluye sobre las particularidades de la enseñanza de la Historia de Cuba, que la misma ha transitado por varios momentos en la enseñanza general y superior en el país y que ha sido una constante la necesidad de preparación de los docentes, tanto en el orden metodológico como en el dominio de los contenidos. En la enseñanza superior han existido períodos donde ha sido subvalorada, al punto de desechar en algún momento la formación de profesores especialistas en la enseñanza de la materia, provocando que exista un período de vacío generacional en la formación inicial docente de la disciplina.

En la enseñanza de la Historia de Cuba, se observan aún lastres de la enseñanza tradicional, basados en los métodos memorísticos y el apuntismo. Se mantiene del mismo modo una tendencia a la enseñanza nacionalista desligada de una perspectiva multicultural amplia a partir de ver lo propio en su relación con el mundo. Asimismo, se observa una manifiesta separación entre las más recientes investigaciones historiográficas y los contenidos de los programas de la asignatura en la enseñanza superior.

Debe atenderse igualmente que es hoy, la enseñanza de la Historia de Cuba, un asunto de máxima prioridad social, estando incluida en todos los niveles educativos y en todas las carreras universitarias. En el nuevo Plan de Estudio E, es una asignatura priorizada y se ha establecido como disciplina independiente. Tiene en estos momentos la demanda de transformar sus métodos de enseñanza aprendizaje, acorde con la era digital a la que asistimos, aumentando la virtualidad a través del empleo de las TIC, empeño para el cual debe acometerse de manera prioritaria la

formación tecno-pedagógica de los docentes, constituyendo este un campo fértil de investigación en la didáctica de la historia.

7.3 Consideraciones finales de la fase diagnóstica

7.3.1 Objetivo 2. Diagnosticar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial en carreras afines con la informática.

Con este objetivo se persigue determinar la situación real que presenta el profesorado objeto de estudio para poder desarrollar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC. Asimismo, dependiendo de la precisión del diagnóstico inicial podrá luego en el tercer objetivo específico, desarrollar un correcto análisis estratégico que posibilite a su vez establecer un plan de mejoras adecuado.

Puede apuntarse que para este se elaboraron tres instrumentos de medición que en función de la técnica DAFO implementada, fueron aplicados a ambos tipos de agentes (internos y externos) que componen la muestra estudiada. Dos de los instrumentos elaborados son cuestionarios conformados en escalas tipo Likert de naturaleza cuantitativa, suministrados a profesores y estudiantes y una entrevista de naturaleza cualitativa, aplicada a metodólogos, directivos docentes e investigadores en temas relacionados con la enseñanza de la Historia de Cuba o la modalidad semipresencial.

Se concluye que uno de los resultados importantes de la investigación, está en la obtención de los propios instrumentos de medición elaborados, ya que los mismos fueron sometidos a análisis de validez de contenido y de constructo y a análisis de fiabilidad, obteniendo buenos resultados, corroborados por los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios realizados. En el caso del cuestionario para profesores, titulado: *“Necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial”*. Se obtuvieron tres factores, seis indicadores y un total de 32 ítems, incluyendo una pregunta abierta, como se muestra en la tabla 88.

Tabla 88. Factores, indicadores e ítems, para determinar necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial

Factores	Indicadores	Ítems por indicadores
La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	Preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial	8
	Utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba	5
El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial	El Uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad B-Learning	4
	El uso de la plataforma Educativa para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial	5
Factores que favorecen o dificultan El desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC	El desarrollo favorable de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC	4
	Dificultades para el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC	5

En el cuestionario dirigido a estudiantes, titulado: “*Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial*”, igualmente alcanzó resultados positivos en su validación y fiabilización. Resultó ser un proceso más sencillo, toda vez que el mismo está estrechamente relacionado con el anterior y los análisis realizados fueron de utilidad para ajustar el instrumento. En la tabla 89 se muestran los resultados de los análisis factoriales exploratorio y confirmatorios, obteniéndose un total de 2 factores, 3 indicadores y 19 ítems, incluyendo una pregunta abierta.

El proceso de elaboración de la entrevista mostró igualmente resultados satisfactorios, siendo evaluada su estructura y contenido a través del Juicio de Expertos. Se definieron un total de tres categorías, once subcategorías y diez preguntas. (ver anexo 4) y tabla 30.

Tabla 89. Factores, indicadores e ítems, para determinar la apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial

Factores	Indicadores	Ítems por indicadores
La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	Preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial	7
El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial	Utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba	4
	El Uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial	7

Del análisis realizado a través de los cuestionarios y la entrevista aplicados a los agentes internos y externos, es importante apuntar que, a todas luces, estamos frente a un claustro con características propias que fueron tenidas en cuenta a la hora de proponer el plan de mejoras. Es un colectivo docente que posee un excelente dominio del contenido a impartir y que además muestra una elevada maestría pedagógica fundamentalmente para impartir la docencia a través de los métodos y vías tradicionales y que por lo tanto en la modalidad semipresencial posee aún insuficiencias en el manejo metodológico de acuerdo a las características de este tipo de enseñanza.

Asimismo, se observa que, a pesar de la maestría pedagógica mostrada, pocos profesores realizan el diagnóstico inicial y los que con más frecuencia lo hacen están concentrados en la carrera de ingeniería en Ciencias Informáticas, motivados fundamentalmente por la implementación de una estrategia para la enseñanza de la historia. Debe tomarse en cuenta que, como colectivo, los profesores seleccionados poseen similitudes, a la vez que presentan diferencias significativas, en la muestra estudiada; particularidades que fueron consideradas en el plan de mejoras propuesto.

Aunque de manera general, los docentes poseen un alto dominio del contenido, los profesores cuya titulación de pregrado está vinculada a perfiles no pedagógicos poseen de manera general un mejor dominio del contenido, en tanto aquellos profesores cuya formación inicial es pedagógica muestran mayor dominio en los métodos y procedimientos para impartir la docencia. Asimismo, se destaca que en la medida que aumentan los años de experiencia y la categoría docente, es mayor el dominio pedagógico y del contenido y ocurre casi como regla lo contrario con el dominio y utilización de las TIC para la docencia.

Un aspecto de necesaria atención, está en que solo ocho profesores de la muestra estudiada poseen categoría científica de DrC. y de ellos ninguno pertenece al claustro de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas, notándose la necesidad de superación existente en el colectivo estudiado y que asimismo este aspecto es más latente en la carrera señalada, donde se observa que la maestría pedagógica del claustro es menor que el de la carrera de Ingeniería Informática, atendiendo a que dicha carrera tiene solo diecisiete años de antigüedad.

Los profesores, de manera general consideran que es sumamente importante la utilización de las TIC para la docencia en función de la enseñanza de la historia, lo que coincide con los criterios discutidos de autores como, Moriente (2017); Santisteban (2017); Zavala (2017). En esta propia línea de análisis descansa el hecho de que en el ítem ocho sobre la utilidad que le confieren al uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba, el 100 % de las respuestas están agrupadas en las categorías bastante y mucho, alcanzando un 4,62 como valor medio de las respuestas. A su vez, es de notar que más del 60% de los docentes reconoce que no tiene dominio de las TIC para impartir la docencia de la asignatura en la modalidad semipresencial.

Los principales recursos tecnológicos utilizados son los textos digitales y las presentaciones en PowerPoint y en menor cuantía otros recursos como videos, archivos de audio y páginas web. Las TIC son utilizadas fundamentalmente para apoyar las presentaciones presenciales y no como recurso para el trabajo online y a distancia con los estudiantes, por consiguiente, no se explotan las tecnologías en aras de lograr mejores resultados en la orientación, ejecución y control del trabajo independiente de los estudiantes.

En este sentido, otra importante conclusión a la que arribamos, es que los docentes de Historia de Cuba en la modalidad semipresencial no poseen la preparación suficiente, para la utilización de la plataforma educativa moodle, por lo que existen profesores que nunca la utilizan durante todo el curso y otros que solo lo hacen como repositorio bibliográfico; esto está condicionado fundamentalmente por las necesidades formativas tecnológicas y pedagógicas que hoy presentan los profesores para su explotación.

Se observa con claridad que los docentes que imparten Historia de Cuba en la muestra estudiada, poseen un escaso dominio de la didáctica para impartir docencia con la utilización de las TIC,

coincidiendo este resultado con lo planteado por, Casadevall & Infante (2016); Hernández et al. (2019); Román & Martínez (2015), reconociendo que tienen necesidades formativas, no solo en el orden tecnológico, sino también en la didáctica específica para el uso de estos medios en función de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad de estudios semipresencial (Castellanos et al., 2017; Fernández-Márquez et al., 2018).

Solo un reducido número de docentes con categoría científica de DrC, tienen algún tipo de conocimiento sistemático acerca de investigaciones sobre el uso de las TIC en la docencia en esta modalidad de estudios y también en la enseñanza de la Historia de Cuba. Se muestra, por lo tanto, la necesidad de superación y de trabajo investigativo que existe en la muestra de profesores analizada. En este propio aspecto, los docentes manifiestan que tienen pocas opciones de superación y que además no disponen del tiempo necesario para para este fin.

Es importante tener en cuenta como otro importante resultado, que los profesores de Historia de Cuba Básica, consideran que en las universidades donde laboran, existe hoy una adecuada infraestructura tecnológica, susceptible de un proceso de mejora, pero aún poco explotada en cuanto a las posibilidades que brinda. Del mismo modo resalta que esta infraestructura atiende a particularidades en las diferentes universidades pues no en todas los recursos disponibles poseen las mismas prestaciones ni son iguales las posibilidades reales de acceso a las redes (Pichs & Ruiz, 2020; Ruiz, 2016).

Resulta importante a los efectos de este análisis que, en la muestra estudiada, se observan con claridad tres grupos de profesores con características propias que constituyeron puntos de partida en el plan de mejoras propuesto, toda vez que sugieren que hay diferencias marcadas en los colectivos de cada universidad. Se encuentran profesores con niveles de desarrollo diferentes en cuanto a su preparación pedagógica y el dominio de las TIC para ser utilizadas en la docencia y que, del mismo modo, existan condiciones materiales concretas que fluctúan en dependencia de las características de cada centro de educación superior.

7.3.2 Consideraciones finales de la primera fase del análisis DAFO

En función de la aplicación de la técnica DAFO, el principal resultado obtenido en el cierre de la fase de análisis diagnóstico es la elaboración del mapa diagnóstico en el que se recogen, las

principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que se observan en el claustro que imparte Historia de Cuba en la modalidad semipresencial, en carreras afines con la informática (ver figura 9). La conclusión del diagnóstico, apoyado en este tipo de análisis, permitió ubicar con precisión el punto de partida en el posterior análisis estratégico, a través del cual fueron definidas, las líneas y objetivos en los que están fundamentadas las acciones que conforman la propuesta de mejora. Resulta importante destacar que el análisis fue realizado, tomando en todos los casos aquellos elementos con índice superior al 60%, considerando además el índice de frecuencia en cada elemento.

Como resultado final del diagnóstico, se han extraído un total de diez fortalezas, doce debilidades, siete oportunidades y dos amenazas que conforman el mapa diagnóstico ya mencionado a través del cual da inicio la próxima fase de análisis DAFO.

7.4. Consideraciones finales del análisis estratégico

El análisis estratégico realizado en esta investigación con el apoyo de la técnica DAFO, cumplió su objetivo confirmando los criterios de autores como, Alonso-Díaz et al. (2018); De Pablos-Pons et al. (2008); Eslava-suanes et al. (2018), sobre la importancia y viabilidad de la utilización de esta metodología en investigaciones educativas. En nuestro caso, en un primer momento permitió determinar las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que se observan hoy en la formación de los profesores de Historia de Cuba para desarrollar la enseñanza de la asignatura en la modalidad semipresencial, apoyados en la utilización de las TIC. En un segundo momento de este propio análisis fue posible determinar la taxonomía de estrategias, proponiendo qué tipo de plan de acciones elaborar. Asimismo, en el análisis estratégico se evaluaron las principales líneas de acción estratégicas, los objetivos y acciones que conformaron el plan propuesto.

Es importante resaltar que se concluye que las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que se observan hoy en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial son las siguientes.

Principales fortalezas

- Los profesores del claustro en la modalidad semipresencial poseen un sólido dominio del contenido de la asignatura Historia de Cuba Básica.
- Colectivo docente con una autopercepción alta en cuanto a su preparación pedagógica y dominio de la didáctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales para impartir el contenido en las actividades presenciales (clases encuentro).
- Diseño y montaje en la plataforma moodle del curso de Historia de Cuba Básica.
- Alta percepción del claustro con respecto a la importancia de la utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

Principales Debilidades

- Reconocimiento de los docentes del poco dominio que poseen de las TIC para impartir la docencia, reduciendo su utilización a las presentaciones en formato PowerPoint.
- La utilización de recursos como la plataforma moodle, las páginas web y los archivos de audio y video, es reducido.
- No se aprovechan las potencialidades de la plataforma educativa moodle para la interacción estudiante-profesor, estudiante-estudiante, ni para diseñar actividades que refuercen el trabajo de los encuentros presenciales y su posterior evaluación, reduciendo su función a la de repositorio bibliográfico.
- Insuficiente dominio de la didáctica para la enseñanza de la Historia de Cuba, con el uso de las TIC, fundamentalmente en aquellos profesores de mayor experiencia y de más altas categorías académicas y docentes.

Principales Oportunidades

- Alto nivel de prioridad dado por el Ministerio de Educación Superior (MES) a la enseñanza de la Historia de Cuba.

- Transformaciones introducidas por el (MES) en la modalidad de estudios semipresencial.
- Proceso de informatización de la sociedad que prioriza el empleo de la informática con fines educativos.

Principal Amenaza.

- Discontinuidad en la formación de Licenciados en Educación, especialistas en Marxismo Leninismo e Historia.

Otro importante hallazgo de esta fase estratégica, puede observarse en las tablas de la 79 a la 83, donde se muestra que el mayor índice de impacto corresponde al cruzamiento de fortalezas y oportunidades, por lo que las acciones propuestas conservan el espíritu de las acciones estratégicas proyectivas (Lunardi & Martins, 2016).

Las acciones estratégicas proyectivas, nos sitúan en el presente, es por ello que tomando en cuenta toda la información recopilada y analizada, prospectivamente, la propuesta de los participantes en los grupos de discusión, está centrada en la combinación de fortalezas y oportunidades, tratando de obtener todo el provecho posible de los puntos fuertes del claustro y a su vez toma en cuenta los resultados de la triangulación metodológica desarrollada.

7.4.1 Principales resultados sobre el plan de acciones propuesto.

Es atinado destacar que, como resultado del trabajo en el grupo de discusión, y atendiendo a los resultados de la triangulación metodológica desarrollada, fueron propuestas un total de cuatro líneas de acción, seis objetivos y 57 acciones. Esta propuesta toma además la información brindada por el análisis de clúster desarrollado, que mostró con claridad que existen tres grupos de profesores en la muestra estudiada y que en una misma universidad coexisten docentes, con niveles de desarrollo diferentes en cuanto a la preparación tecno-pedagógica.

La propuesta elaborada atiende las necesidades formativas de cada individuo y de los colectivos a los que pertenece, posibilitando una atención diferenciada para cada docente. Asimismo, brinda una alta variedad de ofertas formativas, como los cursos y talleres presenciales en las propias

universidades con los compañeros de trabajo, los talleres y cursos online, los foros debates y la participación de los docentes en comunidades virtuales.

El plan de mejoras, propuesto tributa al proceso de formación continua de los profesores de Historia de Cuba. Se ha desarrollado el mismo de manera mixta, atendiendo a las habilidades generales que lo profesores deben poseer y a su vez, las habilidades o competencias específicas y de mayor complejidad; la capacitación para la utilización de software específico, el trabajo en el diseño de páginas web y el montaje de cursos en la plataforma educativa moodle.

A través del plan de formación los profesores han tenido la oportunidad de profundizar en sus conocimientos sobre los diferentes usos de las TIC, estando en mejores condiciones de utilizarlas en la docencia de la asignatura y a su vez de enseñar a los estudiantes cómo utilizarlas. Por lo tanto, a través del plan de mejoras implementado, se han alcanzado dos propósitos, primero que los profesores aprendan cada vez más a enseñar con las TIC y en segundo lugar que aprendan además a enseñar cómo utilizar las TIC (Tapia, 2018).

Como ha sido señalado en la literatura consultada al respecto, (De Pablos-Pons, 2018; Varela-ordorica & Valenzuela-González, 2020; Vygotsky, 2014) y en concordancia con los principios que sustentan la modalidad de estudios semipresencial en Cuba, la propuesta que se presenta en esta investigación está fundamentada en los principios teóricos del enfoque histórico-cultural. Es considerada una propuesta constructivista, que toma en consideración el principio de aprender haciendo *Learning by doing*, (Jyun-Chen et al., 2020; Nejma & Cherkaoui, 2020).

Otro importante resultado de la investigación, es que el plan de formación implementado ha tenido su carácter sistémico, incluyendo acciones para desarrollar la labor investigadora de los docentes pues de la aplicación y difusión de las mejores experiencias, depende también el crecimiento paulatino y sostenido de este claustro posibilitando a sus integrantes, estar en condiciones no solo de utilizar las TIC en el aula sino de enseñar a los estudiantes a usarlas para su propio aprendizaje.

No menos importante es señalar que en la propuesta de plan de mejoras se concibieron también un grupo de acciones institucionales que básicamente son de aseguramientos logísticos pero que han resultado muy importantes para el cumplimiento de los objetivos propuestos en este capítulo.

7.5. Implicaciones de la investigación

En esta investigación apoyándonos en el empleo de la técnica DAFO, se ha realizado un detallado análisis diagnóstico de las necesidades formativas que poseen los profesores de Historia de Cuba para impartir la docencia en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC. Asimismo, ha sido desarrollado el análisis estratégico, determinando las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades en el proceso estudiado, lo que permitió determinar las características del plan de acciones propuesto.

Como parte del proceso investigativo desarrollado, se han propuesto dos cuestionarios y una entrevista, que pueden ser de interés para la comunidad científica en investigaciones similares sobre la preparación de los docentes en modalidad de estudios semipresencial.

- Cuestionario: Necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad Semipresencial.
- Cuestionario: Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial.
- Entrevista a metodólogos y directivos docentes en la modalidad semipresencial y en la enseñanza de la Historia de Cuba.

Además de los cuestionarios y la entrevista, en esta investigación, se aportan desde el orden práctico los siguientes resultados que igualmente pueden ser utilizados por la comunidad científica:

- Conceptualización de una nueva etapa en el desarrollo de la modalidad semipresencial en Cuba.
- Plan de acciones proyectivo, para suplir las necesidades de formación de los profesores universitarios de Historia de Cuba Básica.

7.6 Limitaciones e investigaciones futuras

Limitaciones

En primera instancia resulta importante señalar que esta investigación es susceptible de mejoras y que ha tenido limitaciones que pueden ser atendidas en futuros estudios, tomando en cuenta que este análisis constituye en el país, un primer acercamiento al tema abordado. La investigación se desarrolla solo en carreras afines con la informática, por lo que se considera necesario que sea ampliada en el futuro a muestras más numerosas, extendiendo así el análisis aquí desarrollado a otras modalidades de estudio y otros campos académicos, no necesariamente de las ciencias técnicas.

El diseño de los instrumentos elaborados, si bien ha sido validado y fiabilizado, se ciñe a la modalidad semipresencial y en concreto a la asignatura de Historia de Cuba Básica, razones por las cuales pueden ser perfeccionados en busca de adaptarlos a nuevos estudios y mejorar en lo posible su composición y niveles de fiabilidad y validez.

Por otro lado, aunque se cumple con el objetivo trazado para la investigación sería conveniente en el futuro, incorporar otras variables de análisis relacionadas con los territorios del país y las carreras de estudio. El propio plan de acciones propuesto tras un periodo prudente de aplicación y ante el avance de las propias tecnologías de la información y la comunicación, debe ser sometido a nuevos análisis de diseño y composición del mismo.

Investigaciones futuras

Un estudio de este tipo, siempre abre nuevas líneas de análisis e investigación, por lo que consideramos atinado que en el futuro sea evaluado el impacto del plan de acciones propuesto, lo que sin dudas llevará a su vez a posibles modificaciones. Resulta interesante que en nuevas investigaciones sean determinadas las variables predictivas en cuanto a las necesidades de formación de los docentes de historia para la utilización pedagógica de las TIC.

Igualmente es propicio el desarrollo de una investigación de este tipo dentro de la propia modalidad de estudios en las asignaturas Español Básico y Matemática Básica. Es importante

señalar que, a los fines de futuras investigaciones, no solo debe ampliarse la muestra objeto de estudio sino profundizar en la situación existente en otras asignaturas como las ya mencionadas, atendiendo a que al igual que la Historia de Cuba Básica, la promoción en las mismas, constituye requisito indispensable para la continuidad de estudios en la modalidad semipresencial en Cuba.

7.7. Difusión de los principales resultados científicos de la tesis

7.7.1. Artículos en revistas científicas

Basulto-Ramírez, P. L., & De Pablos-Pons, J. (2020). Necesidades formativas del profesorado universitario de Historia de Cuba Básica . Fiabilización y validación de un cuestionario para su diagnóstico. *Luz*, XIX(2), 30–46. <https://bit.ly/2HIDTn0>

7.7.2. Contribuciones en congresos nacionales e internacionales

Basulto-Ramírez, P. L., & De Pablos-Pons, J. (2019). La Técnica DAFO. Su utilización en una investigación educativa. *VI Simposio Internacional de Educación y Pedagogía*, 1–9. <https://bit.ly/3jIOh5Q>

Basulto-Ramírez, P. L., & Ruiz, L. (2018). El B-Learning y la enseñanza de la Historia de Cuba. *II Simposio Internacional de Educación y Pedagogía. Apropiación, Generación y Uso Solidario Del Conocimiento*, 1–8. <https://bit.ly/3jIOh5Q>

Basulto-Ramírez, P. L., & De Pablos-Pons, J. (2017). Development needs for teaching History of Cuba in university part-time courses with Blended Learning [Necesidades formativas de los profesores de Historia de Cuba en cursos universitarios a tiempo parcial con Blended Learning]. *5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'17)*, 1–7. <https://doi.org/10.1145/3144826.3145445> 1

Basulto-Ramírez, P. L., De pablos-Pons, J., & Ruiz, L. (2016). La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad B-Learning. Retos y perspectivas. *Simposio Internacional de Educación y Pedagogía. Apropiación, Generación y Uso Solidario Del Conocimiento*, 1–19. <https://bit.ly/3mFCOFQ>

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La Triangulación de Datos como Estrategia de Investigación Educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73–88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aiello, M., & Willem, C. (2004). El Blended Learning como práctica transformadora. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 21–26. <https://bit.ly/34b2jIY>
- Al-Huneidi, A. M., & Schreurs, J. (2012). Constructivism Based Blended Learning in Higher Education [Aprendizaje combinado basado en el constructivismo en la educación superior]. *IJET*, 7(1), 1–6. <https://doi.org/10.3991/ijet.v7i1.1792>.
- Alcivar, G., Leon, G., & Noa, L. (2017). Diseño de un modelo de desarrollo de competencias docentes para ambientes b-learning. *Revista Espacios*, 38(60), 8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.05.003>
- Aleman, D. (2007). Blended Learning: Modelo virtual presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. *I Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Forum Novadors Más Allá Del Software Libre*. <https://bit.ly/34igoVb>
- Alfonso, M., & Xavier, F. (2019). Factorial structure of the questionnaire for the inclusion of in natura vegetable oil in the diet of children [Estructura factorial del cuestionario para la inclusión de aceite vegetal natural en la dieta de los niños]. *Ciência & Saúde*, 24(2), 465–474. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.29612016>
- Alonso-Díaz, L., Cubo-Delgado, S., Gutiérrez-Estevan, P., Yuste-Tosina, R., & Delicado, G. (2018). Digital training in intercultural education for teacher training: analysis of an innovative experience [Formación digital en educación intercultural para la formación del profesorado: análisis de una experiencia innovadora]. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 28(1), 99–112. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2018.090249>

- Álvarez, L., & Coudanes, M. (2017). La enseñanza de las categorías temporales en temas de historia reciente. Un estudio de caso. *Diálogo Andino*, 53, 127–138. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200127>
- Anderson, T., & Elloumi, F. (2008). *Theory and Practice of Online Learning [Teoría y práctica del aprendizaje en línea]* (T. Anderson & F. Elloumi (eds.); 1ra ed.). Athabasca University. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2007.00306.x>
- Antunez, A., Ramírez, W., Rodríguez, Y., Soler, Y., & Flores, A. (2016). La Educación a Distancia: Una Mirada en la Universidad de Granma, Cuba. *Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, VII(3), 159–176. <https://bit.ly/34dEa4n>
- Aran-ramspott, S., Fedele, M., & Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 26(57), 71–80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital . Autobiografía de una historia de vida docente. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 1(56), 1–21. <https://doi.org/10.6018/red/56/1>
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. In J. De Pablos-Pons (Ed.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era del internet* (pp. 391–424). Aljibe. <https://bit.ly/3ocPHZY>
- Area, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Alonso, J. J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom [Modelos de integración educativa de las TIC en el aula]. *Comunicar*, XXIV(47), 79–87. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Arencibia, M., Cosimo, D., & Casanova, R. (2017). *Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile*. 26(98), 163–184. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501119>

- Arias, C. (2009). *¿Cómo Enseñar La Historia? Técnicas de apoyo para los profesores* (I. T. de E. S. de Occidente (ed.)). La Casa Del Libro. <https://bit.ly/3dGE7RM>
- Arkin, H., & Colton, R. R. (1963). *Tables for statisticians [Tablas para estadísticas]* (B. & N. Books (ed.); 2nd Editio). <https://doi.org/10.1037/11353-001>
- Artola, M. de L., Tarifa, L., & Finalé de la Cruz, L. (2019). Planes de Estudio E en la Educación superior Cubana: Una mirada desde la Educación Continua. *Universidad y Sociedad*, 11(2), 364–371. <https://bit.ly/3oc42pa>
- Azel, J., & Navarro, A. (2018). Una mirada a la enseñanza de la historia nacional cubana. *Nodos y Nudos*, 6(44), 35–44. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-9659>
- Bains, M., Reynolds, P., McDonald, F., & Sherriff, M. (2011). Effectiveness and acceptability of face-to-face, blended and e-learning: A randomised trial of orthodontic undergraduates [Efectividad y aceptabilidad del aprendizaje presencial, mixto y en línea: un ensayo aleatorizado de estudiantes de ortodoncia]. *Eur J Dent Educ*, 15(2), 110–117. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1600-0579.2010.00651.x>
- Bakieva, M., Jornet, M., & González-Such, J. (2019). Evidencias de validez interna de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. *Redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(14), 1–12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e14.2127>
- Banditvilai, C. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning [Mejora de las habilidades lingüísticas de los estudiantes mediante el aprendizaje combinado]. *Electronic Journal of E-Learning*, 14(3), 220–229. <https://bit.ly/3o9ZMa0>
- Barroso-Osuna, J., & Cabero-Almenara, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Versiones prácticas* (1ra ed.). Síntesis, S.A. <https://bit.ly/2HqUW72>
- Bartolomé-Pina, A. (2004). Blended Learning. Conceptos Básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7–20. <https://bit.ly/35bCJ5S>

- Bartolome-Pina, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 35–56. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Basulto-Ramírez, P. L., & De Pablos-Pons, J. (2020). Necesidades formativas del profesorado universitario de Historia de Cuba Básica . Fiabilización y validación de un cuestionario para su diagnóstico. *Luz*, XIX(2), 30–46. <https://bit.ly/2HIDTn0>
- Basulto-Ramírez, P. L., & De Pablos-Pons, J. (2017). Development needs for teaching History of Cuba in university part-time courses with Blended Learning [Necesidades formativas de los profesores de Historia de Cuba en cursos universitarios en la modalidad Blended Learning]. *5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'17)*, 1–7. <https://doi.org/10.1145/3144826.3145445>
- Basulto-Ramírez, P. L., García-Hernández, A., & Miyares, C. (2016). La función social de la Universidad de las Ciencias Informáticas . Una visión estratégica desde la Extensión Universitaria. *Uciencia 2016*, 1–10. <https://bit.ly/3dIF5ge>
- Bauman, Z. (2017). *Vida Líquida* (2017th ed.). Austral/Paidós. <https://doi.org/10.7213/9788568324592.93-112>
- Bemposta, S., García, M. J., & Escribano, J. J. (2011). El B-learning a examen: Ventajas, desventajas y opiniones. *Higher Learning Research Communications*, 1(1), 43–59. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v1i1.36>
- Benítez, O. G., & González, M. (2016). Estrategia metodológica para impartir Historia de Cuba en la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Evento de Base Pedagogía 2017*, 15–25. <https://bit.ly/2TIXcye>
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden [Covid-19 y educación a distancia impulsada por la crisis en Suecia]. *Technology, Knowledge and Learning*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>

- Berrocal, E., & Megías, S. (2015). Indicadores de calidad para la evaluación de plataformas virtuales. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 19(2), 105–118. <https://doi.org/10.37467/gka-revciber.v19.870>
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned* [El libro de aprendizaje combinado: mejores prácticas, metodologías probadas y lecciones aprendidas] (R. Taff (ed.); 1ra ed.). Pfeiffer Publishing. <https://bit.ly/3dJSvJd>
- Biringer, E., & Tjøflåt, M. (2018). Validation of the 24-item recovery assessment scale-revised (RAS-R) in the Norwegian language and context: a multi- centre study [Validación de la escala de evaluación de recuperación de 24 ítems revisada (RAS-R) en el idioma y contexto noruego: un estudio multicéntrico]. *Health and Quality of Life Outcomes*, 16(23). <https://doi.org/10.1186/s12955-018-0849-3>
- Blanco, J. R., Jurado, P. J., & Aguirre, S. I. (2018). Composición Factorial de la Escala de Resiliencia Mexicana en Universitarios Mexicanos. *Formación Universitaria*, 11(6), 99–106. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600099>
- Boelens, R., Van Laer, S., De Wever, B., & Elen, J. (2015). *Blended learning in adult education: towards a definition of blended learning* [Aprendizaje mixto en la educación de adultos: hacia una definición de aprendizaje mixto]. ALO ¡ Adult Learners Online! <https://bit.ly/2HhLMKB>
- Boer, D., Hoek, J., & Kudina, O. (2018). Can the technological mediation approach improve technology assessment? A critical view from ‘ within ’ [¿Puede el enfoque de mediación tecnológica mejorar la evaluación de la tecnología?] Una visión crítica desde dentro]. *Journal of Responsible Innovation*, 5(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/23299460.2018.1495029>
- Bonilla, A., & Pereda, D. (2017). Propuesta de actividades para la enseñanza de la Historia de Cuba con el uso de fuentes históricas locales en Pinar del Río. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(2), 57–73. <https://bit.ly/3jdrv5L>
- Bonk, C., Graham, C. R., & Cross, J. (2005). The handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs [El manual de aprendizaje combinado: perspectivas globales, diseños locales]. In *The hand-book of blended learning* (p. 624). Pfeiffer. <https://doi.org/10.5465/amle.2008.31413871>

- Briceño, M., Quintero, A., & Rodríguez, N. (2013). Plan de Formación en Tecnologías de Información y Comunicación Para el Profesorado de Educación Media del Instituto Escuela. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 51–64. <https://bit.ly/3kfo2VO>
- Cabero-Almenara, J. (2009). Tendencias para el aprendizaje digital : de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades . El Proyecto Dipro 2,0. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 32, 2–27. <https://bit.ly/31ragYA>
- Cabero-Almenara, J. (2017). Presentación : Aplicaciones de la Realidad Aumentada en educación. *Edmetic Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 4–8. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5805>
- Cabero-Almenara, J., & Barroso-Osuna, J. (2013). La Utilización del Juicio de Experto para la Evaluación de TIC: El Coeficiente de Competencia Experta. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65(2), 25–38. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., & Llorente-Cejudo, M. del C. (2010). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, 26–37. <https://bit.ly/31pJqAd>
- Cabero-Almenara, J., Fernández, J. M., & Barroso-Osuna, J. (2016). Los Alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Redie*, 18(3), 2–16. <https://bit.ly/34fnKsa>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. del C. (2008). *Blended Learning para el Aprendizaje en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: Un estudio de Caso* [Universidad de Sevilla]. <https://bit.ly/35x5RVx>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. del C. (2009). Actitudes, Satisfacción, Rendimiento Académico y Comunicación Online en Procesos de Formación Universitaria en Blended learning. *Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(1), 172–189. <https://doi.org/10.14201/eks.15727>

- Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, M. del C., & Morales, J. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261–279. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17206>
- Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, M. del C., & Puentes, Á. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 18(35), 149–157. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-08>
- Cabero-Almenara, J., & Marín-Díaz, V. (2018). Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 57–74. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18719>
- Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Castaño-Garrido, C. (2015). TPACK para la formación del profesorado en TIC. *Revista D'innovación Educativa*, 14, 12–22. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4001>
- Caldeiro-Pedreira, M. C., & Aguaded-Gómez, J. I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 9(1), 37–55. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.379>
- Camacho, J. A., Chiappe, A., & López de Mesa, C. (2012). Blended Learning y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. *Revista de Educación Médica Superior*, 26(1), 27–44. <https://bit.ly/2HckIfU>
- Cardak, C., & Selvi, K. (2016). Increasing teacher candidates' ways of interaction and levels of learning through action research in a blended course [Incrementar las formas de interacción y los niveles de aprendizaje de los candidatos a maestros a través de la investigación-acción en un curso mixto]. *Computers in Human Behavior*, 61, 488–506. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.055>
- Casadevall, R., & Infante, I. (2016). Las guías de estudio de las asignaturas: Material metodológico para su elaboración en la Universalización de la Educación Superior Cubana. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 1, 1–16. <https://bit.ly/2TdeuPa>
- Castaño-Garrido, C., Garay, U., & Themistokleous, S. (2018). De la revolución del software a la del hardware en educación superior. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 135–153. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18823>

- Castaño, R., & Flores, N. (2012). Análisis DAFO de la utilidad de las plataformas de formación online para el entrenamiento en competencias de estudiantes universitarios. *EDUTEC*, 42, 1–13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.42.346>
- Castellanos, Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos . Competencia digital de los alumnos universitarios. *Redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1–9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>
- Castro, F. (1978). Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la clausura del XIV Congreso de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC), en el teatro “Lazaro Peña”, el 2 de diciembre de 1978. *Portal Cubadebate. Fidel, Soldado de Las Ideas*. <https://bit.ly/34cznQO>
- Cebrián-Robles, D., Cebrián-de-la-Serna, M., Gallego-Arrufat, M. J., & Quintana-Contreras, J. (2018). Impacto de una rúbrica electrónica de argumentación científica en la metodología blended-learning. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1). <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18827>
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzman, C., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico , desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247–274. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Cerdá, J., & Ramacciotti, K. (2018a). La enseñanza de Historia Social en la carrera de Enfermería. *Dossier*, 22(67), 993–1002. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0464>
- Cerdá, J., & Ramacciotti, K. (2018b). *La enseñanza de Historia Social en la carrera de Enfermería*. 22(67), 993–1002. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0464>
- Chen, W., Zhang, J., & Yu, Z. (2016). Learning Outcomes and Affective Factors of Blended Learning of English for Library Science [Resultados de aprendizaje y factores afectivos del aprendizaje mixto de inglés para bibliotecología]. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 12(3), 13–25. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2016070102>

- Chicopo, M. (2015). AHP-Enhanced SWOT Matrix Teaching Strategy [Estrategia de enseñanza de la matriz FODA mejorada por AHP]. *RIDU: Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 2, 127–138. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.3468692>
- Chikharni, A., & Briceño, M. (2012). Confrontación de autores referentes de Blended Learning (2001-2011): ¿Teoría o metateoría? *10th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology* ., 1–12. <https://bit.ly/3m15lFy>
- Claro, M., Salinas, A., Cabello-hutt, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S., & Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills [La enseñanza en un entorno digital (TIDE): Definición y medición de la capacidad de los profesores para desarrollar las habilidades de comunicación e información digital de los estudiantes]. *Computers & Education*, 121, 162–174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- Coelho, F. A., Faiad, C., Mundim, T., Puntel de Castro, C., Haddad, M. L., & de Paula, D. (2018). Evidências de validade da escala brasileira de atitudes sociais de estudantes perante a política [Evidencia de validez de la escala brasileña de actitudes sociales de los estudiantes hacia la política]. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 156–166. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.8>
- Companiononi, E. A., Barciela, M. de la C., Grau, I. B., & Hernández, L. C. (2018). Situación actual de la formación doctoral en la Facultad de Estomatología " Raúl González Sánchez ". *Educación Médica Superior*, 32(1), 34–47. <https://bit.ly/2HnjvC9>
- Constanza, C., & Stagnaro, A. (2018). La multitemporalidad como trabajo práctico: una experiencia en la carrera de Trabajo Social. *Dossié*, 22(67), 1017–1028. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0457>
- Cubides, N. E., & Martín, A. V. (2014). Los modelos formativos combinados b-Learning: perspectivas para la enseñanza universitaria. In *Blended Learning en educación superior. Perspectivas de innovación y cambio*. (pp. 75–100). Síntesis S.A. <https://bit.ly/2TdfjYo>

- Daniel, J. (2017). Making Sense of Blended Learning: Treasuring an Older Tradition or Finding a Better Future? [Dar sentido al aprendizaje combinado: ¿atesorar una tradición antigua o encontrar un futuro mejor?]. *World Conference on Online Learning Teaching the Digital Age*, 1–13. <https://teachonline.ca/sites/default/files/tools-trends/downloads/makingsenseofblended.pdf>
- Das, R. (2017). The mediation of childbirth: ‘ Joyful ’ birthing and strategies of silencing on a Facebook discussion group [La mediación del parto: nacimiento “alegre” y estrategias de silenciamiento en un grupo de discusión de Facebook]. *European Journal of Cultural Studies*, 2008, 1–16. <https://doi.org/10.1177/1367549417722094>
- De Arco, L., Barrio, H., & Parra, G. (2017). Análisis de factibilidad de un sistema de educación B-learning: caso de estudio Universidad de San Buenaventura 1. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(2), 7–19. <https://doi.org/10.18359/ravi.2706>
- De Pablos-Pons, Colás, P., & Villaciervos, P. (2010). Políticas Educativas y Buenas Prácticas con TIC en la Comunidad Autónoma Andaluza. *Revista Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(1), 180–202. <https://bit.ly/3jbdAx6>
- De Pablos-Pons, J. (2012). Políticas educativas TIC en tiempos de crisis . El caso de Andalucía. *Campus Virtuales*, 1(1), 105–113. <https://bit.ly/3odwjMn>
- De Pablos-Pons, J. (2015). *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales* (1ra ed.). La Muralla. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.06>
- De Pablos-Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad . Las nuevas mediaciones. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83–95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., Camacho, C., & Jiménez-Cortés, R. (2008). *Análisis Estratégico para la Convergencia Europea* (1ra ed.). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3dRNT3K>

- De Pablos-Pons, J., Colás, P., González-Ramírez, T., & Conde-Jiménez, J. (2016). La participación de los universitarios en la cultura digital de los servicios de e orientación. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 67–80. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.67>
- De Pablos-Pons, J., González-Ramírez, T., Villaciervos-Moreno, P., & Buzón-García, O. (2006). *El proceso de Integración en el espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/37srhWm>
- Del Mar, M., Nail, Ó., & Rodríguez-Hidalgo, J. (2017). Desarrollo de Competencias TIC Y Para la Educación Inclusiva en la Formación Inicial Práctica del Profesorado. *Bordón*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017>.
- Delgado-Algarra, E., & Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia : análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521–534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Díaz, & Turtós, L. (2020). La Historia de Cuba: Una periodización histórica de su enseñanza. *Atlante:Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://bit.ly/3obPje4>
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning [Un análisis de las tendencias de investigación en disertaciones y tesis que estudian el aprendizaje combinado]. *The Internet and Higher Education*, 17(90100). <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.003>.
- Duarte-Hueros, A., Guzmán-Franco, M. D., & Yot-Domínguez, C. R. (2018). *Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente*. 21(1), 155–174. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- Duarte, O. (2018). La enseñanza de la Historia : innovación y continuidad desde Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 141–157. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-07>
- Durán, E., Costaguta, R., & Gola, M. (2011). El Modelo B-Learning Implementado en la Asignatura Simulación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 149–166. <https://doi.org/10.5944/ried.2.14.793>

- Dziuban, C. (2015). Big data in online and blended learning research. *Conducting Research in Online and Blended Learning Environments* [Big data en la investigación de aprendizaje combinado y en línea. Realización de investigaciones en entornos de aprendizaje en línea y mixto]. *New Pedagogical Frontiers*, 143. <https://doi.org/10.4324/9781315814605-11>
- El-Mowafy, A., Kuhn, M., & Snow, T. (2013). *A blended learning approach in higher education: a case study from surveying education* [Un enfoque de aprendizaje combinado en la educación superior: un estudio de caso de la educación en encuestas]. <https://bit.ly/3kmdOTu>
- Ellis, R. A., & Bliuc, A.-M. (2016). An exploration into first-year university students' approaches to inquiry and online learning technologies in blended environments [Una exploración de los enfoques de los estudiantes universitarios de primer año sobre la investigación y las tecnologías de aprendizaje en línea en entornos combinados]. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 970–980. <https://doi.org/10.1111/bjet.12385>
- Ellis, R. A., Pardo, A., & Han, F. (2016). Quality in blended learning environments - Significant differences in how students approach learning collaborations [Calidad en entornos de aprendizaje mixto: diferencias significativas en cómo los estudiantes abordan las colaboraciones de aprendizaje]. *Computers & Education*, 102, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.006>
- Eslava-suanes, M. D., González-lópez, I., & De-León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19, 53–76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- Fedorov, V., & Chedov, K. (2019). The Actulisation of Regional al Capacity Educational Space Based on Cluster Interaction: The Aspect of Formation of Training Health Culture [La activación del espacio educativo de capacidad regional a partir de la interacción basada en clúster: el aspecto de formación de la cultura de la salud formativa]. *The Education and Science Journal*, 21(9), 186–220. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-9-186-220>
- Fernández-Juncal, C., & Hernández, N. (2018). Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. *Ediciones Complutense*, 3–12. <https://doi.org/10.5209/CLAC.62494>

- Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J., & López-Meneses, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *RIDU*, 12(1), 213–231. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Fernández-Martín, M. (2017). Actividad Constructiva en Cuba en torno a 1800: Bayamo y San Pablo de Jiguaní. *Quiroga*, 5(12), 84–94. <https://bit.ly/35iUdNF>
- Fernández, & McAnally, L. (2015). Apropiación Tecnológica: Una Visión de los Modelos y las Teorías que la explican. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 54(2), 109–125. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.331>
- Fernández, R. (2013). Nuevo Modelo de Educación a Distancia en Cuba. *Revista de Investigación Editada Por Área de Innovación y Desarrollo, S.L.* <https://bit.ly/3jePqBJ>
- Flores-lueg, C., & Roig-vila, R. (2019). Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de tic. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 151–171. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.345>
- Flores, Ó. (2012). Tic y docencia universitaria: ¿cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la universidad de Lleida. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación.*, 41, 63–76. <https://bit.ly/3kgikTq>
- Fofonca, E., Zmorzenski, R., & da Costa, C. (2018). La mediación tecnológica y la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje : las contribuciones de la Educomunicación. *Revista Tiempos y Espacios En Educación.*, 11(24), 267–278. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6031>
- Fornieles, R. (2017). Propuesta de Aplicación de Blended Learning a la Enseñanza del Griego en Bachillerato. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 77–100. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.003>
- Fuertes, C. (2015). La enseñanza de la historia en la educación superior a través de las fuentes orales. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 135–155. <https://doi.org/10.7203/DCES.29.3959>
- Gairín, J., & Castro, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en iberoamerica.* (1era ed.). FIDECAP. <https://bit.ly/3m6DDHz>

- Garay, U., Tejada, E., & Maiz, I. (2017). Valoración de objetos educativos enriquecidos con realidad aumentada: una experiencia con alumnado de máster universitario. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 50, 19–31. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.01>
- García-Aretio, L. (2004). *Blended Learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados?* (pp. 1–4). BENED. <https://bit.ly/37u9ZYK>
- García-Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 09–22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García-Beltrán, Á., Martínez, R., Jaén, J.-A., & Tapia, S. (2016). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza. *RED – Revista de Educación a Distancia.*, 50, 1–11. <https://doi.org/10.6018/red/50/14>
- García-Peñalvo, F. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41–56. <https://bit.ly/2HjUQi6>
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-garcía, V., & Grande, M. (2020). Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19 [La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19]. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25–32. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>

- García, S. (2016). Percepciones y valoraciones de alumnos en edad escolar sobre su experiencia de aprendizaje en un programa semipresencial de lengua y cultura españolas. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 237–262. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15398>
- Garrison, D. R. G., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines [El aprendizaje mixto en la educación superior: marco, principios y directrices]. In *Blended Learning in Higher Education* (p. 272). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269558>
- George-Palilonis, J., & Filak, V. (2009). Blended Learning in the Visual Communications Classroom. Student Reflections on a Multimedia Course [Aprendizaje mixto en el aula de comunicaciones visuales. Reflexiones de los estudiantes sobre un curso de multimedia]. *Electronic Journal of E-Learning*, 7(3), 247–256. <https://bit.ly/3kITbaa>
- George, D., & Mallery, P. (2000). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 9.0 Update [SPSS para Windows paso a paso: una guía simple y una actualización de la referencia 9.0] *Massachusetts: Allyn y Bacon*. <https://bit.ly/2Gdv5iZ>
- Gómez, C., Rodríguez, R., & Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20–38. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53160>
- Gómez, C., Rodríguez, R., & Mirete, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas . Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237–250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez, D. (2018). Voces que narran el pasado reciente : La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, 17, 51–89. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>
- González-Yebra, Ó., Aguilar, M., Aguilar, F., & Lucas, M. (2018). Evaluación de entornos inmersivos 3d como herramienta de aprendizaje b-learning. *Educación XX1*, 21(2), 417–440. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16204>

- González, A., Rodríguez, M., Olmos, M., & García, B. (2013). Experimental evaluation of the impact of b-learning methodologies on engineering students in Spain [Evaluación experimental del impacto de las metodologías b-learning en estudiantes de ingeniería en España]. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 370–377. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.003>
- González, M., & Huerta, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 245–263. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>
- Gracia, A., Valera, T., & Mora, Y. (2015). La enseñanza de la Historia de Cuba: un reto para la Universidad Médica. *Multimed*, 19, 1–7. <https://bit.ly/3jcmCKg>
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2014). Developing model and theory blended learning research [Desarrollo de la investigación de aprendizaje combinado de modelos y teorías]. In C. R. G. Picciano, C. D. Dziuban (Ed.), *Blended learning: Research perspectives* (2nd ed., pp. 13–133). New York. Routledge. bit.ly/35mZrYC
- Hara, M. (2019). “ I Never Would Have Noticed It Before ”: The Possibilities of Critical Discussion Groups for Teacher Candidate Policy Engagement “[“Nunca lo habría notado antes”: las posibilidades de los grupos de discusión críticos para la política de candidatos a maestros en las políticas. *Education and Urban Society*, 1–22. <https://doi.org/10.1177/0013124519846278>
- Hare, O., Haughey, S., Lloyd, F., & Mccalmont, M. (2020). An evaluation of virtual ethics discussion groups as a method of learning on a pharmacist Independent Prescribing programme [Una evaluación de grupos virtuales de discusión sobre ética como método de aprendizaje en un programa de prescripción independiente para farmacéuticos]. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(3), 347–354. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.12.015>
- Henríquez, R., & Muñoz, Y. (2017). Leer y Escribir Históricamente: los Desafíos Pendientes de la Enseñanza y del Aprendizaje de la Historia. *Diálogo Andino*, 53, 7–22. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200007>

- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (M. Á. T. Castellanos (ed.); Sexta). McGRAW-HILL. <https://bit.ly/37qhjVd>
- Hernández, C. A., Arevalo, M. A., & Gamboa, A. A. (2016). Competencias TIC Para el Desarrollo Profesional Docente en Educación Básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41–69. <https://doi.org/10.19053/22160159.5217>
- Hernández, González, M., & Viñas, G. (2019). Estrategia de Formación Docente y Modalidad Semipresencial. *CONRADO | Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 15(66), 145–155. <https://bit.ly/3dSVjnm>
- Huertas, A., López, O., & Sanabria, L. (2017). Influence of a Metacognitive Scaffolding for Information Search in B-learning Courses on Learning Achievement and Its Relationship With Cognitive and Learning Style [Influencia de un andamio metacognitivo para la búsqueda de información en los cursos B-learnin sobre el logro del aprendizaje y su relación con el estilo cognitivo y de aprendizaje]. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 147–171. <https://doi.org/10.1177/0735633116656634>
- Hung, M.-L., & Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study [Percepciones de los estudiantes sobre las funciones de los instructores en entornos de aprendizaje combinados y en línea: un estudio comparativo]. *Computers Education*, 81, 315–325. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.022>
- Islas, C. (2015). La Interacción en el B-learning Como Posibilitadora de Ambientes de Aprendizaje Constructivistas: Perspectivas de Estudiantes. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 7–22. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.01>
- Islas, C. (2016). Representaciones sociales de estudiantes universitarios acerca del b-learning : un análisis de contenido. *RED – Revista de Educación a Distancia.*, 51, 1–19. <https://doi.org/10.6018/red/51/6>
- Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Students' Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom [Percepciones y emociones de los estudiantes hacia el aprendizaje de ciencias generales en un aula invertida]. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 747–758. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9630-8>

- Jiménez, R. (2013). *Sistema de Análisis DAFO, aplicado a la Gestión Cultural* [Universidad Politécnica de Valencia]. <https://bit.ly/3dJcS9n>
- Jofré, M. I. T., Kolstrein, A. M., Gianella, V. G., & Segura, R. I. (2015). Teaching of “controversial issues” in history and social science from teachers’ perspective [Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores]. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275–292. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100016>
- Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition* [Informe Horizon: Edición de educación superior 2016]. <https://bit.ly/34hPhcL>
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Towards a constructivist design model [Pensando en la tecnología: Hacia un modelo de diseño constructivista]. *Educational Technology*, 34(4), 34–37. <https://bit.ly/3dS6Gf9>
- Jorge, R., & Piclín, J. (2009). La enseñanza de la Historia de Cuba y el trabajo con la fuente de información: una necesidad en la secundaria básica actual. *Edusol*, 9(28), 87–95. <https://bit.ly/3kdUqbc>
- Jyun-Chen, C., Yun, H., Lin, K., Yu-Shan, C., Hung-Chang, L., Chien-Yu, L., & Hsien-Sheng, H. (2020). Developing a hands-on activity using virtual reality to help students learn by doing [Desarrollar una actividad práctica con realidad virtual para ayudar a los estudiantes a aprender haciendo]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(1), 46–60. <https://doi.org/10.1111/jcal.12389>
- Kaiser, H. (1974). An index of factor simplicity [Un índice de simplicidad factorial]. *Psychometrika*, 39, 31–36. <https://doi.org/10.1007/bf02291575>
- Kintu, M. J., & Zhu, C. (2016). Student Characteristics and Learning Outcomes in a Blended Learning Environment Intervention in a Ugandan University [Características de los estudiantes y resultados del aprendizaje en una intervención de entorno de aprendizaje mixto en una universidad de Uganda]. *Electronic Journal of E-Learning*, 14(3), 181–195. <https://bit.ly/3ol9BIB>

- Kitchenham, A. (2011). *Blended learning across disciplines: Models for implementation [Aprendizaje mixto entre disciplinas: modelos de implementación]* (K. Klinger (ed.)). PA:IGI Global Snippet. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-479-0>
- Klemm, C., & Pieters, W. (2017). Game mechanics and technological mediation : an ethical perspective on the effects of MMORPG ' s [Mecánica de juego y mediación tecnológica: una perspectiva ética sobre los efectos de los MMORPG]. *Ethics and Information Technology*, 19(2), 81–93. <https://doi.org/10.1007/s10676-017-9416-6>
- Krizanic, S. (2020). Educational data mining using cluster analysis and decision tree technique : A case study [Minería de datos educativos mediante el análisis de conglomerados y la técnica del árbol de decisiones: un estudio de caso]. *International Journal of Engineering Business Management*, 12, 1–9. <https://doi.org/10.1177/1847979020908675>
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada* (1era ed.). Pirámide. <https://bit.ly/31pPCbd>
- Lara, F. (2006). *Metodología para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las personalidades históricas en la escuela primaria [Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela y Morales”]*. <https://bit.ly/34k8PgF>
- Lengyel, A., & Botta-Dukát, Z. (2019). Silhouette width using generalized mean — A flexible method for assessing clustering efficiency [Ancho de silueta con media generalizada: un método flexible para evaluar la eficiencia de la agrupación]. *Ecology and Evolution*, 9, 13231–13243. <https://doi.org/10.1002/ece3.5774>
- Lévesque, S., & Zanzanian, P. (2015). “History Is a Verb: We Learn It Best When We Are Doing It!”: French and English Canadian Prospective Teachers and History ["La historia es un verbo: ¡la aprendemos mejor cuando la estamos haciendo!": Futuros profesores de historia canadienses de francés e inglés]. *Revista de Estudios Sociales*, 43(52), 32–51. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.03>
- Ling, S.-E., Bt Ariffin, S. R., & Kim-Leon, L. (2010). Diversity in education using blended learning in Sarawak [Diversidad en la educación mediante el aprendizaje combinado en Sarawak]. *US-China Education Review*, 7(2), 1–6. <https://bit.ly/31uYhcG>

- López, R., Gutiérrez, M., Vázquez, S., Benet, M., Seijo, R., & Hernández, A. C. (2010). Reseña histórica de la educación a distancia en Cuba y el mundo. *Revista Electrónica de Ciencias Médicas En Cienfuegos*, 8(5), 58–64. <https://bit.ly/3jicakn>
- Lunardi, A. M., & Martins, I. (2016). Conhecimento, Trabalho Docente e Escola Inclusiva [Conocimiento, Trabajo Docente y Escuela Inclusiva]. *JORSEN. Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 318–322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12294>
- Madrigal, D. Y. (2018). Bayamo la ciudad incendiada en Cuba colonial . Condiciones de vida durante la diáspora poblacional entre 1869-1879. *Páginas*, 22, 172–197. <https://doi.org/10.35305/rp.v10i22.294>
- Malpica, A., & Dugarte, A. (2014). Semipresencialidad en Educación Universitaria. Una Experiencia en Postgrado. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación En Educación.*, 8(2), 127–140. <https://bit.ly/3kjET9W>
- Maraver, P., Mojarro-Aliaño, A., & Aguaded, I. (2014). Social Network Analysis of a Blended Learning Experience in Higher Education [Análisis de redes sociales de una experiencia de aprendizaje combinado en educación superior]. *Research on Education and Media*, VI(2), 69–78. <https://bit.ly/2Hj6Wrn>
- Marcelo, C., Gallego-domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante . El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED – Revista de Educación a Distancia.*, 48. <https://doi.org/10.6018/red/48/4>
- Mariángeles, V. (2015). La enseñanza de la historia una compleja relación entre norma y práctica. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 457–478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206109>
- Marrero, A. (2011). La Enseñanza de la Historia de Cuba en la Universalización de la Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo.*, 3(27), 1–9. <https://bit.ly/3dJOkwV>

- Marsh, D. (2012). *Blended learning. Creating learning opportunities for language learners [Aprendizaje mixto. Creando oportunidades de aprendizaje para estudiantes de idiomas]*. Cambridge University Press. <https://bit.ly/3jiOah9>
- Martín, A. V. (2014). Blended Learning desde la perspectiva de los modelos de adopción y difusión de innovaciones tecnológicas. In *Blended Learning en educación superior. Perspectivas de innovación y cambio*. Síntesis S.A. <https://bit.ly/3knMzYI>
- Martín, A. V., García, Á., & Muñoz, J. M. (2014). Factores determinantes de adopción de blended learning en educación superior. Adaptación del modelo UTAUT. *Educación XX1*, 17(2). <https://doi.org/10.5944educxx1.17.2.11489>
- Martinic, R., Urzúa, S., Úbeda, R., & Aranda, R. (2019). Evaluación de proceso de un programa universitario de inglés mediante Blended Learning. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 305–324. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23124>
- Mason, R., Doherty, K., Eccleston, C., Annear, M., Lo, A., Tierney, L., Mcinerney, F., & Robinson, A. (2019). General practitioners attitude and confidence scale for dementia (GPACS-D): confirmatory factor analysis and comparative subscale scores among GPs and supervisors [Escala de actitud y confianza de los médicos generales para la demencia (GPACS-D): análisis factorial confirmatorio y puntuaciones de subescala comparativas entre médicos de cabecera y supervisores] *BMC Family Practice*, 20(6), 4–11. <https://doi.org/10.1186/s12875-018-0896-1>
- Mauri, T., Ginesta, A., & Rochera, M.-J. (2016). The use of feedback systems to improve collaborative text writing: A proposal for the higher education context [El uso de sistemas de retroalimentación para mejorar la redacción colaborativa de textos: una propuesta para el contexto de la educación superior]. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 411–423. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.961503>
- Megías, S. (2016). *Evaluación de las plataformas virtuales SWAD y Moodle a través de Indicadores de Calidad*. [Universidad de Granada, España.]. <https://bit.ly/3kkw3bM>
- Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico de la Educación Superior Cubana*. (p. 52). <https://bit.ly/37t0yJh>

- Ministerio de Educación Superior. (2016a). *Documento Base Plan E* (pp. 1–33).
<https://bit.ly/3oaSdQd>
- Ministerio de Educación Superior. (2016b). *Perfeccionamiento del sistema de ingreso a la Educación Superior en el Curso por Encuentros y en la Educación a Distancia*. <https://bit.ly/2FR058g>
- Ministerio de Educación Superior. (2016). *Modelo de Educación a Distancia de la Educación Superior Cubana*. (p. 26). https://aulacened.uci.cu/pluginfile.php/1/theme_cened/documentfile1/
- Ministerio de Educación Superior. (2018). *Resolución No 02 /18: Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. (pp. 1–64). <https://bit.ly/3ognoJM>
- Ministerio de Educación Superior. (2019a). *Plan de Estudios_Plan E_ Carrera Ingeniería en Ciencias Informáticas-ICI*. (pp. 1–137). <https://bit.ly/35oOC8w>
- Ministerio de Educación Superior. (2019b). *Resolución 140/2019 MES Reglamento de la Educación Superior de Postgrado de la República de Cuba(GOC-2019-776-O65)* (pp. 13–25).
<https://bit.ly/3kk87FJ>
- Miralles, P., Gómez, C., & Rodríguez, R. (2017). Patrimonio , competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje . Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 4, 161–184.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Mirriahi, N., Alonzo, D., & Fox, B. (2015). A blended learning framework for curriculum design and professional development [Un marco de aprendizaje mixto para el diseño curricular y el desarrollo profesional]. *Research in Learning Technology*, 23.
<https://doi.org/10.3402/rlt.v23.28451>
- Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B., Begoña, M., & González, A. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado*, 21(2), 331–354.
<https://bit.ly/2FRKxBc>

- Monteiro, A., Leite, C., & Lima, L. (2013). Quality of blended learning within the scope of the Bologna process [Calidad del aprendizaje combinado en el ámbito del Proceso de Bolonia]. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 1008–1118. <https://bit.ly/2IP5ca1>
- Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, 1(35), 281–286. <https://bit.ly/3dPo4kS>
- Morán, L. (2012). Blended-Learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1–19. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.39.371>
- Moriente, D. (2017). La enseñanza de la historia y los métodos de investigación histórica no convencionales. *Historia y Memoria*, 15, 333–350. <https://doi.org/10.19053/20275137.n15.2017.6155>
- Muños, H. (2016). Mediaciones Tecnológicas: Nuevos Escenarios de la Práctica Pedagógica. *Praxis & Saber*, 7(13), 199–221. [10.19053/22160159.4172](https://doi.org/10.19053/22160159.4172)
- Muñoz, F., Matus, O., Pérez, C., & Eduardo, F. (2016). Blended learning y el desarrollo de la comunicación científica en un programa de especialización dental. *RIEM*, 97, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.09.011>
- Nejma, M., & Cherkaoui, A. (2020). Science Mapping as a Learning-by-Doing Educational Technology Tool for Doctoral Education: A PhD Literature Review Experience Based on Science Mapping [El mapeo científico como herramienta de tecnología educativa en el aprendizaje práctico para la educación doctoral: una experiencia de revisión de la literatura de doctorado basada en el mapeo científico]. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 10(3), 57–77. <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2020070104>
- Niekerk, J., & Webb, P. (2016). The effectiveness of brain-compatible blended learning material in the teaching of programming logic [La efectividad del material de aprendizaje combinado compatible con el cerebro en la enseñanza de la lógica de programación]. *Computers & Education*, 103, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.008>

- Nistorab, N., Dascalu, M., Tarnai, C., & Trausan-Matu, S. (2020). Predicting newcomer integration in online learning communities: Automated dialog assessment in blogger communities [Predicción de la integración de recién llegados en comunidades de aprendizaje en línea: evaluación de diálogo automatizada en comunidades de bloggers]. *Computers in Human Behavior*, *105*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106202>
- Núñez-Barriopedro, E., Monclúz, I., & Ravina-Ripoll, R. (2019). The impact of the use of the B-Learning modality in higher education [El impacto del uso de la modalidad B-Learning en la educación superior]. *Alteridad*, *14*(1), 25–38. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.02>
- Obregón, Á., & González, N. (2018). La Wikipedia en las facultades de educación españolas. Diseño y validación de herramientas diagnósticas cuantitativas y cualitativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *77*(2), 55–76. <https://doi.org/10.35362/rie7723174>
- Olelewe, C., Agomuo, E., & Obichukwu, P. (2019). Effects of B-learning and F2F on college students ' engagement and retention in QBASIC programming [Efectos de B-learning y F2F en la participación y retención de estudiantes universitarios en la programación QBASIC]. *Education and Information Technologies*, *1*. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09882-7> Effects
- Oliver-Castillo, G. E. (2014). Importancia de la asignatura de Historia de Cuba para elevar la preparación política de los estudiantes de 11no grado. *Innovación Tecnológica*, *20*(1), 1–9. <https://bit.ly/35iYLUd>
- Olmos, R. (2018). ¿ Puede la enseñanza de la Historia cambiar las representaciones sociales de los chicos y las chicas? Estudio de caso en jóvenes de Alicante. *Historia y Memoria*, *17*, 19–50. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7415>
- Osorio, A. L., & Duart, J. M. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, *XIX*(37), 65–72. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-06>
- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative [Percepciones y logros de los estudiantes en una iniciativa estratégica de aprendizaje mixto universitario]. *The Internet And Higher Education*, *18*, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.003>

- Pallisé, J. S., Benedí-González, C., Blanché-Vergés, C., Bosch-Daniel, M., & Torrado-Fonseca, M. (2018). Análisis cuantitativo y cualitativo de la semipresencialidad del sistema universitario de Cataluña. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 113–133. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18773> RIED
- Paredes-Labra, J., & Freitas, A. (2020). The representations of the future teachers on the uses of technology in school. A narrative study [Las representaciones de los futuros profesores sobre los usos de la tecnología en la escuela. Un estudio narrativo]. *Teoria de La Educacion*, 32(2), 157–180. <https://doi.org/10.14201/TERI.21616>
- Partido Comunista de Cuba, P. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. (p. 19). Editora Política. <https://bit.ly/2TledcN>
- Pegalajar, M., Medina-García, M., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Analysis of initial teacher training for the european area: A key instrument of social transformation [Análisis de la formación inicial del profesorado para el espacio europeo: un instrumento clave de transformación social]. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(3), 277–284. <https://doi.org/10.20448/JOURNAL.509.2020.73.277.284>
- Pérez, F. de J. (2012). La enseñanza de la Historia: una responsabilidad compartida. *Calibán. Revista Cubana de Pensamiento e Hoistoria.*, 1, 73–89. <https://bit.ly/3dMHuGR>
- Pianovski-Vieira, D. (2017). Teaching in the history of education: A transdisciplinary perspective [La docencia en historia de la educación: una perspectiva transdisciplinar]. *International Journal of Action Research*, 13(1), 3950. <https://doi.org/10.3224/IJAR.V13I1.04>
- Picciano, A., Dziuban, C. D., & Graham, C. R. (2014). Blended learning: Research perspectives [Aprendizaje combinado: perspectivas de investigación]. In Charles Dziuban & C. R. Graham (Eds.), . *New York. Routledge* (2nd ed.). <https://bit.ly/37pPQDj>
- Pichs, B., & Ruiz, L. (2020). La educación a distancia en la educación superior cubana . Estudio de matrícula y desarrollo en la formación de pregrado. *Serie Científica de La Universidad de Las Ciencias Informáticas*, 13(3), 76–89. <https://bit.ly/35rDrw6>

- Pinto-llorente, A. M., Sánchez-Gómez, M., García-peñalvo, F., & Cabezas-González, M. (2017). La modalidad semipresencial y la pronunciación de la lengua inglesa : Resultados de un modelo apoyado con TIC. *RED – Revista de Educación a Distancia.*, 52, 1–29. <https://doi.org/10.6018/red/52/4>
- Pinto-Llorente, A., Sánchez-Gómez, M., García-Peñalvo, J., & Casillas Martín, S. (2016). Students ' perceptions and attitudes towards asynchronous technological tools in blended-learning training to improve grammatical competence in English as a second language [Percepciones y actitudes de los estudiantes hacia las herramientas tecnológicas asincrónicas en la formación de aprendizaje combinado para mejorar la competencia gramatical en inglés como segunda lengua]. *Computers in Human Behavior*, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.071>
- Pinto, C., Figueiredo, B., Jean, E., & Koller, S. H. (2019). Work-Related Flow Inventory : Evidence of Validity of the Brazilian Version [Inventario de flujos relacionados con el trabajo: evidencia de validez de la versión brasileña]. *Paidea*, 29, 1–8. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2901>
- Pinto, H., & Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local : prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203–227. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Pleitez, M. (2011). Modelo didáctico de aprendizaje combinado “b-learning”, para estudios de posgrado en Educación Superior. *Tecnología, Innovación y Calidad*, 33, 13–20. <https://bit.ly/3dK1LNp>
- Ponce-Talancón, H. (2007). La matriz FODA: Alternativa de Diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 12(1), 113–130. <https://bit.ly/2TgMGtk>
- Poon, J. (2013). Blended learning: an institutional approach for enhancing students' learning experiences [Aprendizaje combinado: un enfoque institucional para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes]. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 271–289. <https://bit.ly/37vgr1Q>

- Porter, W., & Graham, C. (2016). Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education [Impulsores institucionales y barreras para la adopción por parte del profesorado del aprendizaje combinado en la educación superior]. *British Journal of Educational Technology*, 47(42016), 748–762. <https://doi.org/10.1111/bjet.12269>
- Pozos, K. V., & Tejada, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior : Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *RIDU: Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 59–87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Prendes, Gutiérrez, I., & Martínez, F. (2018). Competencia digital : una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED – Revista de Educación a Distancia.*, 7(56), 1–22. <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
- Prendes, M. P., & Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas de profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación.*, 361, 196–222. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140>
- Prieto-Martín, A., Díaz-Martin, D., Aguilera, I. L., Monserrat-Sanz, J., Sanvicen-Torner, P., & Santiago-Campión, Raúl Corell-Almuzara, Alfredo Álvarez-Mon Soto, M. (2018). Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 175–194. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18836>
- Prieto, A., Díaz, D., & Santiago, R. (2014). Metodologías Inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos. In E. Océano (Ed.), *Océano* (1era ed.). Oceano. <https://bit.ly/3jfHFM9>
- Puentes, A., & Cruz, I. (2012). Innovación educativa: implementación de la física introductoria en la modalidad semipresencial. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación.*, 40, 125–136. <https://bit.ly/35iyzJz>
- Pyo, J., Lee, M., Ock, M., Park, G., Yang, D., Park, J., & Kim, Y. (2020). Bus Workers ' Experiences with and Perceptions of a Health Promotion Program : A Qualitative Study Using a Focus Group Discussion [Experiencias y percepciones de los trabajadores de autobuses con un programa de promoción de la salud: un estudio cualitativo utilizando una discusión de grupo focal] *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061992>

- Reyes, K., & Zaldivar, A. (2018). Estrategia didáctica para el tratamiento equitativo de género y la enseñanza de la Historia de Cuba. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 3. <https://bit.ly/35m9rRX>
- Rivera-laylle, L. I., Fernández Morales, K., Guzmán-games, F. J., & Eduardo Pulido, J. (2017). *La aceptación de las TIC por profesorado universitario: Conocimiento, actitud y practicidad.* 21(3), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.6>
- Rivoir, A. L., Escuder, S., & Rodríguez, F. (2017). Usos percepciones y valoraciones de Wikipedia por profesores universitarios. *Innovación Educativa*, 17(75), 169–187. <https://bit.ly/2TcOaED>
- Robbins, S., & Coulter, M. (2005). *Administración* (M. de Anta (ed.); Octava Edición). PEARSON. <https://bit.ly/3dPT982>
- Rodríguez-García, A.-M., Raso, F., & Ruiz-Palmero, J. (2019). *Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la Web of Science.* 54, 65–81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Rodríguez-santero, J., & Torres-gordillo, J. J. (2016). La evaluación de cursos de formación online: el caso ISTAS. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 49, 1–18. <https://doi.org/10.6018/red/49/9>
- Rodríguez, P., & Pestana, Y. (2017). La obra histórico-pedagógica de Fernando Portuondo del Prado. *Atenas*, 2(38), 91–106. <https://bit.ly/2TfIA4I>
- Rodríguez, S. (2004). *El valor formativo de la historia en las ciencias Sociales.* Historia. SCRIBD. <https://bit.ly/3kksAds>
- Román, E., & Martínez, Y. (2015). La semipresencialidad y la clase encuentro centrada en el proceso de dirección del trabajo independiente. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 34–44. <https://bit.ly/34fOLfb>
- Rosario, H., & Vásquez, L. (2012). Formación del docente universitario en el uso de tic. caso universidades públicas y privadas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 163–171. <https://bit.ly/37tLtHp>

- Rubia, B., & Montse, G. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar*, 21(42), 10–14. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a2i>
- Ruiz, L. (2016). La Educación a Distancia. Una mirada en la Educación Superior Cubana. XVI *Congreso Internacional de Informática En La Educación Superior Cubana*. <https://bit.ly/35gH0F8>
- Ruiz, L., & Pichs, B. (2020). La educación virtual: avanzada tendencia en el desarrollo de la educación a distancia. *Serie Científica Universidad de Las Ciencias Informáticas*, 13(3), 1–10. <https://bit.ly/35nlHlg>
- Sáiz, M., Marticonera, R., García, C., & Díez-Pastor, J. (2017). How Do B-Learning and Learning Patterns Influence Learning Outcomes? [¿Cómo influyen los patrones de aprendizaje B-Learning en los resultados del aprendizaje?]. *Frontiers in Psychology*, 8(745). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00745>
- Salinas, J., Crosetti, B., & Pérez, A. (2018). Blended learning , más allá de la clase presencial. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195–213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Salinas, J., Darder, A., & De Benito, B. (2015). Las TIC en la enseñanza superior: e-learning, b-learning, y m-learning. In J. Cabero-Almenara & J. Barroso-Osuna (Eds.), *Nuevos Retos en Tecnología Educativa* (1ra ed.). Síntesis S.A. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/278861>
- Sánchez-Gómez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo : posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto, monográfico*, 11–30. <https://bit.ly/3kmjv3L>
- Sánchez, C. (2015). B-learning como estrategia para el desarrollo de competencias. El caso de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 85–100. <https://doi.org/10.35362/rie671265>
- Sánchez, J. (2015). *Análisis del uso de tecnologías de la información y la comunicación en las enseñanzas de historia*. [Universidad de Sevilla]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30222.87363>
- Sandí-Delgado, J. C., & Sanz, C. V. (2020). Juegos serios para potenciar la adquisición de competencias digitales en la formación del profesorado. *Revista Educación*, 44(1), 1–18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37228>

- Santisteban, A. (2017). Del Tiempo Hitórico a la Conciencia Histórica: Cambios en la Eenseñanza y el Aprendizaje de la Historia en los Últimos 25 Años. *Diálogo Andino*, 53, 87–99. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812017000200087>
- Saric-Grgic, I., Grubisic, A., Seric, L., & Robinson, T. (2020). Student Clustering Based on Learning Behavior Data in the Intelligent Tutoring System [Agrupación de estudiantes basada en datos de comportamiento del aprendizaje en el sistema de tutoría inteligente]. *Intarensional Journal of Distance Education Technologies*, 18(2), 73–89. <https://doi.org/DOI:10.4018/IJDET.2020040105>
- Sharma, P. (2010). Blended Learning. *ELT Journal* ., 64(4), 456–458. <https://doi.org/doi:10.1093/elt/ccq043>.
- Shu, H., & Gu, X. (2018). Determining the differences between online and face-to-face student–group interactions in a blended learning course [Determinar las diferencias de las interacciones entre estudiantes y grupos en línea y cara a cara en un curso de aprendizaje combinado]. *The Internet and Higher Education*, 2017, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.05.003>
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning [Preparándose para la universidad digital: una revisión de la historia y el estado actual del aprendizaje a distancia, mixto y en línea]. Athabasca university. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3515.8483>
- Silva, P., Del-arco, I., & Flores, Ó. (2018). Principal ’ s training in Catalonia . Lessons learnt to five years of the Decree of Direction [La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección]. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 70(1), 2–17. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Simon, J., Benedí, C., Blanché, C., & Bosch, M. (2016). La semipresencialidad en Educación Superior: casos de estudio en los grados de la Universidad de Barcelona. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 58, 15–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.21556/edutec.2016.58.697>

- Singhi, E., Dupuis, M., Ross, J., Rieber, A., & Bhadkamkar, N. (2020). Medical Hematology / Oncology Fellows ' Perceptions of Online Medical Education During the COVID-19 Pandemic [Percepciones de los becarios de hematología / oncología médica sobre la educación médica en línea durante la pandemia de COVID-19]. *Journal of Cancer Education*. <https://doi.org/10.1007/s13187-020-01863-6>
- Singleton, D. (2012). Transitioning to blended learning: the importance of communication and culture [Transición al aprendizaje mixto: la importancia de la comunicación y la cultura]. *Journal of Applied Learning Technology*, 3(1). <https://bit.ly/37xQFtF>
- So, L. (2013). A case study on the effects of an L2 writing instructional model for Blended learning in higher education [Un estudio de caso sobre los efectos de un modelo de instrucción de escritura de L2 para el aprendizaje combinado en la educación superior]. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 1–10.
- Spector, J., Ifenthaler, D., Sampson, D., Yang, L., Mukama, E Warusavitarana, A., & Gibson, D. (2016). Technology Enhanced Formative Assessment for 21st Century Learning. Educational [Evaluación formativa mejorada de tecnología para el Aprendizaje Educativo del siglo. XXI]. *Educational Technology & Society*, 19(3), 58–71. <https://bit.ly/3jnZ7xL>
- Stacey, E., & Gerbic, P. (2009). Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education [Prácticas efectivas de aprendizaje combinado: perspectivas basadas en las evidencias en la educación facilitada por las TIC] (1ra ed.). IGI Global Snippet. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-296-1>
- Staub, T., & Hodel, T. (2016). Wikipedia vs. Academia: An Investigation into the Role of the Internet in Education, with a Special Focus on Wikipedia [Wikipedia vs. Academia: una investigación sobre el papel de Internet en la educación, con un enfoque especial en la Wikipedia]. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 349–354. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040205>
- Szteinberg, G., Repice, M. D., Hendrick, C., & Meyerink, S. (2020). Peer Leader Reflections on Promoting Discussion in Peer Group-Learning Sessions : Reflective and Practiced Advice through Collaborative Annual Peer-Advice Books [Reflexiones de los líderes de pares sobre la promoción del debate en las sesiones de aprendizaje en grupo de pares: consejos reflexivos y prácticos a través de libros colaborativos anuales de consejos de pares] . *CBE—Life Sciences Education*, 18, 1–13. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-05-0091>

- Tapia, H. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación,"* 18(3), 1–29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>
- Tennyson, R. E., Hernández, A. M., Rosales, S. A., Clark, M., González, M., & Olivera, M. (2018). Propuestas de utilización de bibliografías para tratamiento de estrategias curriculares. Historia de Cuba II. Estomatología. *Revista Habanera de Ciencias Médicas,* 17(4), 648–657. <https://bit.ly/3m9GCPt>
- Thamrin, H., & Pamungkas, E. W. (2017). A Rule Based SWOT Analysis Application: A Case Study for Indonesian Higher Education Institution [Una aplicación de análisis FODA basada en reglas: un estudio de caso para una institución de Educación Superior de Indonesia]. In *Procedia Computer Science* (Vol. 116, pp. 144–150). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.10.056>
- Thomas, G., Duddu, V., & Gater, R. (2016). Blending an e-learning package into a problem-based learning module [Combinar un paquete de aprendizaje electrónico en un módulo de aprendizaje basado en problemas]. *International Journal of Medical Education,* 7, 259–260. <https://doi.org/10.5116/ijme.5787.617d>
- Torres-Coronas, T., & Vidal-Blasco, M.-A. (2019). MOOC y modelos de aprendizaje combinado. Una aproximación práctica. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 22(2), 325–343. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24093>
- Torres-gordillo, J. (2010). Evaluación de la calidad de la formación online de ISTAS. Análisis del impacto y satisfacción de los participantes. CátedraUniversidad Empresa Sindicato: Trabajo ambiente y Salud. <https://bit.ly/3kjW0br>
- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación,* 368, 196–231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>

- Traver-martí, J. A., & Ferrández-berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos*, 38(151), 86–103. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54917>
- Trujillo, F. (2010). El análisis DAFO en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación. *Educ@ Con TIC El Uso de Las TIC En El Aula*. <https://bit.ly/3kjBdot>
- Tuapawa, K. (2017). Interpreting Experiences of Teachers Using Online Technologies to Interact with Students in Blended Tertiary Environments: A Phenomenological Study [Interpretación de las experiencias de los profesores que utilizan tecnologías en línea para interactuar con estudiantes en entornos terciarios combinados: un estudio fenomenológico]. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 12(3), 47–60. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2017070104>
- Turpo-Gebera, O. W. (2010). Contexto y Desarrollo de la Modalidad Educativa Blended Learning en el Sistema Universitario Iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 15(45), 345–370. <https://bit.ly/35nYRdg>
- Turpo-Gebera, O. W. (2012). La modalidad educativa Blended Learning en las universidades de Iberoamérica: Análisis y perspectivas de desarrollo. *Educar*, 48(1), 123–147. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.38>
- Turpo-Gebera, O. W. (2014). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad Blended Learning. *RED – Revista de Educación a Distancia.*, 23(44), 67–87. <https://bit.ly/35j6Vw1>
- Turra, O. (2016). Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches. *Atenea*, 513, 263–278. <https://doi.org/10.4067/s0718-04622016000100017>
- UNESCO. (2018). Designing Inclusive Digital Solutions and Developing Digital Skills[Diseño de soluciones digitales inclusivas y desarrollo de habilidades digitales]. <https://bit.ly/3jnNsiC>

- Valverde-Berrocoso, J., & Balladares, J. (2017). Sociological approach to the use of b-learning in digital education of university teachers [Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del profesorado universitario]. *Sophia*, 23(2), 123–140. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.04>
- Varela-ordorica, S. A., & Valenzuela-González, J. R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.10>
- Vaughan, N. (2010). Designing for a blended community of inquiry [Diseñar para una comunidad de investigación combinada]. In Tatiana Joutsenvirta ja Liisa Myyry (Ed.), *Blended Learning in Finland* (p. 202). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Helsinki. <https://doi.org/10.1002/9781118269558.ch3>
- Vázquez-Cano, E., & Sevillano, M. L. (2015). Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo (1ra ed.). Narcea. <https://bit.ly/37uSJ5C>
- Vázquez-Cupeiro, S., & López-Penedo, S. (2016). Escuela , TIC e innovación educativa. *Digital Education Review*, 30, 248–261. <https://bit.ly/2HkPAus>
- Ventura, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega : un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 15(1), 625–627. <https://bit.ly/3o9auxr>
- Verdecia, E. (2012). Estrategia Pedagógica para la Educación a Distancia en la Escuela Superior de la Industria Básica. [Escuela Superior de Cuadros del Estado y del Gobierno]. <https://bit.ly/35IBGAn>
- Vettori, G., Bigozzi, L., Miniati, F., Vezzani, C., & Pinto, G. (2019). Identifying pre-service teachers' profiles of conceptions of learning: a cluster analysis [Identificación de los perfiles de concepciones del aprendizaje de los profesores en formación: un análisis de conglomerados]. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1131–1152. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09516-3>

- Vialart, N., & Medina, I. (2018). Programa Educativo para el Empleo de los Entornos Virtuales de enseñanza Aprendizaje Dirigido a los Docentes de Enfermería. *Revista Cubana de Tecnología de La Salud*, 9(1), 79–89. <https://bit.ly/35ozSq7>
- Vieites-Rodríguez, R. (2012). Cómo elaborar el análisis DAFO (1era ed.). C.E.E.I Galicia, S.A. <https://bit.ly/3jskO01>
- Vivas-Urías, M. D., Andrés-Ortega, S., & Gómez-Navarro, M. (2016). Desarrollo de competencias digitales en docencia online: la asignatura Cimientos del curso de adaptación a grado en ingeniería de edificación. *RED – Revista de Educación a Distancia.*, 8(49), 1–29. <https://doi.org/10.6018/red/49/8>
- Vygotsky, L. S. (2014). Obras Escogidas II: Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología. (1era ed.). Antonio Machado. <https://bit.ly/3oeWodN>
- Waha, B., & Davis, K. (2014). University students' perspective on blended learning [Perspectiva de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje combinado]. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(2), 172–182. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.884677>
- Wang, F. L., Fong, J., & Kwan, R. C. (2009). Handbook of research on hybrid learning models: Advanced tools, technologies and applications [Manual de investigación sobre modelos híbridos de aprendizaje: herramientas, tecnologías y aplicaciones avanzadas]. In *Hershey, PA: IGI Global Snippet*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-380-7>
- Wyslowska, O., & Slot, P. (2020). Structural and Process Quality in Early Childhood Education and Care Provisions in Poland and the Netherlands: A Cross-National Study Using Cluster Analysis [Calidad estructural y de procesos en la educación y el cuidado de la primera infancia en Polonia y los Países Bajos: un estudio transnacional que utiliza el análisis de conglomerados]. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908>
- Yamada, M., Goda, Y., Matsuda, T., Saito, Y., Kato, H., & Miyagawa, H. (2016). How does self-regulated learning relate to active procrastination and other learning behaviors? [¿Cómo se relaciona el aprendizaje autorregulado con la procrastinación activa y otras conductas de aprendizaje?]. *Journal of Computing In Higher Education*, 28(3), 326–343. <https://doi.org/10.1007/s12528-0169118-9>

- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning [Combinando aprendizaje asincrónico y sincrónico en línea]. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 189–212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>.
- Yee, M., & Miranda, A. (2006). Cuba : La Educación a Distancia en la Universidad de La Habana. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9(1 y 2), 185–213. <https://doi.org/10.5944/ried.1.9.1035>
- Yilmaz, M. B., & Orhan, F. (2010). Pre-Service English Teachers in Blended Learning Environment in Respect to Their Learning Approaches [Profesores de inglés en formación en un entorno de aprendizaje mixto con respecto a sus enfoques de aprendizaje]. *Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 9(1), 157–164. <https://bit.ly/35lLuKz>
- Zacharis, N. Z. (2015). A multivariate approach to predicting student outcomes in web-enabled blended learning courses [Un enfoque multivariado para predecir los resultados de los estudiantes en cursos de aprendizaje mixto habilitados para la web]. *Internet And Higher Education*, 27, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.05.002>
- Zavala, A. (2017). Incertidumbre, otredad, subalternidad: desafíos para la práctica, herramientas para la comprensión de la enseñanza de la historia. *Secuencia*, 99, 208–234. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i99.1430>
- Zhu, Y., Au, W., & Yates, G. (2016). University students' self-control and self-regulated learning in a blended course [El autocontrol y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios en un curso mixto]. *Internet And Higher Education*, 30, 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.04.001>

Anexos

Anexo 1

Validación por Juicio de Expertos del cuestionario dirigido a diagnosticar las necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial

Desde la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), en coordinación con la Universidad de Sevilla (US) y auspiciada por la Asociación Iberoamericana de Postgrado (AUIP), se está desarrollando una investigación con el objetivo de analizar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Como parte de la fase de diagnóstico se ha elaborado un cuestionario que será aplicado a profesores de Historia de Cuba que trabajan en esta modalidad.

Tomando como referencia su experiencia en el ámbito de estudio, ha sido seleccionado(a) como experto(a) para la validación de este cuestionario. En tal sentido le solicitamos la mayor sinceridad posible, lo que será de gran relevancia para la mejora de la estructura y contenido del mismo contribuyendo de esta manera al desarrollo exitoso de la investigación. Si necesita hacer alguna consulta puede hacerlo dirigiéndose a la dirección: basulto@uci.cu

Gracias por su valiosa contribución.

1. Datos identificativos del Experto(a)

Nombre y Apellidos: _____

Graduado de: _____ Años de graduado: _____

Título académico y/ o grado científico:

Años de experiencia en la educación a distancia y semipresencial:

Años de experiencia en la enseñanza de la Historia:

País _____

Años de experiencia en investigaciones sobre tecnología educativa:

Marque con una equis (X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que posee en torno a los temas: educación a distancia y/o semipresencial. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo de 0 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Marque con una equis (X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que posee en torno al contexto pedagógico y a la enseñanza de la Historia. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo de 0 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Marque con una equis (X) según corresponda, al grado de influencia que cada una de las siguientes fuentes de información, ha tenido en la adquisición de sus conocimientos y criterios sobre la modalidad semipresencial o la enseñanza de la historia según sea su caso.

Fuentes de Información	Bajo (B)	Medio (M)	Alto (A)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Experiencia obtenida en la actividad práctica y profesional.			
Estudio y revisión de trabajos investigativos de autores nacionales.			
Estudio y revisión de trabajos investigativos de autores extranjeros.			

Encuesta para la validación del cuestionario dirigido a diagnosticar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

Estimado (a) colega:

Luego de haber respondido los epígrafes anteriores, se le solicita que emita su opinión sobre los elementos que a continuación se le consultarán en cuanto al cuestionario:

1. Relación variable-dimensiones-indicadores

Variable	Dimensiones	Indicadores
Necesidades formativas del profesorado universitario, en el orden tecnopedagógico, para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	Enseñanza de la Historia de Cuba	Preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba
		Dominio del contenido por parte del claustro que imparte Historia de Cuba
		Utilización de fuentes de información histórica para el desarrollo de la docencia
		Dominio de las categorías tiempo histórico y espacio histórico en la interpretación del hecho
	El Trabajo en la modalidad semipresencial	Utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba
		El uso de la plataforma moodle
		Actividades presenciales
	Factores que favorecen el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC	El desarrollo favorable de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC
	Factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC	Dificultades para el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con una amplia utilización de las TIC

2. Además considere las siguientes instrucciones:

- Antes de responder esta encuesta, lea el cuestionario que se adjunta.
- Si considera oportuno plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente: observaciones.
- Para emitir sus criterios, deberá utilizar la siguiente escala:

Inadecuado (I)	Poco Adecuado (PA)	Adecuado (A)	Bastante Adecuado (BA)	Muy Adecuado (MA)
----------------	--------------------	--------------	------------------------	-------------------

Valoración de la estructura y contenido del cuestionario

a) Valoración cualitativa general

No	Criterios cualitativos	I	PA	A	BA	MA	Observaciones
1	Existe coherencia en la estructura del instrumento						
2	Relevancia del contenido						
3	Organización y secuencia acorde con el objetivo						
5	Pertinencia de los ítems con el objetivo						
6	Pertinencia de los ítems con la variable						
7	Pertinencia de los ítems con las dimensiones						
8	Pertinencia de los ítems con los indicadores						
9	Claridad en la redacción de los ítems						
10	La secuencia de los ítems facilita la comprensión de las preguntas.						
11	La agrupación de los ítems es adecuada para cada apartado.						

b) Valoración específica para los ítems.

Por favor marque con una equis (X) si considera modificar, eliminar o añadir algún ítem de las preguntas y realice, de ser necesarias, sus observaciones.

Valoración				
Ítem	Modificar	Eliminar	Añadir	Observaciones

c) Valoración final del cuestionario.

Seleccione con una equis (X) cuál es su valoración general del cuestionario

Valoración	Seleccione
Puede ser aplicado tal y como está	
Es aplicable, pero se deben tener en cuenta las sugerencias expresadas	
No se debe aplicar	

Otras observaciones de interés que quiera aportar:

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 2

Cuestionario “Necesidades formativas de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial”

Estimado(a) profesor(a) UD. ha sido seleccionado(a) para colaborar con la investigación “Necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la Modalidad Semipresencial”

El presente cuestionario persigue el objetivo de diagnosticar las mencionadas necesidades formativas, para lo que se considera importante su opinión. Las preguntas que se relacionan son fáciles de responder y no le tomarán mucho tiempo. Tenga en cuenta que el cuestionario es anónimo y sus respuestas confidenciales. Si necesita hacer alguna consulta puede dirigirse a la dirección: basulto@uci.cu, la escala es de 1 a 5 donde:

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho

Titulación de Pregrado					
Titulación de Postgrado	MsC ___		DrC ___		
Años de experiencia impartiendo docencia	1 -5	6-10		Más de 11 años	
Años de experiencia impartiendo Historia de Cuba	1 -5	6-10		Más de 11 años	
Categoría Docente	RGA	Instructor	Asistente	Auxiliar	Titular
Género	M ___		F ___		
Posee formación específica en tecnología educativa	Si ___		No ___		
Actualización Docente	Personal ___		Institucional ___		

Dimensión 1: La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

1.1 Preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

Marque con una (X) la escala que más se ajusta a su valoración en cada caso.

Tenga en cuenta que: 1) **Nada.** 2) **Poco.** 3) **Regular.** 4) **Bastante.** 5) **Mucho.**

No.	Ítems	1	2	3	4	5
1	Realizo un diagnóstico integral de cada estudiante					
2	Tengo dominio de los métodos y procedimientos para tratar el sistema de conocimientos históricos					
3	Tengo dominio del contenido histórico a impartir en mis clases					
4	Tengo dominio del proceder metodológico, y los pasos a seguir para dar un adecuado tratamiento al contenido histórico					
5	Involucro a los estudiantes durante el proceso de apropiación del contenido histórico					
6	Tengo dominio de cómo evaluar los contenidos impartidos					
7	Puedo elaborar materiales pedagógicos para impartir la asignatura					
8	Planteo el contenido a mis estudiantes, con actividades que exigen autonomía para su solución					

Dimensión 2: El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

2.1 Utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba

Marque con una(X) la escala que más se ajusta a su valoración en cada caso.

Tenga en cuenta que: 1) **Nada.** 2) **Poco.** 3) **Regular.** 4) **Bastante.** 5) **Mucho.**

No.	Ítems	1	2	3	4	5
9	Considero útil el uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba					
10	Domino las TIC, para impartir la docencia de Historia de Cuba					
11	Utilizo recursos disponibles a través de las TIC tales como:(textos digitales, ppt,) para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes					
12	Utilizo recursos disponibles a través de las TIC, tales como:(videos, audios, multimedias) para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes					
13	Utilizo recursos disponibles a través de las TIC, tales como:(plataformas educativas, páginas web, otros) para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes					

2.2 El Uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

No.	Ítems	1	2	3	4	5
14	Tengo necesidades formativas en el orden tecnológico para impartir la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial					

15	Domino la didáctica de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con el uso de las TIC					
16	Tengo conocimiento de investigaciones anteriores sobre, el uso de las TIC en la modalidad semipresencial					
17	Tengo conocimiento de investigaciones anteriores sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial					

2.3. El uso de la plataforma Educativa para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

No.	Ítems	1	2	3	4
18	Motivo con facilidad a mis estudiantes para el uso de la plataforma educativa				
19	Fomento que los estudiantes compartan sus inquietudes individuales, de manera presencial y a través de los recursos que brinda la plataforma educativa				
20	A través de la plataforma, facilito a los estudiantes una amplia e interesante bibliografía para el estudio de la Historia de Cuba (Textos digitales, multimedias, videos, ppt, otros)				
21	A través de la plataforma utilizo los recursos disponibles, para contribuir a la interacción entre los estudiantes				
22	A través de la plataforma Diseño actividades para reforzar el trabajo en la clase presencial de forma dinámica				

Dimensión 3. Factores que favorecen o dificultan El desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC

3.1 El desarrollo favorable de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC

Marque con una(X) la escala que más se ajusta a su valoración en cada caso.

Tenga en cuenta que: 1) Nada. 2) Poco. 3) Regular. 4) Bastante. 5) Mucho.

No.	Ítems	1	2	3	4	5
-----	-------	---	---	---	---	---

23	Considero que en mi Universidad existe una adecuada infraestructura tecnológica para la implementación de la modalidad semipresencial con el uso de las TIC					
24	Considero que es una fortaleza el diseño y montaje en la plataforma Moodle de la asignatura Historia de Cuba Básica					
25	Tengo la posibilidad de compartir recursos educativos a escala nacional, para impartir, Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial					
26	Considero que es favorable, el traslado al primer año de la carrera en la modalidad semipresencial, del requisito de examinar Historia de Cuba Básica					

3.2 Dificultades para el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC

Marque con una(X) la escala que más se ajusta a su valoración en cada caso.

Tenga en cuenta que: 1) Nada. 2) Poco. 3) Regular. 4) Bastante. 5) Mucho.

No.	Ítems	1	2	3	4	5
27	El proceso de introducción de las TIC en el contexto educativo cubano plantea nuevos retos para los docentes de Historia de Cuba					
28	En la planificación de mis actividades reservo tiempo para mi capacitación en el uso de las TIC					
29	Tengo opciones para mi capacitación en el uso de las TIC y las plataformas educativas					
30	Dispongo de una adecuada accesibilidad a la red para el trabajo en la plataforma					
31	Dispongo en mi área de una PC para el trabajo en la plataforma					

32- Algún otro elemento que considere importante (indique cuál)

Muchas Gracias

Anexo 3

Validación por Juicio de Expertos del cuestionario dirigido a diagnosticar la percepción de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial

En la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), en coordinación con la Universidad de Sevilla (US) y auspiciada por la Asociación Iberoamericana de Postgrado (AUIP), se está desarrollando una investigación con el objetivo de analizar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Como parte de la fase de diagnóstico se ha elaborado un cuestionario que será aplicado a estudiantes matriculados en esta modalidad.

Tomando como referencia su experiencia en el ámbito de estudio, ha sido seleccionado(a) como experto(a) para la validación de este cuestionario. En tal sentido le solicitamos la mayor sinceridad posible, lo que será de gran relevancia para la mejora de la estructura y contenido del mismo, contribuyendo así al desarrollo exitoso de la investigación. Si necesita hacer alguna consulta puede dirigirse a la dirección: basulto@uci.cu

Gracias por su valiosa contribución.

1. Datos identificativos del Experto(a)

Nombre y Apellidos:

País_España

Graduado de:

Años de graduado:

Título académico y/ o grado científico: Máster_____ Doctor: _____

Años de experiencia en la educación a distancia y semipresencial:

Años de experiencia en la enseñanza de la Historia: _____

Años de experiencia en investigaciones sobre tecnología educativa:

2. Marque con una(X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que posee en torno a los temas: educación a distancia y/o semipresencial. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, de 1 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Marque con una(X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que posee en torno al contexto pedagógico y a la enseñanza de la Historia. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, de 1 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Marque con una(X) según corresponda, al grado de influencia que cada una de las siguientes fuentes de información, ha tenido en la adquisición de sus conocimientos y criterios sobre la modalidad semipresencial o la enseñanza de la historia según sea su caso.

Fuentes de Información	Bajo(B)	Medio(M)	Alto(A)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Experiencia obtenida en la actividad práctica y profesional.			
Estudio y revisión de trabajos investigativos de autores nacionales.			
Estudio y revisión de trabajos investigativos de autores extranjeros.			
Conocimiento nacional e internacional del estado actual de la temática			
Su intuición			

Encuesta para la validación del cuestionario dirigido a diagnosticar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

Estimado (a) colega:

Luego de haber respondido los epígrafes anteriores, se le solicita que emita su opinión sobre los elementos que a continuación se le consultarán en cuanto al cuestionario:

1. Relación variable-dimensiones-indicadores

Variable	Dimensiones	Indicadores
Necesidades formativas del profesorado universitario, para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	Planificación de la enseñanza de la Historia de Cuba	Preparación pedagógica de los profesores que imparten Historia de Cuba.
	El estudio de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.	Utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba
		El uso de la plataforma educativa moodle
		Actividades presenciales

2. Además considere las siguientes instrucciones:

- Antes de responder esta encuesta, lea el cuestionario que se adjunta.
- Si considera oportuno plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente: observaciones.
- Para emitir sus criterios, deberá utilizar la siguiente escala:

Inadecuado (I)	Poco Adecuado(PA)	Adecuado(A)	Bastante Adecuado(BA)	Muy Adecuado(MA)
----------------	----------------------------	----------------------	--------------------------------	---------------------------

Valoración de la estructura y contenido del cuestionario

a) Valoración cualitativa general

No	Criterios cualitativos	I	PA	A	BA	MA	Observaciones
1	Existe coherencia en la estructura del instrumento						
2	Relevancia del contenido						
3	Organización y secuencia acorde con el objetivo						
4	Pertinencia de los ítems con el objetivo						
5	Pertinencia de los ítems con la variable						
6	Pertinencia de los ítems con las dimensiones						
7	Pertinencia de los ítems con los indicadores						
8	Claridad en la redacción de los ítems						
9	La secuencia de los ítems facilita la comprensión de las preguntas.						
10	La agrupación de los ítems es adecuada para cada apartado.						

b) Valoración específica para los ítems.

Por favor marque con una(X) si considera modificar, eliminar o añadir algún Ítem de las preguntas y realice, de ser necesarias, sus observaciones.

Valoración				
Ítem	Modificar	Eliminar	Añadir	Observaciones

c) Valoración final del cuestionario

Seleccione con una equis (X) cuál es su valoración general del cuestionario

Valoración	Seleccione
Puede ser aplicado tal y como está	
Es aplicable, pero se deben tener en cuenta las sugerencias expresadas	
No se debe aplicar	

Otras observaciones de interés que desee aportar:

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 4

Cuestionario “Apreciación de los estudiantes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial”

Estimado(a) estudiante el presente cuestionario persigue el objetivo de diagnosticar la apreciación que tienes sobre el uso de las TIC, por parte de los profesores universitarios de Historia de Cuba, en la modalidad semipresencial, para lo que se considera importante tu opinión.

Las preguntas que se relacionan son fáciles de responder y no te tomarán mucho tiempo. Ten en cuenta que el instrumento es anónimo y tus respuestas confidenciales. Si necesitas hacer alguna consulta puedes dirigirte a la dirección: basulto@uci.cu, la escala es de 1 a 5 donde:

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo

Universidad:				
Facultad:				
Carrera que estudia:				
Edad:				
Género:	M___		F___	

Dimensión 1: La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

1.1 Preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

Marque con una (X) la escala que más se ajusta a su valoración en cada caso.

Tenga en cuenta que: 1) Muy en desacuerdo. 2) En desacuerdo. 3) Indeciso. 4) De acuerdo. 5)Muy de acuerdo.

No	Mi Profesor(a) de Historia de Cuba:	1	2	3	4	5
1	Realiza un diagnóstico de cada estudiante al comenzar el programa					
2	Muestra dominio del contenido histórico					
3	Procede de manera comprensible para mí en el tratamiento del contenido					
4	Me involucra durante el proceso de apropiación del contenido					
5	Utiliza diferentes formas para evaluar los contenidos impartidos					
6	Elabora medios de enseñanza para utilizarlos en la clase					
7	Plantea el contenido con actividades que exigen autonomía para su solución					

Dimensión 2. El uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

2.1 Utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba

Marque con una (X) la escala que más se ajusta a su valoración en cada caso.

Tenga en cuenta que: 1) Muy en desacuerdo. 2) En desacuerdo. 3) Indeciso. 4) De acuerdo. 5) Muy de acuerdo.

No.	Mi Profesor(a) de Historia de Cuba:	1	2	3	4	5
8	Muestra dominio de las TIC, para impartir la docencia					
9	Utiliza recursos disponibles a través de las TIC para facilitar mi aprendizaje tales como:(textos digitales, ppt,)					
10	Utiliza recursos disponibles a través de las TIC para facilitar mi aprendizaje tales como:(videos, audios, multimedia s)					
11	Utiliza recursos disponibles a través de las TIC para facilitar mi aprendizaje tales como:(plataformas educativas, páginas web, otros)					

2.2- El Uso de las TIC para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial

No.	Mi profesor(a) de Historia de Cuba a través de la plataforma educativa	1	2	3	4	5
12	Me motiva con facilidad para su uso					
13	Me facilita una amplia e interesante bibliografía para el estudio					
14	Utiliza los recursos disponibles para contribuir a la interacción con mis compañeros(a)					
15	Implementa actividades que estimulan mi aprendizaje					
16	Diseña actividades, para reforzar de forma dinámica el trabajo en la clase presencial					
17	Presenta los temas de forma clara y comprensible					
18	Diseña actividades para mi autoevaluación tales como: cuestionarios, encuestas, talleres, otros					

19. Consideras importante algún otro elemento (indique cuál)

Muchas Gracias

Anexo 5

Validación por Juicio de Expertos de la entrevista realizada a metodólogos, directivos docentes e investigadores en temas relacionados con la modalidad semipresencial y la enseñanza de la Historia en Cuba.

En la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), en coordinación con la Universidad de Sevilla (US) y auspiciada por la Asociación Iberoamericana de Postgrado (AUIP), se está desarrollando una investigación con el objetivo de analizar las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Como parte de la fase de diagnóstico se ha elaborado una entrevista que será aplicada a metodólogos, directivos docentes e investigadores en temas relacionados con la modalidad semipresencial y la enseñanza de la Historia en Cuba.

Tomando como referencia su experiencia en el ámbito de estudio, ha sido seleccionado(a) como experto (a) para la validación de esta entrevista. En tal sentido le solicitamos la mayor sinceridad posible, lo que será de gran relevancia para la mejora de la estructura y contenido de la misma, contribuyendo así al desarrollo exitoso de la investigación. Si necesita hacer alguna consulta puede dirigirse a la dirección: basulto@uci.cu

El documento está formado por dos partes:

Parte I. Datos identificativos del experto.

Parte II. Documento para la validación de la entrevista.

Anexo se encuentra el guion de la entrevista para su validación.

Gracias por su valiosa contribución

Parte I. Datos identificativos del experto

Nombre y Apellidos: _____

Graduado de: _____ Años de graduado: _____

Título académico y/ o grado científico: _____

Máster _____ Doctor: _____ País _____

Años de experiencia en la modalidad semipresencial: _____

Años de experiencia en la enseñanza de la Historia de Cuba: _____

Años de experiencia en investigaciones de la modalidad semipresencial: _____

Marque con una x, en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que posee en torno a la modalidad de estudios semipresencial. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo de 0 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Marque con una x, en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que posee en torno a la enseñanza de la Historia de Cuba. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo de 0 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Marque con una (X) según corresponda, al grado de influencia que cada una de las siguientes fuentes de información, ha tenido en la adquisición de sus conocimientos y criterios sobre la modalidad de estudios semipresencial o la enseñanza de la Historia de Cuba.

Fuentes de information	Bajo (B)	Medio (M)	Alto (A)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida en la actividad práctica y profesional.			
Estudio y revisión de trabajos investigativos de autores nacionales.			
Estudio y revisión de trabajos investigativos de autores extranjeros.			

Parte II. Documento para la validación de la entrevista.

Estimado (a) Juez (a):

Para que usted pueda validar la entrevista debe leer detenidamente el guion de la misma (anexo) y emitir sus valoraciones sobre cada una de las dimensiones y su relación con las preguntas, según corresponda en este apartado (parte II).

Para las valoraciones desde el punto de vista cualitativo, se definieron dos criterios: pertinencia y claridad:

1. La “pertinencia” es cuando hay correspondencia entre el contenido de la pregunta y la dimensión para la cual va a ser utilizada.
2. La “claridad” se refiere al grado en que la pregunta está redactada de forma clara y precisa, facilitando la comprensión a los participantes.

Para la emitir sus criterios valorativos sobre la estructura y el contenido de la entrevista utilice la siguiente tabla teniendo en cuenta que uno (1) indica el valor mínimo y tres (3) el valor máximo sobre cada uno de los criterios.

Si considera oportuno plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente: observaciones.

Dimensión	Preguntas	Pertinencia (De 1 a 3)	Claridad (De 1 a 3)
La enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	1. Cómo evalúa el nivel de preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba en la modalidad semipresencial en su radio de acción. Bajo(1)____ Regular(2)____ Bueno(3)____ Muy Bueno(4)____ Excelente(5)____		
	2. ¿Considera que los profesores de Historia de Cuba con los que interactúa tienen dominio de los métodos para tratar el sistema de conocimientos en la modalidad semipresencial? Si____ No____ a) Fundamente.		
	3. ¿Tienen dominio los profesores de Historia de Cuba de cómo evaluar los contenidos impartidos en la modalidad semipresencial? Si____ No____ a) Por qué		
	De ser su puntuación 1 en alguna pregunta, exprese sus consideraciones		
El uso de las TIC, para la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial	4. Cómo evalúa el nivel de preparación que poseen los profesores para la utilización de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Bajo(1)____ Regular(2)____ Bueno(3)____ Muy Bueno(4)____ Excelente(5)____ a) Fundamente		
	5. ¿Qué tipo de recursos educativos digitales utilizan los profesores de Historia de Cuba, para la enseñanza en la modalidad semipresencial (textos digitales, videos, audios, multimedias, ppt, páginas web, otros)? a) Fundamente		
	6. ¿Considera que los profesores de Historia de Cuba que imparten la asignatura en la modalidad semipresencial tienen necesidades formativas? Si____ No____ a) Si su respuesta fuera afirmativa diga en qué aspectos considera que tienen las mayores necesidades formativas. ____ Pedagógico ____ Tecnológico		

	____Dominio del Contenido		
	7. ¿Poseen los profesores de Historia de Cuba en la modalidad semipresencial suficientes habilidades técnicas para el trabajo en la plataforma educativa moodle? Si ____ No ____ a) Fundamente.		
	8. Considera que aprovechan en su labor docente, los profesores de Historia de Cuba en la modalidad semipresencial los recursos y actividades disponibles a través en la plataforma educativa moodle.		
	9. Consideras que en las actividades presenciales los profesores de Historia de Cuba motivan a los estudiantes para el uso de la plataforma educativa moodle.		
	De ser su puntuación 1 en alguna pregunta, exprese sus consideraciones.		
	10. A su juicio cuáles son las mayores dificultades para el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC.		
Factores que favorecen o dificultan El desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC	De ser su puntuación 1, exprese sus consideraciones		

Muchas gracias por su colaboración

Añada cualquier observación o comentario que desee realizar sobre la entrevista.

Anexo 6

Entrevista a metodólogos y directivos docentes en la modalidad semipresencial y en la enseñanza de la Historia de Cuba

Estimado(a) profesor(a) UD. ha sido seleccionado(a) para colaborar con la investigación “Necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial”

La presente entrevista persigue el objetivo de contribuir al diagnóstico de las mencionadas necesidades formativas, para lo que se considera importante su opinión. Tenga en cuenta que la identidad del entrevistado solo es conocida por el investigador, por lo que sus respuestas serán confidenciales.

Titulación de Pregrado			
Titulación académica o grado científico	Msc		Drc
Años de experiencia impartiendo docencia	1-5	6-10	Más de 11 años
Años de experiencia impartiendo Historia de Cuba	1-5	6-10	Más de 11 años
Categoría docente	Asistente	Profesor Auxiliar	Profesor Titular
Género	M___		F___
Posee formación específica en tecnología educativa	Si___		No___
Actualización docente	Personal		Institucional

1- Cómo evalúa el nivel de preparación pedagógica del claustro que imparte Historia de Cuba en la modalidad semipresencial en su radio de acción.

Bajo (1) ___ Regular (2) ___ Bueno (3) ___ Muy Bueno (4) ___ Excelente (5) ___

2- ¿Considera que los profesores de Historia de Cuba con los que interactúa tienen dominio de los métodos para tratar el sistema de conocimientos en la modalidad semipresencial?

Si ____ No ____

b) Fundamente.

3- ¿Tienen dominio los profesores de Historia de Cuba de cómo evaluar los contenidos impartidos en la modalidad semipresencial?

Si ____ No ____

b) ¿Por qué?

4- Cómo evalúa el nivel de preparación que poseen los profesores para la utilización de las TIC en la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial.

Bajo (1) ____ Regular (2) ____ Bueno (3) ____ Muy Bueno (4) ____ Excelente (5) ____

b) Fundamente

5- ¿Qué tipo de recursos educativos digitales utilizan los profesores de Historia de Cuba, para la enseñanza en la modalidad semipresencial? (textos digitales, videos, audios, multimedias, ppt, páginas web, otros)

b) Fundamente.

6- ¿Considera que los profesores de Historia de Cuba que imparten la asignatura en la modalidad semipresencial tienen necesidades formativas?

Si ____ No ____

a) Si su respuesta fuera afirmativa diga en qué aspectos considera que tienen las mayores necesidades formativas.

____ Pedagógico

____ Tecnológico

____ Dominio del Contenido

7- Poseen los profesores de Historia de Cuba en la modalidad semipresencial suficientes habilidades técnicas para el trabajo en la plataforma educativa moodle?

Si_____ No_____

b) Fundamente.

8- Considera que aprovechan en su labor docente, los profesores de Historia de Cuba en la modalidad semipresencial los recursos y actividades disponibles a través en la plataforma educativa moodle.

9- Consideras que en las actividades presenciales los profesores de Historia de Cuba motivan a los estudiantes para el uso de la plataforma educativa moodle.

10- A su juicio cuáles son las mayores dificultades para el desarrollo de la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial con la utilización de las TIC.

Muchas Gracias.

Anexo 7

Documento previo. Sesión del Grupo de Discusión

Análisis del mapa diagnóstico sobre las necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba Básica en la modalidad semipresencial.

Lugar: Sala de Conferencias, Rubén Martínez Villena. Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana, Cuba

Día y Hora: 15/1/ 2020/ 9:00AM

Presentación.

La enseñanza superior en Cuba, atraviesa por un profundo proceso de transformaciones, encabezadas por el Ministerio de Educación Superior (MES). Se asiste a la elaboración de una nueva generación de planes de estudio, en los cuales un elemento esencial es el aumento de la virtualización, cuya transformación principal, estará en los nuevos roles que deben desempeñar profesores y estudiantes.

Asimismo otra importante transformación del MES en el país, está relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, donde resulta necesario, encaminar los esfuerzos hacia la consolidación de la enseñanza a través de métodos contemporáneos novedosos, relacionados con el uso de las TIC para impartir la docencia en la signatura.

Trabajo de investigación.

Auspiciado por la asociación Iberoamericana de Postgrado (AUIP) y coordinado por las Universidades de Sevilla y Granada en España y la Universidad de las Ciencias Informáticas de Cuba, se desarrolla el programa doctoral en Educación con Énfasis en las Tecnologías Educativas, en el marco del cual se inscribe la investigación titulada: *Necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial*. Para dar cumplimiento al objetivo general de la investigación ha sido utilizada una metodología mixta, apoyada en el empleo de la técnica DAFO. Se han aplicado varios instrumentos para la recogida de

información, entre los que se encuentra una sesión grupal mixta a la que Ud. ha accedido gentilmente en asistir.

Objetivo de la sesión.

La sesión grupal a la que Ud. ha sido invitado(a), persigue como objetivo: *Definir un mapa diagnóstico, contemplando las principales necesidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que se observan hoy en la preparación que poseen los profesores de Historia de Cuba Básica para afrontar la enseñanza en la modalidad semipresencial.*

Procedimiento para el desarrollo de la sesión.

Al iniciar la sesión de trabajo se dará la bienvenida a los participantes, iniciando luego el trabajo en equipo, partiendo de puntualizar los objetivos de trabajo, la metodología propuesta y mostrando en pantalla la propuesta de mapa diagnóstico previamente circulada a los participantes. La mencionada propuesta de mapa diagnóstico, es extraída del análisis de los instrumentos cuantitativos anteriormente aplicados. El inicio de la sesión está previsto para las 9.00am.

Temas a tratar.

- 1- Definición del mapa diagnóstico (se adjunta propuesta inicial).

Anexo 8

Documento previo. Sesión del Grupo de Discusión

Lugar: Sala de Conferencias, Rubén Martínez Villena. Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana, Cuba

Día y Hora: 10/2/ 2020/ 9:00AM

Presentación.

La enseñanza superior en Cuba, atraviesa por un profundo proceso de transformaciones, encabezadas por el Ministerio de Educación Superior (MES). Se asiste a la elaboración de una nueva generación de planes de estudio, en los cuales un elemento esencial es el aumento de la virtualización, cuya transformación principal, estará en los nuevos roles que deben desempeñar profesores y estudiantes.

Asimismo, otra importante transformación del MES en el país, está relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, donde resulta necesario, encaminar los esfuerzos hacia la consolidación de la enseñanza a través de métodos contemporáneos novedosos, relacionados con el uso de las TIC para impartir la docencia en la signatura.

Trabajo de investigación.

Auspiciado por la asociación Iberoamericana de Postgrado (AUIP) y coordinado por las Universidades de Sevilla y Granada en España y la Universidad de las Ciencias Informáticas de Cuba, se desarrolla el programa doctoral en Educación con Énfasis en las Tecnologías Educativas, en el marco del cual se inscribe la investigación titulada: Necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial. Para dar cumplimiento al objetivo general de la investigación ha sido utilizada una metodología mixta, apoyada en el empleo de la técnica DAFO. Se han aplicado varios instrumentos para la recogida de información, entre los que se encuentra una sesión grupal mixta a la que Ud. ha accedido gentilmente en asistir.

Objetivos de la sesión.

Los objetivos de trabajo de esta sesión estuvieron concebidos, a partir del mapa diagnóstico previamente elaborado:

- Realizar la taxonomía de estrategias, definiendo el factor de impacto de cada elemento, posibilitando esto determinar, las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades y qué tipo de plan de mejoras implementar.
- Proponer las principales líneas, objetivos estratégicos y acciones, para suplir las necesidades de formación de los profesores de Historia de Cuba Básica para impartir la docencia en la modalidad semipresencial y evaluar posibles acciones.

Procedimiento para el desarrollo de la sesión.

Al iniciar la sesión de trabajo se dará la bienvenida a los participantes, iniciando luego el trabajo en equipo, partiendo de puntualizar los objetivos, la metodología propuesta y mostrando en pantalla la propuesta de mapa diagnóstico definido en la sesión de trabajo del primer grupo de discusión.

El inicio de la sesión está previsto para las 9.00am.

Temas a tratar.

- 1- Realizar la taxonomía de estrategias.
- 2- Definición de las líneas y objetivos estratégicos de actuación.