

DOI: <https://doi.org/10.56124/refcale.v14i2.001>

Formación Profesional Universitaria en Cuba: Un Acercamiento a la Modalidad Semipresencial

Formación Profesional Semipresencial en la Universidad Cubana

AUTORES:

Odelquis Raymundo Valdiviés Arística ¹

Amaurys Zubiaurre Valdivia ²

Nairym Valdivia Borroto ³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: orvaldivies@ucf.edu.cu

Fecha de recepción: 10/08/2025

Fecha de aceptación: 06/08/2026

RESUMEN

El artículo aborda críticamente el proceso de formación profesional universitaria en Cuba, con especial énfasis en la modalidad semipresencial como vía para democratizar el acceso a la educación superior y mejorar la calidad del aprendizaje. La investigación empleó un enfoque cualitativo con revisión sistemática de fuentes nacionales e internacionales relevantes; mediante el método histórico lógico, se analizaron los fundamentos históricos, pedagógicos, institucionales y normativos que sustentan esta modalidad en el contexto cubano. Para ello, se consideraron documentos claves como las normativas del Ministerio de Educación Superior y estudios previos relacionados. Los resultados mostraron que la modalidad semipresencial combinó la presencialidad con tecnologías educativas, favoreciendo el autoaprendizaje, el protagonismo estudiantil y la inclusión territorial sin sacrificar la calidad académica. Se evidenció que esta modalidad responde a los desafíos sociales, económicos y

¹ Licenciado en Psicología, Máster en Educación Superior Mención Psicopedagogía, Profesor Auxiliar. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". orvaldivies@ucf.edu.cu; <https://orcid.org/0009-0008-2949-3562>. Cienfuegos, Cuba.

² Licenciado en Educación Especialidad Economía, Máster en Gestión Turística, Profesor Auxiliar. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". azubiaurre@ucf.edu.cu; <https://orcid.org/0009-0000-5427-1031>. Cienfuegos, Cuba.

³ Estudiante de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". nairymvaldivia@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0007-5411-9153>. Cienfuegos, Cuba.



tecnológicos del país, contribuyendo a una formación profesional más flexible, inclusiva y humanista. Además, se identificaron funciones relevantes de los Centros Universitarios Municipales, el uso de plataformas digitales para la gestión educativa y la influencia de la evolución normativa, como la Resolución 47/2022 del MES. La discusión resaltó que, bajo esta modalidad, el docente actúa como mediador y facilitador, y se promueve el desarrollo de competencias para la vida desde un enfoque histórico-cultural. En conclusión, se determinó que la semipresencialidad representa una alternativa transformadora que fortalece la educación superior cubana a través de un modelo flexible, pertinente y comprometido con la inclusión social y la calidad formativa.

PALABRAS CLAVES: Formación profesional universitaria; modalidad de estudio semipresencial; educación superior cubana.

UNIVERSITY PROFESSIONAL TRAINING IN CUBA: AN APPROACH TO THE BLENDED LEARNING MODALITY

ABSTRACT

The article critically addressed the process of university professional training in Cuba, with special emphasis on the blended learning modality as a means to democratize access to higher education and improve learning quality. The research employed a qualitative approach with a systematic review of relevant national and international sources; historical, pedagogical, institutional, and regulatory foundations supporting this modality in the Cuban context were analyzed. Key documents such as the regulations from the Ministry of Higher Education and related previous studies were considered. The results showed that the blended modality combined face-to-face instruction with educational technologies, fostering self-learning, student protagonism, and territorial inclusion without compromising academic quality. It was evidenced that this modality responds to the country's social, economic, and technological challenges, contributing to a more flexible, inclusive, and humanistic professional training. Additionally, relevant functions of the Municipal University Centers, the use of digital platforms for educational management, and the influence of normative developments such as Ministry of Higher Education Resolution 47/2022 were identified. The discussion highlighted that, under this modality, the teacher acts as a mediator and facilitator and promotes the development of life competencies through a historical-cultural approach. In conclusion, it was determined that blended learning represents a transformative alternative that strengthens Cuban higher education through a flexible, relevant model committed to social inclusion and formative quality.

KEYWORDS: University professional training; blended learning modality; Cuban higher education.

INTRODUCCIÓN

La formación profesional universitaria constituye hoy un eje estratégico en el desarrollo de las sociedades contemporáneas, especialmente en contextos donde la educación superior se concibe como motor de transformación social, equidad y progreso. En América Latina, y particularmente en Cuba, este proceso ha estado históricamente vinculado a políticas educativas inclusivas, a la universalización del conocimiento y a la construcción de un capital humano comprometido con los valores éticos, políticos y culturales de la nación.

La modalidad semipresencial, como vía emergente dentro de este proceso formativo, se presenta como una alternativa flexible y pertinente para responder a los desafíos del siglo XXI, caracterizado por la digitalización, la diversificación de perfiles estudiantiles y la necesidad de garantizar el acceso equitativo a la educación superior. Esta exigencia se inscribe en los retos que plantea la sociedad del conocimiento, donde la universidad debe asumir un papel activo en la construcción de saberes pertinentes y transformadores (Aponte, 2016).

Los antecedentes de la formación profesional en Cuba revelan una evolución marcada por el compromiso social y la búsqueda de calidad educativa. Desde los Cursos para Trabajadores (CPT) hasta la implementación de los Centros Universitarios Municipales (CUM), el país ha transitado por diversas estrategias que han permitido ampliar la cobertura educativa sin renunciar a la exigencia académica. Autores como Horruitinier (2006, 2012) y Aldana (2010) han documentado este proceso, destacando la importancia de la formación integral, la vinculación del estudio con el trabajo y la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador como principios rectores del modelo cubano.

En este escenario, la modalidad semipresencial adquiere una relevancia creciente, no solo como respuesta a las limitaciones estructurales de la presencialidad tradicional, sino como una propuesta pedagógica que promueve el protagonismo estudiantil, el autoaprendizaje y la inclusión territorial. La literatura internacional, representada por autores como García (2022), Tünnermann (2021) y Didriksson (2017), coincide en señalar que los modelos híbridos de formación permiten articular lo mejor de la enseñanza presencial con las potencialidades de las



tecnologías educativas, siempre que se garantice un acompañamiento ético, tutorial y metodológico adecuado.

La pertinencia del tema radica en su capacidad para dialogar con los retos actuales de la educación superior: la necesidad de flexibilizar los procesos formativos, la urgencia de incorporar competencias digitales y socioemocionales, y el imperativo de diseñar estrategias inclusivas que reconozcan la diversidad de contextos y sujetos. En el caso cubano, estas exigencias se entrelazan con una tradición pedagógica profundamente humanista, que busca formar profesionales cultos, competentes y comprometidos con la transformación de su entorno.

Desde esta perspectiva, el presente artículo se propone realizar un acercamiento crítico al proceso de formación profesional universitaria en Cuba, con énfasis en la modalidad semipresencial como vía para democratizar el acceso y fortalecer la calidad educativa. El problema de investigación se centra en comprender cómo esta modalidad contribuye a la formación integral del estudiante universitario, en un contexto marcado por la transformación tecnológica, la diversidad territorial y la necesidad de mantener altos estándares académicos.

El objetivo general de la investigación es reflexionar sobre las oportunidades, retos y particularidades que presenta la modalidad semipresencial en la formación profesional universitaria cubana, con el fin de orientar futuras estrategias educativas y políticas de perfeccionamiento. Como objetivos específicos se plantea: (1) sistematizar los fundamentos teóricos, históricos y normativos que sustentan esta modalidad; (2) analizar el papel de los CUM y los recursos tecnológicos en el proceso formativo; y (3) valorar críticamente las implicaciones pedagógicas y sociales de la semipresencialidad en el contexto cubano.

La hipótesis que guía este estudio sostiene que la modalidad semipresencial, adecuadamente estructurada y contextualizada, representa una alternativa transformadora para la educación superior cubana, capaz de articular inclusión, calidad y pertinencia formativa sin comprometer la exigencia académica ni los valores éticos del modelo educativo nacional.

La estructura del artículo se organiza en tres secciones principales: una revisión teórica sobre la formación profesional universitaria y sus enfoques históricos y pedagógicos; un análisis de la modalidad semipresencial en el contexto cubano, incluyendo sus antecedentes, características y evolución normativa; y una discusión crítica que confronta la experiencia nacional con aportes internacionales, para

finalmente ofrecer conclusiones orientadas al perfeccionamiento del modelo formativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se enmarca en una investigación teórica de carácter cualitativo, orientada a comprender y contextualizar mediante el método histórico lógico, el proceso de formación profesional universitaria en Cuba, con énfasis en la modalidad semipresencial como alternativa pedagógica pertinente y transformadora. Esta investigación se desarrolla en el contexto de la educación superior cubana actual, caracterizada por un proceso de perfeccionamiento continuo, la implementación de políticas de universalización, y la creciente incorporación de tecnologías educativas en los modelos formativos. El análisis se sitúa en el marco institucional de las universidades cubanas, con especial atención a los Centros Universitarios Municipales (CUM), que constituyen espacios claves para la implementación de esta modalidad.

Metodológicamente, se adopta un enfoque hermenéutico, reflexivo y crítico, que permite interpretar los discursos teóricos, normativos y pedagógicos vinculados a la formación profesional y a la semipresencialidad. Este enfoque se fundamenta en la revisión sistemática de fuentes bibliográficas nacionales e internacionales, seleccionadas por su relevancia, actualidad, rigor académico y pertinencia al contexto cubano y latinoamericano. La investigación se apoya en las recomendaciones metodológicas de Flick (2015) y Sánchez (2018), quienes proponen combinar el análisis de contenido con la interpretación contextual para estudios teóricos de corte bibliográfico.

El corpus documental analizado incluye:

- Libros especializados en pedagogía universitaria, formación profesional y educación semipresencial.
- Artículos científicos indexados en revistas académicas reconocidas, tanto nacionales como internacionales.
- Documentos normativos oficiales del Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES), incluyendo resoluciones, reglamentos y lineamientos estratégicos.
- Informes de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la CEPAL, que abordan tendencias globales en educación superior.



- Tesis de maestría y doctorado, ponencias en eventos académicos y publicaciones institucionales de universidades cubanas.

El proceso investigativo se desarrolló en varias fases:

1. Delimitación del objeto de estudio, centrado en la articulación entre formación profesional universitaria y modalidad semipresencial.
2. Selección y clasificación de fuentes, atendiendo a criterios de pertinencia temática, actualidad, representatividad institucional y diversidad geográfica.
3. Lectura crítica y análisis documental, mediante técnicas de codificación temática, identificación de categorías emergentes y triangulación conceptual.
4. Interpretación hermenéutica, orientada a establecer relaciones entre los discursos teóricos, las políticas educativas y las prácticas formativas en el contexto cubano.
5. Síntesis argumentativa, que permitió construir un fundamento teórico integrador y fundamentado, desde el cual se reflexiona sobre el problema de investigación.

Los recursos destinados a la investigación incluyeron:

- Acceso a bibliotecas universitarias físicas y digitales, especialmente de la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez".
- Uso de bases de datos académicas como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar.
- Consulta de plataformas institucionales del MES y organismos internacionales (UNESCO, OCDE, CEPAL).
- Herramientas digitales para la gestión bibliográfica (Zotero, Mendeley) y para el análisis cualitativo (Atlas.ti en su versión offline).
- Apoyo colaborativo entre los autores, quienes aportaron experiencia investigativa, conocimiento contextual y dominio metodológico en el campo de la educación superior.

Este diseño metodológico garantiza la validez interpretativa del estudio, al integrar múltiples perspectivas y fuentes, y permite elaborar reflexiones pertinentes para el perfeccionamiento de la formación profesional universitaria en Cuba. La investigación no se limita a una descripción normativa o institucional, sino que busca comprender críticamente los sentidos, tensiones y posibilidades que emergen en la

implementación de la modalidad semipresencial como estrategia educativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

- Evolución histórica y conceptual de la formación profesional universitaria.

La formación profesional, como categoría pedagógica y social, ha evolucionado históricamente en función de las transformaciones culturales, económicas y epistemológicas que han atravesado las sociedades. En sus orígenes, este proceso se vinculó a los gremios artesanales de la Edad Media, donde la transmisión del saber se realizaba mediante relaciones jerárquicas entre aprendices, oficiales y maestros. Esta estructura formativa respondía a una lógica de iniciación profesional, en la que el conocimiento se adquiría por medio de la práctica directa y la reproducción de saberes tradicionales.

Con el advenimiento de la Revolución Industrial, la formación profesional adquirió una nueva connotación: se convirtió en una necesidad estructural para el desarrollo económico, orientada a la capacitación de obreros y técnicos especializados. Lipsmeier (1984) señala que en Alemania, la enseñanza profesional debió enfrentar desde sus inicios las tensiones entre la formación técnica específica y las exigencias del neohumanismo pedagógico, que promovía una educación general y humanista. Esta dualidad entre cultura general y formación para el trabajo ha sido una constante en los debates sobre el sentido de la educación profesional.

Desde una perspectiva más filosófica y pedagógica, Flores (1974) propone una concepción de la formación como principio unificador de la pedagogía, articulado en tres dimensiones: la antropológica, que reconoce la enseñanza como proceso de humanización; la teleológica, que orienta la acción educativa hacia fines superiores del ser humano; y la metodológica, que promueve el desarrollo de la racionalidad como eje del aprendizaje. Esta visión sitúa la formación profesional más allá de la mera capacitación técnica, vinculándola con el desarrollo integral del sujeto.

Gadamer (1988), por su parte, introduce una lectura hermenéutica del concepto de formación, asociándolo a la apropiación cultural y al trabajo de la conciencia sobre sí misma. Para este autor, la formación implica un proceso histórico de construcción del sujeto, en el que se sintetizan relaciones sociales, saberes y experiencias. Desde esta perspectiva, la



formación profesional no se limita a la adquisición de competencias laborales, sino que constituye un proceso de configuración ética, epistemológica y social del individuo.

Ferry (1990) complementa esta mirada al considerar la formación como una función social de transmisión del saber, en la que confluyen procesos de maduración interna y experiencias externas. Su enfoque destaca la dimensión estructurante de la formación, entendida como desarrollo personal mediado por la cultura dominante, lo que permite reflexionar críticamente sobre los fines y contenidos de la educación profesional en contextos específicos.

Barrón et al. (1996) retoman estas concepciones para analizar las tendencias en la formación profesional universitaria en América Latina, destacando la necesidad de integrar saberes teóricos, éticos y prácticos en función de formar sujetos capaces de responder con autonomía y compromiso a los desafíos de su entorno. Esta visión dialéctica y contextualizada permite superar enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en la empleabilidad, y orienta la formación hacia la construcción de ciudadanía crítica y participación social.

En el contexto cubano, estas concepciones han sido reinterpretadas desde una perspectiva humanista, que concibe la educación superior como herramienta de transformación social. La implementación de los Cursos para Trabajadores (CPT) y la posterior creación de los Centros Universitarios Municipales (CUM) han sido expresiones concretas de esta visión, al promover una formación profesional inclusiva, territorializada y comprometida con los valores éticos y políticos de la nación.

Así, la evolución histórica y conceptual de la formación profesional universitaria revela una trayectoria compleja, en la que convergen tradiciones filosóficas, exigencias económicas y proyectos educativos emancipadores. En Cuba, este proceso se ha orientado hacia la construcción de un modelo formativo integral, que articula la excelencia académica con el compromiso social, y que encuentra en la modalidad semipresencial una vía estratégica para ampliar el acceso, diversificar los perfiles estudiantiles y fortalecer la calidad educativa.

- Concepciones teóricas integradoras sobre la formación profesional universitaria.

La formación profesional universitaria, en tanto proceso educativo complejo, ha sido objeto de múltiples aproximaciones teóricas que buscan comprender su naturaleza, sus fines y sus implicaciones éticas, epistemológicas y sociales. En este sentido, los aportes de Flores (1974), Gadamer (1988) y Ferry (1990) ofrecen marcos conceptuales que

permiten articular una visión integradora del proceso formativo, superando enfoques fragmentarios o exclusivamente instrumentales.

Flores (1974) propone una concepción de la formación como principio fundante de la pedagogía, estructurada en tres dimensiones esenciales:

- **Antropológica:** La formación es entendida como proceso de humanización, en el que el sujeto se transforma a partir del reconocimiento de sus posibilidades reales. Esta dimensión sitúa al educando como centro del proceso, destacando la necesidad de partir de su contexto, historia y potencialidades.
- **Teleológica:** La educación se orienta hacia fines superiores del ser humano, como proyecto ético y existencial. La formación profesional, desde esta perspectiva, no se limita a preparar para el trabajo, sino que busca facilitar el acceso del individuo a niveles superiores de sí mismo.
- **Metodológica:** La formación implica el desarrollo de la racionalidad, tanto en el plano conceptual como en la práctica educativa. Esto exige estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión crítica, la autonomía y la capacidad de cuestionamiento.

Gadamer (1988), desde una perspectiva hermenéutica, concibe la formación como un proceso de apropiación cultural y construcción de conciencia. Para él, el sujeto se forma en la medida en que se relaciona críticamente con la cultura, el conocimiento y la experiencia. La formación profesional, en este marco, se vincula con la capacidad del individuo para comprender su entorno, interpretar los saberes y actuar éticamente en contextos diversos. Gadamer insiste en que la formación va más allá de la capacitación técnica, al implicar una transformación profunda del sujeto en su dimensión humana y social.

Ferry (1990), por su parte, introduce una lectura sociológica de la formación, destacando su carácter estructurante y reproductor. Para este autor, la formación profesional es un proceso de desarrollo personal mediado por la cultura dominante, en el que confluyen aprendizajes, experiencias y maduración interna. Esta visión permite problematizar los contenidos y fines de la educación superior, interrogando su función social y su capacidad para promover la emancipación o la reproducción de estructuras existentes.

La convergencia entre estas tres perspectivas permite construir una definición integradora de la formación profesional universitaria como una trayectoria dialéctica, contextualizada y ética, en la que se articulan saberes teóricos, prácticos y axiológicos. Esta definición reconoce al



sujeto como protagonista de su proceso formativo, y sitúa la educación superior como espacio de construcción de autonomía, compromiso social y pensamiento crítico.

En el contexto cubano, estas concepciones han sido reinterpretadas desde una pedagogía revolucionaria que privilegia la formación integral, la vinculación del estudio con el trabajo y la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Autores como Horruitinier (2006, 2012) y Aldana (2010) han destacado que la universidad cubana no solo forma profesionales competentes, sino ciudadanos comprometidos con la transformación de su entorno, capaces de actuar con independencia, creatividad y sentido ético.

Esta visión teórica sustenta el modelo formativo cubano, en el que la modalidad semipresencial se configura como una vía para potenciar el protagonismo estudiantil, el aprendizaje autónomo y la inclusión territorial, sin renunciar a la exigencia académica ni a los valores humanistas que caracterizan la educación superior en la isla.

- Caracterización del modelo cubano de formación profesional

El modelo cubano de formación profesional universitaria se distingue por su carácter integral, contextualizado y comprometido con los principios de equidad, justicia social y desarrollo humano. Este modelo ha sido construido sobre la base de una pedagogía revolucionaria que articula la formación académica con la transformación social, y que reconoce al estudiante como sujeto activo de su propio proceso formativo.

Desde sus fundamentos, la educación superior en Cuba ha estado orientada por el principio de vinculación del estudio con el trabajo, entendido no solo como una estrategia metodológica, sino como una concepción filosófica que sitúa el conocimiento en función de la práctica social. Esta articulación se expresa en la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, donde el saber no se limita a la adquisición de contenidos, sino que se convierte en herramienta para la emancipación y el compromiso ético.

Horruitinier (2006, 2012) plantea que la formación profesional en Cuba se estructura sobre tres ejes fundamentales: la formación científico-técnica, la formación político-ideológica y la formación humanista. Esta tríada permite configurar un perfil profesional que no solo responde a las exigencias del mercado laboral, sino que se orienta al desarrollo integral del sujeto y a la transformación de su entorno. En este sentido, el modelo cubano supera la lógica instrumental de la educación, al concebir al profesional como agente de cambio, capaz de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad social.

La creación de los Centros Universitarios Municipales (CUM) y la implementación de la modalidad semipresencial han sido expresiones concretas de este modelo, al permitir una mayor territorialización de la educación superior y una ampliación significativa del acceso. Estos espacios formativos han contribuido a democratizar el conocimiento, diversificar los perfiles estudiantiles y fortalecer la pertinencia social de la universidad.

La modalidad semipresencial, en particular, ha permitido atender a sectores tradicionalmente excluidos, como trabajadores, madres, personas con responsabilidades familiares o residentes en zonas rurales, sin renunciar a los estándares de calidad académica. Lajes y Balbín (2015) documentan experiencias formativas en universidades cubanas que evidencian cómo la semipresencialidad ha contribuido al desarrollo local y a la formación de profesionales comprometidos con su entorno.

Aldana (2010) destaca que esta modalidad exige una reconfiguración de los procesos pedagógicos, en la que el docente asume un rol mediador, orientador y facilitador del aprendizaje. La formación profesional en este contexto se concibe como un proceso dialógico, en el que se promueve la autonomía del estudiante, la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo de competencias para la vida. Esta concepción se articula con los principios del enfoque histórico-cultural, que reconoce la mediación pedagógica y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como elementos centrales para el aprendizaje significativo.

El modelo cubano también se caracteriza por su énfasis en la formación en valores, entendida como dimensión transversal que atraviesa todos los espacios curriculares y extracurriculares. La ética, la solidaridad, el compromiso social y la identidad nacional son componentes esenciales del perfil profesional, y se promueven mediante estrategias formativas que integran la reflexión crítica, el trabajo comunitario y la participación activa en proyectos de desarrollo local.

En síntesis, el modelo cubano de formación profesional universitaria se configura como una propuesta educativa integral, humanista y transformadora, que articula saberes científicos, éticos y sociales en función del desarrollo pleno del sujeto. Su implementación en la modalidad semipresencial representa una apuesta por la inclusión, la calidad y la pertinencia, y constituye una vía estratégica para fortalecer el papel de la universidad en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.



- La modalidad de estudio semipresencial. Antecedentes históricos y pedagógicos. Caso Cuba.

El desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ha sido un catalizador fundamental en la evolución de los modelos educativos contemporáneos, especialmente en lo que respecta a la educación a distancia. Desde mediados del siglo XX, esta modalidad comenzó a consolidarse en diversas universidades del mundo, particularmente en países desarrollados, donde se implementaron programas exclusivamente a distancia tanto en el nivel de pregrado como en el posgrado. Sin embargo, a pesar de su expansión, numerosos estudios han señalado que estos modelos no siempre lograron los resultados esperados, debido a limitaciones como la escasa interacción presencial, el débil control del proceso formativo y la insuficiente calidad en los aprendizajes alcanzados.

En este contexto, García et al. (2008) destacan que la creciente demanda de acceso a la educación superior, junto con las carencias estructurales de la enseñanza a distancia y la imposibilidad de ampliar significativamente la oferta presencial por falta de recursos, impulsaron la gestación de una modalidad intermedia. Esta nueva propuesta pedagógica, conocida como enseñanza mixta o semipresencial, combina elementos de la presencialidad tradicional con estrategias propias de la educación a distancia, otorgando especial relevancia a la independencia cognoscitiva, la autorregulación del aprendizaje y la autopreparación del estudiante. Su surgimiento respondió no solo a necesidades logísticas, sino también a una reconfiguración del rol del estudiante como sujeto activo en su proceso formativo.

La literatura especializada refleja una diversidad terminológica para referirse a esta modalidad. Curtis y Charles (2005), así como Heinze y Procter (2004), señalan que en el ámbito anglosajón predominan los términos *blended learning* y *hybrid model*, mientras que en el contexto hispanoamericano se utilizan expresiones como “educación flexible”, “formación mixta”, “aprendizaje mezclado” o “enseñanza semipresencial”. Aunque existen matices entre estas denominaciones, todas coinciden en resaltar la integración de espacios presenciales y virtuales, así como la necesidad de una pedagogía adaptativa que responda a los nuevos perfiles estudiantiles.

En esta línea, Pérez y Maldonado (2021) proponen una revisión crítica de los modelos adaptativos en educación semipresencial, destacando la necesidad de personalizar los procesos formativos mediante tecnologías que respondan a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Su enfoque refuerza la pertinencia de diseñar estrategias flexibles y

centradas en el estudiante, especialmente en contextos como el cubano, donde la diversidad territorial y social exige soluciones pedagógicas contextualizadas.

En este sentido, Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) analizan las perspectivas de la educación semipresencial en Iberoamérica, destacando su potencial para articular flexibilidad, calidad y pertinencia en contextos diversos.

En las últimas décadas, y con especial énfasis tras la pandemia de COVID-19, la modalidad semipresencial ha experimentado un auge significativo a nivel internacional. Esta expansión se ha visto impulsada por la urgencia de flexibilizar la oferta educativa, garantizar la continuidad pedagógica y ampliar el acceso a poblaciones históricamente excluidas. La semipresencialidad se ha consolidado como una alternativa eficaz para articular las ventajas de la enseñanza presencial, como la interacción directa y el acompañamiento tutorial, con el potencial de las herramientas digitales, que favorecen el aprendizaje autónomo, la personalización de los contenidos y la adaptación a diversos contextos socioeconómicos y culturales (UNESCO, 2020; García, 2022).

La enseñanza semipresencial en Cuba hunde sus raíces en las más genuinas tradiciones de lucha y emancipación educativa, particularmente en el surgimiento de las universidades populares, espacios donde los obreros accedían al conocimiento como parte de un proyecto de justicia social. Tras el triunfo revolucionario, y como conquista histórica del movimiento obrero, el Ministerio de Educación Superior (MES) instauró en la década de 1970 los Cursos para Trabajadores (CPT), modalidad que respondía a las características de la enseñanza semipresencial al combinar encuentros presenciales con actividades de estudio independiente. Según Horruitinier (2006, 2012), esta modalidad se concretó en los CPT a través de los cursos vespertinos-nocturnos y los cursos por encuentros, configurando una alternativa formativa que ampliaba el acceso sin renunciar a la calidad académica (Román & Martínez, 2015).

Inicialmente, los CPT se desarrollaron en las cabeceras provinciales donde existían universidades, aunque en algunos casos se extendieron a otros territorios por demandas específicas. Su implementación permitió formar varias generaciones de profesionales cubanos, consolidando una vía educativa inclusiva y territorializada. No obstante, con el paso del tiempo, esta modalidad comenzó a mostrar signos de obsolescencia, al no responder plenamente a las exigencias del siglo XXI



ni a las nuevas demandas de ingreso y permanencia en la educación superior por parte de amplios sectores de la población.

La política de universalización de la universidad, implementada a partir del año 2000, marcó un punto de inflexión en este proceso. Esta estrategia conllevó la creación de las Sedes Universitarias Municipales, que posteriormente evolucionaron hacia los actuales Centros Universitarios Municipales (CUM). Con ello, se redimensionó el papel de los CPT, extendiendo su alcance a todos los municipios del país y consolidando la semipresencialidad como modalidad viable para garantizar el acceso equitativo a la educación superior. Este perfeccionamiento continuo ha permitido organizar estudios universitarios en territorios que anteriormente carecían de condiciones para ello, ampliando significativamente la cobertura educativa.

A partir del curso 2009–2010, la Educación Superior Cubana experimentó un proceso de reestructuración que redefinió las funciones de los CUM. Ya no se limitaban únicamente a la formación profesional, sino que asumieron un papel activo en el desarrollo local, en articulación con las instancias gubernamentales, políticas y sociales del territorio.

Algunos CUM se establecieron con carácter municipal, mientras que otros asumieron funciones territoriales, dependiendo de las condiciones materiales, la disponibilidad de claustros y las demandas específicas de cada región. Esta reorganización quedó reflejada en la cláusula final del artículo 10 de la derogada Resolución 2/2018, y fue actualizada en el artículo 14 de la Resolución 47/2022, que define al CUM como una unidad organizativa de la universidad encargada de ejecutar los procesos sustantivos de la educación superior en función de las necesidades del municipio y de la calidad requerida.

Este proceso ha sido esencial para extender oportunidades formativas a poblaciones históricamente subrepresentadas, como trabajadores del sector no estatal, mujeres con responsabilidades familiares o jóvenes de zonas rurales. En este sentido, el modelo semipresencial implementado en los CUM se configura como una herramienta de inclusión social, que permite democratizar el acceso sin comprometer los estándares académicos ni la exigencia formativa.

Esta expansión de la modalidad semipresencial en la educación superior cubana se inscribe dentro de una política estratégica nacional que prioriza la universalización, la equidad territorial y el reconocimiento de la diversidad social. Esta modalidad facilita el ingreso y la permanencia en carreras universitarias para estudiantes que enfrentan dificultades para acceder a la modalidad presencial tradicional, al tiempo que garantiza la calidad y pertinencia de los procesos formativos. Así lo

confirman las orientaciones recientes del MES (2023) y los análisis regionales sobre educación superior en América Latina (CEPAL, 2021).

A partir del curso 2010–2011, el MES comenzó a implementar y perfeccionar progresivamente las normas que regían los CPT, manteniendo la modalidad de continuidad de estudios bajo la premisa de su extinción gradual. Este proceso quedó documentado en las resoluciones ministeriales 231/2010, 145/2011 y 147/2013, todas posteriormente derogadas.

Desde el curso 2012–2013, los CPT pasaron a denominarse oficialmente Cursos por Encuentro (CPE), en respuesta a los cambios socioeconómicos del país. Esta transformación permitió que personas sin vínculo laboral, incluidos trabajadores del sector no estatal, pudieran acceder a estudios universitarios bajo esta modalidad. La nueva denominación quedó reflejada en la Resolución Ministerial 147/2013, en el artículo 5 de la Resolución 111/2017 (ambas derogadas), y en los artículos 23.2 y 24 de la vigente Resolución 47/2022.

Posteriormente, el MES abrió formalmente sus puertas a la modalidad semipresencial en el curso 2015–2016 mediante los CPE, alineándose con las demandas sociales, institucionales y políticas del país. Esta modalidad, en constante perfeccionamiento, se articula con experiencias internacionales que, bajo distintas denominaciones y regulaciones, buscan responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior.

En los años posteriores a 2020, diversos estudios nacionales han documentado avances significativos en la consolidación de la semipresencialidad en el sistema de educación superior cubano. Rodríguez y Pérez (2022) destacan que la implementación pos-pandemia ha evidenciado un fortalecimiento de los procesos formativos a través de una mayor integración de plataformas digitales y un uso más efectivo de los recursos tecnológicos en los Centros Universitarios Municipales (CUM). Además, señalan que las políticas del MES han puesto un especial énfasis en la capacitación docente para la mediación pedagógica en entornos híbridos y en la flexibilización de los planes de estudio, facilitando así el acceso, permanencia y éxito académico de estudiantes con diversas condiciones socioeconómicas y laborales.

Estos estudios resaltan también la importancia que se ha dado al acompañamiento tutorial y a la evaluación formativa continua como elementos clave para garantizar la calidad educativa en modalidad semipresencial. El MES, en concordancia con las recomendaciones



internacionales, ha promovido normativas que incentivan la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, reconociendo la modalidad semipresencial como un vector estratégico para la democratización y diversificación de la educación superior en Cuba.

Finalmente, Rodríguez y Pérez (2022) enfatizan que, aunque persisten desafíos asociados a la infraestructura tecnológica y a la necesidad de ampliar recursos específicos para ciertos territorios, la modalidad semipresencial continúa siendo un motor fundamental para la inclusión educativa y el desarrollo local, reafirmando su papel como una modalidad flexible, pertinente y comprometida con el proyecto social cubano.

Por tanto, las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas que caracterizan el contexto contemporáneo han impulsado la consolidación de la modalidad semipresencial como una vía emergente e innovadora dentro del proceso de formación profesional universitaria en Cuba. Esta modalidad, en constante perfeccionamiento, responde de manera efectiva a las necesidades de flexibilización, accesibilidad y pertinencia formativa, articulando experiencias presenciales, virtuales y autónomas que se adaptan tanto a las demandas del país como a las características particulares de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

A nivel internacional, la semipresencialidad ha ganado creciente relevancia como una alternativa flexible y eficaz para ampliar el acceso a la educación superior, especialmente a raíz de los desafíos que impuso la pandemia de COVID-19 (UNESCO, 2020) con fuerza en modalidades híbridas (Pérez et al., 2022; Zhang & Wang, 2023). Combina la presencialidad con herramientas tecnológicas que facilitan un aprendizaje autónomo, contextualizado y adaptado a perfiles estudiantiles diversos (García, 2022).

Lage (2019) analiza los retos y oportunidades del blended learning en universidades latinoamericanas, subrayando que esta modalidad no solo amplía el acceso, sino que también exige una transformación profunda en la cultura institucional, la formación docente y la gestión curricular. Su estudio aporta claves para comprender cómo la semipresencialidad puede consolidarse como una alternativa sostenible y eficaz en escenarios de alta complejidad social y tecnológica.

Asimismo, se reconoce su potencial en el desarrollo de competencias digitales, pensamiento crítico y habilidades para la gestión del aprendizaje, competencias esenciales para la inserción tanto profesional como académica en el mundo actual (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2018; Tünnermann, 2021).

También, autores como Aparicio et al.(2020) y Hernández et al. (2021) discuten competencias digitales claves en entornos híbridos en este escenario.

En el contexto cubano, la incorporación progresiva de esta modalidad se enmarca dentro de las políticas nacionales cuyo objetivo es democratizar la educación superior, ampliar la inclusión social y responder a las demandas de una formación pertinente, humanista y revolucionaria. La Resolución 47/2022 del Ministerio de Educación Superior (MES) establece que la educación profesional de nivel superior debe garantizar una preparación integral basada en fundamentos científico-técnicos, humanistas y éticos, abarcando valores políticos y estéticos, y aplicándose uniformemente en todas las modalidades reconocidas oficialmente: presencial, semipresencial y a distancia (MES, 2022, artículos 1 y 16).

Esta normativa distingue claramente los tipos de cursos asociados a cada modalidad: el curso diurno, que se organiza esencialmente bajo la modalidad presencial; el curso por encuentro, que utiliza la modalidad semipresencial; y el curso a distancia, que se imparte exclusivamente a distancia (MES, 2022, artículos 22, 23 y 24). No obstante, más allá de la divergencia organizativa y metodológica (Valverde-Berrocso y López-Meneses, 2020), el proceso formativo mantiene su objetivo esencial: formar profesionales competentes, cultos, autónomos y comprometidos con el desarrollo socioeconómico y cultural del país.

En consecuencia, el objetivo formativo es común a todas las modalidades; lo que varía es el proceso para alcanzarlo. La modalidad semipresencial implica potenciar el protagonismo activo del estudiante, fomentar el desarrollo de habilidades para el autoaprendizaje y promover una apropiación crítica de los contenidos en contextos variados. El estudiante debe ser portador de una cultura de aprendizaje continuo, capaz de gestionar autónomamente su formación, articulando su conocimiento académico con sus recursos personales y profesionales para interactuar con eficacia en entornos formativos híbridos (López, 2006).

De esta manera, la semipresencialidad no solo constituye una alternativa organizativa, sino que representa una oportunidad para reconfigurar la práctica pedagógica a partir de principios de equidad, inclusión y transformación social. Su implementación demanda estrategias institucionales coherentes, mediación pedagógica efectiva y acompañamiento tutorial constante, todos elementos que impactan



directamente en la calidad del proceso formativo y en el éxito académico de los estudiantes (Horruitinier, 2012).

Asimismo, esta modalidad exige a las instituciones y a los estudiantes el diseño y puesta en marcha de estructuras de aprendizaje que trasciendan la mera transmisión de contenidos. Este modelo requiere la incorporación de competencias digitales, pensamiento crítico, autorregulación y capacidad de autoaprendizaje, habilidades fundamentales para desenvolverse en escenarios sociales y profesionales cada vez más complejos, dinámicos y tecnológicamente mediados (OECD, 2018; Valverde-Berrocó y López-Meneses, 2020; Tünnermann, 2021). En este sentido, la semipresencialidad se convierte en una propuesta pedagógica que transforma la lógica del proceso formativo tradicional, colocando al estudiante en el centro de su propio aprendizaje.

López (2006) enfatiza que la educación superior debe enfocarse en el desarrollo de la capacidad para aprender, entendida no como acumulación de conocimientos sino como el desarrollo de la habilidad para pensar, reflexionar y actuar con autonomía. La universidad tiene así la responsabilidad de formar estudiantes capaces de orientarse de manera independiente, apropiarse críticamente de la realidad y desplegar su potencial a partir de la autodeterminación, autocontrol y autodirección. Esta visión sustenta el aprendizaje autónomo, pilar fundamental de la modalidad semipresencial, la cual requiere una organización pedagógica distinta basada en estrategias flexibles, transferibles y adaptables para generar mejores resultados formativos.

En este sentido, trabajos recientes como los de Broadbent & Poon (2015) y Zimmerman (2019) han profundizado el análisis del aprendizaje autorregulado en entornos semipresenciales.

Autores como López (2006), García et al. (2008) y Horruitinier (2006, 2012) coinciden en que los objetivos clave de esta modalidad deben traducirse en asignaturas que promuevan:

- La formación integral con la actividad independiente del estudiante como eje central.
- Flexibilidad organizativa que facilite el acceso y la adaptación a diferentes contextos laborales, territoriales y ritmos individuales.
- Metodologías activas y recursos diversificados para favorecer el desarrollo del aprendizaje.
- Formación en valores como dimensión transversal que fortalezca el compromiso ético y social.

- Integración progresiva de medios tecnológicos y educativos para potenciar el aprendizaje autónomo y compensar limitaciones propias de la presencialidad tradicional.
- Apoyos pedagógicos presenciales como clases encuentro, tutorías y consultas, que permitan la orientación y retroalimentación continua (Horruitinier, 2006, 2012; García et al., 2008).

Estos apoyos se complementan con una amplia gama de recursos tecnológicos y materiales didácticos, entre ellos audiovisuales (videos, televisión educativa), informáticos (software educativo, plataformas interactivas, laboratorios virtuales, correo electrónico) e impresos (textos básicos, guías de estudio). Estos elementos constituyen el fundamento del proceso docente, tal como expresan el Reglamento Organizativo del Proceso Docente y estudios especializados (MES, 2022).

La modalidad semipresencial se sustenta en entornos virtuales de aprendizaje, recursos multimedia interactivos y sistemas de comunicación síncrona y asíncrona que enriquecen la interacción entre estudiantes, docentes y pares. Estos recursos fortalecen la autonomía estudiantil y contribuyen a mejorar la calidad del proceso formativo, al posibilitar un seguimiento más personalizado, una retroalimentación constante y una mayor adaptabilidad a las particularidades de cada estudiante (García, 2022; UNESCO, 2020). Asimismo, estudios actuales orientan su desarrollo hacia la integración de inteligencia artificial, analítica del aprendizaje y plataformas digitales avanzadas, favoreciendo la personalización y efectividad del aprendizaje en esta modalidad (Johnson et al., 2023; Ramírez & Castillo, 2021).

Montero y Gómez (2022) destacan que la innovación pedagógica en entornos semipresenciales requiere no solo el uso de tecnologías, sino también el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes. Su investigación enfatiza la importancia de integrar metodologías activas, recursos multimedia y sistemas de comunicación síncrona y asíncrona para fortalecer la autonomía y la calidad del aprendizaje.

Desde la perspectiva de Horruitinier (2006, 2012), esta modalidad se caracteriza por un enfoque pedagógico integrador que combina apoyos presenciales con recursos tecnológicos, extendiendo la influencia del docente más allá del aula física y ajustando la intensidad del acompañamiento a las necesidades específicas de cada estudiante sin perder rigor académico ni compromiso ético.



Además de brindar flexibilidad organizativa, la modalidad semipresencial se perfila como un vehículo eficaz para la estimulación de talentos jóvenes en ciencia, tecnología e innovación. Al promover el autoaprendizaje, el pensamiento crítico y la apropiación tecnológica, favorece el desarrollo de competencias claves para la participación activa en entornos innovadores, fortaleciendo el papel de la universidad como espacio de formación integral y motor de transformación social. En el contexto cubano, esta apuesta cobra especial importancia al estar alineada con principios de inclusión, equidad y pertinencia que guían la educación superior nacional.

- Discusión

En el contexto de la educación superior cubana, la modalidad semipresencial se consolida como una estrategia formativa esencial para garantizar el acceso equitativo y la flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su implementación responde a la necesidad de formar profesionales íntegros, competentes y éticamente comprometidos, capaces de incidir con creatividad y responsabilidad en los sectores estratégicos del país. Al articular experiencias presenciales con recursos tecnológicos, esta modalidad potencia la autonomía estudiantil, diversifica las prácticas pedagógicas y fortalece competencias digitales clave para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. En consonancia con la tradición pedagógica cubana, profundamente humanista y transformadora, la semipresencialidad representa una vía legítima para actualizar la formación profesional sin renunciar a los valores ideológicos, políticos y sociales que sustentan el proyecto educativo nacional.

Sin embargo, el escenario global de la educación superior ha experimentado transformaciones aceleradas en los últimos años, impulsadas por la digitalización, la globalización del conocimiento y la demanda de flexibilidad formativa. Investigadores como Tünnermann (2021) y Didriksson (2017) advierten que estos cambios exigen potenciar la autonomía estudiantil, integrar tecnologías educativas de manera ética y garantizar acompañamiento tutorial constante para evitar la fragmentación pedagógica. García (2022), desde una perspectiva latinoamericana, subraya que la semipresencialidad requiere estrategias inclusivas, plataformas accesibles y una sólida orientación metodológica, especialmente en contextos marcados por desigualdades y brechas digitales.

Organismos internacionales como la UNESCO (2020, 2023) y la OCDE (2018) han enfatizado la necesidad de transformar curricularmente la educación superior, incorporando competencias digitales,

socioemocionales y transversales en todos los modelos formativos. La Estrategia de la UNESCO sobre la Innovación Tecnológica en la Educación (2022–2025) propone un enfoque centrado en el ser humano, que aproveche las tecnologías para ampliar el acceso, personalizar el aprendizaje y reducir las brechas educativas, especialmente en poblaciones marginadas.

Estudios recientes como el de Ramos-Zaga (2024) destacan que la transformación digital en las instituciones de educación superior no se limita a la adopción de tecnologías, sino que implica una evolución continua en la gestión educativa, la planificación estratégica y el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes. En esta misma línea, Torres et al. (2025) analizan el potencial de la inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje y fomentar la autonomía estudiantil, aunque advierten sobre los desafíos ético-pedagógicos que deben ser cuidadosamente gestionados.

Desde una perspectiva inclusiva, Villanueva et al. (2025) y Santos et al. (2025) coinciden en que el éxito de la semipresencialidad depende de la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, la formación continua del profesorado y el diseño de entornos de aprendizaje accesibles y significativos. Estas prácticas deben reconocer la diversidad territorial y social, y promover una educación de calidad que responda a las necesidades reales de los estudiantes.

Esta transformación exige también una renovación continua en el desarrollo profesional docente, como plantea Imbernón (1996), quien destaca la necesidad de procesos formativos sostenidos que acompañen la innovación pedagógica.

En suma, la modalidad semipresencial representa una vía transformadora hacia una educación superior inclusiva, tecnológicamente actualizada y comprometida con el desarrollo social del país. Su consolidación constituye una estrategia imprescindible para perfeccionar la formación profesional, responder a las exigencias del mundo globalizado y potenciar capacidades estratégicas vinculadas con la ciencia, la tecnología y la innovación. Este enfoque cobra especial relevancia para fomentar talentos jóvenes capaces de incidir con creatividad y sentido ético en los desafíos contemporáneos de Cuba.

Si bien el modelo cubano se distingue por su vocación social y su énfasis en la formación integral, los desafíos actuales obligan a concebir la modalidad semipresencial como un ecosistema pedagógico complejo. Este debe integrar enfoques interdisciplinarios, tecnologías emergentes,



metodologías activas y políticas inclusivas que garanticen la equidad y la calidad educativa.

La confrontación con estudios recientes confirma la necesidad de equilibrar la autonomía y la flexibilidad con la función social y emancipadora de la universidad, asegurando siempre el acompañamiento ético, la pertinencia territorial y la excelencia académica, tal como proponen Araya (2018), García (2022), Vilalta (2022), Ramos-Zaga (2024) y Torres et al. (2025). En esta línea, Zabalza (2004) advierte que la innovación en la enseñanza universitaria requiere revisar críticamente las prácticas docentes y los modelos curriculares, para garantizar que la transformación pedagógica responda a las necesidades reales del contexto.

Así, la semipresencialidad no solo se consolida como alternativa organizativa, sino como una apuesta estratégica para reconfigurar la práctica educativa desde principios de inclusión, pertinencia y transformación social, en sintonía con los valores humanistas que sustentan el proyecto de educación superior cubano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, Y. (2010). El proceso de formación profesional en la Carrera de Estudios Socioculturales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(16). Instituto Superior Minero Metalúrgico Dr. Antonio Núñez Jiménez. <http://www.eumed.net/rev/ced/16/yaa2.htm>
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2020). An e-learning theoretical framework. *Computers & Education*, 111, 51-64. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519302715>
- Aponte, E. (2016). Formación académica y vida universitaria: tendencias y retos de la era del conocimiento para construir sociedades del conocimiento. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 24, 19-46. Universidad de Puerto Rico. <https://cie.uprrp.edu/publicaciones/cuaderno-de-investigacion-en-la-educacion/>
- Araya, V. (2018). *Políticas públicas y modalidades educativas en América Latina: reflexiones desde una perspectiva semipresencial*. REFCALÉ, 21(4), 55-76. <http://www.revista-refcale.org/>
- Banco Mundial & UNESCO. (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2121>
- Barrón, C., Rojas, I., & Sandoval, R. M. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. *Perfiles Educativos*, (71). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://perfileseducativos.unam.mx/>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*,

27,

1-13.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751615000387>

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). La educación semipresencial en Iberoamérica: análisis y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.23.1.387541>

CEPAL. (2021). *Educación universitaria en América Latina y el Caribe: innovación y desafíos en la digitalización*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46813-educacion-universitaria-america-latina-caribe-innovacion-desafios-digitalizacion>

Curtis, J. B., & Charles, R. G. (2005). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (excerpt). Pfeiffer Wiley. ISBN: 9780787977580. <https://www.wiley.com/en-us/The+Handbook+of+Blended+Learning%3A+Global+Perspectives%2C+Local+Designs-p-9780787977580>

Didriksson, A. (2017). Innovación educativa y universidades abiertas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 7-22. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072883e.2017.23.22516>

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. México: Paidós. <https://www.paidos.com.mx/>

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Ediciones Morata. https://www.academia.edu/36971366/introduccion_a_la_investigacion_cualitativa

Flores, R. (1974). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill. <http://www.mhe.com.co/>

Gadamer, G. H. (1988). *Verdad y método: fundamentos de una humanística filosófica*. Salamanca: Sígueme. https://www.sigueme.es/libros/verdad-y-metodo_6380.html

García, L. (2022). *La educación semipresencial y su desarrollo en América Latina*. Educación a Distancia, 22(2), e33089. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.33089>

García, M. E., González, G., García, A., & Rodríguez, T. (2008). Modalidad de curso semipresencial. Aplicación en la asignatura Procesos Tecnológicos. *Revista Ingeniería Mecánica*, 3, 47–52. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. <https://revistas.cujae.edu.cu/index.php/revistaim>

Heinze, A., & Procter, C. (2004). Reflections on the use of blended learning. *Education in a Changing Environment* (conference proceedings). University of Salford. https://www.researchgate.net/publication/28579830_Reflections_on_the_use_of_blended_learning

Hernández, P., García, L., & Morales, E. (2021). Competencias digitales en la educación híbrida post-COVID. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(3), 45-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50756152003>

Horruitinier, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela. <http://www.editorialfv.co.cu/>

Horruitinier, P. (2012). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Universitaria del MES. ISBN: 9789591617989.



- Imbernón, F. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE. <https://www.cide.es/>
- Johnson, N., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., & Freeman, A. (2023). *NMC Horizon Report: Higher Education Edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2023/4/2023-nmc-horizon-report-higher-education-edition>
- Lage, J. M. (2019). *Retos y oportunidades del blended learning en universidades latinoamericanas*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(3), 123-138. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/23556>
- Lajes, S., & Balbín, M. I. (2015). La formación del profesional: una experiencia cubana. *Revista Transformación*, 11(3), 1–8. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz.” <https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1499>
- Lipsmeier, A. (1984). *Pedagogía de la Formación Profesional*. México: Editorial Roca Pedagógica. <https://sibi.upn.mx/>
- López, J. V. (2006). La educación a distancia y la universidad virtual. *Revista Islas*, 48(147), 92–102. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/478>
- Martínez, A., López, F., & Gómez, R. (2022). La educación semipresencial en tiempos de pandemia: aprendizajes y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 88-105. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3468>
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2010). *Resolución Ministerial No. 231*. La Habana, Cuba. <https://www.mes.gob.cu/es/documentos>
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2011). *Resolución Ministerial No. 145*. La Habana, Cuba. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-145-de-2023-de-ministerio-de-educacion-superior>
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2013). *Resolución Ministerial No. 147*. La Habana, Cuba. <https://www.mes.gob.cu/es/documentos>
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2017). *Resolución Ministerial No. 111*. La Habana, Cuba. <https://www.mes.gob.cu/es/documentos>
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2018). *Reglamento de Trabajo Metodológico de la Educación Superior. Resolución No. 2*. La Habana, Cuba. <https://www.mes.gob.cu/es/documentos>
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2022). *Reglamento Organizativo del Proceso Docente y de Dirección del Trabajo Docente y Metodológico. Resolución No. 47*. La Habana, Cuba. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-47-de-2022-de-ministerio-de-educacion-superior>
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2023). *Lineamientos para el desarrollo de modalidades no presenciales*. La Habana, Cuba. <http://mes.gob.cu/documentos/lineamientos2023.pdf>
- Montero, R., & Gómez, A. (2022). Innovación pedagógica y competencias digitales en educación semipresencial. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 100-118. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/30072>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

- Pérez, J., & Maldonado, R. (2021). *Modelos adaptativos para la educación semipresencial: una revisión crítica*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 1-22. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/27903>
- Pérez, J., Sosa, M., & Valdez, R. (2022). Transformaciones en la modalidad híbrida post-pandemia en América Latina. Revista de Educación a Distancia, 22(69), 1-25. <https://revistas.um.es/ead/article/view/421881>
- Ramírez, C., & Castillo, M. (2021). Innovación tecnológica en ambientes virtuales de aprendizaje. Revista de Tecnología Educativa, 14(1), 77-92. http://www.redetec.com/2021/14-1/ramirez_castillo.html
- Ramos-Zaga, C. (2024). *Transformación digital en la educación superior: gestión, innovación y competencias*. Editorial Académica Española. <https://www.eae-publishing.com>
- Rodríguez, D., & Pérez, N. (2022). La semipresencialidad cubana: avances y retos en la segunda década del siglo XXI. Revista Cubana de Educación Superior, 41(2), 110-125. <http://www.revsci.sld.cu/index.php/rcdes/issue/view/41>
- 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, 35(2). <https://rces.mes.edu.cu/index.php/rces/article/view/93>
- Saborido, J. R. (2017). Integración de la Educación Superior para el desarrollo. Resultados, retos y proyecciones en Cuba. Congreso Internacional Pedagogía 2017. Palacio de las Convenciones, La Habana. <https://www.pedagogiacuba.com>
- Sánchez, M. T. (2018). *Metodología de investigación: Enfoques y estrategias para la revisión bibliográfica*. Editorial Académica Española.
- Torres, J., Martínez, L., & Rivas, A. (2025). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje en entornos híbridos. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 16(1), 45-62. <https://rie.es.org>
- Tünnermann, C. (2021). Educación superior y formación ética en el siglo XXI. Educación y Sociedad, 42(152), 37-58. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302021187096>
- UNESCO. (2020). *Education and Skills for the Post-Pandemic World*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374015>
- UNESCO. (2023). *Replantear la educación superior: tecnologías digitales y equidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386981>
- Valverde-Berrocso, M., & López-Meneses, E. (2020). Elementos clave en el diseño de la modalidad semipresencial en educación superior. REFCALE, 23(2), 45-68. <http://www.revista-refcale.org/>
- Vilalta, J. (2022). Tendencias de transformación digital en las universidades latinoamericanas. Educación y Educadores, 25(1), 53-70. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Villanueva, M., & Santos, J. (2025). Inclusión y semipresencialidad: desafíos pedagógicos en América Latina. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 23(2), 89-107. <https://relatec.unex.es>



- Zabalza, M. Á. (2004). Innovación de la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, (6–7), 113–136.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1422926>
- Zhang, Y., & Wang, H. (2023). Post-pandemic education: hybrid learning models and student engagement. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(1), 64-83.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00472395231157632>