









**Categoría: Congreso Científico de la Fundación Salud, Ciencia y Tecnología 2023**

**ORIGINAL**

## **The use of methods in teaching History: a mixed exploratory study at the Ciego de Ávila University, Cuba**

### **El uso de los métodos en la enseñanza de la Historia: un estudio mixto exploratorio en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba**

Tahimi Arroix Jiménez<sup>1</sup>  , Verenice Sánchez Castillo<sup>2</sup>  , Ana Lucía Colala Troya<sup>3</sup>  , Alfredo Javier Pérez Gamboa<sup>4</sup>  

<sup>1</sup>Universidad de Ciego de Ávila. Ciego de Ávila, Cuba.

<sup>2</sup>Universidad de la Amazonia. Florencia, Colombia.

<sup>3</sup>Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.

<sup>4</sup>Centro de Investigación Educativa, Naturaleza, Cultura e Innovación para la Amazonia. Caquetá, Colombia.

**Citar como:** Arroix Jiménez T, Sánchez Castillo V, Colala Troya AL, Pérez Gamboa AJ. El uso de los métodos en la enseñanza de la Historia: un estudio mixto exploratorio en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias 2023; 2:529. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023529>

**Recibido:** 17-06-2023

**Revisado:** 18-08-2023

**Aceptado:** 20-10-2023

**Publicado:** 21-10-2023

#### **ABSTRACT**

The development of scientific thinking is an imperative for university students. In the specific case of careers whose social responsibility is the education of future generations, it constitutes a fundamental need due to its projection in the teaching-learning processes. The objective of the research was to analyze the relationship between scientific research methods with the methods of teaching History for the development of scientific thinking. It was based on a mixed embedded design, with a sequential strategy and descriptive scope. The results suggest the need to delve deeper into the didactic design of History teaching, particularly with regard to the logical relationship between investigative and didactic methods that contribute to the development of scientific thinking. It was concluded that, despite there being an educational model for professional training oriented towards achieving learning results to develop scientific thinking, investigative-didactic methodological alternatives are required, since its effective implementation in the classroom has presented limitations due to that university professors must have methodological preparation focused on students as required by contemporary pedagogical models.

**Keywords:** Teaching and Training; Ethnology; History; Study Plans; Teaching Methods.

#### **RESUMEN**

El desarrollo del pensamiento científico constituye un imperativo para el estudiantado universitario. En el caso puntual de las carreras que tienen como encargo social la educación de las futuras generaciones, constituye una necesidad fundamental por su proyección en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre los métodos de investigación científica con los métodos de la enseñanza de la Historia para el desarrollo del

pensamiento científico. La misma se basó en un diseño mixto de tipo embebido, con una estrategia secuencial y alcance descriptivo. Los resultados sugieren la necesidad de profundizar en el diseño didáctico de la enseñanza de la Historia, particularmente en lo referido a la relación lógica entre los métodos investigativos y didácticos que contribuyen al desarrollo del pensamiento científico. Se concluyó que, a pesar de existir un modelo educativo de formación del profesional orientado hacia el logro de resultados de aprendizaje para desarrollar el pensamiento científico, se requiere de alternativas metodológicas investigativas-didácticas, pues su efectiva implementación en el aula ha presentado limitaciones debido a que el profesorado universitario debe tener una preparación metodológica enfocada en el estudiantado como lo exigen los modelos pedagógicos contemporáneos.

**Palabras clave:** Enseñanza y Formación; Etnología; Historia; Planes de Estudio; Método de Enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia constituye un proceso de vital importancia para el desarrollo personal, cultural y social, lo cual se ve refrendado en el sistema curricular contemporáneo.<sup>(1)</sup> En ella no solo se aborda la construcción histórica de la nación en el sentido puro historiográfico, además se abordan temas sensibles para el presente y futuro de la misma. Sin embargo, el contenido histórico va más allá de los aspectos estrictamente históricos, por lo que revela o permite revelar la forma en que las personas del proceso de enseñanza se relacionan con esa Historia.<sup>(2)</sup>

Raza, identidad personal-nacional, cosmovisión y sistema de creencias - actitudes, confluyen y son revisadas en un sentido de construcción gnoseológica que particulariza las narrativas generacionales. La forma en que profesorado y estudiantado personalizan el debate histórico reflejan aspectos sensibles de la realidad macro, micro y meso social, los cuales pueden ser evaluados como una configuración subjetiva o como una construcción cultural particular.<sup>(3)</sup> Es por ello que resulta fundamental comprender las relaciones sociales que se producen al interno del proceso y en el contexto histórico concreto en que se enmarcan.

La enseñanza de la Historia, como proceso de aprendizaje y futuro objeto profesional de las educadoras y educadores en formación, se identifica como un espacio cardinal en la promoción del desarrollo intelectual y del sistema de valores, individuales y socialmente compartidos. Este propósito requiere un diseño adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el mismo tome al pensamiento científico en su doble naturaleza de promotor de desarrollo intelectual y sociopsicológico.<sup>(4)</sup>

En la formación de nociones y representaciones adquiere importancia el uso de los métodos de enseñanza, en los cuales se combinan la expresión oral, escrita, gráfica, visual, audiovisual y especialmente la palabra de profesor o profesora para guiar al alumnado en la construcción del conocimiento.

Las insuficiencias apreciadas en el contexto motivaron el estudio, ante la inadecuada preparación de los profesores y profesoras que imparten la asignatura en el plano teórico y metodológico, lo que limita una praxis verdaderamente desarrolladora para el logro de un pensamiento científico adecuado al nivel educativo y el encargo social.<sup>(5)</sup>

Entre las principales causas atribuidas se encuentran el deficiente nivel de conocimiento del alumnado, el inadecuado modo de actuación del profesorado, el insuficiente tratamiento integrado de los métodos científicos- didácticos, las funciones y responsabilidades de las personas participantes en la enseñanza-aprendizaje. Estos resultados se han evidenciado en estudios precedentes en el contexto estudiado.<sup>(6)</sup>

En tal sentido, se reconoce como necesaria la existencia de una práctica coherente, coordinada, que regule cómo debe proceder el profesorado, para utilizar el método científico, así como relacionar los métodos de investigación científica y los métodos didácticos para lograr un pensamiento científico

desarrollador del alumnado. Esta aspiración pasa necesariamente por la promoción de proyectos de vida, la metacognición, el pensamiento crítico, el activismo social y la transformación de la realidad como un precepto de la persona educadora profesional.<sup>(7)</sup>

El escenario actual y potencial, se caracteriza porque existe una distancia aproximada de 20-40 años entre la edad del profesorado y el estudiantado, la cual se expresa en una brecha cosmovisiva significativa. El contexto histórico social en que se formó el profesorado, las diferencias culturales y sociales significativas con las generaciones emergentes.<sup>(8)</sup>

Aprovechar el dominio teórico- metodológico del profesorado y experiencia, puede acortar la distancia temporal y cosmovisiva, así como atenuar las diferencias contextuales. Para ello es fundamental que los componentes personales estén sensibilizados a compartir los saberes tradicionales y digitales en un espacio de bienestar y convivencia armónica según Mora et al., (2023).<sup>(9)</sup> Fundamentalmente en una era caracterizada por aulas diversas y conflictos de diversa naturaleza, una pedagogía crítica y culturalmente compartida es una necesidad en apariencia inaplazable.

La investigación tuvo como objetivo: Analizar la relación entre los métodos de investigación científica con los métodos de la enseñanza de la Historia basada en el diseño mixto, de tipo embebido, con una estrategia secuencial y alcance descriptivo para el desarrollo del pensamiento científico.

## MÉTODOS

La investigación se condujo desde un enfoque mixto de investigación. El diseño complejo dividido en dos instancias organizativas: la procedimental y la epistemológica. El estudio se desarrolló en el periodo comprendido entre diciembre de 2021 y marzo de 2023 en la Universidad de Ciego de Ávila.

La instancia procedimental permitió organizar los aspectos propios de una estrategia exploratoria secuencial, debido a que esta es ideal para explorar fenómenos poco estudiados a la vez que se utilizan los datos cuantitativos y su análisis para asistir la interpretación de los datos cualitativos. La instancia epistemológica permitió el estudio de las configuraciones didácticas desarrolladoras en la enseñanza de la Historia desde un enfoque embebido, donde el método dominante fue el cualitativo (CUAL-cuan), mientras que el cuantitativo ofreció un soporte para el análisis conjunto en función de lograr una visión holística.

El diseño mixto quedó desglosado en dos fases a partir de las recomendaciones de Creswell (2009) y Hernández y Mendoza (2018).<sup>(10)</sup> En la primera fase se diseñó e implementó un estudio etnográfico realista, siendo este el de mayor peso a lo largo de la investigación. En la segunda fase se diseñó e implementó un estudio exploratorio descriptivo de corte transaccional basado en la aplicación de un cuestionario. Este cuestionario se diseñó en base a las consideraciones aportadas por Johnson y Christensen (2019),<sup>(11)</sup> fue empleado para recolectar datos mixtos (preguntas abiertas y cerradas).

La estrategia mixta utilizada fue de tipo derivativa, pues en la primera fase los datos cualitativos recabados permitieron la construcción del diseño cuantitativo. Como bien declara Creswell (2009),<sup>(12)</sup> el mayor peso se encuentra en la primera fase y su mixtura se produce mediante el análisis integrador de ambas bases de datos. Es necesario recalcar que, al tratarse de un estudio exploratorio, ambos diseños se implementaron sin estar directamente encadenados a un marco teórico específico.<sup>(13)</sup>

El rigor metodológico del estudio se garantizó a través de la implementación de dos estrategias. La primera se elaboró en base a la propuesta de Harrison et al. (2020),<sup>(14)</sup> en lo relativo al diseño del sistema de objetivos y propósitos de la investigación, la recolección de datos, el análisis de datos, la integración de datos y el tipo específico de diseño mixto.

La segunda estrategia se diseñó en función de los postulados sobre triangulación propuestos por Yin (2016).<sup>(4)</sup> Esta estrategia permitió triangular fuentes de información (documentos oficiales, participantes claves, bitácora de campo, notas del equipo investigador), la perspectiva sobre el tema (perspectivas teóricas, perspectivas de las personas investigadoras), así como de métodos y técnicas (observación participante, entrevista, cuestionario).

El diseño etnográfico fue de tipo crítico y realista, esto debido a su enfoque objetivo, contextualizado y centrado en el impacto de la cultura de las configuraciones didácticas desarrolladoras en la enseñanza de la Historia en función del desarrollo del pensamiento científico. Aunque la utilización del término etnografía puede responder a diferentes significados, en esta investigación se utilizó con el fin de comprender la realidad desde la perspectiva de las personas participantes claves en función de las unidades de análisis concebidas y la generación inicial de un aparato teórico.

El enfoque particular fue de tipo focalizado, pues este tipo de etnografía facilita al equipo investigador la exploración de un problema específico en el marco de una subcultura. En tanto el enfoque de la etnografía focalizada es estrecho, esto permite la construcción de un mayor conocimiento acerca del tema de investigación y depende menos de la inmersión profunda.<sup>(12)</sup>

En orden de alcanzar estos propósitos, la estrategia investigativa estuvo basada en el establecimiento de relaciones en el contexto, la toma de notas y discusión de los resultados entre el equipo investigador, la comprensión holística del contexto (micro, meso, macro) y la integración de resultados de los métodos de recolección de datos. La triangulación con el propósito de mantener la objetividad implicó el análisis cruzado de las personas autoras en el contexto (1 y 4) y las externas (2 y 3), lo cual favoreció una mayor consistencia y confiabilidad en los análisis realizados.

Las preguntas de investigación desarrolladas fueron:

¿Cómo las configuraciones didácticas influyen en el desarrollo científico?

¿Cómo la cultura de la enseñanza de la Historia del profesorado y el estudiantado de Licenciatura Educación Historia condiciona el desarrollo del pensamiento científico?

¿Cuál es el estado del método como configuración didáctica desarrolladora en la enseñanza de la Historia?

¿Contribuye la aplicación métodos de investigación científica y métodos didácticos en la enseñanza de la Historia y al desarrollo integral de la persona?

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), los diseños secuenciales exploratorios de tipo derivativo se utilizan normalmente cuando a partir de un estudio cualitativo se generan categorías y síntesis temáticas. Posteriormente los datos analizados se emplean para la construcción de un instrumento cuantitativo. En el estudio realizado no se persiguió la elaboración de un instrumento con vistas a la generalización, sino a uno que sirviera como primer paso para la creación de un cuestionario estandarizados en futuras etapas de la investigación doctoral de la primera autora.

El objetivo del cuestionario fue diagnosticar el estado inicial de la utilización de los métodos de investigación científica con los métodos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia para el desarrollo del pensamiento científico en el alumnado de la carrera de Licenciatura Educación Historia. El mismo estuvo diseñado, como se mencionó con anterioridad en los principios propuestos por Johnson y Christensen (2019).<sup>(15)</sup>

Esta decisión implicó un diseño orientado a responder al objetivo del mismo y evaluar las preguntas trazadas desde la primera fase, a la muestra y a las necesidades cognoscitivas del equipo de investigación, así como la relación con los restantes métodos empleados. Como resultado, se aplicó un cuestionario mixto en un solo momento.

El estudio asumió como población al estudiantado y al profesorado de Licenciatura Educación mención Historia de la Universidad de Ciego de Ávila. Debido a la duración del estudio, la fluctuación de los sujetos de la población y el tipo de diseño mixto (donde se utiliza la etnografía focalizada de tipo crítica y realista), la muestra se diseñó en función de cada fase (ver anexo).

En la primera fase la entrevista semiestructurada se realizó a 24 participantes claves según las recomendaciones de Hernández y Mendoza (2018),<sup>(16)</sup> quienes sugieren 12 participantes homogéneos. Esta decisión llevó al diseño de una muestra intencional simple, regida por las recomendaciones de los gatekeepers consultados (una profesora principal de año académico y una líder dentro del departamento), compuesta por 12 miembros del profesorado y 12 del estudiantado.

La observación participante se realizó de manera sostenida como parte de las labores de la primera autora como miembro del profesorado de la carrera en cuestión. Tal y como plantean Hernández y Mendoza (2018),<sup>(17)</sup> se diseñaron unidades de muestreo de los niveles individuales y sociales (prácticas, encuentros, formas de organización docente, y subcultural). Estas cuatro unidades de muestreo fueron entendidas como unidades de análisis y se registraron 105 entradas en la bitácora de campo.

Tanto en el caso de las entrevistas como de las observaciones, se contó con el consentimiento informado de las personas participantes claves. En el caso de las observaciones, cuando se trató de situaciones de estudio (como encuentros docentes, reuniones metodológicas y similares), el consentimiento informado se solicitó a la persona coordinadora.

En la segunda fase se decidió diagnosticar la utilización de los métodos de investigación científica y los métodos didácticos para el desarrollo del pensamiento científico del alumnado de la carrera de Licenciatura Educación Historia, por lo que se seleccionó una muestra intencional simple. En tanto el propósito de esta segunda fase no fue la generalización de los resultados o la validación del cuestionario, se decidió su aplicación al total de la población.

La ventaja de seleccionar este tipo de muestreo estuvo condicionada por la importancia de conocer acerca de la representación del alumnado sobre el uso de los métodos y en el hecho de no perseguir la representatividad. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), este tipo de muestreo es especialmente útil para lograr una comprensión profunda de las unidades de análisis en estudios fundamentalmente cualitativos.

En definitiva, se aplicó el cuestionario a 20 estudiantes (71 % de N), esto debido a la no incorporación del alumnado de primer año, en tanto se consideró que la limitada experiencia de los mismos podría oscurecer el análisis de los resultados. La muestra quedó distribuida por años académicos de la siguiente manera: segundo año (n= 8), tercer año (n= 6), cuarto año (n= 5) y quinto año (n= 1).

En función del diseño, se emplearon dos grupos de técnicas de recolección de datos, las cuales responden a la naturaleza de las fuentes de información. Las técnicas primarias de recogida de información fueron la observación participante, la entrevista y el cuestionario. Las técnicas secundarias estuvieron dirigidas a la extracción y análisis de datos provenientes de la revisión de documentos oficiales, bitácora de campo (autora principal), notas de las personas investigadoras.

La observación participante y la entrevista semi estructurada a participantes claves se diseñaron en función de indicadores amplios que permitiesen recabar la mayor cantidad de información posible, a la vez que contrastar opiniones y representaciones de las personas participantes claves. Tal y como señalan Taylor et. al., (2016),<sup>(18)</sup> en la investigación cualitativa estos métodos no adoptan un formato que privilegie la uniformidad de los indicadores y preguntas en tanto no se persigue la estandarización.

En contraste con las entrevistas estructuradas, en el estudio se implementó un enfoque ecológico y centrado en la perspectiva de las personas participantes claves en función de los postulados de Taylor et. al. (2016).<sup>(38)</sup> Los inductores elaborados fueron: los retos de la enseñanza de la Historia y su relación con el pensamiento científico, la enseñanza de la Historia como un espacio sociocultural para la promoción del desarrollo de las personas, la relación entre los métodos de investigación y los métodos didácticos en la enseñanza de la Historia.

En el caso del estudiantado, estos inductores fueron llevados a un lenguaje coloquial, lo cual, combinado con una dosificación extra docente (las entrevistas se condujeron en espacios no formales y bajo premisas de respeto a la confidencialidad), permitió conocer los criterios de las personas entrevistadas de manera no condicionada. Se realizaron un total de 16 entrevistas a participantes claves, con mayor énfasis en el alumnado de cuarto y quinto año.

En el caso del profesorado, las entrevistas se condujeron en ambientes formales (reuniones de departamento y carrera, reuniones de disciplinas y colectivos docentes de asignatura) e informales (instalaciones de la universidad, momentos de recreo y similares), lo cual permitió la utilización tanto del lenguaje técnico como del coloquial y una mejor aproximación a la representación de estas personas

sobre los inductores. Se realizaron un total de 36 entrevistas a las 12 personas participantes claves (líderes didácticos-metodológicos de la carrera, personal de dirección y el profesorado de mayor experiencia).

De acuerdo con Taylor et. al. (2016),<sup>(18)</sup> la revisión de documentos (oficiales, históricos, autobiográficos) permite una mejor comprensión de aspectos relacionados con la realidad desde la perspectiva de las personas o instituciones que los escriben. Para estos autores, el empleo de documentos como fuentes de información no solo permite comprender perspectivas, suposiciones, preocupaciones o actividades de los individuos y grupos, sino que favorece una mirada más abarcadora de los procesos organizacionales.

En el estudio se revisaron: planes de clases, informes metodológicos, relatorías de encuentros disciplinares y dos informes de autoevaluación de la carrera. Estos materiales conforman el expediente del diseño curricular, científico- metodológico de la carrera, la disciplina y la asignatura documentos avalados y firmados por expertos y especialistas. Los mismos fueron analizados en atención a las preguntas de investigación y los resultados parciales del estudio etnográfico.

De igual manera, se consideró en este tipo de fuentes el análisis de la bitácora de campo (autora principal) y notas del equipo investigador (restantes personas autoras). Permitted, a través de la estrategia de triangulación, contrastar resultados, revisar las principales tendencias en las respuestas y definir las líneas temáticas componentes, del aparato teórico inicial.

De acuerdo con Taylor et. al. (2016),<sup>(18)</sup> el análisis de datos es la etapa más compleja de la investigación cualitativa, no solo por la diversidad de enfoques y procedimientos, sino por la naturaleza misma, en términos epistemológicos, de este tipo de estudios. En función de lograr los propósitos definidos, se decidió optar por un proceso en fases de manera que los datos a analizar fueron primero compilados en una base de datos, procesados mediante la codificación, organizados y re-codificados, interpretados y sintetizados en conclusiones, mediante el software ATLAS.ti (7.5.4.).

Este protocolo de análisis elaborado es una variación de los procedimientos propuestos por Yin (2016), en función de lograr un análisis lo más depurado posible. Aunque las personas investigadoras no definieron el estudio conducido como post-positivista, si se tuvieron en cuenta las categorías objetividad y confiabilidad. Para ello se realizó un análisis triangulado de manera que las personas autoras en el contexto (1 y 4) participaron en la compilación y la primera codificación, mientras que las externas (2 y 3) realizaron la segunda codificación y la organización.

En la interpretación de los resultados se integraron los análisis de cada equipo de investigación y se realizaron dos sesiones conjuntas (utilizando la plataforma Jitsi Meet) para la valoración general. En el proceso de codificación se utilizó el software ATLAS.ti (7.5.4.) y se intercambiaron las bases de datos mediante el uso de servicios de mensajería, de manera que se garantizara el acceso en todo momento a la base de datos general.

Es necesario destacar que para los datos cualitativos recabados en la segunda fase se utilizó el mismo procedimiento. En cuanto a los datos cuantitativos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario, se utilizó la distribución de frecuencias y la discusión de los resultados con base en los datos obtenidos en la primera fase. El análisis estadístico de los datos cuantitativos se soportó en el software SPSS V.25.0 64bit.

## RESULTADOS

Los resultados científicos que sirven de antecedentes a la problemática tratada no están lo suficientemente insertados en los principales documentos en la carrera de Licenciatura Educación Historia, ni asumidos desde la preparación del claustro de la especialidad en ejercicio, lo que conduce a las limitaciones que se aprecian en la formación del profesional, por ejemplo:

1. La Didáctica tiene aportes sustanciales para concebir un proceso de formación del profesional de Licenciatura Educación Historia de forma crítica, reflexiva, valorativa, creativa, aunque no siempre se tiene en cuenta.

2. En la actualidad en la carrera el desarrollo del pensamiento científico presenta limitaciones en la preparación del profesorado, lo cual conduce a que se aprecien en el estudiantado carencias en el proceso de formación.
3. En esta investigación, se sustenta en la relación de los métodos científicos con los métodos de enseñanza aprendizaje para el desarrollo del pensamiento científico, en la formación del profesional de Licenciatura Educación Historia.

Estas limitaciones conducen a la siguiente contradicción: En la manera que están planteados los métodos en el modelo del profesional y la concreción en que se desarrollan los métodos de investigación y didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La integración de los métodos de investigación científica y los métodos de enseñanza aprendizaje para el desarrollo del pensamiento científico en la carrera Licenciatura Educación Historia responde a una integración de las perspectivas EMIC y ETIC, de manera que pondera un enfoque centrado en los datos depurados. Esta decisión se tomó con el fin de mostrar de manera más precisa los resultados alcanzados de la perspectiva interna (EMIC) y la perspectiva externa (ETIC), lo cual favorece la comprensión de la postura de las personas participantes y del marco general de análisis construido por las personas investigadoras.<sup>(19)</sup>

En tal sentido, se presentarán los resultados por fases y un análisis integrador (discusión) de estos. Sin embargo, es necesario destacar que se siguió el modelo propuesto por Bergman y Lindgren (2018),<sup>(19)</sup> el cual enfatiza en la integración de ambas perspectivas y las construcciones teóricas de ellas devenidas. Por tanto, predomina en esta presentación un enfoque crítico y reflexivo, ideal para los estudios etnográficos focalizados.

### **Primera fase**

La entrada al campo, en el sentido de una investigación en proceso de diseño y aprobación, se produjo como parte de los reclamos realizados en distintas instancias de la carrera. Estos reclamos, fundamentalmente relacionados con el pobre despliegue de recursos intelectuales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, provocaron la concientización de una necesidad de largo tiempo latente, de acuerdo con varias participantes claves.<sup>(20)</sup>

De acuerdo con la información recabada, la enseñanza de la Historia, como proceso, debía promover la participación activa del estudiantado, en tanto esta es considerada en las políticas educativas y planes de estudios, una asignatura fundamental en la preservación de la memoria histórica, pero también un soporte para su desarrollo futuro. Sin embargo, los diagnósticos previos realizados y la representación casi generalizada de las personas participantes indicaron que en materia de docencia e investigación se apreciaba un pobre desarrollo, como manifestación del pensamiento complejo, lo cual inducía a pensar la imposibilidad de la utilización consciente y organizada de un pensamiento de bases científicas.

Otras de las preocupaciones se centraban de manera específica en las trayectorias formativas y profesionales futuras del estudiantado. Esto se debió a un análisis de los desempeños alcanzados y de la valoración de las prácticas preprofesionales. En sentido general, la impresión compartida en el discurso, evidenciada además en varios informes escritos, reproducía la preocupación en lo relativo al cumplimiento del encargo social del estudiantado como futuros profesores y profesoras de Historia.<sup>(21)</sup>

Desde los momentos iniciales del estudio se valoró que el desarrollo del pensamiento científico no puede entenderse como un resultado mecánico o una traspolación lineal de otras formas de pensamiento complejo. Es necesario destacar que divisiones solo pueden ser realizadas de manera didáctica o a través de una disección metódica de la realidad, pues en la práctica investigativa estas divisiones conceptuales son difíciles de lograr, de acuerdo con García et al. (2023).<sup>(22)</sup>

En este sentido, se valoró un concepto de doble dimensionalidad, referido a la formación del pensamiento científico. Esta doble dimensionalidad hace referencia, por un lado, al proceso de conformación ontológica de una forma especial de pensamiento complejo.<sup>(23)</sup> Por otro lado, hace

referencia al proceso de desarrollo de este como un proceso interno y a la acción intencional y organizada en el marco del proceso formativo para promover desde fuera su desarrollo. Esta aproximación pondera los factores internos y el autodesarrollo, de manera que se distancia de la visión predominantemente externa e instrumentalista de García et. al (2023),<sup>(24)</sup> quienes enfocan en las condiciones externas del desarrollo de este tipo de pensamiento.<sup>(25)</sup>

Por tanto, se asumió a partir del estudio del estado inicial de la cuestión que la formación del pensamiento científico requiere de ser modelado desde una didáctica desarrolladora para obtener resultados con calidad en la formación inicial de la Licenciatura Educación Historia.<sup>(26,27,28,29)</sup> Ello llevo a la determinación de la necesidad de métodos particulares de la didáctica como herramientas metodológicas para aprender, hacer, transformar y crecer de forma consciente, lo que implica promover también el protagonismo y la autonomía estudiantil, lo que coincide con los resultados de los estudios de Benzanilla et al. (2019), Delgado et al. (2023), Gómez et al. (2021) y Pérez et al. (2023).<sup>(26)</sup>

Las entrevistas realizadas y la observación de diversos tipos de encuentro permitieron problematizar la situación y perfilar mejor las dificultades a examinar. El principal problema identificado expresó la contradicción entre los desempeños exigidos en el modelo del profesional, especialmente en la formación del pensamiento científico, y las potencialidades del estudiantado que recibe la asignatura Historia en el proceso de formación inicial. Coincidente con los resultados alcanzados por Pérez (2022)<sup>(30)</sup> y Pérez et al. (2023),<sup>(31)</sup> esta contradicción tiene como centro la divergencia entre la identidad personal del estudiantado y el ideal de identidad profesional que se persigue en la carrera.

El análisis de documentos reveló a su vez que esta contradicción se expresaba en el diseño de las tareas y funciones profesionales del egresado. Una profundización en el examen de esta contradicción, fundamentalmente en encuentros propios del trabajo metodológico, reveló que la misma no incluía suficientemente uno de los principales elementos en la misión y visión de la universidad moderna: el vínculo con la sociedad en que se materializan las situaciones profesionales.<sup>(32)</sup>

Una reflexión clave en este punto estuvo dirigida a explorar las consecuencias del incumplimiento de los objetivos trazados en el Modelo del profesional. Los objetivos, como una de las categorías más importantes de la didáctica, expresan metas que, de una manera u otra, expresan a mediano y largo plazo las necesidades sociales derivadas del egreso de la persona formada en un perfil profesional específico. Entendido en el contexto cubano y en relación al proceso de planificación y otros procesos socio profesionales, se entiende la necesidad de lograr que dicho egreso se produzca de manera que todos los recursos invertidos (personales y estatales) se reviertan en aportes a la sociedad.<sup>(33)</sup>

La triangulación de fuentes e investigadores permitió valorar como crucial esta relación formación-funciones profesionales (en el marco del desarrollo del pensamiento científico), pues en otros modelos de sociedad, además de la satisfacción de demandas sociales, el egreso queda inscrito en el marco de las relaciones laborales que se producen en el mercado. Aunque para las profesiones relacionadas con el magisterio los modelos de triple hélices no resultan particularmente importantes, sí se resaltó que el desarrollo de un adecuado pensamiento científico constituye una invariante para el adecuado desempeño profesional.

De estas reflexiones se derivó el establecimiento claro de que un proyecto con resultados esperados bien definidos era un requerimiento. Para ello se hizo necesaria una evaluación más profunda de las necesidades de formación y las potencialidades de las personas participantes en el diagnóstico del pensamiento científico con características críticas y reflexivas.<sup>(34)</sup>

Particularmente, se precisó que el objetivo de la formación del pensamiento científico debe hacer énfasis en el empleo consciente de métodos científicos y didácticos en el proceso de enseñanza de la Historia. Para lograr dicho desarrollo, se identificó como punto de partida las contradicciones que emergen del problema, en tanto fueron percibidas como promotoras de la búsqueda conjunta de soluciones en el proceso enseñanza aprendizaje. Esta orientación hacia la relevancia de que el profesorado pueda enseñar para el logro de nuevos niveles de desarrollo del pensamiento fue destacada



por Janssen et al. (2019),<sup>(35)</sup> quienes, en relación al pensamiento crítico, resaltan el papel del claustro en la instrucción.

Al respecto, los datos a la delimitación de los primeros aspectos relaciones con una teoría emergente del desarrollo del pensamiento científico en la enseñanza aprendizaje de la Historia. La discusión de los aspectos cruciales de la cultura de la carrera sugirió que el sentido y los significados de los acontecimientos históricos ofrecen el posicionamiento del estudiantado ante los mismos como procesos objetivos, singulares y mediatizados por el contexto social. Ello implicó conceder a la relación entre los métodos didácticos- investigativos un valor instrumental, de análisis de la realidad, que permita adoptar decisiones prácticas, cada vez más coherentes y razonables en la medida en que avanza el propósito.<sup>(36)</sup>

Esto se tradujo en la limitación del uso de métodos que favorecen la reproducción pasiva de contenido “frío” y el aumento del uso de métodos activos basado en primariamente en la reflexión (individual y conjunta). Sin embargo, esta decisión develó de manera más precisa algunas de las insatisfacciones ya mencionadas, relacionadas con la pobre preparación del estudiantado y el limitado valor inductor de los contenidos históricos estudiados.

De ello se desprendió la consideración de que el objetivo debía expresar aquella parte de la cultura donde se producía el problema. A partir de ese momento se valoró la necesidad de un sistema de interacciones entre los métodos didácticos e investigativos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia para desarrollar el pensamiento científico. En este sentido, la cultura académica imperante se basaba (y se basa) en el enfoque histórico cultural, por lo que la categoría Zona de Desarrollo Próximo, emergió como instrumento conceptual para potenciar la formación del pensamiento científico.<sup>(37)</sup>

En tanto la prevalencia de esta cultura académica ha sido longeva y en ella se sustentaron múltiples investigaciones, se valoró como una línea de transformación de la problemática, la realización de acciones que fomenten las relaciones entre los sujetos de aprendizaje (profesorado y alumnado). Los códigos representados como óptimos para regular estas relaciones fueron: los conocimientos y los métodos adquiridos, el desarrollo de aptitudes y la modificación de actitudes descriptoras del proceso, todo ello como resultado de la apropiación del aprendizaje y el desarrollo alcanzado.<sup>(38)</sup>

Otra síntesis temática obtenida en el análisis de esta fase estuvo relacionada con el código contenido. Se estableció que la categoría contenida debe ser articulada en la concepción de la nueva etapa del desarrollo humano del estudiantado. Al respecto los datos sugirieron que la misma debe expresar la estructura interna del objeto modelado y/o transformado en el propio proceso, ante realidad del objeto se determina y dan respuesta a las necesidades de la formación inicial sobre la base del sistema de interacciones en situaciones de aprendizaje que potencian el desarrollo.<sup>(39)</sup>

En términos concretos, se evaluó que la forma en que se organizaban los contenidos históricos no reflejaba aspectos de la realidad que resultaran de interés (cognoscitivo y afectivo) para el estudiantado. Ello en gran medida se debe a que en el sistema educativo cubana la asignatura Historia se cursa en diferentes niveles, por lo que el contenido muchas veces no resulta novedoso, sino que es representado como “aburrido, trillado”, lo cual provoca que su enseñanza no poseyera la tensión motivacional suficiente para promover el pensamiento científico.<sup>(40)</sup>

En función de este análisis, se extrajo la noción de que el pensamiento científico se constituye cuando las personas participantes parten de los objetivos del programa y su relación con el contenido, se establecen relaciones lógicas, pero suficientemente significativas para que estos sean entendidos como expresión de un problema a resolver. Sin problema a resolver percibido, no se apreció movilización del pensamiento científico, sino que el pensamiento se reduce a aspectos formales y a una preocupación ampliamente señalada por ambos grupos de personas participantes: la evaluación.<sup>(41)</sup>

A partir de estos análisis, se estableció que desde el modelo del profesional se deben trazar metas, aspiraciones e ideales que puedan ser atendidos de manera contextualizada y significativa, de lo contrario, el proceso de enseñanza aprendizaje se reduce a una reproducción continua de contenido histórico ya procesado por otros (reproducción mecánica). Por tanto, se asumió que los métodos a

emplear deben ser instrumentos para analizar, comprender y valorar la información histórica pasada, presente y su proyección futura.<sup>(42)</sup>

Tal análisis permitió formular la siguiente aseveración: en la misma medida en que la formación del pensamiento científico adquiera para el alumnado significado y sentido, la Historia en particular alcanzará mayor relevancia, pues de esta consciencia emergerá la relación deseada entre problema e instrumento y en consecuencia el desempeño no debe reducirse a la reproducción de un comportamiento para la obtención de un beneficio (nota). El estudiantado, como sujeto del conocimiento, debe apropiarse de los conocimientos previos, extraer lo positivo y resolver los problemas presentes a la vez que se preparan para la construcción del futuro a partir de sus recursos personales, lo cual debe contribuir no solo al desarrollo del pensamiento científico, sino a elevar la motivación por el aprendizaje.<sup>(43)</sup>

En este aspecto, la principal limitación estudiada estuvo referida a las dificultades del profesorado para lograr la transformación del contenido hasta el estado ideal mencionado. Esta tarea no solo representó un reto complejo, sino que la misma estuvo constreñida por aspectos normativos (resoluciones y ordenanzas ministeriales), políticos y de la comunicación educativa, afectada esta por las diferencias cosmovisivas intergeneracionales. Estos resultados han sido contrastados con estudios precedentes con objetivos similares, lo que lleva a plantear la necesidad de alcanzar procesos formativos más flexibles e integradores.<sup>(44)</sup>

La categoría didáctica “resultados”, organizada en los datos mediante varios códigos (desempeño, la persona debe lograr, la persona será capaz de lograr), se evaluó como una insuficiencia de la cultura académica en lo referido a la operacionalización de esta. Los datos revisados sugirieron que estos resultados deben emerger de un proceso interactivo que necesariamente trascienda el momento en que se produce la enseñanza aprendizaje. La experiencia de la primera autora reveló que, cuando los espacios de interacción son bien establecidos y profundos, se logra el tránsito del aprendizaje externo a interno y este a su vez se personaliza en el sujeto la información con significación motivacional.<sup>(45)</sup>

Como pudo apreciarse en la práctica, los resultados, para que verdaderamente promuevan el pensamiento científico, tienen que ser proyectados en el marco relacional presente y futuro, como una modelación de interacciones sociales en cuyo marco se producirán los problemas científicos y de la vida cotidiana a resolver. Estas ideas fueron corroboradas en los estudios de Dozono (2022)<sup>(46)</sup> y Gillate et al. (2023).<sup>(47)</sup> Como resultado, se estableció que en la Zona de Desarrollo Próximo deben estar concebidas y procuradas de manera manifiesta las interacciones entre profesorado- alumnado - familia- futuros empleadores.

Además, se estableció que las personas participantes deben aprovechar su entorno actual (vida cotidiana), la formación estructurada y el proceso de formación individual (como categoría ontogenética). Ello permitió establecer que los conocimientos, experiencias pasadas y la representación del presente deben ser incluidos como inductores o situaciones de análisis, ya fuera en su versión problematizada (dada a priori) o vista la problematización como un desempeño (individual y/o conjunto).<sup>(48)</sup>

En este sentido, se evaluó que el profesorado debe facilitar, investigar sobre estas realidades, motivar el aprendizaje y las buenas prácticas entre todas las personas participantes. Los códigos identificados para representar este desempeño profesoral fueron: autenticidad, seguridad, respeto e interés hacia la actividad. Este último código, en los resultados de las entrevistas al estudiantado, arrojó una necesidad latente referida a algunas experiencias exitosas, la actuación profesoral debe trascender el momento único de interacción (en el sentido de una clase o un ejercicio puntual dentro de esta), lo que hace referencia otros procesos sustantivos como investigación y extensión, así como el uso de recursos digitales y entornos virtuales.<sup>(49)</sup>

En este sentido, se evaluó que el sentido vivenciado en lo académico, laboral e investigativo, así como en sus relaciones con el entorno social comunitario como representación personalizada de la realidad, debe expresarse en el aprendizaje. Se deriva de ello que la formación del pensamiento científico, específicamente en aquellos procesos que llevan a modificaciones importantes de las configuraciones de

la personalidad del alumnado, no responde exclusivamente a los procesos cognitivos de un diseño didáctico clásico, como se evidenció en el estudio y se contrastó en los resultados de Pérez et al. (2023).<sup>(50)</sup>

Como resultado, se elaboró que la modificación de los recursos psicológicos del alumnado debe promoverse desde fuera y desde dentro, a partir de la realidad y cómo esta proporciona las contradicciones que les permite construir el sentido de lo que aprende. El estudio sugirió que el desarrollo del pensamiento científico le permitirá alcanzar formas diferentes de interacción con la realidad social. El logro fundamental entonces sería el tránsito del valor instrumental a la estabilización como un proceso (tipo) de pensamiento útil y que favorece el uso de habilidades, métodos, recursos y capacidades que se corresponden con su forma de pensar y actuar, en cualquier posición social, lo cual resembla lo señalado por Carey et al. (2020), especialmente lo referido a la transformación social y reconfiguración de espacios.

Esta transición del pensamiento científico como instrumento a su desarrollo como proceso o tipología habitual, se avizoró como un proceso afectivo porque en aquellos encuentros observados donde imperó una polaridad afectiva las expresiones de pensamiento complejo fueron más fáciles de identificar. En cambio, cuando el clima sociopsicológico se apreció con tendencias negativas, el proceso cognitivo predominante fue la memoria, expresado este fenómeno en la reproducción mecánica de fragmentos de textos o verbalizaciones del profesorado.<sup>(51)</sup>

Otro aspecto de difícil integración a un aparato teórico que describa, al menos, el proceso de desarrollo del pensamiento científico, fueron los valores. Esta categoría apareció en todos los programas de asignatura (es un requerimiento), pero su relación explícita con diseño didáctico fue deficiente. Aunque las personas entrevistadas al respecto estuvieron de acuerdo que los valores, creencias, representaciones y otras unidades psicológicas influyen y son contenido del pensamiento, no lograron, en ningún caso, explicar cómo esos valores destacados en sus programas contribuirían al desarrollo del pensamiento científico desde una configuración didáctica desarrolladora.<sup>(52)</sup>

Es vital destacar que los valores expresan un componente del contenido de enseñanza de la Historia que fue diseñado (a nivel ministerial) para mediar en el sentido y la significación que para el alumnado tienen los objetos, procesos, fenómenos de la sociedad en que viven. Los mismos aparecieron reconocidos como una fuente para la interpretación, comprensión y actuación desde posiciones comprometidas en la vida. Sin embargo, en el marco de las diferencias cosmovisivas ya mencionadas, los valores no siempre se evaluaron como “puentes” entre las vivencias del proceso de enseñanza de la Historia.<sup>(53)</sup>

Por tanto, la disección de categorías como formación, educación e instrucción, se apreció en los discursos de las personas participantes, tanto en entrevistas como en los encuentros estudiados. Esta separación no resultó en una vía para la construcción de las configuraciones didácticas desarrolladoras, pues el acto didáctico (diseño e implementación) se convierte en un ejercicio en gran medida desvinculado de la realidad. Una impresión generalizada del estudio de los códigos es que se les brinda mayor importancia a los aspectos técnicos de ese diseño (cumplimiento de normativas) que a los aspectos sociopsicológicos de tal implementación.<sup>(54)</sup>

Una de las evidencias estuvo referida a la selección de los métodos del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de manera declarada a partir de los objetivos y los contenidos para potencializar las capacidades del aprendizaje y las motivaciones intrínsecas. Aunque en el discurso formal se declaró que el resultado debía orientarse didácticamente a alcanzar la máxima actividad cognoscitiva posible y la movilización de todas las potencialidades del alumnado en la asimilación productiva del contenido, la observación de los encuentros demostró que los métodos utilizados ponderaban la reproducción del contenido, no integraban de manera eficiente las TIC (en la mayoría de encuentros no se utilizaban), así como no existía una vinculación clara entre el contenido y las necesidades cognoscitivas del estudiantado.<sup>(55)</sup>

En el caso particular del uso de las TIC, este resultó ser una carencia generalizada, en contradicción entre el estado actual y el deseado en el desarrollo social y los intereses del estudiantado. Esta falencia no se limitó a la incorporación insuficiente o nula en el espacio del aula o el proceso docente, además se apreció en la investigación, donde las herramientas provistas por la TIC fueron subutilizadas o no utilizadas en lo absoluto. Estas insuficiencias para la adecuada integración tecnológica de las TIC han sido señaladas en los estudios consultados, así como la necesidad de profundizar en dicho proceso.<sup>(56)</sup>

El análisis de los documentos oficiales, la triangulación de las políticas educativas cubanas y latinoamericanas, sugirieron la necesidad de alcanzar niveles de aplicación de las TIC y la creación de recursos y soportes en diversos campos educativos, en los contextos de actuación y a los ejes transversales del currículum. En ese marco ideal, se valoró que la utilización como herramienta de los métodos científicos y didácticos en relación dialéctica constituye una necesidad a satisfacer, de manera que el estudiantado se apropie del contenido histórico seleccionado por sus potencialidades instructivas y educativas y, de forma lógica, argumentar con un pensamiento científico que permita transformar el contenido en un desempeño profesional acorde a los modelos que regula su formación.<sup>(57)</sup>

Como resultado, se construyó la siguiente aseveración: el proceso de enseñanza aprendizaje en la Historia debe ser comprendido de manera ascendente y en este integrarse el contenido, los métodos investigativos y didácticos, y los intereses cognoscitivos del estudiantado y las configuraciones subjetivas que regulan su comportamiento y se manifiestan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, se elaboraron sugerencias dirigidas a preconizar la solución de problemas, la promoción de los cambios cualitativos en el proceso formativo, así como el surgimiento, fortalecimiento y consolidación del pensamiento científico histórico como un objetivo consciente de la relación mancomunada entre estudiantado y profesorado. Para ello se propone proporcionar informes de resultados con respecto al conocimiento, sentido personal, significación social, grado de socialización, comprometimiento en aplicación de las insuficiencias e intereses de la sociedad y la profesión docente.

## Segunda fase

Con el propósito de lograr una imagen más acabada y precisa, así como la construcción inicial de las bases para lograr la estandarización de un instrumento dirigido al diagnóstico del desarrollo del pensamiento científico en la enseñanza de la Historia, se aplicó un cuestionario (Anexo 1). El mismo fue procesado mediante la distribución de frecuencias y el protocolo de análisis explicitado en la sección 3.4. A continuación, se presenta una síntesis de la integración de ambos resultados (cuali-cuanti).<sup>(58)</sup>

Referido a la pregunta sobre lo aprendido en la asignatura Historia de Cuba y el desarrollo del pensamiento científico, de 20 estudiantes que representa el 100 % de la muestra, dos estudiantes (10 %) dejaron la pregunta en blanco. Ocho estudiantes (40 %) respondieron aplicando conceptos, habilidades, juicios y razonamientos en su formación profesional, en la actividad práctica docente y en la sociedad. Cuatro (20 %) identificaron las habilidades intelectuales y los indicadores establecidos, mientras que solo seis estudiantes (30 %) respondieron el objetivo que se perseguía.<sup>(59)</sup>

A la segunda pregunta, que se refiere a las características que debe poseer una situación o hecho histórico, solamente un estudiante (5 %) domina las características de un hecho o situación históricos, lo cual no facilita el desarrollo del pensamiento científico. Solamente cuatro estudiantes (20 %) refieren a tener en cuenta el momento histórico, la problemática y la simulación como medio para desarrollar su pensamiento.<sup>(60,61,62)</sup> En este aspecto, 15 estudiantes (75 %) presentan dificultades en los conocimientos sobre los rasgos distintivos de un hecho o situación histórica. Al evaluar las respuestas, se apreció un pobre desarrollo de las habilidades intelectuales, un desconocimiento casi generalizado de las capacidades de los líderes y personalidades históricas, así como limitadas manifestaciones de aplicación del conocimiento a la profesión y vida cotidiana.<sup>(63)</sup>

En la pregunta tres, referida a las situaciones o aspectos que menos agradan al estudiantado en el marco de la enseñanza aprendizaje de la Historia, se manifestaron irregularidades en las respuestas a

esta pregunta. A siete estudiantes (35 %) no les agrada la enseñanza aprendizaje de la Historia en la carrera, lo cual denota bajos índices de motivación y corrobora el pobre proceso de orientación vocacional previo y el desconocimiento del proceso formativo de la carrera que estudian.<sup>(64)</sup>

Otros resultados extraídos de las respuestas apuntan a que al estudiantado no le agrada las clases que sean poco dinámicas, lo que denota insuficiencia en el uso de los métodos, medios y formas en que se realiza la actividad docente. Solo dos estudiantes (10 %) manifestaron una valoración positiva de la enseñanza aprendizaje de la Historia, tanto afectiva como cognitivamente. A cinco (25 %) les gusta el uso de valoraciones y de fuentes bibliográficas, pero la evaluación de estas demostró su atraso y pobre diversidad.<sup>(65,66,67,68)</sup> A seis estudiantes (30 %) no les gusta lo extenso de los contenidos, los horarios de los turnos de clases que rompen con la higiene del proceso, la falta de bibliografía en algunas asignaturas y la escasa maestría pedagógica percibida de las personas docentes.<sup>(69)</sup>

A la interrogante que referida a las situaciones o aspectos que más agradan en la enseñanza aprendizaje de la Historia, ocho estudiantes (40 %) consideran que todos los aspectos le agradan, prefieren la interacción entre profesorado y estudiantado, el debate interactivo, el trabajo con los libros de texto.<sup>(70)</sup> Contradictoriamente, estas respuestas no representan la realidad estudiada en la fase 1 (observación y entrevistas) y resultan conflictivas con respecto a otras respuestas ofrecidas. La discusión de los resultados de este ítem resultó en la valoración de que pudiera tratarse de una respuesta que el estudiantado percibe como esperada y en tal sentido la emite, por lo cual se apuntó como un aspecto a explorar en futuras investigaciones.<sup>(71)</sup>

Dos estudiantes (10 %) reconocen los métodos que se emplean, les gusta el uso de las TIC y el abordaje de conocimientos sobre temáticas específicas. Seis estudiantes (30 %) manifiestan sentir una adecuada motivación y consideran que los conocimientos adquiridos le aportan a su vida personal. En cuanto a contenido y medios auxiliares, destacaron la cronología de hechos, los videos, las pinturas que reflejan el hecho y acontecimiento histórico.<sup>(72)</sup> Cuatro estudiantes (20 %) les agradan el uso de los métodos didácticos destacando que desarrollan la capacidad para la creación y el desarrollo del pensamiento.<sup>(73)</sup>

En cuanto a la utilidad y en significado de los conocimientos adquiridos como futuros profesionales, 15 estudiantes (75 %) consideran de gran utilidad los conocimientos adquiridos, opinan que desarrollan el intelecto y que promueven una mejor preparación. Tres estudiantes (15 %) piensan que hay enriquecimiento en su capacidad de aprendizaje, lo cual ha contribuido a tener un mejor desempeño y le atribuyen significados positivos e importancia.<sup>(74)</sup> Solo dos estudiantes (10 %) plantearon la existencia de un buen desempeño profesional del profesorado como personas educadoras. Se pudo apreciar en el análisis cualitativo la presencia de divergencias cosmovisiva, una pobre valoración general de la asignatura y dificultades relacionales que deben ser mejoradas en función de la construcción de configuraciones didácticas desarrolladoras.<sup>(75,76,77,78,79)</sup>

En cuanto a los métodos empleados en las clases, el 25 % (n=5) reconocen que hay diferencias en su utilización en la enseñanza superior con respecto a los niveles, pero, aunque reconocen estar mejor preparados para asumir el rol profesional y un mayor rigor, apuntan a las dificultades para afrontar estas diferencias. El 30 % (n=6), reconocen que el uso de los métodos es superior al de otras enseñanzas y afirman que con el uso de los métodos se facilita un acercamiento a la realidad social. El estudiantado reconoce que el contenido es el mismo que en otros niveles educativos, aunque señalan una calidad superior en cuanto a su presentación y abordaje.<sup>(80)</sup>

El 25 % (n=5) revela que hay profesores y profesoras excelentes, pero una persona (5 %) percibe las clases como pobres y mal elaboradas. En sentido general, las verbalizaciones sugieren que el estudiantado no percibe grandes dificultades en cuanto a los métodos, pues permiten profundizar en la Historia, sino que las más marcadas se ubican en la representación general de las materias y la carrera.

En la pregunta sobre la ejercitación de los métodos aprendidos en las clases de Historia de Cuba, solo se consideraron las respuestas del alumnado de cuarto y quinto año por recibir la asignatura. De seis estudiantes, tres ejercitan los métodos y uno no lo hace, pues en su práctica profesional no ejerce como

profesor.<sup>(81)</sup> Las personas que respondieron afirmativamente plantean que los métodos “dan vida a las clases”, contribuyen al desarrollo de la motivación y al desarrollo profesional futuro, destacando la reproducción de estos métodos en las clases que imparten en su práctica profesional.<sup>(82)</sup>

En la pregunta que se refiere a las exigencias relacionadas con la reproducción del contenido estudiado en las fuentes consultadas o escuchar las opiniones particulares de lo consultado, los resultados fueron dispares. En el análisis de las respuestas se arribó al entendimiento de que perdura una inadecuada representación del proceso y producto del pensamiento científico.<sup>(83)</sup>

El 30 % (n= 6) plantea que se escuchan las opiniones particulares de lo consultado y dan su criterio de manera frecuente, pero no logran establecer si este desempeño es valorado como positivo o no. El 25 % refiere que en varias materias se les solicita que ejemplifiquen. El 20 % (n= 4) utilizan las fuentes orientadas, libros de consultas y otras fuentes, a la vez que señalan que se les permite dar la opinión. El 15 % refiere que en la asignatura de Historia de América se les exige repetir las fuentes consultadas y dos estudiantes plantean que no se hace ni se solicita un análisis profundo del contenido.<sup>(84,85)</sup>

Este resultado en particular, por la forma en que fue expresado en las verbalizaciones, resulta preocupante, pues la presentación de criterios y síntesis del contenido aprendido no debería ser una prerrogativa del profesorado, sino una invariante del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. Aunque su particularización debe producirse por años académicos y materias específicas, este estado sugiere la necesidad de un abordaje consciente de la contradicción existente.

## CONCLUSIONES

A pesar de existir un modelo educativo de formación orientado hacia el logro de resultados de aprendizaje para desarrollar el pensamiento científico, se requiere de alternativas metodológicas investigativas-didácticas y su efectiva implementación en el aula. Esta ha presentado limitaciones debido a que el profesorado universitario debe tener una preparación metodológica enfocada en el estudiantado como lo exige los modelos pedagógicos contemporáneos, no solo a la instrucción-evaluación, sino al desarrollo de la personalidad.

La relación lógica entre los métodos investigativos y didácticos permite un acercamiento real al objeto de análisis, se contribuye al desarrollo del pensamiento científico de la Historia. Sin embargo, se precisa de la integración de las asignaturas y disciplinas en los diferentes temas, a partir de las categorías didácticas, en las esferas de actuación y campos de acción profesional, así como la vinculación con el contexto histórico social concreto. Esta necesidad resalta la relevancia de lograr que dichas aproximaciones se realicen desde los referentes del estudiantado, sus creencias, valores y visión del mundo.

El empleo de dos fases y la aplicación de métodos de la investigación científica reveló deficiencias heredadas del modelo de enseñanza tradicional y aspectos como el hecho de reproducir el uso de métodos por el estudiantado en su práctica docente. A través del aprendizaje y aplicación de métodos investigativos - didácticos se puede avanzar progresivamente al tránsito de lo abstracto a lo concreto y la apropiada significación del contenido histórico para el estudiantado. Por tanto, una configuración didáctica desarrolladora, al menos, debe partir de la integración de métodos didácticos e investigativos; la integración de las visiones del mundo de estudiantado, profesorado y el modelo de sociedad; así como preconizar la transformación personal y social.

Los hallazgos alcanzados sugieren la necesidad de sensibilizar al profesorado en cuanto a la necesidad de su propia preparación para desarrollar el pensamiento científico, de manera que este no sea percibido como un producto mecánico del proceso formativo. Además, se requiere de instrumentos estandarizados para la medición de dicho desarrollo, de manera que la evaluación de los logros alcanzados cuente con un recurso auxiliar tan importante. Por último, es preciso en futuros estudios concebir las bases esenciales de un modelo para lograr la adecuada integración de las TIC a la enseñanza aprendizaje de la Historia, no solo en la docencia, sino en la investigación y la extensión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aldana MRM. The violence of love: psychoanalytic perspective. *Community and Interculturality in Dialogue* 2023;3:98-98. <https://doi.org/10.56294/cid202398>.
2. Álvarez Contreras Diana. Esther., Díaz Pérez, Consuelo. Maria., & Herazo Morales, Reinaldo. (2023). Factores académicos asociados al proceso de investigación formativa en las instituciones educativas del sector oficial de Sincelejo, Sucre. *Región Científica*, 2(1). <https://doi.org/10.58763/rc202319>
3. Amada LI, Burgos VS, Ferreyra M, Ibañez DBL, Lopez VE, Medina DZR, et al. Social construction of illness and disease. *Community and Interculturality in Dialogue* 2023;3:65-65. <https://doi.org/10.56294/cid202365>.
4. Arzola-Castillo Y. A look at speech therapy for learners with behavioral disorders. *Interdisciplinary Rehabilitation / Rehabilitacion Interdisciplinaria* 2023;3:58-58. <https://doi.org/10.56294/ri202358>.
5. Aubin MJ, Becerra LNC, Chirinos CNS, Condori LSC, Florentin M, Leiva CN, et al. Alternative and complementary medicine: A look at the general culture. *Community and Interculturality in Dialogue* 2023;3:119-119. <https://doi.org/10.56294/cid2023119>.
6. Auza-Santiviáñez JC, Díaz JAC, Cruz OAV, Robles-Nina SM, Escalante CS, Huanca BA. Bibliometric Analysis of the Worldwide Scholarly Output on Artificial Intelligence in Scopus. *Gamification and Augmented Reality* 2023;1:11-11. <https://doi.org/10.56294/gr202311>.
7. Barrios CJC, Hereñú MP, Francisco SM. Augmented reality for surgical skills training, update on the topic. *Gamification and Augmented Reality* 2023;1:8-8. <https://doi.org/10.56294/gr20238>.
8. Barron, Ian. (2013). The potential and challenges of critical realist ethnography. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.683634>
9. Bergman, Åsa., & Lindgren, Mónica. (2018). Navigating between an emic and an etic approach in ethnographic research. Crucial aspects and strategies when communicating critical results to participants. *Ethnography and Education*, 13(4), 477-489. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1387066>
10. Bermúdez, Ángela., & Epstein, Teresa. (2020). Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 503-543. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772541>
11. Bezanilla, Maria . Jose., Fernández-Nogueira, Donna., Poblete, Manuel, & Galindo-Domínguez, Hector. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
12. Bory E de JP, Naranjo OV, Herrero LB, Flores LGA, Fuentes MGB. Pertinence of the teaching use of virtual classroom by Basic Biomedical Science Department. *Seminars in Medical Writing and Education* 2023;2:31-31. <https://doi.org/10.56294/mw202331>.

13. Brauch, Nicola., Leone, Giovanna., & Sarrica, Mauro. (2019). 'The debate almost came to a fight...' results of a cross-national explorative study concerning history teachers' shared beliefs about teaching historical sensitive issues. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 111-132. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566164>

14. Brett, Richard, Thomson, Derek, & Dainty, Andres. (2022). Exploring craft in construction with short-term ethnography: reflections on a researcher's prior insight. *Construction Management and Economics*, 40(5), 359-373. <https://doi.org/10.1080/01446193.2022.2046827>

15. Bruggeman, Bram., Tondeur, Jo., Struyven, Katrien., Pynoo, Bram., Garone, Anja., & Vanslambrouck, Silke. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>

16. Buckingham, David. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>

17. Calcagno MRF. Independent care performed by nursing professionals in the prevention of delirium. *Interdisciplinary Rehabilitation / Rehabilitacion Interdisciplinaria* 2023;3:55-55. <https://doi.org/10.56294/ri202355>.

18. Carballo-Torres D, Caballero-Aguirrechu I, Ortiz-Roque J, Sánchez-Rojas I, González-Argote J. Extraadrenal metastatic malignant pheochromocytoma with atypical metastasis. Case report. *Gaceta Mexicana de Oncología* 2021;20:S79-84. <https://doi.org/10.24875/j.gamo.20000175>.

19. Carey, Roderick., Akiva, Thomas., Abdellatif, Haya., & Daughtry, Kendell. (2020). 'And school won't teach me that!' Urban youth activism programs as transformative sites for critical adolescent learning. *Journal of Youth Studies*, 24(7), 941-960. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1784400>

20. Castillo-Gonzalez W, Lepez CO, Bonardi MC. Augmented reality and environmental education: strategy for greater awareness. *Gamification and Augmented Reality* 2023;1:10-10. <https://doi.org/10.56294/gr202310>.

21. Contreras DEÁ, Pérez CMD, Morales RH. Factores académicos asociados al proceso de investigación formativa en las instituciones educativas del sector oficial de Sincelajo, Sucre. *Región Científica* 2023;2:202319-202319. <https://doi.org/10.58763/rc202319>.

22. Creswell, John W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

23. Creswell, John W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed approaches* (3rd ed.). Sage.

24. Crompton, Helen., Bernacki, Mateo., & Greene, Jeffrey. (2020). Psychological foundations of emerging technologies for teaching and learning in higher education. *Current Opinion in Psychology*, 36, 101-105. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.04.011>



25. Delgado Orrillo, Aurora Yansy., Ciraso-Calí, Anna., Quesada-Pallarès, Carla., Matos Nunes, Tania., de Oliveira Figueiredo, Gustavo, García-Orriols, Jordi., . . . Martínez-Fernández, Reinaldo. (2023). Patrones de aprendizaje de estudiantes de posgrado en salud pública: relaciones con la identidad, la formación y el trabajo de profesores en Brasil. *Educación Médica*, 24(4). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100829>

26. Dozono, Tadashi. (2021). Negation of being and reason in the World History classroom: “they used to think of me as a lesser being”. *Race Ethnicity and Education*, 24(4), 542-559. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1604505>

27. Dozono, Tadashi. (2022). Race and the Evidence of Experience: Accounting for Race in Historical Thinking Pedagogy. *Critical Studies in Education*, 63(4), 468-484. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1899951>

28. Dozono, Tadashi.. (2023). Eugenic ideology and the world history curriculum: How eugenic beliefs structure narratives of development and modernity. *Theory & Research in Social Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/00933104.2023.2199682>

29. Farjon, Daan., Smits, Anneke., & Voogt, Broma. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>

30. Finlay, Mitchell., Tinnion, Daniel , & Simpson, Thomas. (2022). A virtual versus blended learning approach to higher education during the COVID-19 pandemic: The experiences of a sport and exercise science student cohort. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100363>

31. García Gutiérrez, Alberto., Ulloa Paz, Emeria., y Pla López, Ramón.. (2023). Alternativa didáctica para el desarrollo del pensamiento científico en asignaturas pedagógicas. *Revista Conrado*, 19(90), 121-133. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442023000100121&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442023000100121&script=sci_abstract&tlng=en)

32. Garcia-Rivero AA, Gonzalez-Argote J, Martínez Larrarte JP, Iglesias González IM, Dorta-Contreras AJ. Neuroimmunological response in neuro-Behçet’s. *Reumatología Clínica* 2019;15:117-20. <https://doi.org/10.1016/j.reuma.2017.02.005>.

33. García-Rivero AA, González-Argote J. Investigación científica estudiantil en sintonía con las tendencias actuales. *Medwave* 2017;17:e6936. <https://doi.org/10.5867/medwave.2017.03.6936>.

34. Gillate, Iratxe., Castrillo, Janiere., Luna, Ursula., y Ibañez-Etxeberria, Alex. (2023). Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del Proyecto 1936 en la formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.002>

35. Giraldo ML, Carvajal KJR, López JTS. Impacto de la pandemia en el comportamiento del comercio B2C en Colombia. *Región Científica* 2023;2:202320-202320. <https://doi.org/10.58763/rc202320>.

36. Goldberg, Tsafir., Wagner, Wolfgang., & Petrović, Nebojsa. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 7-38. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566165>

37. Gómez Carrasco, Cosme, Rodríguez-Medina, Jairo., Miralles Martínez, Pedro., y Arias González, Victor. (2021). Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.002>

38. Gómez JLJ, Suarez EJC. Construcción del pensamiento computacional mediante la incorporación de la educación STEM en el currículo de secundaria del departamento del Quindío (Colombia). *Región Científica* 2023;2:202326-202326. <https://doi.org/10.58763/rc202326>.

39. Gonzalez-Argote J, Garcia-Rivero AA. Evaluation of the function of Cuban student journals. *Educacion Medica* 2021;22:161-7. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.04.017>.

40. Gonzalez-Argote J, Gonzalez-Argote D. 10 Best practices in Immersive Learning Design and 10 points of connection with the Metaverse: a point of view. *Metaverse Basic and Applied Research* 2023;2:7-7. <https://doi.org/10.56294/mr20237>.

41. Gonzalez-Argote J. A Bibliometric Analysis of the Studies in Modeling and Simulation: Insights from Scopus. *Gamification and Augmented Reality* 2023;1:5-5. <https://doi.org/10.56294/gr20235>.

42. Harrison, Robert., Reilly, Timothy., & Creswell, John. (2020). Methodological Rigor in Mixed Methods: An Application in Management Studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(4), 1-23. <http://DOI: 10.1177/1558689819900585>

43. Hernández Sampieri, Roberto., y Mendoza Torres, Christian. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ra ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.

44. Ibáñez Martínez, Raquel., y Alonso Larza, Lucia. (2022). Orientación universitaria tras la pandemia: un modelo competencial de atención al estudiante. *HUMAN Review*, 2-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4056>

45. Ifinedo, Eloho., Rikala, Jenni, & Hämäläinen, Timo. (2020). Factors affecting Nigerian teacher educators' technology integration: Considering characteristics, knowledge constructs, ICT practices and beliefs. *Computers & Education*, 146. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103760>

46. Janssen, Eva., Mainhard, Tim., Buisman, Renate., Verkoeijen, Peter., Heijltjes, Anita., Van Peppen, Lara., & Van Gog, Tamara. (2019). Training higher education teachers' critical thinking and attitudes towards teaching it. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 310-322. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.007>

47. Johnson, Burke., & Christensen, Larry. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage Publications.

48. Lanas Guevara, Edison., Barreda Jorge, Liset, y Ascuy Morales, Arely. (2022). Análisis de la concepción y conceptualización de la profesionalización docente universitaria en Ecuador. *Conrado*, 18(87), 336-345. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000400336](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400336)

49. Larroza MMM, Zotelo MES. Estrategias didácticas en plataformas educativas: experiencia de docentes de Licenciatura en Administración en universidad pública de Paraguay. *Región Científica* 2023;2:202330-202330. <https://doi.org/10.58763/rc202330>.

50. Lepez CO, Aguilar AE, Saavedra MO. Cuidados Paliativos: Disfagia, perspectivas clínicas y psicosociales. *Interdisciplinary Rehabilitation / Rehabilitacion Interdisciplinaria* 2023;3:68-68. <https://doi.org/10.56294/ri202368>.

51. Liu, Yong., & Pásztor, Attila. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069>

52. Lorenc, Theo, Pearson, Marcos, Jamal, Farah., Cooper, Chris., & Garside, Ruth. (2012). The role of systematic reviews of qualitative evidence in evaluating interventions: a case study. *Research Synthesis Methods*, 3(1), 1-10. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1036>

53. Lugo NT. Ethical considerations in prenatal diagnosis and genetic counseling: Ethical considerations in prenatal diagnosis and genetic counseling. *Seminars in Medical Writing and Education* 2023;2:38-38. <https://doi.org/10.56294/mw202338>.

54. Luna GJJ. Study on the impact of artificial intelligence tools in the development of university classes at the school of communication of the Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. *Metaverse Basic and Applied Research* 2023;2:51-51. <https://doi.org/10.56294/mr202351>.

55. Machuca-Contreras F, Canova-Barrios C, Castro MF. Una aproximación a los conceptos de innovación radical, incremental y disruptiva en las organizaciones. *Región Científica* 2023;2:202324-202324. <https://doi.org/10.58763/rc202324>.

56. MacLeod, Andrea. (2019). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) as a tool for participatory research within Critical Autism Studies: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders* (64), 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.04.005>

57. Milián YF. Proyección social de la Farmacología desde la educación médica. *Community and Interculturality in Dialogue* 2023;3:84-84. <https://doi.org/10.56294/cid202384>.

58. Montano M de las NV. Mejorando la Práctica Pedagógica: Una Revisión de los Procesos Educativos. *Seminars in Medical Writing and Education* 2023;2:29-29. <https://doi.org/10.56294/mw202329>.

59. Montano M de las NV. The psychiatric dysfunctions associated to the labor estrés in professionals of the education. *Interdisciplinary Rehabilitation / Rehabilitacion Interdisciplinaria* 2023;3:60-60. <https://doi.org/10.56294/ri202360>.

60. Mora Pontiluis, Delio., Muñoz Estrada, Emerita., & Mora Atencio, Edibeth. (2023). Aplicación del proyecto pedagógico de aula “Gestores de convivencia y paz” como estrategia para la formación de la

cultura de la paz en los niños en el departamento de La Guajira. *Región Científica*, 2(1). <https://doi.org/10.58763/rc202355>

61. Moreno MCC, Castro GLG. Unveiling Public Information in the Metaverse and AI Era: Challenges and Opportunities. *Metaverse Basic and Applied Research* 2023;2:35-35. <https://doi.org/10.56294/mr202335>.

62. Olaya HDA, Atocha MRÁ, Claudio BAM. Empowerment and work performance of the personnel of a pharmaceutical company. *Health Leadership and Quality of Life* 2022;1:9-9. <https://doi.org/10.56294/hl20229>.

63. Olaya HDA, Atocha MRÁ, Ruiz GEZ, Claudio BAM. Empowerment as a driver of job performance: evidence from the literature and theoretical perspectives. *Health Leadership and Quality of Life* 2022;1:11-11. <https://doi.org/10.56294/hl202211>.

64. Oviedo AM, Gonzalez-Argote J. Factors associated with resistance to the implementation of the electronic medical record. *Revista Cubana de Medicina Militar* 2022;51.

65. Pérez Gamboa, Alfredo, García Acevedo, Yenetsy., García Batán, Jorge., y Raga Aguilar, Lis. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>

66. Pérez Gamboa, Alfredo, Raga Aguilar, Lis., y García Acevedo, Yanetsy. (2022). La plataforma MOODLE como espacio para la acción orientadora. *Revista Varela*, 22(63), 181-190. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1428>

67. Pérez Gamboa, Alfredo. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Revista Conrado*, 18(89), 75-86. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000600075&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000600075&script=sci_arttext&tlng=en)

68. Portilla LU. Scientific fraud: attack on the credibility of science. *Seminars in Medical Writing and Education* 2023;2:34-34. <https://doi.org/10.56294/mw202334>.

69. Prieto YN, Sánchez GAR, García AP. The discipline of Medical Psychology in the ethical-humanistic education of medical students. *Seminars in Medical Writing and Education* 2023;2:42-42. <https://doi.org/10.56294/mw202342>.

70. Prifti, Rezart. (2022). Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1755642>

71. Ramos EEA, Veliz AXL, Ruiz GEZ, Claudio BAM. Multidimensional approach to service quality and user satisfaction in the context of health care. *Health Leadership and Quality of Life* 2022;1:13-13. <https://doi.org/10.56294/hl202213>.

72. Ramos EEA, Veliz AXL, Ruiz GEZ, Claudio BAM. Quality of Health Services and User Satisfaction in a Health Center in North Lima, Lima - 2023. *Health Leadership and Quality of Life* 2022;1:12-12. <https://doi.org/10.56294/hl202212>.

73. Rashid, Marghalara., Hodgson, Carol., & Luig, Thea. (2019). Ten tips for conducting focused ethnography in medical education research. *Medical Education Online*, 24(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1624133>

74. Robles MFG, González ML. Treatment abandonment-continuity factors. *Community and Interculturality in Dialogue* 2023;3:101-101. <https://doi.org/10.56294/cid2023101>.

75. Rodriguez, Nathian, & Huemmer, Jennifer. (2019). Pedagogy of the depressed: an examination of critical pedagogy in higher ed's diversity-centered classrooms post-trump. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 133-149. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1446041>

76. Rodríguez-Soberado, Maria., Martin-Gil, Belen., y Fernández-Castro, Mercedes. (2023). Competencias autopercibidas en práctica basada en la evidencia de enfermeros clínico-docentes versus enfermeros clínicos. *Enfermería Clínica*, 33(2), 82-89. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2022.10.007>

77. Romero-Carazas R. Prompt lawyer: a challenge in the face of the integration of artificial intelligence and law. *Gamification and Augmented Reality* 2023;1:7-7. <https://doi.org/10.56294/gr20237>.

78. Ron M, Pérez A, Hernández-Runque E. Prevalencia del dolor músculo esquelético auto-percibido y su asociación con el género en teletrabajadores/as del tren gerencial de una empresa manufacturera de alimentos venezolana. *Interdisciplinary Rehabilitation / Rehabilitacion Interdisciplinaria* 2023;3:51-51. <https://doi.org/10.56294/ri202351>.

79. Ruiz A del PG, Falla JAM, Diaz LYR, Ortiz NE, Rojas MG. Positioning of the brand SingleTrack bicycle workshop in the Quirinal neighborhood of Bogota: Strategies for the year 2023. *Health Leadership and Quality of Life* 2022;1:17-17. <https://doi.org/10.56294/hl202217>.

80. Sandheinrich P, Hutson J. Haptic Preservation of Cultural Ephemera: An Extended Reality Solution Using Stereoscopic Experience Replication for Victorian Parlor Culture. *Metaverse Basic and Applied Research* 2023;2:48-48. <https://doi.org/10.56294/mr202348>.

81. Savenije, Geerte., & Goldberg, Tsafirir. (2019). Silences in a climate of voicing: teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 39-64. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566162>

82. Sutton, Anthea., Clowes, Marcos., Preston, Luisa., & Booth, Andres. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information & Libraries Journal*, 36(3), 202-2022. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>

83. Taylor, Steven., Bogdan, Robert., & DeVault, Marjorie. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: a guide book and resource*. Wiley.

84. Tito YMG, López LNQ, Gamboa AJP. Metaverse and education: a complex space for the next educational revolution. *Metaverse Basic and Applied Research* 2023;2:56-56. <https://doi.org/10.56294/mr202356>.

85. Yin, Robert. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.

### FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

### CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

### CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

*Conceptualización:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Curación de datos:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Análisis formal:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Adquisición de fondos:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Investigación:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Metodología:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Administración del proyecto:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Recursos:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Software:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Supervisión:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Validación:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Visualización:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Redacción - borrador original:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

*Redacción - revisión y edición:* Tahimi Arroix Jiménez, Verenice Sánchez Castillo, Ana Lucía Colala Troya, Alfredo Javier Pérez Gamboa.

## ANEXO 1

### Cuestionario para estudiantes de la carrera licenciatura educación historia

**Objeto:** Estudiantes de la carrera de Licenciatura Educación Historia

**Método:** Observación.

**Objetivo:** Diagnosticar el estado inicial en que se encuentra la utilización de los métodos de investigación científica y los métodos didácticos en el PEA de la Historia de Cuba para el desarrollo del pensamiento científico de los y las estudiantes de la carrera de Licenciatura Educación Historia

**Consigna.** Estamos enfrascados en una investigación relacionada con el desarrollo del pensamiento científico y necesitamos de su valiosa colaboración. Muchas gracias.

### Cuestionario

1. ¿Consideras que lo aprendido en Historia de Cuba, desarrolla tu pensamiento científico? Argumente su respuesta.
2. ¿Qué características debe poseer una situación o hecho histórico que desarrolle el pensamiento científico?
3. ¿Qué situaciones o aspectos son los que menos te agradan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba?
4. ¿Qué situaciones o aspectos son los que más te agradan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba?
5. ¿Valoras que los conocimientos que has adquirido en la asignatura tendrán utilidad y significado en tu futuro como profesional? ¿Por qué?
6. Consideras que los métodos empleados en las clases por parte de tus profesores han sido diferentes a otras enseñanzas. Fundamente tu respuesta.
7. Al estudiar la asignatura de Historia de Cuba. ¿Cuáles son los métodos que has desarrollado o fortalecido? Marque con una cruz (X)  
Método Análisis y Síntesis-----      Heurístico-----  
Histórico lógico-----                      Hermenéutico -----  
Análisis de Documentos-----  
Inducción y deducción. -----  
Otros -----  
Justifique su respuesta.
8. Has podido ejercitar los métodos aprendidos en las clases de Historia de Cuba.  
\_\_\_\_Sí \_\_\_\_No  
¿Explique?
9. ¿Qué métodos usted considera que utilizan sus profesores en sus clases para el logro del pensamiento científico?
10. En las clases se les exige más repetir lo que dicen las fuentes consultadas o escuchar las opiniones particulares de lo consultado. Puede ejemplificar las asignaturas donde usted emite sus opiniones, reflexiones o contradicciones de lo estudiado.

**ANEXO 2****Relación de unidades de análisis e instrumentos de recolección**

<b>Tabla 1. Relación de unidades de análisis e instrumentos de recolección</b>		
<b>Fase</b>	<b>Unidades de análisis</b>	<b>Instrumentos de recolección</b>
Primera	n= 24 12 personas estudiantes (16 entrevistas) 12 personas del profesorado (36 entrevistas)	Entrevista semiestructurada Observación participante Revisión de documentos oficiales Bitácora de campo (autora principal) Notas de las personas investigadoras
Segunda	n= 20 estudiantes segundo año (n= 8), tercer año (n= 6), cuarto año (n= 5) y quinto año (n= 1)	Cuestionario mixto