



**Universidad de Camagüey
“Ignacio Agramonte Loynaz”
Centro de Estudio de Ciencias de la Educación
“Enrique José Varona”**



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA GINECOBISTETRICA EN SITUACIONES DE CONTINGENCIA

Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación

IGNACIO CABRERA FIGUEREDO

**Camagüey
2024**



Universidad de Camagüey
"Ignacio Agramonte Loynaz"
Centro de Estudio de Ciencias de la Educación
"Enrique José Varona"



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA GINECOBSTETRICIA EN SITUACIONES DE CONTINGENCIA

Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: Dr. Ignacio Cabrera Figueredo, MSc.

Tutores: Prof. Tit., Lic. Ángel Luis Gómez Cardoso, Dr.C.

Prof. Tit., Lic. Olga Lidia Núñez Rodríguez, Dr.C.

**Camagüey
2024**

PENSAMIENTO

“... dime algo y lo olvidaré; enséñame algo y lo recordaré; implícame y lo aprenderé”.

Benjamín Franklin

DEDICATORIA

A mi familia y amigos

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por ser las personas que me dieron vida y que me han permitido llegar hasta este punto; en especial a mi madre por ser fiel consejera y compañera inseparable en este difícil, pero agradable, camino de la existencia.

A mis abuelos que, sin dudas, han sido las piedras formadoras de mi presente y constructoras de mi futuro.

A mi tío Ignacito que nunca ha dejado de ser la maravillosa persona que es y que siempre ha estado pendiente de mis necesidades.

A mis hermanos, que aunque no carnales, me han acompañado en cada meta, en cada propósito, en cada locura y en cada momento difícil. No creo necesario ni decir sus nombres porque ellos saben quiénes son.

A mi familia y a todas esas segundas y hasta terceras familias que tengo dispersas por doquier, pero que nunca me abandonan y siempre están presentes.

A mis amigos que aunque muchos, son de los mejores y siempre vivo complacido de ellos.

A mis tutores, especialmente al Dr. C Ángel Luis Gómez Cardoso, una persona sin igual y a quien admiro sobremanera.

A todo aquel que aún no sintiéndose identificado con las líneas anteriores sabe haberme ayudado.

A todos,

Eternamente agradecido.

SÍNTESIS

La presente tesis constituyó el empeño de su autor en la búsqueda de opciones encaminadas a garantizar atención a la diversidad en la enseñanza-aprendizaje de la Ginecobstetricia en situaciones de contingencia. Es por ello, que la investigación tuvo como objetivo: implementar una estrategia didáctica para los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que sea útil durante las situaciones de contingencias desde la atención a la diversidad. Se aplicaron como métodos y técnicas: el análisis documental, el histórico - lógico, la modelación sistémica estructural funcional, la encuesta, la observación, el inventario de problemas de formación, los talleres de opinión crítica y construcción colectiva y el pre-experimento. Como métodos estadístico-matemáticos: el análisis porcentual, las tablas de distribución de frecuencias y las gráficas para el análisis de los datos recopilados a partir de la aplicación de los métodos y las técnicas de carácter empírico (estadística descriptiva). Se utilizó la versión 20.0 del paquete estadístico SPSS. Los resultados finales evidenciaron la pertinencia de la estrategia didáctica para los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que sea útil durante las situaciones de contingencia.

ÍNDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA EN SITUACIONES DE CONTINGENCIA	11
1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia y sus transformaciones en situaciones de contingencia.	11
1.2 La gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad.	18
1.2.1 Atención a la diversidad. Ideas esenciales.	22
1.3 Diagnóstico del estado inicial de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad.	28
Capítulo 2 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA EN SITUACIONES DE CONTINGENCIA	33
2.1 Fundamentos teóricos de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad.	33
2.2 Estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia	

	dirigidas a la atención a la diversidad.	40
2.3	Valoración teórica de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad.	70
2.4	Valoración práctica de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad.	73
	CONCLUSIONES	82
	RECOMENDACIONES	84
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La política de formación de los profesionales de la salud en Cuba se ha nutrido de diversas influencias: los estudios relacionados con el impacto del modelo educativo recomendado por Flexner y su contribución a la consolidación del paradigma biomédico clínico individual y curativo, el cual se ha mantenido casi inalterable por más de un siglo; la Reforma de Córdoba, Argentina, en 1918, con su marcada proyección social de los diseños curriculares; la Declaración de Alma-Ata, Kazajistán, en 1978; y las reuniones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**) como la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe; y el pensamiento y la acción de Fidel Castro Ruz (Vela et al., 2018).

Los estudios médicos de pregrado están organizados en función de un currículo tradicional con un ciclo inicial (básico o preclínico) de 2 años, un ciclo clínico de 3 años y el internado rotatorio de pregrado, correspondiente al sexto año de la carrera (Alemán, Vera et al., 2020). Desde el surgimiento del Ministerio de Educación Superior (**MES**) en 1976 hasta la fecha se han aplicado cinco generaciones (A al E) de planes de estudio, como resultado de los cambios económicos, culturales y sociales que ha experimentado el país y en respuesta a las condiciones del contexto nacional e internacional en que estaba y está inmerso, así como el desarrollo científico técnico, considerando lo mejor de las tendencias internacionales que resultaron pertinentes adaptar al contexto nacional en la formación de profesionales.

En los momentos actuales en Cuba se lleva a cabo un proceso de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, específicamente, en la Educación Superior se ponen en práctica los denominados Planes de Estudio E (Montes de Oca et al., 2019). Según Miralles et al. (2015) la asignatura Ginecología y Obstetricia se incluye en el cuarto año, octavo semestre, de la carrera de medicina desde el año 1985; en el plan D, perfeccionado en marzo de 2020 y vigente en la actualidad, se mantuvo en la ubicación antes señalada.

El aprendizaje de la medicina y en particular de la Ginecología y Obstetricia es complejo porque implica muchas habilidades teórico-prácticas dentro de un marco humanista y ético. La educación tradicional de los médicos tiene tendencia a la superestabilidad, es decir, a la inercia que la hace resistente al cambio (Sánchez Mendiola, 2015). No obstante, las diferentes situaciones de contingencia a las que se somete dicho proceso ya sea de índole epidémica, climatológica, política, etc. contradicen dicho precepto.

La más reciente de estas aseveraciones se evidenció con la pandemia de la COVID-19 que generó la interrupción a nivel mundial de la educación médica de pregrado y posgrado en las universidades (Murphy, 2020) estimándose un total de 1,5 billones de estudiantes con afectaciones por el cierre de los colegios y universidades en el mundo (Alemán, Vera et al., 2020).

Los resultados preliminares del diagnóstico realizado, más la experiencia del autor, posibilitaron identificar que los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia presentan insuficiencias en la gestión didáctica desde la atención a la diversidad durante los períodos de contingencia, lo que fue constatado en el desempeño de estos y en el análisis documental efectuado. Todo lo anterior permitió determinar las siguientes falencias, entre otras:

- Los docentes presentan deficiencias en cómo diseñar las salidas que pueden brindarse en las adecuaciones para situaciones de contingencia.
- No siempre están conscientes del rol que deben ejercer ante las rápidas y profundas transformaciones generadas por estas situaciones de contingencia en aspectos relacionados con los contenidos a impartir, la forma de impartirlos y de evaluarlos.
- Empleo de recursos didácticos que no son accesibles para la totalidad de los estudiantes ante la suspensión de la presencialidad por las situaciones de contingencia.

- Carencias de forma general de conocimientos teóricos-prácticos relacionados con el manejo del Aula Virtual de Salud y demás plataformas o redes empleadas que posibilitarían el alcance a un mayor número de estudiantes.
- Negativa al empleo de los recursos disponibles para la virtualización de muchos de los procesos relacionados con la adquisición de habilidades declaradas en el programa de la asignatura.
- Los contenidos, métodos y prácticas que se emplean no generan en los docentes una garantía de apropiación de saberes por parte de los estudiantes, quizás relacionado con el arraigo a formas tradicionales.
- Descontento por la aplicación de formas no habituales de evaluación.

En la revisión realizada por el autor, se confirmó que las evidencias concernientes a las características del proceso de enseñanza aprendizaje de la medicina en sentido general y de la Ginecología y Obstetricia en particular, han sido indagadas desde varias aristas por múltiples investigadores, entre otros: (Alemán, Vera et al., 2020; G. Bastidas y D. Bastidas, 2021; R. Salas y A. Salas, 2012; Sánchez Mendiola, 2015; Vela et al., 2018).

En sus obras se aprecian regularidades relativas a considerar como requisito esencial de dicho proceso su carácter contextualizado y presencial, concretado en un enfoque sistémico y dinámico, valorando como componente curricular rector: los problemas profesionales que deben ser resueltos por el futuro egresado, con la particularidad que se desarrolla y concreta en y a través de las acciones de la atención en salud que los profesionales realizan mediante la educación en el trabajo en las unidades y servicios en que se desempeñan. No obstante, la educación contemporánea requiere para lograr sus objetivos adaptarse al contexto actual y resignificar los conceptos que han estado ligados a sus formas de actuación y procedimientos a lo largo de la historia (Pulido Cortés, 2017).

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se define por contingencia la posibilidad de que algo suceda o no suceda, este término tiene como sinónimos las palabras: contingente, eventualidad, posibilidad, probabilidad, albur, azar, casualidad, riesgo, emergencia, peligro (Real Academia Española [RAE], 2014). Así mismo se conoce por contingencia a todo acontecimiento que se presenta sorpresivamente y que puede poner en peligro la salud, la vida de las personas y la infraestructura existente. En lógica, la contingencia es el modo de ser o característica de algo en cuanto a que puede ser o no ser, dependiendo del caso; de allí que la relación entre necesidad, posibilidad y contingencia sea fácil de malentender.

Las diferentes situaciones de contingencia que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como: las emergencias sanitarias de cualquier índole, los fenómenos climáticos, los conflictos bélicos, las crisis económicas y energéticas, entre otras han demostrado la necesidad de cambiar las maneras arraigadas de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de garantizar la formación de profesionales aún en estas circunstancias y que a su vez el mismo sea accesible a la totalidad de estudiantes.

En tales situaciones la educación médica se ha visto afectada con la repentina suspensión de las prácticas clínicas o reemplazo de ellas, así como por la suspensión de las clases presenciales (Núñez Cortés, 2020). Dentro de las cuestiones inherentes a esta suspensión de la presencialidad se han generado tres grandes cuestiones:

1) Con respecto a los contenidos: la necesidad de revisar constantemente los contenidos que se imparten en los planes de estudios y la forma como se imparten hasta ahora en las facultades de medicina en el contexto de universidades eminentemente presenciales (R. Salas y A. Salas, 2012; Samaraee, 2020).

2) Las prácticas clínicas: la educación en el trabajo se ha visto desplazada por la actividad asistencial y por lo tanto se han suprimido las actividades académicas hospitalarias (Rodríguez Castro, 2020).

3) Lo concerniente a la evaluación: la mayoría de las formas habituales de evaluación no son adecuadas para grandes cohortes y se han visto afectadas y dificultadas (R. Salas y A. Salas, 2012).

A consecuencia se ha llegado a un momento donde se ha afectado el *status quo* de la educación médica de pregrado a nivel mundial y, por supuesto, en Cuba donde la educación médica está basada en la interrelación del problema profesional con el/los problemas docentes y su enseñanza aprendizaje, para lo cual tiene como principio rector la educación en el trabajo (Ciudad y Pacheco, 2021; Díaz y Valdés, 2020; Hernández et al., 2021; Ramos y Ambrosio, 2020; Sánchez Duque, 2020; Villagaray et al., 2020).

De ahí que, la misión del docente universitario hoy debe concordar con los retos presentes. En ese sentido, existen diversos autores que se refieren a la gestión didáctica como proceso, conjunto de acciones o actuación que moviliza e integra un conjunto de recursos para transformar al estudiante en dependencia de las condiciones del contexto (Borges Pérez, 2006; Céspedes Quiala, 2010; Hernández López, 2011; Marcillo García, 2018; Montes de Oca et al., 2016; Núñez, 2018; Saavedra et al., 2011).

Constituye entonces la gestión didáctica un conjunto de actividades estratégicas y planificadas en el que se hace uso de técnicas apropiadas y herramientas para generar calidad en educación (Muñoz, 2019; Vega, 2020). Constituye por consiguiente un proceso dinamizador brindándole los mecanismos adecuados para innovarse constantemente; así mismo como procesos sistemáticos cada elemento interactúa entre sí para lograr los propósitos; es flexible ya que debe adaptarse a los cambios que se van dando; se basa más en la coordinación ya que es una herramienta clave en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vega, 2020).

A la vez la gestión de dicho proceso debe incluir un conjunto de acciones educativas que den respuesta a las necesidades de todo el alumnado, para lo que se requiere de una actuación específica de los factores personales y sociales. La atención a la diversidad en educación ha de

regirse bajo los principios de normalización e inclusión, garantizando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Rodríguez y Gómez, 2021).

Según la UNESCO una de las definiciones de inclusión más aceptadas por la comunidad de profesionales de la educación es la que hace referencia a un proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, las culturas y las comunidades, con el propósito de incluirlos a todos (Fernández y Martínez, 2022). Tiene esto que ver con trabajar para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de participación. Es necesario el despliegue de la actividad pedagógica profesional en la planificación, organización, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando en cada uno de estos momentos las diferencias manifiestas en sus estudiantes, para brindarles el tratamiento especial e individualizado que cada uno requiere en su formación integral (Pelegri y Alonso, 2019).

Tras las evidencias empíricas y teóricas, ya apuntadas por el autor, se precisa como **vacío epistémico**, falencias en la atención a la diversidad desde la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia.

Por lo anteriormente expuesto se llega al siguiente **problema científico**: insuficiencias en la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Por lo que se declara como **objeto de investigación**: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia. Para darle solución al problema científico se propone en la investigación el siguiente **objetivo**: implementar una estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que sea útil durante las situaciones de contingencias dirigidas a la atención a la diversidad.

Se enmarca como **campo de acción**: la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Para guiar esta investigación el autor tuvo en cuenta la siguiente **hipótesis**: si se implementa una estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad en la que se combinen los componentes teórico y práctico, entonces es posible minimizar las insuficiencias detectadas en este sentido.

Para la evaluación de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, se asumieron y contextualizaron, las dimensiones e indicadores propuestos por Gómez Núñez (2019) (**Anexo 1**).

Para lograr el cumplimiento del objetivo de la investigación, se desarrollan las siguientes **tareas de investigación**:

- 1.- Sistematización de los presupuestos teórico-metodológicos relacionados con la gestión didáctica para la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la medicina en general y en particular de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia.
- 2.- Diagnóstico del estado inicial de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.
- 3.- Argumentación de los fundamentos teóricos de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

4.- Elaboración de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

5.- Valoración teórica de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, a través de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva.

6.- Valoración práctica de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, mediante un pre-experimento.

En esta investigación se utilizaron los siguientes **métodos y técnicas** que se determinaron a partir del objetivo central de la investigación, los mismos se emplearon para caracterizar la situación real del problema, entre estos cabe mencionar:

El análisis documental: con la finalidad de revisar los documentos especializados relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia y a la gestión didáctica de los docentes de esta asignatura, así como las influencias de las diferentes situaciones de contingencia sobre estos aspectos.

El histórico-lógico: para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia.

La modelación sistémica estructural funcional: con el objetivo de diseñar los componentes de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que sea útil durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

La encuesta: con la finalidad de constatar los conocimientos que poseen los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia sobre gestión didáctica y su empleo durante las situaciones de contingencia (**Anexo 2**).

La observación: con el propósito de constatar el desempeño de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia (**Anexo 3**).

El inventario de problemas de formación: para facilitar la determinación de las insuficiencias y potencialidades de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia con relación a la gestión didáctica en las situaciones de contingencia (**Anexo 4**).

Los talleres de opinión crítica y construcción colectiva: para validar teóricamente la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que sea útil durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

El pre-experimento: para constatar el valor práctico de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que sea útil durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Los **métodos estadísticos-matemáticos**, para comprobar la existencia de cambios significativos entre los resultados obtenidos como fue la Dócima de Kolmogórov-Smírnov, el cálculo porcentual y el software SPSS para Windows versión 20.0.

La población estuvo constituida por la totalidad de docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de ellos se seleccionó una muestra intencionada constituida por 17 docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que laboran en dicha institución hospitalaria y ejercieron su actividad docente durante una situación de contingencia en particular.

La **contribución a la teoría** radica en la sistematización, el enriquecimiento y la integración de los contenidos del tema de la gestión didáctica para los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que sea útil durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

La **significación práctica** se precisa en la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que sea útil durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

La **novedad científica** de la investigación reside en develar la lógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia, y específicamente en la gestión didáctica de los docentes de dicha asignatura desde la atención a la diversidad en situaciones de contingencia a partir de la implicación protagónica de los docentes en dicho proceso y de la contextualización de los contenidos, lo cual posibilita que se connote el desempeño de los referidos docentes con la calidad que exigen las situaciones de contingencia.

La tesis se compone de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el capítulo uno se expone la sistematización de los presupuestos teórico-metodológicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia desde la atención a la diversidad en situaciones de contingencia. Así mismo, se efectúa el diagnóstico del estado inicial de la gestión didáctica de los docentes de dicha asignatura en tales situaciones. El capítulo dos aborda la fundamentación y posterior elaboración de la estrategia y se efectúa la valoración teórica de esta a través de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, así como la valoración de los resultados prácticos de la aplicación de la misma mediante el empleo de un pre-experimento.

**CAPÍTULO 1.- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA EN SITUACIONES DE CONTINGENCIA**

CAPÍTULO 1.- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA EN SITUACIONES DE CONTINGENCIA

El presente capítulo constituye el marco teórico referencial de la tesis, el mismo está compuesto por tres epígrafes, en los cuales se exponen elementos esenciales relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia y a la gestión didáctica de los docentes de dicha asignatura en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad. Por otro lado, se efectúa el diagnóstico del estado inicial de la gestión didáctica para la atención a la diversidad de los docentes de dicha asignatura en el contexto específico antes señalado.

1.1.- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia y sus transformaciones en situaciones de contingencia.

Los estudios de Medicina se iniciaron formalmente en Cuba el 5 de enero de 1728, en la Universidad Real y Pontificia de San Jerónimo de La Habana. En la Facultad de Medicina en 1734 se pusieron en vigor sus estatutos y con ellos, el primer plan de estudios de Medicina (Delgado García, 2004).

En 1942 se puso en vigor el llamado “Plan Vieta”, inspirado en las concepciones flexnerianas. Este plan de estudios estuvo vigente hasta el 28 de noviembre de 1956, en que el Consejo Universitario acordó el cierre de la Universidad de La Habana, ante las violentas agresiones de la segunda dictadura de Fulgencio Batista y el auge de la nueva etapa de la lucha revolucionaria (R. Salas y A. Salas, 2012).

La educación médica no quedó excluida de los cambios que se produjeron en la Educación Superior en Cuba a raíz del triunfo revolucionario. En principio se estableció un nuevo plan de estudios de seis años, cuyos objetivos eran: subsanar defectos de formación; crear sólidas bases de formación científica; enseñanza práctica con complementación teórica (aplicación del

principio pedagógico de la combinación del estudio y el trabajo); distribución racional del tiempo (Linares et al., 2015; Piña et al., 2005; Rodríguez et al., 2008).

La profesión médica requiere de un desempeño científico, mediante la aplicación de métodos denominados en medicina como: método clínico, en el ámbito de atención al paciente de manera individual; método epidemiológico, para la búsqueda y solución de las situaciones de salud pública y comunitaria; así como método clínico-epidemiológico y social, para el tratamiento integrado de los problemas del paciente y las colectividades en interacción con el ambiente y el entorno social, entre otros específicos de la especialidad o carrera de que se trate (Vidal et al., 2021).

Coincidiendo con Tauro (2018) los propósitos generales de la formación médica están dirigidos a: establecer relaciones permanentes entre los contenidos teóricos y las instancias de aplicación de los mismos durante el ejercicio profesional; fortalecer una mirada integral sobre la realidad y una comprensión cabal de la complejidad de los fenómenos; vigorizar la receptividad del dolor ajeno y el afianzamiento de la afectividad y otorgar las herramientas necesarias que le permitan al profesional de la medicina actuar en las fases de prevención, promoción, diagnóstico, atención, tratamiento y rehabilitación de la salud.

El proceso de enseñanza intenta potenciar la construcción de un razonamiento médico, para el desarrollo de diversas habilidades como las intelectuales, comunicacionales, clínicas, psicomotoras, además de las competencias profesionales en la ejecución de los procedimientos. Así mismo, estimula la reflexión sobre la propia práctica de la medicina en el constante peregrinar por las diferentes bifurcaciones que encuentra todo profesional para el manejo de las incertidumbres y elaboración del árbol de las decisiones. Como un propósito fundamental del entorno formativo médico, consolida la idea que la profesión edifica un transitar permanente por la educación continua, e impulsa la motivación para mantener y profundizar las competencias como profesional (Tauro, 2018).

El plan de estudio de la carrera de Medicina se implementó en 1985 y a partir de ahí ha experimentado procesos de perfeccionamientos parciales y de forma integral en respuesta a las necesidades de formación con la calidad requerida de médicos para Cuba y para otros lugares del mundo. Estos representan diversos grados de modificaciones en el macro y sobre todo en el micro currículo, incluyendo cambios en asignaturas de los tres ciclos, todo lo cual interconecta con la aplicación de diferentes modelos metodológicos y organizativos en el proceso docente (Martín y Ruiz, 2021).

Por consiguiente, lo primordial es contar con diseños curriculares pertinentes que sienten las bases para propiciar un incremento continuo de la calidad y la eficacia en la formación integral de los profesionales, promoviendo además métodos activos de aprendizaje, incrementando la independencia cognoscitiva y protagonismo del estudiante, de manera que procure un equilibrio entre la teoría y la práctica.

El currículo de la carrera de medicina, en consecuencia, ha estado en constante evolución procurando atemperarse a las exigencias del contexto social para el cual existe, en este sentido, el plan de instrucción se sustenta en el desarrollo de destrezas identificadas necesarias para el logro del éxito profesional, reforzado por el aprendizaje dirigido presencial, individualizado e interpersonal con el propósito que el aprendiz forme su identidad con base a modelos a seguir. La enseñanza de la medicina se centra sin duda en la práctica, en aprender haciendo, con base en hechos reales en instituciones de salud integral donde puedan realizar la anamnesis, diagnóstico, evaluación de casos y decisión sobre los procedimientos a aplicar (G. Bastidas y D. Bastidas, 2021).

El proceso de enseñanza-aprendizaje está dirigido a la formación desde el punto de vista instructivo, educativo y desarrollador y está sustentado en las leyes de la didáctica. En el mismo hay que tener en consideración la combinación de la teoría con la práctica desde los primeros años de la carrera y además, que los problemas de la profesión son reales y existen.

En el perfeccionamiento del 2010 la asignatura de Ginecología y Obstetricia está en la modalidad curso regular diurno en el cuarto año académico, octavo semestre y pertenece a la disciplina general integradora Medicina General Integral. Está precedida por los fundamentos teóricos correspondientes a los temas básicos y preclínicos, resulta de gran importancia su posición en el currículo al facilitar mantener un vínculo entre los contenidos previos y posteriores, lo cual accede a la sistematización de su lógica dialéctica desde lo general a lo particular.

El programa actual de esta disciplina permite concretar el cumplimiento de los fines de la educación cubana, elevar la calidad de la integración docente-asistencial, contribuye al logro del encargo social, en correspondencia con el modelo de desempeño profesional del Médico General y a la formación de un egresado competente (Quintero y Roba, 2017).

Dicha asignatura requiere práctica presencial dada su característica de atención personal en salud y la necesidad de adquirir habilidad médica y quirúrgica. La educación médica y específicamente la de la Ginecología y Obstetricia se basa en el contacto directo con el paciente para crear estudiantes preparados para el trabajo. Los aspectos teóricos pueden aprenderse virtualmente pero no así el encuentro médico-paciente, con la mujer y la gestante en esta asignatura en particular (Ciudad y Pacheco, 2021).

Las universidades de las ciencias médicas se encargan de formar profesionales competentes y comprometidos para desarrollar su labor. La misión del médico exige una mejora eficiente de su enseñanza y su aprendizaje de acuerdo al tiempo y al espacio que le ha tocado vivir. Tiempo en el cual la diversidad de contextos y los contenidos del mismo se han incrementado enormemente.

Desde la línea de reflexión y trabajo sociocultural, entroncada en los aportes de Vigotsky (1989), no existe aprendizaje al margen del contexto donde se aloja el proceso; esto es, el entorno educativo no es un decorado sin más alrededor de quien aprende y de quien enseña, sino parte

de su explicación y motor de desarrollo; no hay aprendizaje en abstracto: se aprende en un contexto que define las limitaciones y posibilidades de desarrollo.

Un aspecto que afectan seriamente las situaciones de contingencia dígase cualquiera de las enfermedades re-emergentes que pueden en un momento determinado convertirse en epidemias o pandemias, los fenómenos climatológicos adversos, las crisis de índole económica o bélica, entre otros; y con mayor énfasis la reciente pandemia COVID-19, ha sido la formación de recursos humanos en salud. Las limitaciones o restricciones de movilidad aplicadas a raíz de dichas condiciones dan lugar a la adopción del aprendizaje en línea por parte de las instituciones de enseñanza superior o mejor aún a la utilización de la educación híbrida como forma fundamental.

Esta tendencia educativa ha estado gestándose desde la década de los 90 en varios países, principalmente en los Estados Unidos en la educación básica. La misma ofrece utilizar herramientas digitales para crear ambientes colaborativos entre los estudiantes, y recibir retroalimentación de los profesores. Este tipo de enseñanza híbrida-semipresencial, se lo conoce como Blended Learning o B-learning y representa un nuevo modelo educativo que combina eficazmente la educación presencial con un apoyo de material y recursos online para desarrollar y afianzar los conocimientos del estudiantado, además de favorecer el progreso de multitud de competencias de aprendizaje y del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (**TIC**) (Naranjo et al., 2023).

De esta forma, debe entenderse como una combinación de herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y virtual (Servín, 2020). Ríos Sánchez (2021) menciona que la educación híbrida es una mezcla entre el aprendizaje presencial y a distancia que representa una gran oportunidad para asegurar la continuidad y resiliencia del sistema educativo ante situaciones de contingencia.

Estas herramientas pueden ser de dos tipos exclusivamente: las sincrónicas y las asincrónicas, las cuales facilitan generar un intercambio de información entre los docentes y los estudiantes; o entre los estudiantes entre sí, como si estuvieran físicamente presentes. El modelo sincrónico es una comunicación en tiempo real, a través de la conexión virtual de estudiantes y docentes a aplicaciones de videoconferencia (Páez et al., 2016). En el caso del modelo asincrónico se desarrolla en tiempo diferido y utiliza los emails; los foros de discusión; los audios/videos grabados; los mensajes, los tabloneros de anuncios, las listas de preguntas (Viñas, 2021).

Entre las oportunidades que se pueden adquirir producto de esta experiencia, tomando en cuenta la función de la educación híbrida para acercar a los estudiantes a la realidad física de la profesión, están aprovechar la flexibilidad que brinda este sistema, promover la autonomía por parte de los estudiantes y motivarlos a ser más investigativos, saber administrar la carga de trabajo y de tiempo, aprovechar los avances tecnológicos en el campo de la simulación, ofrecer plataformas virtuales accesibles para todos los estudiantes y los docentes, así como establecer las estrategias de comunicación necesarias ya sea síncrona o asíncrona, con el objetivo de mantener siempre la interacción con los estudiantes (Ríos Sánchez, 2021).

La alternativa de la modalidad híbrida frente a la presencialidad gana terreno, desde un punto de vista formal, conforme constata que la vuelta al estadio anterior parece inviable, pues los cambios generados parecen haber llegado para quedarse, aunque constituye un proceso en evolución.

Hay dos posturas respecto a lo que implica la modalidad híbrida de aprendizaje. En primer lugar, está la planteada por Rama (2021), según la cual la referida modalidad, no implica en modo alguno semipresencialidad o combinación de clases presenciales con soporte de plataformas virtuales. Para el autor, la educación híbrida se desarrolla completamente mediada por la virtualidad, y explica, que es:

...la derivación de la introducción de las pedagogías informáticas en la educación presencial, de la articulación de multimodalidades educativas no fragmentadas, sino que permiten realizar trayectorias académicas entre ellas, del uso de plataformas donde las actividades presenciales se mezclan junto a una diversidad de recursos de aprendizajes que provienen de las clases, los laboratorios y de las bibliotecas y de los multimedia. (Rama, 2021, p. 119)

Para el resto de los autores consultados Linder (2017) y Arias et al, (2020) la modalidad híbrida parte de la combinación o mixtura de la presencialidad con la actividad mediada por la virtualidad, empleado para ello diversos modelos que pueden ser usados de forma individual o combinada.

El aprendizaje presencial y el virtual, en la fecha deviene en una forma muy aceptada para impartir procesos de enseñanza a nivel superior que permite a estudiantes y docentes la mejora continua al adquirir competencias y recursos educativos digitales y una clara tendencia de apertura hacia la educación abierta, un aspecto muy necesario para la democratización de la enseñanza-aprendizaje. El aula híbrida asociada al aula invertida permite optimizar el tiempo y lograr un aprendizaje mucho más eficiente. Además permite que los estudiantes obtengan mejores resultados, permitiéndoles experiencias diversas, así como fortalecer el aprendizaje sostenible y oportuno.

De modo que combinar presencialidad y virtualidad basada en la integración progresiva de las tecnologías en el contexto de la Educación Superior en Cuba, así como su gestión, constituye un reto y una necesidad ante el continuo perfeccionamiento de los planes de estudio al que está llamada la universidad cubana y más aún si dicha integración es empleada en el sistema de salud con la finalidad de garantizar la formación de médicos aun en situaciones de contingencia y si la gestión del mismo tiene de manera implícita la atención a la diversidad como un elemento rector.

1.2 La gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad.

Según establece el Plan D perfeccionado en marzo de 2020 la asignatura de Ginecología y Obstetricia tendrá una duración de 10 semanas para un total de 248 horas lectivas. El programa está estructurado de manera tal que aumente el protagonismo del estudiante en su formación, con 14 conferencias, aumentando la auto preparación que será evaluado diariamente en la educación en el trabajo, mediante el pase de visita, haciendo hincapié en el método clínico, clases taller, discusiones diagnósticas y revisiones bibliográficas, con distribución equilibrada semanalmente.

Señala dicho plan que por la importancia que representa para el médico general conocer las acciones que garantizan la promoción de la salud de la mujer sana y la embarazada, y las principales condiciones de salud a prevenir, diagnosticar, tratar y rehabilitar en estas etapas de la vida, se debe desarrollar una docencia activa, basada en la aplicación del método clínico y epidemiológico, acorde a las responsabilidades del egresado, así como reforzar las actividades que se han venido desarrollando a lo largo del plan de estudio y profundizar en la concepción bio- social de la mujer y su papel en la sociedad, comprender el binomio madre-hijo e interpretar las diferentes etapas de la vida de la mujer.

Predominan las actividades de educación en el trabajo, e incluye además como formas de organización de la enseñanza las conferencias, las clases taller y los seminarios problémicos. Es en el accionar diario donde el estudiante desarrolla el pensamiento lógico científico al lado de la población femenina sana, su familia y el enfermo. Denota el programa que el profesor centra su actividad en la búsqueda de soluciones, por lo que debe lograr situaciones problemas en cualquier forma organizativa docente y aplicar en la docencia-asistencia los principios fundamentales del método clínico, lo cual evidencia el carácter arraigado de la presencialidad y de la centralización del proceso en la actuación del docente.

Así mismo deja definido un sistema de evaluación de la asignatura que requiere obligatoriamente la concurrencia de los docentes y estudiantes en un escenario presencial. Dicho sistema de evaluaciones comprende: evaluaciones frecuentes, parciales, y el examen final. La valoración general de las evaluaciones frecuentes tendrá en cuenta el progreso del estudiante durante la estancia y la responsabilidad que haya demostrado en el cumplimiento de todas sus tareas. La evaluación parcial consiste en una prueba interestancia que se efectuará al final de la sexta semana donde se evalúan los conocimientos teóricos que permitan explorar el juicio clínico del estudiante. El examen final tiene lugar en la última semana de la estancia, el mismo tiene una primera parte de tipo práctico que es requisito indispensable su aprobación y el mismo debe incluir habilidades específicas y una segunda parte de forma teórica con interrogantes de diferentes tipologías, que permitan explorar diferentes conocimientos y habilidades incorporadas por los estudiantes.

Es innegable que ante las transformaciones que genera cualquier situación de contingencia en la estructuración y gestión didáctica de este proceso se hace obsoleto e insostenible lo descrito por el plan de estudios vigente, el cual como es lógico fue diseñado para situaciones de normalidad. De ahí la pericia del colectivo de asignatura en rediseñar las estrategias didácticas ante las situaciones de contingencia que se presenten. Así de rápido como es la aparición y afectación de dicha situación debe ser la adopción de una nueva estrategia didáctica enfocada a las condiciones que originaron el cambio.

Todo ello, hace que los actores del ámbito educativo gestionen procesos adecuados y coherentes con la movilidad social que acontece en la sociedad. Quiere decir que se debe asumir responsabilidad para obtener resultados exitosos e innovadores y generar las suficientes capacidades para proponer, diseñar, analizar y evaluar políticas como proyectos pertinentes al contexto actual.

Bajo esta dimensión, la gestión educativa es entendida como un proceso organizado y orientado a la optimización de eventos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan. La institución es autónoma de definir sus criterios de gestión más adecuados y encaminados a responder a las necesidades educativas resultantes de la comunidad, más las exigencias legales de corte nacional e internacional (Rico Molano, 2016).

Igualmente, Blanco y Quesada (2008) la definen como un elemento vital para la organización y la calidad de desempeño de cualquier institución. Miñana (1999) afirma que dentro de la misma lo más importante es generar y apoyar procesos de cambio, donde los actores de estos sean los que tomen la decisión de transformar, desde los mismos actos gestionables. Significa que acometerlos dentro de la institución requiere una orientación para planificar y obtener resultados exitosos, con orientación enfocada en cada circunstancia, donde asuman la autonomía institucional dirigida al cambio y enriquecimiento de los ámbitos educativos, para responder a las necesidades de la población.

La gestión educativa plantea tres procesos esenciales: el primer proceso es la planificación, en la que se parte de la visión y misión de cada organización, expresados en el proyecto educativo institucional en el que la comunidad educativa plantea sus proyecciones para lograr la excelencia pedagógica, en base a los recursos con los que se cuenta. El segundo proceso es la ejecución de las actividades planteadas, para lo cual debe dar una división del trabajo en la que deleguen responsabilidades. El tercero es la evaluación y monitoreo que busca revisar el cumplimiento de lo planteado y el mejoramiento continuo (Bejarano Álvarez, 2020).

De igual manera, la misma está encaminada hacia objetivos y metas definidos, comprobables y pertinentes al contexto, teniendo como principio claro mejorar la calidad del servicio educativo prestado a la comunidad y lograr promover el cambio no solo hacia los entes particulares de la

institución sino en la totalidad de sus miembros, para aportar valor agregado en conocimientos e innovación tanto en las aulas como fuera de ellas (Rico Molano, 2016).

Sin embargo, para que la formación docente sea vista como un pilar de avance y calidad de la universidad, requiere que los mismos docentes generen condiciones para establecer un campo versátil y dinámico dentro del ámbito universitario y desde luego, bajo parámetros de gestión, para ello es conveniente que los mismos, como sujetos de cambio, reflexionen sobre: la fuerte resistencia a las transformaciones, la implementación de las nuevas tecnologías en su quehacer, la aceptación de la innovación educativa y fomentar una enseñanza más teórica y no solo de oficiosidad (Rico Molano, 2016).

Tal es así que las diferentes situaciones de contingencia, con manifestación suprema en las modificaciones ocasionadas por la COVID-19, han presentado a la educación híbrida como una alternativa viable para garantizar la formación de los profesionales. Derívese de ello una necesidad inminente que consiste en la capacidad de los docentes de encauzar la gestión didáctica en estas nuevas condiciones.

Con el surgimiento de las modalidades híbridas, virtuales y a distancia, la digitalización forma parte de la vida cotidiana. El implementar de manera inesperada nuevas formas de trabajo pedagógico ha dado lugar a riesgos de exclusión ante el uso de tecnologías que inevitablemente se incorporan en la enseñanza, por lo que aparecen retos inéditos para la enseñanza inclusiva (Fernández y Martínez, 2022).

La reciente pandemia evidenció las falencias del profesorado en tal sentido. Este procedimiento de transformación se inició en un entorno de confusiones, tensiones y equívocos donde los docentes universitarios fueron los artífices principales del traspaso de la modalidad presencial a la enseñanza en modalidad remota (Silas y Vázquez, 2020). En ese nuevo escenario, el profesor asumió la responsabilidad de cumplir con las actividades académicas de sus estudiantes con la limitación, de no estar al frente a ellos para poder observar y conducir el proceso de enseñanza

aprendizaje (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020).

Profesores y estudiantes tienen prontamente que adaptarse a la enseñanza virtual, con las modificaciones académicas, administrativas y de vida diaria que trae consigo. La virtualización de los escenarios académicos universitarios contribuye a la formación de un estudiante de calidad, donde este no solo dependa de una educación basada en la presencialidad, sino que sea copartícipe de la construcción de su propio conocimiento, a través de la indagación de información con el empleo de recursos tecnológicos dispuestos en el internet, así como el trabajo en equipo en espacios virtuales, lo que contribuye a mejorar un proceso reflexivo y autocrítico de la labor a realizar (Martín y Ruiz, 2021).

La virtualización, más que la simple incorporación de las tecnologías digitales, implica la adopción de nuevos métodos pedagógicos, nuevas actitudes y hábitos ante el aprendizaje, se debe ver como una oportunidad para acortar las distancias, enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, que permite el desarrollo de los programas de estudio normalmente, sin necesidad de suspender clases, porque los materiales y las actividades permanecen accesibles todo el tiempo y revelan la actitud de los estudiantes ante la gestión de su conocimiento, fortalecen las relaciones e inculcan la colaboración entre todos los actores (Martín y Ruiz, 2021).

1.2.1 Atención a la diversidad. Ideas esenciales.

El propio concepto de diversidad, indica que cada estudiante tiene necesidades educativas individuales, propias y específicas a la hora de acceder a sus procesos de aprendizaje. “Se entiende por diversidad todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje” (Silva Salinas, 2007, p. 3).

La atención a la diversidad incluye el despliegue de la actividad pedagógica profesional por los docentes en la planificación, organización, ejecución y control del proceso docente-educativo,

considerando en cada uno de estos momentos la diversidad manifiesta en sus estudiantes, para brindarles el tratamiento especial e individualizado que cada uno requiere en su formación integral (Pelegrín y Alonso, 2018).

Siguiendo las publicaciones de Ruiz Quiroga (2010), sostenemos que: la atención a la diversidad es un concepto amplio que incluye las dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, los grupos de riesgo, las minorías étnicas, etc. Todos los estudiantes tienen necesidades educativas individuales, propias y específicas, para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, establecidas en el currículo escolar.

El principio de atención a la diversidad está basado en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos de garantizar a todos los derechos a la educación, reconociendo las diferencias de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001).

La diversidad es una condición inherente al ser humano. Se sustenta en el respeto a las diferencias individuales y las tiene en cuenta a la hora de aprender. Por tanto, en el proceso educativo se encontrará que los estudiantes pueden presentar heterogeneidad de ideas, experiencias y actitudes previas, debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; disímiles estilos de aprendizaje, ocasionados por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; los ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; los intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y las capacidades y velocidades de desarrollo (Arnaiz y Haro de, 1997).

En consecuencia, educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, que deberían estar recogidos en los documentos institucionales que rigen la vida del centro, no como un mero trámite administrativo y burocrático, sino porque representan la opinión consensuada de un grupo de personas que de manera colaborativa han llegado a ese posicionamiento. Es un proceso en el que toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida (docentes, padres, estudiantes, autoridades), puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mecanicistas, técnicos, sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los estudiantes en desventaja dentro del grupo. Consiste en valorar las diferencias tanto en el ámbito personal, como nacional, regional y local.

De igual forma significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen este proceso en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de enseñar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los estudiantes dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales y religiosas.

Educación en la diversidad requiere, pues, reconocer la desigualdad de partida de las oportunidades de las distintas personas y de los grupos sociales, a la vez que exige el reconocimiento de valores, normas, intereses y saberes invisibles para la escuela. De aquí la necesidad de lograr que valores como el respeto a los demás, el compartir, la relativización de los propios puntos de vista ante criterios asumidos democráticamente por el grupo, el sentido de equidad, entre otros, se conviertan en factores integrantes del propio proceso.

Atender a la diversidad del alumnado reclama la realización de un proyecto educativo y curricular de centro atento a las variaciones individuales y de unas programaciones que lleven a la realidad del aula las intenciones y concreciones institucionales antes asumidas. Esta supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo.

La diversidad es consustancial a la educación y todas las personas son diferentes y no es de recibo categorizarlas o jerarquizarlas en función de estas diferencias; es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual; en el caso del alumnado es una consecuencia directa de la historia familiar, cultural y social vivida con anterioridad, y, más concretamente, de las oportunidades que se van presentando a lo largo de la vida. El origen social y cultural es el responsable de fracasos escolares y de los déficits socioculturales y está en la base de la diversidad sociocultural.

Las características organizativas que pueden favorecer una escuela abierta a la diversidad serían (Sánchez y Torres, 1997):

- 1) Flexibilidad, que supone el establecimiento de opciones diferenciadas en el centro educativo, de tal manera que sea factible elegir aquella que más se ajuste a sus características y a sus necesidades, obviando los controles intervencionistas de la administración. Las estructuras organizativas se constituirán en el marco base de acción respecto a las decisiones de carácter curricular que se toman en el centro.
- 2) Funcionalidad, en clara referencia a la delimitación de responsabilidades y tareas que ha de establecerse entre todos los miembros de la comunidad educativa, para hacer efectiva una adecuada atención a la diversidad. En este sentido, se deben dejar atrás modelos de adscripción de profesores en los que prima la antigüedad, los modelos de escolarización con etiquetajes,

agrupamientos homogéneos, se debe promover cambios actitudinales tendentes a superar rutinas organizativas que producen dilemas de apertura-cerrazón de la institución.

3) Participación, en planificación educativa para atender en la diversidad a través de:

a. El currículo, mediante estrategias, por un lado, de carácter general (finalidades, proyecto curricular de centro, programación de aula, reglamento de organización y funcionamiento) y, por otro, internas propias de los centros (refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificaciones curriculares y programas de garantía social).

b. Estrategias específicas para atender tanto las necesidades educativas especiales por ambiente social como por déficits físicos, psicológicos y sensoriales. Todo ello supone un alto nivel de implicación.

4) Comunicación, mediante el establecimiento de canales que promuevan y favorezcan tanto la interrelación entre los componentes de la comunidad educativa como entre éstos y el entorno donde se ubican.

En lo que respecta a la atención a la diversidad se puede plantear que el complejo y globalizado mundo de hoy impone retos a la educación, uno de ellos está precisamente en enriquecer la teoría pedagógica y mejorar su práctica a partir de una posición metodológica lo más sólida y coherente posible. Al referirse a ese movimiento social y educativo crítico, desarrollador de teorías y prácticas progresistas que es la cultura de la diversidad, es necesario tener en cuenta que la relación diversidad, cultura y desarrollo personal está íntimamente ligada a las concepciones que se manejan actualmente entorno a la llamada pedagogía de la diversidad.

La cultura de la diversidad significa conocimiento, respeto, aceptación, comprensión y atención a la variabilidad de las diferencias del desarrollo. Sería imposible dar respuesta acertada a este fenómeno sin mantener la debida coherencia entre el discurso y la práctica, entre la teoría científica y la concepción sobre la esencia misma del hombre, es decir la expresión de una

concepción del mundo y de su enfoque filosófico es la manera de ganar objetividad en el análisis.

Por otro lado, se pueden señalar como aspectos que establecen diferencias entre los docentes: la experiencia profesional, las aptitudes específicas de cada uno y la formación profesional. Estos elementos generan un grupo de docentes que puede estructurarse de manera diversa en el contexto en que se desempeñan.

Si bien asume que todos los sujetos se caracterizan por ser diferentes, al momento de transformarse en estudiantes de un grupo escolar, los trata como si fueran iguales y por lo tanto, los somete a una enseñanza homogénea. Lo más grave es que este tipo de propuestas homogéneas provocan desigualdades notorias en el rendimiento de los estudiantes y en la calidad de sus aprendizajes, pero la escuela no se hace cargo de esto, por el contrario, continúa responsabilizando al estudiante o a su entorno familiar y social de los malos resultados.

Una escuela que atiende la diversidad requiere de cambios que involucren a todos sus componentes, sobre todo, los aspectos organizativos y el aspecto curricular.

1. Aspectos organizativos

La escuela que trabaja con la diversidad debe recrear en su seno las opiniones, ideologías, valores y las manifestaciones individuales y trabajarlas en forma conjunta para unificar y armonizar con un sistema de valores aceptado e interiorizado por todos y cada uno de los miembros de la organización. Supone un ejercicio de reflexión que involucra a todos los componentes del grupo humano de la escuela.

2. Aspectos curriculares

Constituyen estrategias de ajuste a los diferentes elementos de la propuesta educativa, para adecuarlos a las necesidades educativas de los estudiantes. Las adaptaciones curriculares pueden ser:

▮ Adaptaciones de los elementos de acceso al currículo: corresponden a las adaptaciones de materiales, organización, infraestructura, para facilitar el acceso al currículo.

▮ Adaptaciones de los elementos básicos del currículo, se refieren a modificaciones al interior del mismo, objetivos contenidos, metodologías, actividades, evaluación, entre otras.

Las modificaciones curriculares constituyen un punto de partida para atender a la diversidad de la población áulica, efectuando las modificaciones al currículo que sean indispensables para responder las necesidades educativas de cualquier estudiante del aula.

Tal complejidad tiene implicaciones para los profesionales de la educación, especialmente para el profesorado como principal figura mediadora de los procesos de atención a la diversidad y variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva que atienda a dicha diversidad (Larrivee, 1982). La actuación docente viene condicionada por las expectativas, actitudes y formación que tiene respecto a los procesos de inclusión y de atención a la diversidad, actuando como facilitadores o barreras de dichos procesos inclusivos (Damm, 2009).

La atención a la diversidad se identifica como necesidad y factor clave en la formación de los docentes; caracterizado por la diversidad y la heterogeneidad del alumnado; así como la necesidad de desarrollar, a través de esa formación, actitudes basadas en la tolerancia, la apertura, la flexibilidad, o la aceptación por considerarse básicas en el proceso de atención educativa a la diversidad (Vigo et al., 2005).

1.3. Diagnóstico del estado inicial de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Con el fin de diagnosticar el estado inicial de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia, se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: cognitiva, instrumental y actitudinal con sus respectivos indicadores e índices a medir en el diagnóstico de necesidades, aspectos que posibilitaron el cumplimiento de

la tarea propuesta en esta investigación. El diagnóstico efectuado se aplicó a 17 docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que laboran en el Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora. Este grupo se seleccionó de forma intencional, a partir de los siguientes criterios: que todos posean categorías docentes, que fueran trabajadores del centro antes señalado y que hubieran desarrollado su función docente durante situaciones de contingencia.

Los resultados derivados del diagnóstico efectuado al inicio de la investigación se evidencian en el análisis de las dimensiones e indicadores propuestos:

En la dimensión cognitiva (**Anexo 5 - Gráfico 1**), dirigida a comprobar los conocimientos que deben poseer los docentes de Ginecología y Obstetricia en cuanto a los documentos rectores del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura, se comprobó en el indicador 1: Conocimiento relativo al programa vigente de la asignatura Ginecología y Obstetricia que de los 17 docentes, 13 para el 76,47 % obtuvo la evaluación de BIEN porque conocían la duración en semanas del plan calendario, así como los temas a impartir en cada semana y el sistema de habilidades y evaluación a desarrollar durante el curso de la asignatura; cuatro para el 25,53 % obtuvo una evaluación de REGULAR pues solamente conocían algunos elementos básicos relacionados con los aspectos antes mencionados.

En el indicador 2: :Conocimiento relativo a las adecuaciones aprobadas al plan calendario de la asignatura Ginecología y Obstetricia por la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey durante las situaciones de contingencia, se pudo constatar que ocho docentes para el 47,06 % obtuvo la evaluación de MAL debido a que desconocía los reajustes realizados en la duración de la asignatura, los contenidos a impartir y las formas de evaluación a emplear en situaciones de contingencia; mientras que el 29,41 % (cinco docentes) conocían solo los elementos básicos de los aspectos antes mencionados por lo que se evaluaron

de REGULAR y solo cuatro docentes fueron evaluados de BIEN al conocer todos los elementos antes mencionados.

En sentido general la dimensión fue evaluada de REGULAR porque el indicador 1 fue evaluado de BIEN una vez que la mayoría de los docentes conocían lo relativo al programa vigente de la asignatura Ginecología y Obstetricia, mientras que el indicador 2 fue evaluado de MAL ya que la mayor cantidad de docentes desconocían los reajustes realizados en la duración de la asignatura, los contenidos a impartir y las formas de evaluación a emplear en situaciones de contingencia o solo conocían los elementos básicos.

La dimensión instrumental (**Anexo 6- Gráfico 2**), fue proyectada para comprobar el desempeño profesional de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora durante las situaciones de contingencia. En el indicador 1: Desempeño profesional en la virtualización de los contenidos asignados y en el empleo de los medios de simulación como alternativas, se comprobó que, de los 17 docentes, seis para el 35,29 % fueron evaluados de MAL y REGULAR respectivamente porque no demostraron o demostraron un escaso desempeño profesional en estos aspectos.

En el indicador 2: Desempeño profesional que se alcanza para el empleo del Aula Virtual de Salud, plataforma Moodle y demás redes a emplear ante la suspensión de la presencialidad con la finalidad de garantizar la atención a la diversidad, se comprobó que, de los 17 docentes, ocho para el 47,06 % fueron evaluados de MAL porque no demostraron un adecuado desempeño profesional para el empleo de estos recursos tecnológicos; mientras que seis docentes (35,29 %) fueron evaluados de REGULAR al mostrar cierto desempeño en estos aspectos.

Esta dimensión es evaluada de MAL porque los dos indicadores que la componen, fueron evaluados de igual modo al comprobar que los docentes no demostraron un adecuado desempeño profesional traducido en la escasa o nula capacidad de virtualizar los procesos, utilizar la simulación como recurso alternativo y emplear el Aula Virtual de Salud, plataforma

Moodle y demás redes ante la suspensión de la presencialidad con la finalidad de garantizar la atención a la diversidad.

La dimensión actitudinal (**Anexo 7- Gráfico 3**), fue proyectada para comprobar el interés y grado de satisfacción mostrado por los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora ante las adecuaciones realizadas en situaciones de contingencia para garantizar la atención a la diversidad.

En el indicador 1: Interés que muestran los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora para cumplir las adecuaciones realizadas desde la atención a la diversidad, se pudo constatar que siete docentes para el 41,18 % fueron evaluados de BIEN porque mostraron constante interés para cumplir las adecuaciones realizadas, y cinco docentes (29,41 %) se evaluaron de REGULAR y MAL respectivamente porque manifestaron cierto interés o poco interés para cumplir dichas modificaciones.

En el Indicador 2: Grado de satisfacción de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora con las adecuaciones realizadas desde la atención a la diversidad, se comprobó que siete docentes para el 41, 18 % fueron evaluados de REGULAR o MAL porque se manifestaron poco satisfechos o no satisfechos con las mismas; el resto, es decir tres docentes para el 17, 64 %, se evaluaron de BIEN porque manifestaron satisfacción con las adecuaciones realizadas.

El análisis integral de esta dimensión permitió reconocer la evaluación de REGULAR, porque en ambos indicadores el mayor porcentaje de docentes se evaluaron de regular o mal.

Luego del análisis de los resultados se concluye que existen insuficiencias en la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, lo que condiciona una limitación en su desempeño profesional. A partir del diagnóstico realizado se constatan las siguientes fortalezas y debilidades:

Como fortaleza:

- El interés en la búsqueda de información y preparación que favorezca el desarrollo de una adecuada estrategia para la gestión didáctica en la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Y como debilidad:

- Las insuficiencias en los conocimientos de base, habilidades y desempeño profesional para implementar una estrategia para la gestión didáctica dirigida a la atención a la diversidad en situaciones de contingencia por parte de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia.

Conclusiones parciales del capítulo

- La sistematización de los presupuestos teórico-metodológicos relacionados con la gestión didáctica para la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la medicina en general y en particular de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia, evidenció la presencia de falencias derivadas del escaso tratamiento teórico-metodológico de la temática.
- La determinación de la situación inicial de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia., confirmó la presencia de insuficiencias en la atención a la diversidad desde la gestión didáctica de dicha asignatura en las condiciones señaladas. Ello refleja la necesidad de instrumentar vías para su perfeccionamiento.

**CAPÍTULO 2.-EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GINECOBSTETRICIA
EN SITUACIONES DE CONTINGENCIA**

CAPÍTULO 2.- EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GINECOBSTETRICIA EN SITUACIONES DE CONTINGENCIA

El propósito del presente capítulo se enmarca en la propuesta de una estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia, previa fundamentación de esta. Asimismo, se efectuó la valoración teórica de la misma a través de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva y de igual manera se valoraron sus resultados prácticos mediante el empleo de un pre-experimento.

2.1.- Fundamentos teóricos de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia.

La estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia dirigida a la atención a la diversidad toma en consideración los referentes teóricos expuestos en la introducción y los epígrafes precedentes y su orientación corresponde con los postulados del paradigma sistémico estructural funcional de la investigación.

A partir de los fundamentos epistemológicos asume la teoría general de los sistemas y el método de investigación sistémico estructural, a partir del reconocimiento de que la totalidad constituye la unidad dialéctica de sus componentes, y que las propiedades del sistema son cualitativamente distintas a las propiedades de esos componentes por separado, las mismas propician las relaciones entre las etapas y las sintetizan, a fin de caracterizar el sistema y su desarrollo. La estrategia se sustenta en una serie de fundamentos teóricos de gran significación, a saber:

Desde lo **filosófico**, se basa en los fundamentos esenciales de la teoría marxista-leninista, en la teoría del conocimiento desarrollada por Marx y Engels (1973) y Lenin (1975) y de la cual asume

el principio del desarrollo que, desde una posición materialista, constituye uno de los aportes fundamentales del marxismo y su esencia plantea, "...no suponer jamás a nuestro conocimiento acabado e invariable, sino analizar el proceso gracias al cual el conocimiento incompleto e inexacto llega a ser más completo y más exacto". Asumir este principio significa entender que en el proceso de gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia, del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora de Camagüey, es necesario tomar en cuenta las características de estos y de los futuros egresados para concebir una adecuada preparación, orientación, conducción y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje aún en situaciones de contingencia.

Igualmente asume la filosofía materialista dialéctica e histórica a partir de sus leyes, principios, sistema categorial y el método materialista-dialéctico e histórico como manifestación universal del método científico, que permite interpretar y describir las etapas que estructuran la estrategia que se propone. También es asumida la filosofía de la educación como base metodológica para la interpretación del fenómeno educativo en la práctica de la educación médica superior.

En esta dirección, asumir las leyes del materialismo dialéctico (ley de la negación de la negación, ley de la unidad y lucha de contrarios y ley del tránsito de los cambios cuantitativos en cualitativos y viceversa), así como sus pares dialécticos (lo general y lo particular, la teoría y la práctica, proceso interno-proceso externo, lo social y lo individual, lo biológico y lo social); se constituye en una plataforma útil en esta investigación para la descripción y explicación del proceso de transformación operada en los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia a nivel individual y colectivo, así como, para la comprensión de las distintas etapas por las que transita la estrategia.

Además, teniendo en cuenta la teoría general del conocimiento, propuesta por Lenin (1975): ir de la contemplación viva (reflexión acerca de la capacitación de los docentes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia), al pensamiento abstracto

(búsqueda de vías, cómo lograr la capacitación de los docentes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia) y de este a la práctica social transformada (criterio valorativo de la implementación de la estrategia y de su tránsito de un nivel inicial a otro cualitativamente superior), los docentes deberán desarrollar durante la capacitación, un sentido dialéctico que se contextualiza desde la filosofía general a las funciones y tareas de la filosofía de la educación.

Desde el punto de vista **sociológico** es vista la peculiaridad de los docentes ante su capacidad de adaptarse a las situaciones de contingencia como una necesidad y fenómeno social, y en plena coincidencia con Núñez (2011), se basa en la individualización como proceso inseparable de la socialización. El proceso de socialización del sujeto que se fundamenta en la actividad práctica, y de él derivan las funciones cognitiva, valorativa y comunicativa de la personalidad; el desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y el medio social y natural tiene lugar como una dialéctica entre objetivación y subjetivación de los contenidos sociales.

Asimismo, la fundamentación sociológica de la estrategia se apoya en la interpretación de la educación como manifestación social, vista en el vínculo universidad-sociedad. En ese contexto la capacidad de adaptación de los docentes a las circunstancias propias del contexto es interpretada como una necesidad social a resolver, cuya salida práctica se encuentra en el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la atención a la diversidad y con la calidad requerida aún en situaciones de contingencia, con un marcado enfoque sociomédico que tribute al logro de una atención médica integral a las personas y a la comunidad para sí contribuir al bienestar social de las personas a su encargo desde las aportaciones científicas de las Ciencias Médicas y Pedagógicas y que de igual manera permita la formación de recursos humanos competentes para garantizar los éxitos de un programa social tan sensible como lo es el Programa de Atención Materno-Infantil (**PAMI**).

La educación como fenómeno social se relaciona íntimamente con formas de la conciencia social y aspectos esenciales de la vida del hombre (la política, la economía, el derecho, el medio ambiente, la comunicación social, la cultura), por lo que la educación resulta condicionada por estas esferas sociales y, a su vez, es condicionante de su proyección futura.

En consonancia con ello Chávez, (2003) a partir del enfoque sociológico de la educación, plantea: "(...) hombre, cultura y educación constituyen, junto a la sociedad, cuatro categorías interrelacionadas tan fuertemente que una no se entiende sin las otras". De ahí que, estas categorías sociológicas en el campo de la educación configuran una visión social particular para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en estas situaciones particulares.

Este proceso de interacción social surge, perfecciona y complejiza en la medida en que se organiza desde una lógica de actividad. Así cada actividad, concebida en un marco comunicativo efectivo, conduce a un mayor desarrollo psíquico en cada docente y alcanza, en las personas implicadas un nivel cualitativamente superior al anterior. Ello expresa la esencia individualizadora, socializadora y dialéctica de ese proceso social.

En sus fundamentos **pedagógicos** asume los presupuestos teóricos y las contribuciones de: (Álvarez y Fuentes, 2000 y Añorga, 2000) enunciados en su propuesta de fundamentos científicos para la educación cubana, dado el carácter complejo de las interacciones que tienen lugar en la dinámica de los procesos educativos, así como la educación en el colectivo, la utilización de métodos que propicien la activación del conocimiento, la comunicación, la socialización y la participación cooperativa y creadora desde una posición sistémica, flexible y dinámica; el vínculo de los contenidos, así como la concepción de las actividades con un carácter sistémico e integrador. Se asume además la idea rectora de que la educación conduce el desarrollo y la implementación de un proceso educativo centrado para el desarrollo integral de la personalidad.

En relación con el fundamento pedagógico, la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad que se propone tiene en cuenta las ideas más genuinas del pensamiento pedagógico cubano en las distintas épocas. En ese sentido, asume las características de la educación avanzada propuesta por Añorga (2000), de manera que categorías como: instrucción, educación, formación, desarrollo, socialización, individualización y su interrelación dialéctica, guían el proceso objeto de transformación.

De esta manera la estrategia garantiza su esencia pedagógica en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no puede estar desligada de dos categorías básicas de la pedagogía: la instrucción y la educación. Por ello, ha de ser un proceso planificado y organizado; con el fin de garantizar que como mismo se instruya se eduque. El docente debe apropiarse del sistema de conocimientos teóricos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones señaladas, al tiempo que aprende los procedimientos suficientes y sistematiza valores y principios éticos imprescindibles de ser incorporados a sus modos de actuación personal y profesional.

La estrategia diseñada se fundamenta en las leyes de la **Didáctica**. La primera ley, entre las definidas por Álvarez De Zayas (1999), expresa las relaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje con el contexto social: la escuela en la vida. De ella se parte para considerar a los objetivos como la categoría rectora, cuya función es la de satisfacer el encargo social que determina el carácter del proceso. La segunda ley establece las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir entre: objetivos, contenidos, métodos, medios, formas, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como entre los componentes personales de ese proceso.

Desde la perspectiva del desarrollo la estrategia diseñada está basada en una didáctica desarrolladora que favorece los siguientes aspectos:

- La importancia del diagnóstico integral del aprendizaje y del papel de la actividad, la comunicación y la socialización.
- La importancia de utilizar métodos que activen el pensamiento, la actividad creativa y valorativa.
- El empleo de medios de enseñanza a favor del trabajo independiente, el estudio independiente, la educación a distancia y el trabajo con cualquier medio tecnológico (computadora, teléfonos, entre otros).

Todos los elementos antes señalados se contextualizan en los fundamentos de la educación médica, en los cuales se toma en consideración las exigencias sociales, ministeriales e institucionales de egresar profesionales preparados para ofrecer servicios médicos de excelencia, según los problemas de salud.

En tal sentido, asume las concepciones de distintos documentos normativos acerca de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Ginecología y Obstetricia (Plan docente-metodológico, planes de estudio, programas de asignaturas y disciplinas, resoluciones metodológicas, entre otros), que establecen los objetivos de la formación.

Toma en cuenta además los principios: la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad, el principio de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, el carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad y el principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

De notable significación, la aspiración de lograr la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, dirigida a una educación que tira del desarrollo, sustentadas en la ley de la condicionalidad histórico-social en la cual se asume la relación del proceso pedagógico con el contexto social.

El fundamento **psicológico** visto desde (Febles, 2006; Ledesma, 2014; Vigotsky, 1989) plantea que las vivencias constituyen la realidad psicológica por donde debe comenzar el análisis del

papel del medio en el desarrollo psíquico. Se asume que el desarrollo es un proceso único que se caracteriza por la unidad de lo material y lo psíquico, de lo social y lo personal. Es decir, bajo el efecto de la educación y sus acciones organizadas por los adultos, así como de la comunicación entre el escolar, sus padres y otros adultos, sin olvidar que el proceso de formación de la personalidad comprende los componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y volitivos.

Asume, de igual manera, el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1989) y sus seguidores, ya que, partiendo del materialismo dialéctico e histórico, desarrolla la ley genética general del desarrollo cultural, muy útil en la comprensión de la estrategia. La relación entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico garantiza que, implementada la estrategia, esté en un nivel cualitativamente superior al del estado inicial, lo cual puede ser analizado y explicado por la categoría Situación Social del Desarrollo.

El condicionante vínculo con el otro es importante en el espacio histórico-cultural donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. En él se expresa la relación sujeto-sujeto y sujeto-objeto, al tiempo que genera vivencias, tanto positivas como negativas, que denotan la unidad de lo afectivo y lo cognitivo; de esta manera emanan necesidades, intereses, motivos y motivaciones que, al encontrar la posibilidad de satisfacción, se constituyen en fuerzas motrices del desarrollo y de la nueva aportación subjetiva que harán a la cultura.

En los vínculos interpersonales que se establecen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener presente el concepto Zona de Desarrollo Próximo. Este proceso no se produce de manera lineal, sino en un marco procesal de relación y relaciones, de dudas e incertidumbres, de conflictos interpsicológicos, entre diferentes niveles de socialización y de experiencias asistenciales; de ahí que, se necesite la búsqueda o la contextualización de métodos y procedimientos adaptables a las nuevas relaciones que se produzcan.

Todo lo anteriormente expresado, debe estar condicionado por los principios éticos profesionales que rigen la actuación médica en Cuba, así como por los valores universales y propios de la especialidad, declarados en los programas de formación. Además, se han de tener en cuenta los principios de la bioética médica, de modo que se garantice una adecuada relación médica con la población y se evite la iatrogenia, insensibilidad u otros tipos de comportamientos negativos que no se corresponden con los modelos de formación médica ni con los modelos sociales cubanos.

2.2.- Estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia.

La estrategia que se propone toma como referentes teóricos las contribuciones efectuadas por disímiles investigadores, entre otros: (Álvarez, 2021; Calzado, 2016; Deler, 2007; Fuentes, 2012; Galindo, 2017; Gómez Núñez, 2019; González, 2019; Montero, 2021; Serrano, 2016; Valle, 2012; Zayas Bazán, 2021); todos concuerdan en que la estrategia direcciona procesos a largo, mediano y corto plazo de acuerdo a los objetivos generales y específicos con el fin de exaltar el desempeño profesional del docente.

Esta estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad está caracteriza por ser:

- Contextualizada: las acciones propuestas tienen la posibilidad de adecuarse a las particularidades individuales de cada situación de contingencia en concreto, así como a las características de los docentes.
- Reflexiva: su ejecución parte del autoanálisis del propio docente, como eslabón primario en la exploración de su autovaloración para la participación activa y consciente en todo el proceso.
- Flexible: porque es susceptible a cambios, al tener en cuenta su capacidad de rediseño en correspondencia con los resultados que se vayan obteniendo durante la

implementación de las acciones, los objetivos propuestos, las necesidades, así como por su adaptabilidad a las condiciones concretas en que se aplique.

- Carácter objetivo: la existencia de una problemática establecida e implícita que es factible de ser resuelta, concretándose en una unidad espacio tiempo.
- Carácter teórico metodológico: evidenciado a través del establecimiento de la secuencia diacrónica que determinan las relaciones y la lógica que aparece entre las etapas de la estrategia.
- Carácter diverso: en la multicausalidad de las bases que generan las necesidades de aprendizajes devenidas esencialmente por el desarrollo científico tecnológico.
- Vivencial: porque las vivencias juegan un rol esencial en la formación de la personalidad, asimismo reconoce la significación de las diferentes experiencias y acontecimientos que enfrentan los sujetos y el significado de todas las influencias de personas, grupos e instituciones, las cuales dependerán de las vivencias que el sujeto tenga de ellas, cómo afectaron su subjetividad y qué sentido le dieron a su vida cotidiana.
- Interactiva: expresado en la realización de actividades conjuntas y el establecimiento de relaciones armónicas y activas concebidas para el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia aun en situaciones de contingencia.
- Propicia la relación entre lo afectivo, lo cognitivo y lo actitudinal a través de la participación en las diferentes formas de organización planificadas para su superación.
- Combina diferentes formas de organización (cursos, talleres, debates científicos, consulta, encuentros de intercambios de experiencias y autosuperación), con la finalidad de garantizar mayor solidez en los conocimientos teóricos y prácticos por parte de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia.

- **Carácter transdisciplinar:** es un modelo compartido desde lo conceptual del problema que se estudia desde diferentes disciplinas, donde las relaciones establecidas entre ambas las trasciende.
- **Carácter intersectorial:** resultado de la trascendencia de las relaciones transdisciplinarias, donde se involucran sectores que conforman las academias y organismos reguladores que definen las funciones de otras ciencias.
- **Interrelaciona** en su estructura los aportes teóricos con los aspectos prácticos como muestra de la expresión de estos dos elementos en un único resultado científico.

La concepción de dicha estrategia se basa en fundamentos teóricos, metodológicos y éticos a partir de los cuales se organiza cada acción destinada no solo a transformar la realidad, sino también a los sujetos protagónicos implicados.

La estrategia se enmarca en cuatro etapas esenciales: I. Diagnóstico de las necesidades de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia con relación a la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura en situaciones de contingencia, II. Planeación y organización, III. Implementación y IV. Evaluación de la estrategia, articuladas dialécticamente **(Anexo 8)**.

En esta estrategia se parte de diagnosticar y argumentar las debilidades y fortalezas de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en relación a la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad con la utilización de las dimensiones e indicadores concebidos, para programar con objetividad, las acciones propuestas, las que, tras un proceso de caracterización constante propenden a la satisfacción de las necesidades siempre demandantes de estos docentes.

Consecuentemente se instrumentan las acciones concebidas y las formas de organización docentes, previa organización y planificación de estas, en función de superar y crear cambios de actitudes en los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de

Mora. Constituye en sí la propia estrategia propuesta un fundamento teórico esencial que guía la planificación, organización e implementación de las acciones planificadas con el fin de lograr un desempeño más efectivo que se traduzca en una adecuada gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El **objetivo general** de esta estrategia para la gestión didáctica es contribuir a la apropiación de conocimientos por parte de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia que laboran en el Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial “Ana Betancourt de Mora”, de Camagüey, con la **misión** de garantizar la correcta gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad. La estrategia concebida tomó en cuenta: la motivación de los docentes por el perfeccionamiento de su labor; la atención a los significados y experiencias en su desarrollo profesional y las necesidades y diferencias individuales.

Primera etapa: Diagnóstico de las necesidades de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia con relación a la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad. El **objetivo** principal de esta fase es: determinar el estado inicial de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en cuestión en una situación de contingencia concreta como lo fue la emergencia por COVID-19.

Componente teórico:

Resulta cardinal tener presente que generalmente, se parte de un diagnóstico con un carácter tentativo, presuntivo, que conduce a una evaluación inicial, la cual después de enriquecida, presupone la actualización del diagnóstico. En ambos casos, se precisa de la caracterización sistemática para describir y sistematizar todo lo que se ha constatado desde diferentes puntos de vista en la propia cotidianidad mediante la indagación y la recopilación.

En este primer paso se recopila toda la información necesaria, lo que permite tener un conocimiento inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de normalidad y su contrastación en situaciones de contingencia. Aquí incluye los problemas docentes y de la gestión didáctica de dicho proceso, cómo, dónde y desde cuándo están manifestados, la extensión e intensidad de los mismos, así como la actitud y las opiniones de las personas involucradas al respecto. En fin, un diagnóstico presuntivo que supone la formulación de una hipótesis que requiere ser comprobada y objetivizada.

A continuación, se impone reflexionar para comprender a cabalidad el problema e ir más allá de la mera recopilación de la información, por lo tanto es imprescindible discutir sobre el problema y tratar de explicar su desarrollo, origen, relaciones y consecuencias.

El diagnóstico participativo es, sobre todo, un proceso educativo por excelencia. En él, los docentes comparten experiencias, intercambian ideas y aprenden colectivamente al profundizar e investigar su propia realidad sobre la base de causas objetivas, reales. Nadie mejor que ellos para entender y proporcionar recursos de ayuda basados en sus vivencias cotidianas.

Entre todos los elementos que participan en el proceso de diagnóstico, indudablemente el propio ente que se pretende transformar, en este caso en particular los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia, desempeñan un papel de capital importancia y, a su vez, de gran necesidad. Todos en su conjunto deben garantizar el carácter dialógico en sus relaciones para solucionar el problema.

El carácter dialógico se garantiza en la medida en que:

- Logre un nivel de relación constructivo y colaborador, donde todos aporten ideas para hallar las soluciones pertinentes.
- Cree una relación de participación, compromiso y responsabilidad compartida entre todos los implicados en el proceso.

- Consiga que las propuestas de cambios o modificaciones surjan de los involucrados en el proceso.

El diagnóstico es un primer paso para conocer la realidad de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite detectar los problemas, los diferentes elementos que condicionan esa realidad y posibilita una aproximación al entendimiento de las causas que generan el problema.

Este proceso permite, además de manera clara, ordenada y objetiva, investigar y analizar lo que se pretende transformar. Y para lograr esa transformación es preciso transitar del diagnóstico descriptivo a uno argumentativo, de modo tal que se pormenore la situación.

El eslabón esencial en el diagnóstico del estado inicial de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en cuestión durante una situación de contingencia es la cotidianidad, es decir, la práctica diaria que posibilita la reflexión teórica a partir de lo objetivo, lo real, lo concreto. Sólo entonces, con conocimiento profundo del diagnóstico, se puede considerar qué necesita para resolver su problema.

Es necesario tener en cuenta que el proceso de diagnóstico requiere del estudio de cada uno de los integrantes involucrados en el problema en cuestión y de su dinámica funcional, ya que, por lo general, la afectación no está en uno solo de sus componentes, sino en toda la dinámica del funcionamiento como sistema. Es importante conocer cuán preparados están los docentes para resolver su problemática, pues en esa preparación todos los miembros crecen y se desarrollan, así como la estrecha relación existente entre lo que piensan y expresan estos docentes y las circunstancias en que ejecutan su labor profesional.

Sin lugar a duda, esta relación es vital, porque la transformación de la realidad sólo se logra con una actuación mancomunada de los involucrados en el problema, en la que todos asumen el papel protagónico a partir del conocimiento de esa realidad. No existen necesidades y acciones divorciadas de la realidad, que es una sola, aunque cambiante y contradictoria.

De ahí, que se precise de la caracterización sistemática para describir y sistematizar todo lo que se ha constatado desde diferentes puntos de vista. La evaluación de los conocimientos de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia es una actividad científica que requiere sistematicidad, que a su vez requiere un plan con procedimientos, métodos e instrumentos previamente determinados, es decir, asumidos o determinados intencionadamente con anticipación. Es una etapa de recopilación de toda la información necesaria, lo que permite tener un conocimiento inicial como punto de partida para encausar el trabajo, en fin, un diagnóstico presuntivo que supone la formulación de una hipótesis que requiere ser comprobada y objetivizada, que facilite reflexionar para comprender la situación e ir más allá de la mera recopilación de la información, por lo tanto, es imprescindible discutir sobre el problema y tratar de explicar su desarrollo, origen, relaciones y consecuencias.

En la actividad de diagnóstico y caracterización, un elemento esencial es la participación y colaboración de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia para facilitar con objetividad dicho proceso. Es aludir entonces, en términos de un diagnóstico participativo, es decir que los incluya en el análisis de la realidad, en un ambiente que propicie poner la investigación en manos de los protagonistas, para que sean ellos quienes adopten posiciones y tomen decisiones sobre el qué, para qué y cómo diagnosticar en correspondencia con sus intereses y necesidades a partir de la definición de los problemas hasta la formulación de acciones para solucionarlos o atenuarlos.

Se concibe el diagnóstico participativo por las posibilidades de compartir experiencias, intercambios de ideas y un aprendizaje colectivo al profundizar e investigar su propia realidad sobre la base de causas objetivas, reales. Son los propios docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia los que proporcionan recursos de ayuda basados en sus vivencias cotidianas. Su participación en todo el proceso de estudio rompe barreras que en ocasiones

limitan el objetivo del diagnóstico; entre ellas la barrera de la comunicación y el nivel de interacción.

Componente práctico:

Para cumplir con el objetivo propuesto, se trazaron e implementaron las siguientes **acciones**:

- Identificar las necesidades de los docentes con relación a la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.
- Precisar las dimensiones e indicadores a tener en cuenta en la recopilación de la información sobre las insuficiencias en la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la emergencia por COVID-19.
- Elaborar los instrumentos correspondientes a los métodos determinados para identificar las necesidades de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de Camagüey, con relación a la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia.
- Aplicar los instrumentos elaborados.
- Procesar los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos aplicados y elaborar un informe donde se reflejen cualitativa y cuantitativamente los resultados obtenidos.

Los resultados alcanzados favorecieron una aproximación a las principales necesidades que en el orden de la gestión didáctica presentaron los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de Camagüey, en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia.

Segunda etapa: Planeación y organización de la estrategia. El **objetivo** de esta fase es: concebir de forma organizada las acciones en función de superar y crear cambios de actitudes en los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de Camagüey, en el empleo de una gestión didáctica adecuada que permita el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia y la atención a la diversidad en situaciones de contingencia.

Componente teórico:

Este componente pretende preparar a los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia para el logro de una adecuada gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura en situaciones de contingencia. Para poder efectuar la planificación y organización de esta estrategia se necesitan establecer interacciones con: los docentes de la asignatura en cuestión; los estudiantes; los directivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Medicina y el resto del personal de salud. Estas interacciones han de garantizar en los sujetos una activa participación emocional e intelectual en las actividades que se desarrollan, promoviendo acuerdos y compromisos que permitan acceder a objetivos y metas comunes. Estas interacciones no limitan la independencia de cada uno de los sujetos.

Estas personas pudieran: aportar información para la caracterización de las diferentes situaciones de contingencia; vivenciar experiencias expuestas por los docentes durante su práctica profesional en similar situación; los deseos de los demás acerca de producir un cambio para participar de las transformaciones y sensibilizarse con la situación. Este momento implicaría desarrollar acciones conjuntas con todos los implicados y también otras independientes.

Durante esta etapa se ha de garantizar a todos, la posibilidad de:

- Intervenir en la toma de decisiones acerca del contenido y actividades a desarrollar, al tomar en consideración sus posibilidades y necesidades de superación.

- Participar de manera activa, protagónica, al plantear en cada momento sus opiniones, criterios, valoraciones, mediante las cuales se produce la influencia de unos sobre otros, la cual contribuye al enriquecimiento individual y colectivo.
- Interactuar unos con otros en el proceso de superación, con lo que se favorece no solo la elevación de la calidad de la preparación teórico – práctica de los docentes, sino también la modificación de las actitudes de cada uno de los participantes.
- Ser optimistas, creer en las potencialidades de los que se superan, fomentar en ellos una constante actitud de búsqueda.
- Ser precisos, directos, sin rodeos innecesarios y oportunos en los planteamientos. Exigir el cumplimiento de las tareas y actividades propuestas, siempre con el debido respeto a las características de la personalidad de los demás.

Además, deben identificar y eliminar las barreras que puedan afectar las interacciones entre los sujetos durante las diferentes actividades y diseñar, dirigir y controlar las actividades de modo que se beneficien las relaciones sociales entre los que intervienen en esta estrategia, garantizar en todo momento la participación de todos ellos en las diversas tareas que se organizan. Aquí se expresa la dialéctica de la relación entre lo individual y lo social; entre la dependencia y la independencia y entre lo afectivo y lo cognitivo.

Un elemento imprescindible en esta etapa está dirigido a la sensibilización de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de Camagüey, para el trabajo con nuevos recursos y plataformas de aprendizaje aportadas por las TIC; de modo que afronte el proceso con disposición, compromiso y responsabilidad.

Acciones de sensibilización: realizar un conversatorio con los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de Camagüey, con el objetivo de abordar las principales concepciones teóricas relacionadas con el empleo adecuado de la herramientas que aportan las TIC para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

partiendo de las ventajas que estas aportan y analizar con los docentes la propuesta de las diferentes formas de organización seleccionadas para el desarrollo de la gestión didáctica adecuada a las situaciones de contingencia que incluya el empleo de los recursos y herramientas aportadas por las TIC.

Acciones generales:

1. Establecer los objetivos a alcanzar en función de orientar y guiar el proceso de gestión didáctica de los docentes, a partir de las necesidades identificadas en el diagnóstico del estado inicial.
2. Determinar los requisitos para la planificación de los talleres y demás formas organizativas a emplear.
3. Determinar los talleres a ejecutar en función de la superación de los docentes.
4. Establecer el cronograma para la ejecución de las diferentes formas organizativas a emplear.
5. Confeccionar el registro de evaluación y control para la recogida de la información sobre el proceso de realización de las actividades.

A continuación, se muestra la planificación de las diferentes formas de organización seleccionadas:

Talleres de superación.

Los talleres se han concebido con un carácter sistémico en función de establecer la relación entre sus componentes estructurales internos, la dependencia de unos y otros, la capacidad de evaluarse de forma particular, parcial e integral, partiendo de sus bases gnoseológicas y etimológicas.

El autor de la presente investigación considera que: un sistema es un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados, desde su estructura interna, la cual determina su organización y funcionalidad, con el fin de cumplir los objetivos parciales y finales que se traza, capaz de generar nuevas relaciones a partir de las cualidades que le son inherentes.

Los talleres para el perfeccionamiento de la gestión didáctica se organizan en forma de sistema, por la unidad teórica que existe entre ellos al tratar un problema vinculado a la profesión, permiten el aseguramiento teórico en función de la actividad práctica y el cumplimiento de los objetivos proyectados, así como su evaluación como impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje en situaciones de contingencia.

De lo expuesto anteriormente se puede deducir que los elementos están relacionados entre sí, de forma tal que estos constituyan una formación íntegra, es decir, que el comportamiento de cada elemento tiene repercusión en el todo. Cada taller es base para la ejecución del otro, propician su evaluación y direccionamiento. Cada elemento cumple una función particular que aporta desde su individualidad al cumplimiento de la meta o aspiración de máximo nivel, o fin del sistema. Estos aspectos se evidencian en el sistema de talleres de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de Camagüey, para el perfeccionamiento de la gestión didáctica y la atención a la diversidad en situaciones de contingencia y se justifica de acuerdo a la selección que se realizó de cada uno de los temas, de manera que los primeros constituyen premisas teóricas necesarias para los restantes, lo que permite avalar esa interrelación y formación íntegra que plantea la definición.

Otro elemento de gran importancia radica en la relación que guardan los principios de la Educación Avanzada con los talleres aquí propuestos, lo que responde al carácter sistémico de los mismos, aunque en mayor medida se manifiestan en cuanto a:

- Relación entre la pertinencia social, los objetivos, la motivación profesional y la comunicación, lo que permite reconocer la importancia del problema a partir de su impacto social, lo que se vincula con una correcta determinación de las insuficiencias y potencialidades que poseen los participantes.
- Relación entre el carácter científico, la investigación, la independencia cognoscitiva y la producción de nuevos conocimientos o de nuevas cualidades en los conocimientos, en

función de resolver los problemas de la gestión didáctica de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de Camagüey, en situaciones de contingencia para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe partirse de su carácter científico y del papel que debe jugar la investigación para lograr esos nuevos conocimientos o habilidades, lo que garantiza su contextualización.

- Relación entre la teoría, la práctica y la formación profesional ya que contribuye a garantizar la preparación de los docentes de manera que tributen al logro de la independencia cognoscitiva de los estudiantes, mediante el empleo de una gestión didáctica adecuada a las situaciones reales del contexto.

La implementación de esta experiencia presupone un cambio en la actitud del docente respecto a sus funciones en la enseñanza, así como una transformación de las formas tradicionales de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ajuste a las situaciones reales del contexto, por lo que para facilitar el desarrollo de los talleres se necesita de un conjunto de orientaciones metodológicas generales que se exponen a continuación:

- Los docentes deben concientizar, organizar, observar, facilitar, animar, coordinar, orientar y estimular su labor en función de la gestión didáctica.
- Emplear métodos y técnicas eminentemente participativas que propicien el trabajo individual y la dinámica grupal.
- Propiciar la actividad creadora y la independencia cognoscitiva que promueva la participación a la hora de resolver las situaciones problemáticas que se les presenten, con iniciativas propias que demuestren un actuar reflexivo.
- Promover la búsqueda colectiva de soluciones.
- Aplicar técnicas de animación para restablecer la capacidad de trabajo y la atención.

- La evaluación se realizará de modo sistemático de acuerdo con la participación individual o colectiva en cada taller, oral o escrita.

Los talleres se caracterizan por propiciar:

- La reflexión colectiva.
- El carácter teórico-práctico como principio didáctico.
- La construcción colectiva del conocimiento, a partir de una metodología participativa y dinámica, cuyo resultado es producto del trabajo colectivo a partir de la discusión profesional.

Cada taller en su conjunto debe constituir una obra de creación en dependencia de las características de los docentes, de los objetivos a alcanzar, así como de los métodos y medios que se utilicen. Los temas escogidos para los talleres responden directamente a los resultados del diagnóstico y se incluyen otros que, por su importancia, pueden servir de plataforma teórica y metodológica para el perfeccionamiento de la gestión didáctica, por lo que su comprensión e implementación, facilitaría el direccionamiento del mismo.

Cada taller tendrá la siguiente estructura interna:

- El tema del cual tratará el taller.
- El objetivo que debe responder a la meta a alcanzar en función del cumplimiento de los objetivos del sistema.
- El contenido que develará el sistema de conocimientos a estudiar por parte de los docentes.
- El método a emplear en cada taller para su realización, al promover el accionar individual, por equipos o grupos, y de manera colectiva.
- Los medios que asegurarán la calidad de las actividades a realizar durante el mismo, seleccionan aquellos que propicien el dinamismo, la discusión profesional y la reflexión colectiva.

- El sistema de evaluación será variado en dependencia de los objetivos parciales y finales del sistema.
- Tendrá una estructuración didáctica que consta de: introducción, desarrollo, conclusiones y actividades de autopreparación.

En la introducción se precisarán los objetivos, a partir de la motivación de los participantes, donde se podrán emplear técnicas de participación, dinámicas profesionales que despierten curiosidad y permitan el vínculo entre lo conocido y lo desconocido. En el desarrollo se ejecutarán acciones teóricas, metodológicas y prácticas en función de resolver problemáticas del aprendizaje desde una posición reflexiva. Se realizará la orientación de las actividades de autopreparación para el próximo taller, consistente en un grupo de actividades que deberán realizarse desde la consulta de la bibliografía especializada de forma independiente. Las conclusiones se basarán en el análisis del cumplimiento del objetivo del taller al realizarse reflexiones sobre el mismo y permite el vínculo con las actividades a desarrollar en el próximo taller.

Los talleres elaborados responden a un enfoque sistémico, al tener en cuenta sus características, principios, niveles para su evaluación y tener una estructura interna que los singularizan y permiten la interrelación de unos con otros, para el alcance de sus objetivos, los cuales presentan un eje central en función de perfeccionar la gestión didáctica.

Taller 1: El proceso de enseñanza-aprendizaje y las situaciones de contingencia ¿es la educación híbrida una alternativa?

Objetivo: Valorar la factibilidad de la aplicación de la educación híbrida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia.

Desarrollo:

- Propone el estudio individual del documento “Modelo de Educación a Distancia de la Educación Superior Cubana”.

- Proyecta realizar en grupos un análisis crítico el artículo “Implementación de la enseñanza híbrida como derivación del COVID-19” de Iván Ariel Viera, Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, volumen 13, No 1, 2022.
- A partir del estudio de los mismos se pretende valorar por parte de los participantes las bases teóricas de la educación a distancia en el MES, así como las principales ideas del autor en cuanto a la enseñanza híbrida como alternativa ante las limitaciones de la presencialidad generada por las situaciones de contingencia.
- Conclusiones de la actividad.

Taller 2: El empleo de las TIC en la educación superior.

Objetivo: Valorar las posibilidades que brindan las TIC para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de medicina en general y en particular de la asignatura Ginecología y Obstetricia, así como su aplicación en la educación híbrida.

Desarrollo:

- Recuento sobre la temática abordada en el taller anterior.
- Estudio de la presentación: “Las tecnologías de la información y la comunicación: un desafío para la educación”, de la Dra. C. María de los Ángeles Legañoa Ferrá.
- Proyectar un material audiovisual relacionado con el empleo de las TIC en la enseñanza de la medicina.
- Valoración individual en cuanto a las posibilidades que brindan las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia.
- Discusión colectiva de las alternativas de las TIC a emplear ante la implementación de una educación híbrida en la asignatura Ginecología y Obstetricia.
- Conclusiones de la actividad.

Taller 3: La utilización de la Universidad Virtual de Salud (UVS) y del Aula Virtual de Salud (AVS).

Objetivo: Reflexionar en cuanto a las potencialidades que ofrecen estos dos sitios web disponibles en Infomed para el desarrollo de la educación a distancia ante situaciones de contingencia.

Desarrollo:

- Comentar sobre el acceso y el aspecto interactivo de estos sitios web.
- Estudio individual del material "Educación a distancia y aprendizaje en red" de la Dra. C. Grisel Zacca González disponible en la UVS.
- Realizar una actividad práctica relacionada con la matrícula de todos los docentes en el AVS.
- Conclusiones de la actividad.

Taller 4: Diseño y montaje de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. La plataforma Moodle.

Objetivo: Valorar la utilidad de la plataforma Moodle como entorno virtual de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo:

- Comienza la actividad pidiendo a los docentes que describan los conocimientos que poseen con relación al tema a tratar.
- Orientación del estudio individual de los siguientes materiales: Manual de Moodle 3.9 para el profesor y de la presentación "Configuración de cursos en Moodle" de la Dra. C. Grisel Zacca González disponible en la UVS.
- Indicación de la actividad práctica relacionada con el montaje de un curso a la plataforma Moodle.
- Conclusiones de la actividad.

Taller 5: El Exelearning, ¿otra alternativa !

Objetivo: Valorar la utilidad del Exelearning como herramienta para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo:

- Comenzar la actividad pidiendo a los docentes que describan los conocimientos que poseen con relación al tema a tratar.
- Orientar el estudio individual del material: Manual de Exelearning.
- Indicar la actividad práctica colectiva relacionada con el montaje de un curso en el Exelearning.
- Conclusiones de la actividad.

Taller 6: Simulación y docencia en espacios virtuales.

Objetivo: Reflexionar sobre las potencialidades del empleo de los recursos de simulación disponible.

Desarrollo:

- Efectuar el debate colectivo sobre la utilidad de la simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia.
- Compartir con los presentes las experiencias con relación a los procesos de simulación en la docencia de la asignatura Ginecología y Obstetricia en los hospitales Ramón González Coro y Serafín de Zárate Ruiz, de La Habana y Villa Clara respectivamente; presentadas durante el XVIII Congreso de la Sociedad Cubana de Ginecología y Obstetricia.
- Realizar actividades prácticas en el aula especializada de posgrado del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora, de Camagüey, para la simulación de condiciones obstétricas y ginecológicas relacionadas con el manejo de la hemorragia obstétrica, el parto, la cirugía ginecológica, la reanimación cardio-pulmonar y cerebral de la gestante y la realización de la cesárea perimortem.

- Conclusiones de la actividad.

Taller 7: Las nuevas formas de evaluación a partir del empleo de las TIC.

Objetivo: Reflexionar en cuanto a las características que debe tener la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad del empleo de nuevas formas de evaluación.

Desarrollo:

- Proponer a los integrantes traer varios ejemplos de la forma en que se evalúa la asignatura que imparten en los momentos actuales.
- Proceder a evaluar la aplicabilidad de dichas formas de evaluación en las diferentes situaciones de contingencia.
- A partir del debate anterior orientar el trabajo en equipo para la incorporación de las nuevas formas de evaluación según la situación de contingencia en concreto.
- Conclusiones de la actividad.

Taller 8: El programa de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia.

Objetivo: Reflexionar en cuanto a los objetivos, habilidades, temas y sistema de evaluación propuestos en el programa de la asignatura; así como en relación a las posibles adecuaciones en situaciones de contingencia.

Desarrollo:

- Por equipos los docentes deben realizar un análisis de los objetivos, habilidades, temas y sistema de evaluación propuesto en el programa de la asignatura.
- Asignar a cada equipo una situación de contingencia en particular, los cuales teniendo en cuenta la magnitud y posible duración de la misma realizan posibles reajustes del plan calendario y adecuaciones en el programa.

- Valoración colectiva de las propuestas referidas por cada equipo a fin de lograr un criterio más acabado de cómo desarrollar el programa de la asignatura en cada situación de contingencia en concreto.
- Conclusiones de la actividad.

Durante la realización de todos los talleres se trabajó con el enfoque de atención a la diversidad, analizando desde una perspectiva crítica y participativa como las transformaciones generadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la situación de contingencia permiten gestionar de manera eficaz dicho proceso con el empleo de recursos y herramientas que sean disponibles y asequibles a la totalidad de los estudiantes involucrados y que a su vez tengan presentes las características individuales de los mismos logrando así su permanencia en el sistema educativo.

Debates científicos

Los debates científicos permitieron la actualización científica del conocimiento profesional de los docentes mediante la exposición y revelación de razonamientos, juicios y cuestionamientos; así como el cotejo y confrontación de ideas, saberes y experiencias que demuestran el desarrollo profesional y personal mediante el empleo de los conocimientos, habilidades y manifestaciones de actitudes desarrolladas. Las reflexiones individuales y grupales contribuyeron a la creación de condiciones para el desarrollo ascendente de la creatividad y la investigación.

De este modo, los debates científicos apoyaron y fortalecieron las acciones desarrolladas en el resto de las formas de organización. Así mismo, evalúan la efectividad de la autosuperación de los docentes y sirven de retroalimentación, evaluación, enriquecimiento y perfeccionamiento sistemático.

Se proponen con el objetivo de consolidar los conocimientos adquiridos por los docentes, a través del debate de problemáticas de mayor polémica en cuanto a la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia y la atención a la diversidad en tales circunstancias.

Las temáticas a desarrollar son: adecuaciones al plan calendario de la asignatura ante las situaciones de contingencia; empleo de la guía didáctica virtual; utilidad de la plataforma Moodle, la UVS, el AVS y el Exelearning en situaciones de contingencia, simulación de los procesos docentes, atención a la diversidad en situaciones de contingencia; cuestiones esenciales que necesitan los docentes para una adecuada gestión didáctica en estas circunstancias. Para ello se utilizaron 16 horas y como escenario se tuvo los colectivos de asignatura.

Objetivo: promover el debate científico de determinadas cuestiones relacionadas con la gestión didáctica de la asignatura de Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Consulta

La consulta se propone como una forma de organización complementaria para profundizar en aquellos elementos que aún quedaron deficitarios en relación con la gestión didáctica para los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad. A esta deben asistir los docentes que la consideren necesaria para evacuar determinadas dudas y necesidades relacionadas con el tema tratado.

Los temas a tratar en las consultas deben corresponderse con los abordados en el resto de las formas de organización, así como otros que los docentes consideren necesarios y complementarios para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia. Se deben realizar con una frecuencia de dos veces al mes y con una duración de dos horas, lo que representa un total de 24 horas de consulta.

Encuentros de intercambios de experiencias

Los encuentros de intercambios de experiencias se proponen con la finalidad de reflexionar en cuanto a las experiencias obtenidas por los docentes. Los referidos encuentros, incuestionablemente, ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos sobre los aspectos

teóricos y metodológicos que sustentan la gestión didáctica, así como lograr cambios de actitudes en los docentes respecto a dicho proceso.

Los objetivos generales son: intercambiar experiencias sobre los pasos a tener en cuenta en la gestión didáctica en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad; sobre los aspectos esenciales a tener en cuenta y sobre los métodos y procedimientos a emplear.

Autosuperación

La autosuperación que se presenta asume un carácter flexible, abarca las consideraciones básicas que respaldan gestión didáctica en estas situaciones particulares y permite la reflexión, validación y generalización de resultados; además, posibilita su realización sin abandonar el puesto de trabajo. La autosuperación constituye un aspecto transcendental en el desarrollo de la estrategia, pues responde la calidad en la elaboración de las actividades concebidas; al mismo tiempo, sirve de soporte en las acciones realizadas, al permitir enriquecer los conocimientos y perfeccionar el desempeño profesional de los docentes. El objetivo general de la autosuperación reside en estimular el estudio independiente de los docentes y favorecer la adquisición, ampliación y progreso continuo de los conocimientos relativos a la gestión didáctica en situaciones de contingencia.

Componente práctico:

Para cumplir con el objetivo planteado en esta fase, desde la práctica, se exponen las acciones a corto, mediano y largo plazos, las cuales permiten capacitar en diferentes periodos de tiempo a los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia. Las acciones a corto plazo están encauzadas a provocar cambios de actitudes de los citados docentes en un corto período de tiempo. Estas consisten en:

- Coordinar el desarrollo de un taller metodológico como parte de las actividades del Plan docente metodológico para examinar las principales insuficiencias derivadas del estudio ejecutado y socializar la proyección estratégica de los objetivos, las acciones y formas

de organización en función de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los docentes.

- Rediseñar las acciones y formas de organización de la estrategia según los resultados obtenidos.
- Desarrollar el programa de autosuperación e incentivar a los docentes a divulgar, adquirir e intercambiar experiencias obtenidas.

Las acciones a mediano plazo están encaminadas a consolidar en los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia lo relacionado con los aspectos teóricos, metodológicos y actitudinales que sustentan la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma general y particularmente en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad. Estas son:

- Conveniar con los directivos la proyección de diferentes formas de trabajo metodológico a ejecutar y lograr su incorporación en el plan docente metodológico del centro.
- Socializar con los docentes los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial y proponer las acciones a realizar en función de satisfacer las insuficiencias identificadas.
- Desarrollar los talleres de superación; desarrollar los debates científicos entre los docentes; crear las condiciones para el desarrollo de las consultas y continuar desarrollando el programa de autosuperación.

Las acciones a largo plazo están dirigidas a que los docentes alcancen niveles superiores de conocimientos y cambios de actitudes en relación con la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad; desarrollar los encuentros de intercambio de experiencias entre los docentes; continuar desarrollando el programa de autosuperación; promover el desarrollo de los trabajos investigativos y la participación en los eventos, donde se socialicen los resultados obtenidos; realizar la valoración, por parte de los docentes, de las diferentes acciones y formas de organización planificadas.

Tercera etapa: Implementación de la estrategia.

Los propósitos generales de esta fase consisten en ejecutar todas las acciones y formas organizativas planificadas en función de crear cambios de actitudes en los docentes que permitan desarrollar una correcta gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad. En esta fase se ejecutarán todas las acciones descritas en las fases anteriores y contribuye al tránsito del estado real al estado que se aspira.

Componente teórico:

Se trata de representar la continuidad de las acciones y formas organizativas planificadas en función de crear cambios de actitudes en los docentes que permitan desarrollar una correcta gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, las cuales requieren de un sostenido trabajo cognitivo y toma de conciencia de la importancia de estos. Se encuentra determinado por aquella parte del contenido (conocimientos, habilidades, actitudes, valores), que le permitirán responder a las necesidades de las docentes.

Se ha de garantizar:

- Participar en la toma de decisiones acerca del contenido y actividades a desarrollar, al tomar en consideración las posibilidades y necesidades de los docentes.
- Participar de manera activa y protagónica al plantear en cada momento sus opiniones, criterios, valoraciones, mediante las cuales se produce la influencia de unos sobre otros, la cual contribuye al enriquecimiento individual y colectivo.
- Interactuar unos con otros en el proceso, con lo que se favorece no solo la elevación de la calidad de la preparación teórico-práctica, sino también la modificación de las actitudes de cada uno de los participantes.

- Ser optimistas, creer en las potencialidades de los docentes, fomentar en ellos una constante actitud de búsqueda.
- Ser precisos, directos, sin rodeos innecesarios y oportunos en los planteamientos. Exigir el cumplimiento de las tareas y actividades, siempre con el debido respeto a las características de la personalidad de los demás.

Además, deben identificar y eliminar las barreras que puedan afectar las interacciones entre los sujetos durante las diferentes actividades y diseñar, dirigir y controlar las actividades de modo que se beneficien las interacciones sociales entre los que intervienen en la superación, garantizar en todo momento la participación activa de todos ellos en las diversas tareas que se organizan. Aquí se expresa la dialéctica de la relación entre lo individual y lo social; entre la dependencia y la independencia y entre lo afectivo y lo cognitivo.

Aspecto esencial es establecer la diferenciación entre los conceptos niveles de ayuda y tipos de ayuda que al parecer poseen el mismo significado, pero se diferencian entre sí. Su semejanza está dada por su fin, o sea, la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos y la diferencia radica en su organización.

Los tipos de ayuda deben ser vistos como un conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo de los adultos, ahora bien, cuando estos tipos de ayuda se estructuran de los más generales a los más específicos se habla a favor de los niveles de ayuda. De este modo, los niveles de ayuda son la estructuración consciente de los tipos de ayuda en orden determinado, que pueden ser de tipo físico, verbal, visual, etc. Varios tipos de ayuda pueden estar estructurados en un nivel, pero varios niveles no pueden tener los mismos tipos de ayuda.

Independientemente a que se tengan que emplear tantos niveles de ayuda como demanden los docentes, en correspondencia con el tipo de actividad que se realiza, su objetivo y contenido, desde el punto de vista metodológico resulta necesario su operacionalización para orientarse en

la actividad educativa. A continuación, se destaca la operacionalización de los niveles de ayuda como recurso pedagógico: Nivel de ayuda I: Repetir el ejercicio durante las sesiones; Nivel de ayuda II: Repetir el ejercicio con la ayuda parcial de los docentes y Nivel de ayuda III: Los docentes realizan el ejercicio.

En esta propuesta se evidencia la relación con la mediación en sus diferentes variantes, ya que se requiere del papel del otro y en dependencia de la tarea a resolver se incluyen ayudas verbales y materiales que son ilustrativos de cómo se puede favorecer el aprendizaje, por otra parte, se destaca la necesidad de que este proceso esté mediado por una situación comunicativa favorable.

Es imprescindible puntualizar, que los niveles de ayuda se aplicarán en dependencia del desarrollo alcanzado, y consecuentemente: evaluar sistemáticamente los logros y las etapas contempladas en las sesiones, propiciar en caso necesario, la participación de otros docentes para realizar una evaluación a fines de tomar decisiones, delimitar las necesidades siempre crecientes de los adultos, enfatizar en sus potencialidades y logros alcanzados en el desarrollo. El desarrollo de las actividades dependerá del curso que tomen las respuestas ante las tareas a ejecutar, ajustar el tiempo de duración de la actividad acorde con la respuesta de estos, garantizar la preparación previa de las condiciones necesarias para la ejecución de cada actividad y no olvidar que los ejercicios y la evaluación de estos, aunque de carácter general, deben responder a la diversidad, matizadas por su carácter diferenciado y desarrollador.

Debe quedar claro que los niveles de ayudas que requieren están íntimamente relacionados con las ayudas pedagógicas como mediadores externos que facilitan la organización del conocimiento y se diversifican producto al desarrollo que estos alcancen, lo que se relaciona con la comprensión del nivel de organización de las estructuras de conocimiento por agregación y estructuración que transita por tres momentos: revelación del grado de desarrollo de la estructura de conocimiento, enriquecimiento de la estructura de conocimiento para la modelación del

aprendizaje por agregación y modelación de las interacciones con el objetivo de producir nuevas reestructuraciones del conocimiento.

Las ayudas pedagógicas deben concebirse en forma de apoyos que necesitan tanto en niveles como en tipos de ayudas, atendiendo a las particularidades del material de aprendizaje, a la caracterización de estos y con énfasis en las potencialidades del área cognitiva, afectiva-motivacional y social. Estos apoyos se programan con distintos gradientes de complejidad para alcanzar resultados a corto, mediano y largo plazo que se evidenciarán en la práctica pedagógica y no se limitan a una cantidad, frecuencia y duración determinada.

Dentro de las precisiones para el ajuste de la ayuda pedagógica con un enfoque diferenciado en la solución de tareas de aprendizaje se incluyen las siguientes:

- Orientación de la tarea de aprendizaje de acuerdo con las actividades concebidas para su realización, control de la realización de los ejercicios de forma independiente o en colaboración con los otros.
- Verificación sistemática de los resultados alcanzados y de la necesidad o demanda de ayuda, ofrecer diferentes niveles y tipos de ayuda de acuerdo al diseño previo y a las características de estos, constatación de la aceptación y asimilación de la ayuda y control del éxito y el tratamiento pedagógico al resultado de la asimilación o no de la ayuda.
- Valoración de los resultados de la actividad y del nivel de cumplimiento de los objetivos. Análisis de lo que han logrado y de lo que falta por lograr como grupo.
- Reflexión acerca de cómo se ve cada docente y determinación de la ayuda que necesita.

Los docentes se han apropiado de los conocimientos acerca del tema que se investiga en esta tesis si se producen cambios en los modos de enseñar y aprender en los ambientes donde se desenvuelve; se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje; desarrollan actividades a partir de las vivencias; asumen las diferencias como valor para ser más justos y solidarios; se

adaptan al ritmo individual de cada estudiante; toman en cuenta una atención que no excluya, al contrario, que incluya, una actividad abierta a todo el que la necesite.

Componente práctico:

Las acciones en esta etapa de ejecución se ponen en práctica, controlan y evalúan sistemáticamente. Este período ofrece la posibilidad de incluir aquellas tareas que fueran necesarias a partir de los resultados que se alcancen. Las mismas se implementan a partir del desarrollo actual y potencial de los docentes. En la ejecución de las tareas es primordial la participación de estos, a través de las actividades en el grupo con el desarrollo de una comunicación de respeto entre los participantes. Se significa el valor educativo del debate, en el que cada participante aporta puntos de vistas diferentes, fuentes de información, vivencias, experiencias, intereses, respecto a los objetivos y metas que contribuyen a la profundización y entendimiento de los temas abordados.

Un elemento vital en esta etapa de ejecución es que los docentes sean capaces de reflexionar teórica y metodológicamente en cómo poder desarrollar con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia a través de la apropiación de los conocimientos relativos a los temas de gestión didáctica y atención a la diversidad en tales circunstancias en las actividades planificadas y organizadas en la etapa precedente.

Cuarta etapa: Evaluación de la estrategia.

Esta fase tiene como objetivo: apreciar los resultados de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia, desde las diferentes acciones planificadas y ejecutadas, según las necesidades identificadas en el diagnóstico realizado. A pesar de ser la última, está presente en las anteriores, de manera que desde el diagnóstico se ha procedido a la evaluación de los docentes y con ello el rediseño de la estrategia a partir de las necesidades de estos.

Componente teórico:

Este proceso facilita la comprobación real de la aplicación de la estrategia. El autor consideró fundamental tomar en consideración cinco aspectos:

1.- Animación: constituye la etapa inicial. Tiene un doble carácter, informativo y afectivo motivacional; es esencial para el desarrollo posterior de las actividades; motiva a los participantes y crea el clima emocional apropiado para entender e interiorizar el valor de la actividad a realizar.

2.- Introducción al tema: es la etapa de la presentación y la explicación breves, pero precisas, de los objetivos que se abordarán en la sesión de trabajo para que sean asequibles al nivel de conocimiento de los participantes. El propósito de esta etapa es orientar el tema objeto de discusión.

3.- Análisis del tema: constituye el núcleo central de cada una de las sesiones de trabajo donde, se expone el contenido nuevo. Se recomienda valorar el empleo de medios de enseñanza variados, se proponen las diapositivas en la computadora como un auxiliar importante por su valor didáctico y las posibilidades visuales que ofrece. La conversación, sobre la base de preguntas bien elaboradas, coherentes y dirigidas, es un método favorable para conducir esta etapa.

4.- Evaluación de la actividad: se debe realizar sistemáticamente, sobre la base de los resultados concretos obtenidos.

5.- Cierre de la sesión: constituye la etapa final donde se preparan las condiciones para continuar las actividades en el próximo encuentro de trabajo. Debe ser un momento grato para los participantes, breve, y que mantenga latente la curiosidad y la necesidad de seguir aprendiendo.

Tomando en cuenta que en un inicio se explican las propuestas pedagógicas de modo general, se pudo evaluar el desempeño alcanzado mediante las entrevistas orientadoras según las necesidades y los resultados alcanzados.

La entrevista orientadora, con un significativo carácter reflexivo, es una conversación intencionada, organizada y coherente sobre las necesidades cognoscitivas de los docentes. Tiene como objetivos plantear los problemas, encontrar conjuntamente las vías de solución, valorar las opiniones de todos los que participan en la búsqueda de soluciones y arribar a conclusiones. En la misma analizar las dificultades enfrentadas en la ejecución de las actividades y búsqueda de las vías de solución mediante el asesoramiento profesional.

El procedimiento a seguir en la entrevista orientadora es concebirla como un proceso corto, emplear la reflexión como método de trabajo y concluir con el asesoramiento profesional según los problemas planteados.

En la demostración práctica de las actividades, se debe tener en cuenta, además:

- Iniciar la presentación de cada nuevo tema con la comprobación de los contenidos abordados anteriormente, mediante la exposición de experiencias personales en la interacción con los docentes.
- Propiciar la participación del personal especializado mediante la expresión libre de sus opiniones y emociones. Las respuestas no se evalúan porque el objetivo de la actividad es lograr la espontaneidad al expresarse para después, en conjunto, buscar las soluciones. Cada sesión de trabajo debe caracterizarse por el respeto a la diversidad de opiniones.
- Finalizar cada sesión de trabajo con la generalización del contenido tratado, esclareciendo las dudas sobre los aspectos debatidos, y la presentación del contenido nuevo que se abordará en el próximo encuentro. También se, informará, orientará, ayudará y reforzarán las actitudes positivas del personal especializado.
- Realizar actividades eminentemente prácticas para enseñar las acciones, que se reproducirán después.

Componente práctico:

A continuación, se proponen las acciones a realizar:

- Evaluar los resultados alcanzados por los docentes, a partir de la realización de las actividades concebidas al tener en cuenta los resultados del trabajo en equipos y las discusiones que se realizan.
- Valorar los aciertos y desaciertos, e identificación de posibles errores y la realización de autocorrecciones en el desempeño de los docentes.
- Evaluar los cambios que ocurren desde el punto de vista teórico, metodológico y actitudinal en los docentes; valorar el desarrollo de intereses, así como constatar la valoración práctica de la estrategia propuesta.

Las fases de la estrategia se interrelacionan y esto se alcanza a partir de su sistema de acciones con carácter secuencial. Las acciones y formas organizativas planificadas que presenta admiten instaurar los vínculos entre ellas en correspondencia con su objetivo general. Significativo destacar, que la evaluación se efectúa sistemáticamente a través del análisis diario de las acciones y actividades previstas, para evaluar el nivel alcanzado por los docentes.

Desde el punto de vista metodológico la evaluación no debe concebirse como el momento final de la estrategia, sino que debe estar presente en el transcurso de la implementación, monitoreando la efectividad de cada una de las acciones ejecutadas, de modo que se vayan efectuando evaluaciones parciales, e ir ajustando las necesidades de los docentes.

2.3.- Valoración teórica de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Para valorar teóricamente la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, se utilizó el método de talleres de opinión crítica y construcción colectiva, al tomar como punto de

partida la metodología esbozada por Cortina y Trujillo (2009) (**Anexo 9**). El objetivo de los talleres estuvo dirigido a elaborar criterios fiables que desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios y con posterioridad valoraciones de especialistas sobre la validez del aporte teórico y la herramienta práctica, que sobre el objeto se alcanzan en la investigación pedagógica.

Como resultado de los talleres se conformó un expediente que recogió: caracterización individual y colectiva de los integrantes de cada grupo en cuestión, registro de experiencias con la memoria de cada taller, sinopsis de cada taller, documento resumen que evidencia la dinámica del cambio de las propuestas realizadas y su incorporación a la propuesta sometida a los talleres, versión resultante de la propuesta sometida a análisis y documento de evaluación de la calidad de cada taller.

Se planificaron y ejecutaron tres talleres a los que fueron convocados profesionales de las siguientes áreas: Departamento de Formación de Profesionales de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey “Carlos J. Finlay” con seis profesionales todos con categorías docentes de Titulares y Auxiliares y probada experiencia dada por más de 10 años controlando la organización, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de medicina; Departamento Metodológico de la Facultad de Ciencias Médicas con cinco profesionales; además se convocó un grupo conformado por especialistas en Ginecología y Obstetricia dentro de ellos seis docentes jubilados que a su jubilación ostentaban las categorías docentes de profesores Auxiliares, con más de 30 años dedicados a la enseñanza de esta asignatura en el Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora. Todos los profesionales seleccionados están acreditados desde su actividad práctica, experiencia como docentes y su preparación teórica para emitir juicios valorativos sobre la estrategia propuesta, con el fin de detectar las irregularidades de la propuesta y buscar su perfeccionamiento.

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados generales de la aplicación de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva de los docentes descritos anteriormente:

Primer taller de opinión crítica y construcción colectiva.

Tuvo lugar en horas de la mañana en la Universidad de Ciencias Médicas “Carlos J. Finlay” de Camagüey con los profesionales del Departamento de Formación de Profesionales de dicho centro.

Principales resultados del taller:

Valoraron de pertinentes las etapas diseñadas, los contenidos establecidos y las diferentes formas de organización seleccionadas. Consideraron profundizar en el empleo de las plataformas tecnológicas como alternativa para garantizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad en situaciones de contingencia.

Segundo taller de opinión crítica y construcción colectiva.

Fue desarrollado en horas de la mañana en el salón de la decana de la Facultad de Ciencias Médicas con los profesionales del Departamento Metodológico de dicha facultad.

Principales resultados del taller:

Evaluaron como pertinente la fundamentación de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad. No obstante, se propuso profundizar en los fundamentos pedagógicos y didácticos de la misma.

Tercer taller de opinión crítica y construcción colectiva.

Se desarrolló en horario vespertino en el salón de conferencias del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora con los docentes jubilados de la asignatura Ginecología y Obstetricia.

Principales resultados del taller:

Evaluaron como pertinente la fundamentación de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, reflexionaron en la inmediatez de la aplicación de la estrategia una vez efectuadas las correcciones pertinentes que, a criterio de los especialistas, son necesarios incluir y que incuestionablemente garantizarán la adecuada gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia.

Los talleres promovieron discusiones que facilitaron el perfeccionamiento de la investigación. Estos acontecieron en un medio científico, que favoreció el intercambio de ideas y reflexiones atinadas. Los resultados de los talleres ratificaron la calidad de los principales alcances de la investigación. No se realizaron conjeturas que anularan la estrategia, lo que permitió corroborar teóricamente que dicha estrategia cumple los requisitos esenciales para su implementación; aunque a su vez, posibilitó el perfeccionamiento de la misma mediante la opinión crítica y la construcción colectiva derivadas de los talleres y los fundamentos teóricos compilados en la indagación bibliográfica.

2.4- Valoración práctica de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

El pre-experimento pedagógico tuvo como objetivo: comprobar la validez de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, que tuvo como base lo planteado por Hernández (1997). Se partió de la hipótesis establecida.

Se concibió una fase de control dirigida a la constatación de la situación inicial de la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de

contingencia, y una fase pre-experimental orientada a comprobar cómo la estrategia podría o no beneficiarla.

Se condujo el pre-experimento, con el apoyo y colaboración de los médicos especialistas en Ginecología y Obstetricia, los Doctores tutores de la tesis, así como el doctorando con la finalidad de impedir la influencia de variables ajenas que pudieran modificar los resultados del proceso, lo cual posibilitó el alcance de valores más certeros y veraces.

Para alcanzar el objetivo se proyectaron las siguientes acciones: determinación del conocimiento de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia, aplicación de la estrategia propuesta y análisis de su influencia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, a través de la comparación y valoración de los resultados.

Los procesos de medición y evaluación de la estrategia fueron posibles gracias a la colaboración y aprobación del Consejo Científico del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora durante el período 2022-2023. Se trabajó con una muestra de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia constituida por 17 especialistas. Los criterios de selección son los que aparecen reflejados en el epígrafe 1.3 de esta tesis.

Para el desarrollo del pre-experimento se tomaron en consideración los referentes teóricos en relación con este particular ofrecidos por Hernández et al., (2014) y se estructuró a partir de tres momentos cardinales: la aplicación de instrumentos y observaciones como constatación inicial; la puesta en práctica de la estrategia con su respectiva evaluación sistemática mediante la observación al desempeño profesional de los implicados y, la aplicación de pruebas de salida, a través de la utilización de los métodos y técnicas diseñados para tales efectos y que respondieron a las dimensiones e indicadores establecidos.

A continuación, se procedió a la interpretación y valoración de los resultados, que facilitaron la comprensión y comparación entre los resultados iniciales y finales mediante el análisis de las dimensiones e indicadores que se establecieron para evaluar los puntos de crecimientos.

La constatación inicial pre-experimental corresponde con la etapa exploratoria inicial y perspectiva de la estrategia y se desarrolló a partir de la aplicación de los instrumentos utilizados para tales propósitos. Los resultados de esta constatación se aprecian en el epígrafe 1.3 de esta tesis.

La estrategia fue puesta en práctica en el período comprendido de enero de 2022 a enero de 2023. Se inició con la explicación de los principales elementos a los que se apunta en la estrategia con relación a las etapas, acciones y al papel de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia como entes activos en este proceso. El trabajo se concibió en ocho talleres de superación con una duración de cuatro horas cada uno e igual número de debates científicos posteriores a la realización de los talleres con una duración de dos horas cada uno, así mismo se efectuaron con una frecuencia de dos veces al mes y una duración de dos horas consultas docentes y encuentros de intercambios de experiencias con una duración de una hora y una frecuencia mensual para un total de 80 horas lectivas.

Finalmente, se desarrolló el proceso de evaluación de la estrategia, se concibió de manera permanente y sistemática, lo que permitió verificar las evidencias obtenidas y el cumplimiento de los objetivos establecidos. Como parte de este proceso evaluativo, se tuvo en cuenta la previsión de los elementos a monitorear referidos al cumplimiento de las actividades docentes pedagógicas según cronograma de trabajo, la evaluación cuantitativa y cualitativa, desde la evaluación inicial, de proceso y final.

En la puesta en práctica de la estrategia se contó inicialmente con el 100 % de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia. Se consiguió una adecuada sensibilización de estos con la necesidad de la investigación, lo cual pudo apreciarse en los resultados alcanzados. Resulta

esencial destacar la disposición y participación de los implicados en el desarrollo de las actividades, desde un clima armónico, favorable, de trabajo grupal y con empatía.

Los resultados derivados del diagnóstico efectuado al finalizar la investigación se evidencian en el análisis de las dimensiones e indicadores propuestos:

En la dimensión cognitiva (**Anexo 10 - Gráfico 4**), dirigida a comprobar los conocimientos que deben poseer los docentes de Ginecología y Obstetricia en cuanto a los documentos rectores del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura, se comprobó en el indicador 1: Conocimiento relativo al programa vigente de la asignatura Ginecología y Obstetricia que, de los 17 docentes el 100 % obtuvo la evaluación de BIEN porque conocían la duración en semanas del plan calendario, así como los temas a impartir en cada semana y el sistema de habilidades y evaluación a desarrollar durante el curso de la asignatura.

En el indicador 2: Conocimiento relativo a las adecuaciones aprobadas al plan calendario de la asignatura Ginecología y Obstetricia por la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey durante las situaciones de contingencia, se pudo constatar que igualmente el 100 % obtuvo la evaluación de BIEN debido a que dominaban los reajustes realizados en la duración de la asignatura, los contenidos a impartir y las formas de evaluación a emplear en situaciones de contingencia.

En sentido general la dimensión fue evaluada de BIEN pues los dos indicadores que la componen fueron evaluados de igual forma una vez que la totalidad de los docentes conocían lo relativo al programa vigente de la asignatura Ginecología y Obstetricia y los reajustes realizados en la duración de la asignatura, los contenidos a impartir y las formas de evaluación a emplear en situaciones de contingencia.

La dimensión instrumental (**Anexo 11- Gráfico 5**), fue proyectada para comprobar el desempeño profesional de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora durante las situaciones de contingencia. En el indicador 1: Desempeño profesional en la

virtualización de los contenidos asignados y en el empleo de los medios de simulación como alternativas se comprobó que los 17 docentes fueron evaluados de BIEN porque demostraron un adecuado desempeño en este sentido.

En el indicador 2: Desempeño profesional que se alcanza para el empleo del Aula Virtual de Salud, plataforma Moodle y demás redes a emplear ante la suspensión de la presencialidad con la finalidad de garantizar la atención a la diversidad, se comprobó que el 100 % de los docentes fueron evaluados de BIEN al demostrar un desempeño profesional adecuado para el empleo de los recursos tecnológicos mencionados con la finalidad de garantizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Esta dimensión es evaluada de BIEN porque los dos indicadores que la componen, fueron evaluados de igual modo al comprobar que los docentes demostraron un adecuado desempeño profesional traducido la capacidad de virtualizar los procesos, utilización de la simulación como recurso alternativo y el empleo del Aula Virtual de Salud, plataforma Moodle y demás redes ante la suspensión de la presencialidad con la finalidad de garantizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

La dimensión actitudinal (**Anexo 12- Gráfico 6**), que fue proyectada para comprobar el interés y grado de satisfacción mostrado por los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora ante las adecuaciones realizadas en situaciones de contingencia para garantizar la atención a la diversidad.

En el indicador 1: Interés que muestran los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora para cumplir las adecuaciones realizadas desde la atención a la diversidad, se pudo constatar que 17 docentes para un 100 % fueron evaluados de BIEN porque mostraron constante interés para cumplir las adecuaciones realizadas.

En el Indicador 2: Grado de satisfacción de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora con las adecuaciones realizadas desde la

atención a la diversidad, se comprobó que el 100 % fueron evaluados de BIEN porque se manifestaron satisfechos con las adecuaciones realizadas.

El análisis integral de esta dimensión permitió reconocer la evaluación de BIEN, porque en ambos indicadores la totalidad de los docentes se evaluaron de igual manera.

A continuación, se comentan los resultados más significativos obtenidos a medida que los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia fueron cumpliendo las acciones concebidas en la estrategia:

- Ganaron en los conocimientos relacionados con los fundamentos teóricos relacionados con la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia.
- Se demostró que todos mejoraron su desempeño profesional para enfrentar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.
- Se evidenció el interés mostrado en la búsqueda de información relacionada con el empleo de las TIC para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia.

A partir de la aplicación de la estrategia fueron evidentes las transformaciones que a continuación se detallan:

- Posibilitó evaluar la diversidad de estudiantes y la disponibilidad de recursos de toda índole con la que cuentan para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de contingencia.
- Contribuyó a valorar las necesarias modificaciones en la gestión didáctica en situaciones de contingencia. Esta perspectiva permitió garantizar la calidad del proceso de formación de profesionales de la salud en tales circunstancias y que a la vez el proceso de enseñanza-aprendizaje abarque la totalidad de los estudiantes.

- Permitió insertar el desarrollo de nuevas líneas de investigación y de actividades de capacitación en el colectivo de asignatura de la especialidad de Ginecología y Obstetricia en cuestiones referentes a gestión didáctica y atención a la diversidad.
- Garantizó la formación de recursos humanos competentes tanto en el pregrado como en el posgrado que contribuye a mantener una atención médica de calidad en un sector tan sensible como el PAMI. Esto a su vez posibilita aún en circunstancias adversas el logro de los indicadores propuestos por las instancias del PAMI Nacional, los cuales constituyen los evaluadores de la garantía de una atención médica con resultados satisfactorios en la provincia y por consiguiente en el país.

Es oportuno significar que luego de aplicada la estrategia para la gestión didáctica los 17 docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia sujetos a la investigación obtuvieron resultados satisfactorios, con un nivel alto de compromiso con su profesión y con su deber para la formación de las nuevas generaciones de médicos.

Como se aprecia los cambios ocurridos después del pre- experimento resultaron significativos en relación con el estado inicial. Al efecto, se confeccionó un fichero de datos para almacenar los valores obtenidos, utilizando la versión 20 del paquete estadístico SPSS (**Anexo 13 - Tablas de salidas**).

Las hipótesis estadísticas fueron las siguientes:

H0: μ antes = μ después. No existen diferencias altamente significativas entre los resultados obtenidos antes y después del pre-experimento en el nivel de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en el conocimiento relativo a la gestión didáctica de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

H1: μ antes $\neq$ μ después. Existen diferencias altamente significativas entre los resultados obtenidos antes y después del pre-experimento en el nivel de los docentes de la asignatura

Ginecología y Obstetricia en el conocimiento relativo a la gestión didáctica de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Al utilizar el SPSS, se rechaza H_0 cuando la $Sig_{asintót} < \alpha$ (nivel de significación), en caso contrario no hay elementos suficientes para rechazarla, lo que demuestra que al aplicar la prueba seleccionada se observa que en las dimensiones establecidas en las comparaciones realizadas entre la pruebas inicio - final, en cada caso la significación asintótica es menor que el nivel de significación seleccionado, lo que permite asegurar la existencia de diferencias significativas, destacándose inicio-final donde existe diferencias altamente significativas; por lo que se rechaza en todos los casos la hipótesis de nulidad H_0 por existir diferencias altamente significativas.

Todas las dimensiones e indicadores de la investigación arrojaron resultados de mejoría significativas en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia, lo cual es un indicador de la influencia positiva de la variable independiente; en este caso, la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Conclusiones parciales del capítulo

- La estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia se concreta en cuatro etapas: I. Diagnóstico de las necesidades de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia con relación a la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura en situaciones de contingencia, II. Planeación y organización, III. Implementación y IV. Evaluación de la estrategia, articuladas dialécticamente.

- La valoración concebida mediante los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, muestra la validez y la pertinencia de la estrategia didáctica para los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia.
- La valoración efectuada a la estrategia manifestó que esta presenta una estructura adecuada y toma en consideración las necesidades de los docentes con relación a la gestión didáctica en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.
- El pre-experimento confirma la valoración práctica positiva de la estrategia para la gestión didáctica de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

CONCLUSIONES

- La sistematización de los presupuestos teórico-metodológicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia y de la gestión didáctica de los docentes de dicha asignatura en tales circunstancias evidenció la necesidad de transformar la forma de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje según las características particulares del contexto en el que se desarrolla.
- El diagnóstico inicial indicó la presencia de insuficiencias manifestadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia y de la gestión didáctica de los docentes de dicha asignatura.
- La elaboración de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad se fundamentó desde distintas áreas del saber. Se estructura en dos componentes: teórico y práctico que potencian la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia.
- Con la implementación de una estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad, se evidenció, a partir del cumplimiento de los objetivos de las etapas aplicadas y de las transformaciones que ya se están ejecutando en el proceso, que los resultados de esta tesis constituyen una propuesta viable y permiten la aseveración del cumplimiento del objetivo propuesto en la presente investigación.
- Los resultados de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva evidenciaron la pertinencia de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad.

- La aplicación del pre-experimento confirmó la valoración práctica positiva de la estrategia, lo que queda evidenciado en la evolución favorable de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia dirigidas a la atención a la diversidad.

RECOMENDACIONES

- Continuar profundizando en lo referente a la gestión didáctica de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia dada la relativamente elevada frecuencia con lo que tales circunstancias influyen en el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Proyectar en el plan de desarrollo individual de los futuros docentes de la especialidad el dominio de los aspectos relacionados con la gestión didáctica de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia y de igual manera hacerlo extensivo dentro de las diferentes asignaturas que se imparten en la Universidad Médica.
- Proponer a la dirección de postgrado de la Universidad de Ciencias Médicas Carlos J Finlay, de Camagüey la inclusión de cursos y postgrados relativos al tema de esta tesis.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu Hernández, L. F., León Bórquez, R. y García Gutiérrez, J. F. (2020). Pandemia de COVID 19 y educación médica en Latinoamérica. *FEM*, 23(5), 237-242. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v23n5/2014-9832-fem-23-5-237.pdf>
- Achiong Alemañy, M., Medina Tápanes, E., González Doblado, L., Suárez Merino, M., Otero Sadín, G. y Balbona Brito, R. (2018) ¿Debe modificarse la enseñanza de la Medicina para el aprendizaje en la era digital? *Rev. Med. Electrón*, 40(6). scielo.sld.cu/pdf/rme/v40n6/1684-1824-rme-40-06-2169.pdf
- Alemán I., Vera, E. y Patiño Torres, M. J. (2020). COVID-19 y la educación médica: retos y oportunidades en Venezuela. *Educ Med.*, 21(4), 272-276. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica71-pdf-S1575181320300772>
- Alemán Saravia, A. C., Medina Zuta, P. y Deroncele Acosta, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Revista electrónica para maestros y profesores*, 17(4), 762-782. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1575181320300772>
- Álvarez, C.M. y Fuentes, H.C. (2000). *El postgrado. Cuarto nivel de Educación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez De Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez M. (2021). *La superación profesional del maestro de apoyo para asesorar al docente de la escuela primaria en la atención a educandos con diagnóstico de baja visión*. [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey, Cuba.
- Añorga, J. (2000). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Editorial Centro de Estudios de Educación Avanzada.

- Arias Ortiz, E., Brechner, M., Pérez Alfaro, M. y Vásquez, M. (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. *Banco Interamericano de Desarrollo. Enfoque Educación*.
- Arnaiz Sánchez, P. y de Haro Rodríguez, R. (1996, del 19 al 21 de febrero). Semejanzas, diferencias e intervención educativa [conferencia]. *Actas del I Congreso Nacional de Educación Especial*, Madrid, España.
- Atiomo, W., Ennab, F., Stanley, A., & Ezimokhai, M. (2024). Evaluating an obstetrics and gynecology teaching program for medical students incorporating simulation based education underpinned by cognitive load theory. *Front. Med.*, 11. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.frontiersin.org/journals/medicine/articles/10.3389/fmed.2024.1304417/pdf&ved=2ahUKEwju5Z7lq-2IAxWWSjABHeGDJ1UQFnoECBkQAQ&usq=AOvVaw2wpj1nxEGyFpnbELuk0yo1>
- Barajas Ochoa, A., Andrade Romo, J. S. y Ramos Santillán, V. O. (2020). Retos para la educación médica en México en los tiempos del COVID-19. *Gac Med Mex*, 156, 254-257.
- Bastidas Pacheco, G. y Bastidas Delgado, D. (2021). La pandemia de COVID-19 en la formación de estudiantes de medicina. *Avances en Ciencia, Salud y Medicina*, 8(1), 18-24. https://www.oaxaca.gob.mx/salud/wp-content/uploads/sites/32/2021/11/Arte-y-Medicina_Pandemicovid-en-estudiantes.pdf
- Behzadi Soufiani, L., Ahangari, S., & Saeidi, M. (2023). The Effect of the Model Contingent Teaching on Improving Iranian EFL Learners' Writing Self-Regulation Strategies. *IEEPJ*, 5(1), 118-134. <https://typeset.io/pdf/the-effect-of-the-model-contingent-teaching-on-improving-1ag2588h.pdf>

- Bejarano Álvarez, P. M. (2020). Hacia una gestión educativa eficiente para el logro de aprendizajes en instituciones públicas. *Revista Electrónica Maestro y Sociedad*, 17(4).
- Blanco Barbieto, N. (2019). Implementación de la estrategia curricular de formación investigativo laboral y gestión del conocimiento desde la asignatura Ginecobstetricia [Disertación]. VII *Jornada Científica de la SOCECS Sociedad Cubana de Educadores en Ciencias de la Salud*, Holguín, Cuba.
- Blanco, I. y Quesada, V. (2008). La gestión académica, criterio clave de la calidad de la gestión de las instituciones de educación superior. Universidad de Cartagena, Colombia.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Blanco_y_Quesada.pdf
- Borges Pérez, J. L. (2006). *Modelo de gestión del postgrado a distancia* [Tesis doctoral, Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País]. Archivo digital.
https://aulavirtual.sld.cu/pluginfile.php/124346/mod_resource/content/1/Tesis_G%20Jorge%20Luis%20Borges%20Frias.pdf
- Borja Santillán, M. A., Rincón Ríos, T., Santos Jiménez, O. C. y Gurumendi España, I. E. (2021). Uso del material didáctico para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en medicina. *RECIMUNDO*, 5(2), 168-187.
<https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1242>
- Cabrera Figueredo, I. (2023). Atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecobstetricia en situaciones de contingencia [Ponencia]. *Jornada Científica 61 Aniversario del Hospital Universitario Manuel Ascunce Domenech*, Camagüey, Cuba.
- Cabrera Figueredo, I. (2021). COVID-19 y fertilidad masculina. *Rev Cubana Invest Bioméd*, 40(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v40s1/1561-3011-ibi-40-s1-e1090.pdf>

Cabrera Figueredo, I., Gómez Cardoso, A. L., Núñez Rodríguez, O. L. y Adán Marín, E. (2024).

Proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecobstetricia en situaciones de contingencia. *Arch. méd. Camagüey*, 28(2024).

<https://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/9825>

Cabrera Figueredo, I., Gómez Cardoso, A. L. y Núñez Rodríguez, O. L. (2024). Gestión didáctica

del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecobstetricia en situaciones de contingencia [Ponencia]. *I Simposio Internacional Tradición y Ciencia por la Salud, I Taller de Internacionalización, XII Encuentro Cuba-México*, Camagüey, Cuba.

Cabrera Figueredo, I., Gómez Cardoso, A. L. y Núñez Rodríguez, O. L. (2024). Resultados de

una estrategia para la gestión didáctica de los docentes de Ginecobstetricia en situaciones de contingencia. *Rev. Olimpia*, 21(2).

<https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/4694>

Cabrera Figueredo, I. (2022). Influencia de la COVID-19 en la enseñanza de la Medicina. *Rev*

Hum Med, 22(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v22n3/1727-8120-hmc-22-03-689.pdf>

Cabrera Figueredo, I. (2023). La enseñanza de la Ginecobstetricia en situaciones de

contingencia [Ponencia]. *XVIII Congreso de Ginecología y Obstetricia*, La Habana, Cuba.

Cabrera Figueredo, I. (2023). La enseñanza de la medicina en situaciones de contingencia

[Ponencia]. *Jornada Pre-XVIII Congreso de Ginecología y Obstetricia*, Camagüey, Cuba.

Cabrera Figueredo, I. (2022). Retos de la enseñanza de la medicina durante la COVID-19

[Ponencia]. *XIII Taller internacional "Maestro ante los restos del siglo XXI"*, La Habana, Cuba.

Calzado, A.E. (2016). *Estrategia para la superación de los profesores de Educación Física*

dirigida al desarrollo de la psicomotricidad en niños del primer ciclo con parálisis cerebral

[Tesis doctoral, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz]. Camagüey, Cuba.

- Camero Martínez, Y., Bermúdez Sánchez, R., Sánchez Ramírez, N., Hernández Durán, D., Safora Enríquez, D. y Verrier Quesada, Y. (2020). *Programa de Ginecología y Obstetricia*. Comisión Nacional de Carrera de Medicina, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.
- Carabajo Romero, I.R., González Reyes, S.D., Quinto Ochoa, E.D. & León Abad, E.G. (2021). The impact of COVID-19 from FACE to FACE to ONLINE learning. En A.L. González-Hermosilla (Ed.). *Reflexiones y propuestas para los desafíos de la educación actual*. (pp. 165-171). Adaya Press.
- Carbonell García, C. E., Rodríguez Román, R., Sosa Aparicio, L. A. y Alva Olivos, M. A. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1154-1171. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10>
- Carroll, M., & Constantinou, F. (2023). *Teachers' experiences of teaching during the Covid-19 pandemic*. Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/682359-teachers-experiences-of-teaching-during-the-covid-19-pandemic.pdf>
- Cavagnaro Murillo, C. (2022). La calidad en la docencia Universitaria híbrida pospandemia. *CIENCIAMATRIA*, 8(2), 355-368. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.714>
- Celis Aguilar, E. (2020). Educación y Covid-19, el impacto de la pandemia en las residencias médicas. *Rev Med UAS*, 10(4). <https://www.medigraphic.com/pdfs/sinaloa/uas-2020/uas204a.pdf>
- Céspedes Quiala, A. (2010). *Concepción Teórica de la gestión didáctica del proceso de sistematización de las habilidades profesionales en la formación multigrado en la Licenciatura en Educación Primaria* [Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico

Frank País García, Santiago de Cuba]. Archivo digital.

<http://www.eumed.net/tesisdoctorales/2010/acq/index.htm>

Chávez, J. (2003). *Apuntes para el mínimo de Pedagogía*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Ciudad Reynaud, M. A. y Pacheco Romero, J. (2021). Docencia universitaria en ginecología y obstetricia en el Perú. *Rev Perú Ginecol Obstet.* 67(3),1-10.

<https://doi.org/10.31403/rpgo.v67i2340>

Cortina, V. y Trujillo, Y. (2009). Talleres de opinión crítica y construcción colectiva: Un método para corroborar resultados en la investigación pedagógica [Ponencia]. *Congreso Internacional Pedagogía 2009*, La Habana, Cuba.

Damm, X. (2009). Representación y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.

DeCoito, I. & Estaiteyeh, M. (2022). Online teaching during the COVID-19 pandemic: exploring science/STEM teachers' curriculum and assessment practices in Canada. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4, 8.

<https://diser.springeropen.com/counter/pdf/10.1186/s43031-022-00048-z.pdf>

Deler, G. (2007). *La estrategia como resultado científico en la investigación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.

Delgado García, G. (2004). Desarrollo histórico de la enseñanza médica superior en Cuba desde sus orígenes hasta nuestros días. *Educación Médica Superior*, 18(1).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100007

Díaz Quiñones, J. y Valdés Gómez, M. (2020) La pandemia de COVID 19 y sus implicaciones en la concepción, diseño e instrumentación didáctica de la educación médica superior

<http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4677>

Dieterlen, P. (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (Ed.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 13-21). Editorial CLACSO.

Domínguez Morales, W., Espinosa Brito, A. D. y Pachecho Morffi, P. M. (2020). Historia de la formación médica, en Cienfuegos, Cuba, 1979-2019. *Morfovirtual 2020*.
<http://morfovirtual2020.sld.cu/index.php/morfovirtual/morfovirtual2020/paper/view/670/590>

Fabián Estrada, Y. Santos Sánchez, M. A. y Reyes García, Y. B. (2021). El proceso Docente-Educativo en la No Presencialidad en la Facultad de Tecnologías Educativas [Ponencia]. *IV Taller internacional de Enseñanza de las Ciencias Informáticas*, La Habana, Cuba.
https://repositorio.uci.cu/jspui/bitstream/123456789/9704/1/UCIENCIA_2021_paper_383.pdf

Faizah, U., Ambarwati, R., & Rahayu, D. A. (2021). From offline to online learning: various efforts to secure the learning process during COVID-19 outbreaks. *J. Phys.: Conf. Ser.*, 1747.
<https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1747/1/012002/pdf>

Fajardo Dolci, G.E., Santacruz Varela, J., Lara Padilla, E., García Luna Martínez, E., Zermeño Guerra, A. y Gómez, J.C. (2019). Características generales de la educación médica en México. Una mirada desde las escuelas de medicina. *Salud Pública Mex*, 61, 648-656.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v61n5/0036-3634-spm-61-05-648.pdf>

Febles, E. (2006). *La adultez media, una nueva etapa de desarrollo*. Editorial Félix Varela.

Fernández Delgado, L. B. y Martínez Chairez, G. I. (2022). Enseñanza inclusiva y atención a la diversidad en escenarios digitales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación*,

- Fuentes, C. M. (2012). *Estrategia de superación interdisciplinaria para los entrenadores de la Escuela de Iniciación Deportiva (EIDE) de San José en Mayabeque* [Disertación doctoral no publicada]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- Fütterer, T., Hoch, E., Lachner, A., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2023). High-quality digital distance teaching during COVID-19 school closures: Does familiarity with technology matter? *Computers & Education*, 199.
- Galindo, O.E. (2017). *La superación de los maestros ambulantes dirigida al desarrollo de la motricidad articular en escolares con diagnóstico de disartria*. [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey, Cuba.
- Gómez Núñez, E. (2019). *La superación profesional de los trabajadores sociales del Centro de Diagnóstico y Orientación dirigida a la orientación a las familias de educandos con disfasia*. [Disertación doctoral no publicada]. Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey, Cuba.
- Gómez, S. y Meza, E. (2022). Caracterización de las experiencias de enseñanza-aprendizaje híbrida, en contexto de pandemia de los alumnos de Educación Superior. Año 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4).
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2915/4616>
- González, V.R. (2019). *Estrategia para la superación profesional del profesor de Educación Física dirigida a la rehabilitación acuática en adultos mayores con limitaciones articulares de los miembros inferiores*. [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey, Cuba.

- Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? En A. Ziccardi (Ed.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 23-36). Editorial CLACSO.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5, 1273–1281.
<https://www.nature.com/articles/s41562-021-01212-7.pdf>
- Guirado Rivero, V. C., García Navarro, X. y Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E. (2020). Articulación de la formación inicial y permanente del profesional de la educación especial. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 54-59.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n6/2218-3620-rus-12-06-54.pdf>
- Hernández Gálvez, Y., López Arbolay, O. y Fernández Oliva, B. (2021). Nueva realidad en la educación médica por la COVID-19. *Educación Médica Superior*, 35(1), 1-10.
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/download/2643/1161>
- Hernández, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. Editorial Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill Education.
- Hernández López, Y. (2011). *Gestión formativa didáctico-profesional del docente universitario*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Frank País García]. Santiago de Cuba, Cuba.
- Herrera Añazco, P. y Toro Huamanchumo, C. J. (2020). Educación médica durante la pandemia del COVID19: iniciativas mundiales para el pregrado, internado y el residentado médico. *Acta Med Perú*, 37(2), 169-75. <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v37n2/1728-5917-amp-37-02-169.pdf>

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. *UNESCO*, 1, 44–78. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- João Costa, M. y Carvalho Filho, M. (2020). Una nueva época para la educación médica después de la COVID-19. *FEM*, 23(2), 55-57. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v23n2/2014-9832-fem-23-2-55.pdf>
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers: attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19, 374-379.
- Lasaga, M. M. (2020). *La simulación en la enseñanza de la Ginecología: una propuesta de innovación educativa para la carrera de Medicina de la UNLP*. [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de la Plata]. Buenos Aires, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106321/Documento_completo.pdfPDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ledesma M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Editorial Pueblo y Educación.
- Lenin, V. I. (1975). *Cuadernos filosóficos. Obras Completas*. Editorial Ciencias Sociales.
- Lesme, G. (2020). La enseñanza de la medicina en modalidad virtual. *Rev. virtual Soc. Parag. Med. Int*, 7(2), 9-10. <http://scielo.iics.una.py/pdf/spmi/v7n2/2312-3893-spmi-7-02-9.pdf>
- Liao, W., He, J., Yang, C., Qi, S., Chen, G. & Ding, C. (2023). Application of a new multi-element integrated teaching mode based on bite-sized teaching, flipped classroom, and MOOC in clinical teaching of obstetrics and gynaecology. *BMC Medical Education*, 23, 820. <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/counter/pdf/10.1186/s12909-023-04494-9.pdf>

- Linares Tovar, F., López Palmero, C. K., Abreus Ponvert, Y. (2015). Desarrollo histórico de la Enseñanza Médica Superior en Cuba de 1959 a 1989. *Medisur*, 13(1), 75-83.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180037139009>
- Linder, K. (2017). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje híbridos. *Nuevas direcciones para la enseñanza y el aprendizaje*, (149), 11-18. <https://doi.org/10.1002/tl.20222>
- Manso López, A. I., Rodríguez Cárdenas, M., Paz Paz, O., Jaime Valdés, L. M., Moya Moya, C. J. y Mena González, E. (2019). Guías didácticas: experiencias de su empleo en la asignatura Introducción a la Medicina General Integral. *EDUMECENTRO*, 11(1), 121-131. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v11n1/2077-2874-edu-11-01-121.pdf>
- Marcillo García, C. (2018). *Estrategia de formación continua para la gestión didáctica de las competencias investigativas: su contextualización en la carrera de enfermería de la UNESUM* [Tesis de doctorado, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz]. Camagüey, Cuba.
http://repositorio.unesum.edu.ec/bitstream/53000/2068/1/Tesis_Concepcion_Marcillo%20%281%29.pdf
- Martín Hernández, Y. y Ruiz Ortiz, L. (2021). Impacto de la virtualización educativa en el desarrollo social [Disertación]. *IV Conferencia Científica Internacional UCIENCIA 2021*. La Habana, Cuba.
- Marx, C y Engels, F. (1973). *Obras escogidas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Mendiburu Rojas, A. F., Intriago Alcívar, G. C. Mora Aristega, A. M. y Pérez Urruchi, A. E. (2022). La Enseñanza Híbrida: reflexiones sobre el proceso de aprendizaje en estudiantes de la Universidad. Técnica de Babahoyo. *Revista Conrado*, 18(89), 508-515.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n89/1990-8644-rc-18-89-508.pdf>
- Mercado Rey, M. R., Cortez Orellana, S. A. y Febres Ramos, R. J. (2021). Satisfacción estudiantil en una facultad de medicina por la virtualización de la enseñanza en el

- contexto de la pandemia de COVID-19. *FEM*, 24(1), 15-19.
<https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v24n1/2014-9832-fem-24-1-15.pdf>
- Milian, M., Linhardt, C., Taylor, C. M., Ballestrino Olivera, M. E., Esen, V., Fraoua, B., Mazza, N., Prapassorn, Y., de la Torre, S. & Zahid, H. (2020). Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic: Stories from Educators around the World. *Journal of Educational Research and Innovation*, 8(1).
https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/jeri/article/1089/&path_info=JERI.2020.VoicesNearAndFar.FINAL.pdf
- Miñana, C. (1999). *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente*. Editorial Programa RED.
- Mir García, Y. G. (2021). La gestión didáctica de las competencias profesionales en la carrera de medicina [Ponencia]. *1ra Jornada Virtual “Julia Añorga Morales”, Vigencia y continuidad de su legado*, La Habana, Cuba.
<https://promociondeeventos.sld.cu/educavanzada2021/files/2021/11/15.pdf>
- Miralles Aguilera, E. A., Taureaux Díaz, N., Fernández Sacasas, J. A., Pernas Gómez, M., Sierra Figueredo, S. y Diego Cobelo, J. M. (2015). Cronología de los mapas curriculares en la carrera de medicina. *Educación Médica Superior*, 29(1), 93-107.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n1/ems10115.pdf>
- Montero, D. (2021). *La superación profesional de los trabajadores sociales en los hogares de niños sin amparo familiar*. [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey, Cuba.
- Montes de Oca Recio, N., De Farit, J. y Núñez, R. (2016). La gestión didáctica del proceso de las ciencias básicas en las carreras de ingeniería. *Transformación*, 12(3), 304-315.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/hummed/hm-2019/hm192f.pdf>

- Montes de Oca Recio, N., Machado Ramírez, E. F. y Reyes Obediente, F. (2019). La gestión didáctica en el contexto actual de la educación superior. *Humanidades Médicas*, 19(2), 311-322. humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1477/html_93
- Muñoz, L. (2019). La gestión basada en retos: Una perspectiva hacia la innovación educativa. *Revista electrónica Formación y Calidad educativa*, 7(1). <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/download/2820/1787>
- Murphy, M. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Naranjo Vaca, G. E., Rodríguez Caballero, G. A. y Rodríguez Alzamora, R. J. (2023). Modelo híbrido de formación profesional y autogestión del aprendizaje: necesidad y reto. *Revista Maestro y Sociedad*, 20(1), 94-102. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>
- Núñez Cortés, J.M. (2020). Influencia de la pandemia por COVID-19 en la formación médica. *J. Med. Mov.*, 16, 25-31. https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/rmc202016e2531/25209
- Núñez Cortés, J.M., Reussi, R., García Diéguez, M y Falasco, S. (2020) COVID-19 y la educación médica, una mirada hacia el futuro. *Educación Médica*, 21(4), 251-258. https://revistas.usal.es/index.php/medicina_y_cine/article/view/rmc202016e2531
- Núñez, O.L. (2011). *Modelo pedagógico de atención temprana a las dificultades en el aprendizaje en niños con riesgos biológicos que no impresionan con déficit intelectual*. [Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico José Martí]. Camagüey, Cuba.
- Núñez, R. (2018). *La formación didáctico-matemática de los docentes desde el ejercicio de la profesión orientada a la gestión didáctica de las demostraciones matemáticas* [Tesis de doctorado, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz]. Camagüey, Cuba.

- Ocampo, O. R. & Chua, E. N. (2023). Contingency Leadership Model in a Changing Educational Landscape for an Improved Work Commitment and Performance of Classroom Executives. *International Journal of Social Science Humanity & management research*, 2(9), 956-968. <https://ijsshr.com/v2i9/Doc/14.pdf>
- Olson, H., Towner, D., Hiraoka, M., Savala, M., & Zalud, I. (2020). Academic clinical learning environment in obstetrics and gynecology during the COVID-19 pandemic: responses and lessons learned. *J. Perinat. Med.*, 48(9), 1013–1016. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jpm-2020-0239/pdf?licenseType=free>
- Páez Barón, E. M., Corredor Camargo, E. S. y Fonseca Carreño, J. A. (2016). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. *Ciencia y Agricultura*, 13(1), 77-90.
- Palés Argullós, J. y Gomar Sancho, C. (2020). Repercusiones de la COVID-19 en la educación de los médicos: la formación de grado (II). *FEM*, 23(4), 161-166. https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v23n4/en_2014-9832-fem-23-4-161.pdf
- Panda, S. (2021). Online teaching and learning process in Covid-19. Pandemic: Current Trends and Issues. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 6(4). https://ijels.com/upload_document/issue_files/40IJELS-108202125-Online.pdf
- Parker, M. & Alfaro, P. (2022). Education during the COVID-19 pandemic: access, inclusion and psychosocial support. *Studies and Perspectives series-ECLAC Subregional Headquarters for the Caribbean*, 104. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/73b6a351-8cfa-4e16-ad65-15fe40d69dfc/content>
- Pelegrín Rico, Y. y Alonso Rodríguez, S. H. (2019). Hacia la gestión educativa de la atención a la diversidad. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 68. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n68/1992-8238-vrcm68-e07.pdf>

- Peña-Lévano, L. M., & Melob, G. (2022). Adaptation of Teaching Strategies during the COVID-19 Pandemic. *Applied Economics Teaching Resources*, 4(1), 16.
https://www.aaea.org/UserFiles/file/AETR_2021_0033RRV4I1.pdf
- Pinilla, A. E. (2018). Educación en ciencias de la salud y en educación médica. *Acta Médica Colombiana*, 43(2). <http://www.scielo.org.co/pdf/amc/v43n2/0120-2448-amc-43-02-00061.pdf>
- Piña Loyola, C. N., González Debén, M. R., López Rodríguez del Rey, A. M. y López Rodríguez del Rey, M. (2005). La formación del médico en Cuba: una perspectiva crítica de su historia. *Medisur*, 3(3), 58-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180019788009>.
- Pulido Cortés, O. (2017). Del enseñar y el aprender. *Praxis y Saber*, 8(18), 9-14.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7252/pdf
- Quintero Paredes, P. P. y Roba Lazo, B. C. (2017). Análisis del programa de la asignatura Ginecología y Obstetricia en cuarto año de Medicina. *Rev. Ciencias Médicas de Pinar del Río*; 21(2), 231-238.
<https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/2879/pdf>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida. Cuadernos de Universidades* (1ra ed.). Editorial Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Ramos Robledo, A. y Ambrosio Borroto R. (2020). Actualidades de la educación médica cubana frente a la COVID-19. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 39(3), 1-4.
<https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/download/849/758>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ra ed.). Editorial Espasa.
- Resdasari Prasetyo, A., Nurtjahjanti, H., & Nur Ardian, L. (2021). Impact of changes in teaching methods during the COVID-19 pandemic: the effect of integrative E-Learning on

- readiness for change and interest in learning among Indonesian University Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2).
- Rico Molano, A.D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
<https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/445/716>
- Riedel, M., Amann, N., Recker, F., Hennigs, A., Heublein, S., & Meyer, B. (2022) The COVID-19 pandemic and its impact on medical teaching in obstetrics and gynecology. A nationwide expert survey among teaching coordinators at German university hospitals. *PLoS ONE*, 17(8).
<https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0269562&type=printable>
- Rodríguez Castro, M. (2020) La educación médica en tiempos del COVID-19. *Rev Med Hered*, 31, 143-147. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RMH/article/view/3802>
- Rodríguez Ramos, J. F., Boffill Corrales, A. M., Sanabria Negrín, J. G. y Fernández Montequín, Z. (2008). Historia de la educación médica en Cuba. Artículo de revisión. *Rev. Ciencias Médicas*; 12(1).
<https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/download/420/899>
- Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Revista de Comunicación*, 154, 1-19. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Rodríguez Weber, F. I. y Ramírez Arias, J. L. (2020). Entre la tradición y lo moderno, ¿un aprendizaje de la medicina más completo? *Acta Médica Grupo Ángeles*, 18(1), 5-6.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/actmed/am-2020/am201a.pdf>

- Ruíz Quiroga, P.M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la educación*, (8), 1-15.
<https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
- Saavedra Urrego, E., Valencia Becerra, J. y Goyes Bastidas, N. (2011, del 6 al 8 de octubre). Análisis y caracterización de la gestión didáctica del docente en una secuencia didáctica sobre la continuidad y límite, desde la teoría de situaciones didácticas [Ponencia]. 12º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, Quindío, Colombia.
<http://funes.uniandes.edu.co/2550/1/SaavedraAnalisisAsocolme2011.pdf>
- Saeedi, M., Khakshour, A., Zarif, B., Ajilian Abbasi, M. & Imannezhad, S. (2022). Virtual Education Challenges during the COVID-19 Pandemic in Academic Settings: A Systematic Review. *Med Edu Bull*; 3(3): 505-15. 6. https://www.medicaeducation-bulletin.ir/article_150038_c7d2fad914084521e4adef2340be68d.pdf
- Salas Perea, R. y Salas Mainegra, A. (2012) La educación médica cubana. Su estado actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 293–326.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13523260.2020.1761749?journalCode=fcs>
[p20](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13523260.2020.1761749?journalCode=fcs)
- Samaraee, A. A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on medical education. *British Journal of Hospital Medicine*, 81(7). <https://doi.org/10.12968/hmed.2020.0191>
- Sánchez Duque, J. A. (2020). Educación médica en tiempo de pandemia: el caso de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19). *Educ Med*, 21(4), 259-260.
<https://www.elsevier.es/es-revistaeducacion-medica-71-pdf-S1575181320300711>
- Sánchez Mendiola, M. (2015). La educación médica basada en competencias: ¿santo remedio o vino viejo en nueva botella? *Investigación en Educación Médica*, 4(13), 1-2.
<http://www.redalyc.org/pdf/3497/349736307001.pdf>
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1997). *Educación Especial I*. Editorial Pirámide.

Sánchez, Y. Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida.

Revista Plus Economía, 9(2), 107-112.

<https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504/436>

Sergio González García, S., Casadelvalle Pérez, I., Octavio Urda, M., Fortún Sampayo, T., Mezquía de Pedro, N. y Melón Rodríguez, R. (2020). Un reto en tiempos de pandemia para la educación médica en Cuba. *Educación Médica Superior*, 34(3), 2457.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2020/cem203p.pdf>

Serrano, L. (2016). *Estrategia para la superación a adiestrados de Educación Física dirigida a la corrección y/o compensación de los trastornos articulatorios en niños del primer ciclo con diagnóstico de Retraso Mental Leve*. [Tesis de doctorado, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz]. Camagüey, Cuba.

Servín, A. (2020, julio 4). Hacia una educación híbrida ante la nueva normalidad. *El Economista*.

<https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Hacia-una-educacion-hibrida-ante-la-nueva-normalidad-20200704-0022.html>

Sharifdini, M., Evazalipour, M., & Hesari, Z. (2023). Virtual spaced-learning method, during COVID-19 for Pharm D students. *BMC Medical Education*, 23, 605.

<https://bmcmededuc.biomedcentral.com/counter/pdf/10.1186/s12909-023-04595-5.pdf>

Sierra Fernández, C.R., López Meneses, M., Azar Manzur, F. y Trevethan Cravioto, S. (2020). La educación médica durante la contingencia sanitaria por COVID-19: lecciones para el futuro. *Arch Cardiol Mex*, 90(Supl), 50-55.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/acm/v90s1/1405-9940-ACM-90-Supl-50.pdf>

Silas, C. J. y Vázquez, R. S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 89-120.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.97>

- Silva Salinas, S. (2007). *Atención a la Diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Editorial Ideas propias.
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170.
https://www.scirp.org/pdf/jss_2020102315145995.pdf
- Tauro, T. N. B. (2018). *Caracterización de las habilidades didácticas de los docentes con formación pedagógica de la Carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Estudio en tres escenarios Educativos*. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Buenos Aires, Argentina. <https://ccpm.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/Tesis-de-Doctorado-Lic.-Tauro-Completa-.pdf>
- Valle, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vega, L. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Revista ciencia y educación*, 1(2). <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/8/13>
- Vela Valdés, J., Salas Perea, R., Quintana Galende, M.L., Pujals Victoria, N., González Pérez, J., Díaz Hernández, L., Pérez Perea, L. y Vidal Ledo, M. J. (2018). Formación del capital humano para la salud en Cuba. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42, 1-8.
<http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/34904>
- Vergara de la Rosa, E., Vergara Tam, R., Álvarez Vargas, M., Camacho Saavedra, L. y Gálvez Olortegui, J. (2020). Educación médica a distancia en tiempos de COVID-19. *Educ Med Super*, 34(2). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/download/2383/976>
- Vidal Ledo, M. J., González Longoria, M. C. B. y Armenteros Vera, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 35(1).
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/download/2851/1143>

- Viera, I. (2022). Implementación de la Enseñanza Híbrida como Derivación del COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 13(1), 5-10. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.305>
- Vigo, B.; Alves, A.; Julve, C.; Nuño, J. y Soriano, J. (2005). Hacia la formación de profesionales de apoyo para la atención educativa a la diversidad ¿una competencia reconocida? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas*. (T. V). Editorial Pueblo y Educación.
- Vijayan, R. (2021). Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic: A Topic Modeling Study. *Educ. Sci.*, 11, 347. <https://www.mdpi.com/journal/education>
- Villagaray Pacheco, N., Villacorta Landeo, P. y Tejada Llacsa, P. J. (2020). Educación médica en tiempos de COVID-19: ¿Las redes sociales nos pueden ayudar? *Rev. méd. Chile*, 148(8), 1219-1226. <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v148n8/0717-6163-rmc-148-08-1220.pdf>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Artes y Letras*, 12. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>
- Wong, D., & Chark-Man, T. (2020). Simulation training in Obstetrics and Gynaecology. *Hong Kong J Gynaecol Obstet Midwifery*, 20(2), 101-108. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://hkjgom.org/home/article/download/288/281&ved=2ahUKEwjG3rO2IAxU5RTABHdsVBpY4ChAWegQILRAB&usq=AOvVaw3TEsUyIGCflps2wu0AYmHK>
- Zayas Bazán, Y. (2021). *La superación profesional de los maestros ambulantes para la estimulación del lenguaje oral en educandos con discapacidad intelectual leve*. [Tesis de doctorado, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz]. Camagüey, Cuba.

Zuluaga Gómez, M. y Valencia Ortiz, N. L. (2021). Educación en facultades de medicina del mundo durante el periodo de contingencia por SARS-COV-2. *Med UNAB*, 24(1), 92-99.

<https://doi.org/10.29375/01237047.3942>

ANEXO 1

DIMENSIONES E INDICADORES

I.- Dimensión cognitiva: Esta dimensión tomó en cuenta los conocimientos que deben poseer los docentes de Ginecología y Obstetricia en cuanto a los documentos rectores del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura.

Se evalúa la dimensión de:

BIEN: Si los dos indicadores son evaluados de bien, puede haber uno de regular, pero ninguno de mal.

REGULAR: Si ambos indicadores son evaluados de regular, puede tener uno de bien y uno de mal.

MAL: Si los dos indicadores son evaluados de mal.

Indicador 1: Conocimiento relativo al programa vigente de la asignatura Ginecología y Obstetricia.

Se proyectó este indicador para evaluar los conocimientos que poseen los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora en relación al programa de la asignatura Ginecología y Obstetricia.

Para la evaluación de este indicador se tomó la siguiente escala:

BIEN: Cuando conoce la duración en semanas del plan calendario, así como los temas a impartir en cada semana y el sistema de habilidades y evaluación a desarrollar durante el curso de la asignatura.

REGULAR: Cuando solamente conoce algunos elementos básicos relacionados con los aspectos antes mencionados.

MAL: Cuando desconoce dichos aspectos.

Indicador 2: Conocimiento relativo a las adecuaciones aprobadas al plan calendario de la asignatura Ginecología y Obstetricia por la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey durante las situaciones de contingencia.

Se tuvo en cuenta este indicador para comprobar los conocimientos que poseen docentes con relación a los reajustes realizados en la duración de la asignatura, los contenidos a impartir y las formas de evaluación a emplear.

Para la evaluación de este indicador se tomó la siguiente escala:

BIEN: Cuando conoce lo relativo a los reajustes realizados en la duración de la asignatura, los contenidos a impartir y las formas de evaluación a emplear.

REGULAR: Cuando conoce solo los elementos básicos de los aspectos antes mencionados.

MAL: Cuando desconoce dichos aspectos.

Dimensión instrumental. Esta dimensión fue proyectada para comprobar el desempeño profesional de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora durante las situaciones de contingencia.

Se evalúa la dimensión de:

BIEN: Si los dos indicadores son evaluados de bien.

REGULAR: Si ambos indicadores son evaluados de regular, puede tener uno de bien y otro de mal.

MAL: Si los dos indicadores son evaluados de mal.

Indicador 1: Desempeño profesional en la virtualización de los contenidos asignados y en el empleo de los medios de simulación como alternativas.

Para la evaluación de este indicador se tomó la siguiente escala:

BIEN: Demuestra un adecuado desempeño profesional en la virtualización de los contenidos asignados y en el empleo de los medios de simulación como alternativas.

REGULAR: Demuestra cierto desempeño profesional en la virtualización de los contenidos asignados y en el empleo de los medios de simulación como alternativas.

MAL: No demuestra desempeño profesional en la virtualización de los contenidos asignados y en el empleo de los medios de simulación como alternativas.

Indicador 2: Desempeño profesional que se alcanza para el empleo del Aula Virtual de Salud, plataforma Moodle y demás redes a emplear ante la suspensión de la presencialidad con la finalidad de garantizar la atención a la diversidad.

Para la evaluación de este indicador se tomó la siguiente escala:

BIEN: Demuestra adecuado desempeño profesional para el empleo del Aula Virtual de Salud plataforma Moodle y demás redes a emplear ante la suspensión de la presencialidad con la finalidad de garantizar la atención a la diversidad.

REGULAR: Demuestra cierto desempeño profesional para el empleo del Aula Virtual de Salud plataforma Moodle y demás redes a emplear ante la suspensión de la presencialidad con la finalidad de garantizar la atención a la diversidad.

MAL: No demuestra desempeño profesional para el empleo del Aula Virtual de Salud y plataforma Moodle y demás redes a emplear ante la suspensión de la presencialidad con la finalidad de garantizar la atención a la diversidad.

Dimensión actitudinal. Esta dimensión fue proyectada para comprobar el interés y grado de satisfacción mostrado por los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora ante las adecuaciones realizadas en situaciones de contingencia para garantizar la atención a la diversidad.

Se evalúa la dimensión de:

BIEN: Si los dos indicadores son evaluados de bien.

REGULAR: Si ambos indicadores son evaluados de regular, puede tener uno de bien y otro de mal.

MAL: Si los dos indicadores son evaluados de mal.

Indicador 1: Interés que muestran los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora para cumplir las adecuaciones realizadas desde la atención a la diversidad.

BIEN: Muestra constante interés para cumplir las adecuaciones realizadas.

REGULAR: Manifiesta cierto interés para cumplir las adecuaciones realizadas.

MAL: Muestra poco interés o esta negado para cumplir las adecuaciones realizadas.

Indicador 2: Grado de satisfacción de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Provincial Ana Betancourt de Mora con las adecuaciones realizadas desde la atención a la diversidad.

BIEN: Se manifiesta satisfecho con las adecuaciones realizadas.

REGULAR: Se manifiesta poco satisfecho con las adecuaciones realizadas.

MAL: Se manifiesta no satisfecho con las adecuaciones realizadas.

ANEXO 2

ENCUESTA A DOCENTES DEL HOSPITAL UNIVERSITARIO GINECOBSTÉTICO

ANA BETENCOURT DE MORA

Objetivo: Caracterizar el estado inicial de la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Datos generales:

Nombres y Apellidos: _____ Edad: _____

Años dedicados a la docencia: _____ Categoría docente: _____

1.- ¿Considera necesario adecuar la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia?

Sí _____ No _____ ¿Por qué?

2.- 1.- ¿Considera necesario atender la diversidad de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia?

Sí _____ No _____ ¿Por qué?

3.- ¿Recibió en su formación y superación como docente contenidos relacionados con el empleo de la plataforma Moodle, la BVS, el AVS y el Exelearning?

Sí todos _____ Ninguno _____ Solo algunos _____ ¿Cuáles?

4. ¿Considera necesario seguir actualizándose sobre temas referentes al empleo de las alternativas que brindan las TIC para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Sí _____ No _____ ¿Por qué?

5.- ¿Ha recibido información suficiente y oportuna sobre las modificaciones al plan calendario y programa de la asignatura aprobadas en situaciones de contingencia?

Sí _____ No _____

6. ¿Considera importante la utilización de la simulación como alternativa ante la suspensión de las actividades presenciales generadas por las situaciones de contingencia?

Sí _____ No _____ ¿Por qué?

7. ¿Se siente complacido con el empleo de las nuevas formas de evaluación propuestas ante las situaciones de contingencia?

Sí _____ No _____ ¿Por qué?

8.- ¿Cree sentirse con los conocimientos metodológicos necesarios para llevar a cabo una adecuada gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia?

Sí _____ No _____ ¿Por qué?

ANEXO 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Valorar el desempeño profesional de los docentes del Hospital Universitario Ginecobstétrico Ana Betancourt de Mora en el desarrollo de las diferentes actividades docentes en situaciones de contingencia.

Aspectos a observar:

- ▢ Estar previamente preparado en la actividad docente que desarrollará, lo que incluye el dominio del escenario docente en el que se desenvolverá y la preparación y disponibilidad de los métodos y medios necesarios.
- ▢ Establecer desde el inicio un *rapport* con los estudiantes manteniendo un diálogo ético con los mismos, independientemente de la vía por la que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▢ Saber utilizar los recursos que aportan las TIC de manera certera y objetiva en dependencia de la actividad docente que desarrollará.
- ▢ Emplear los recursos de simulación disponibles que permitan la concatenación del principio de la teoría con la práctica.
- ▢ Proponer actividades que sean accesibles a la diversidad de estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▢ Saber diseñar las evaluaciones docentes (frecuentes, parciales o finales) sobre la base del empleo de las nuevas formas de evaluación y las adecuaciones a las condiciones reales del contexto.

ANEXO 4

INVENTARIO DE PROBLEMAS DOCENTES

Datos generales:

Nombres y Apellidos: _____ Edad: _____

Años de experiencia docente: _____ Categoría docente: _____

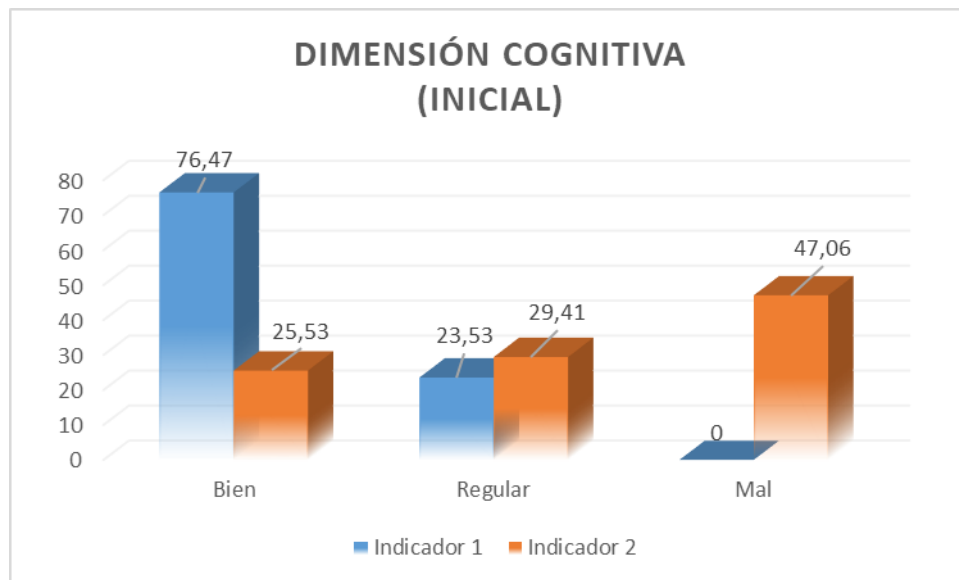
Estimado docente:

Con vistas a contribuir al perfeccionamiento de su labor, le rogamos nos trasmita con la mayor sinceridad posible el inventario de problemas que a su juicio impiden una adecuada gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ginecología y Obstetricia en situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad.

Gracias.

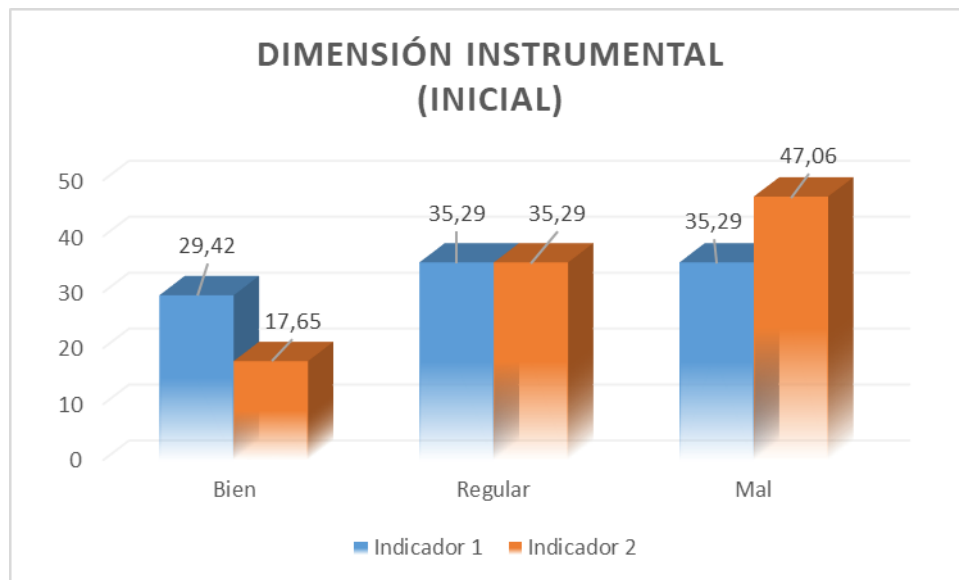
ANEXO 5- GRÁFICO 1

DIMENSIÓN COGNITIVA INICIAL

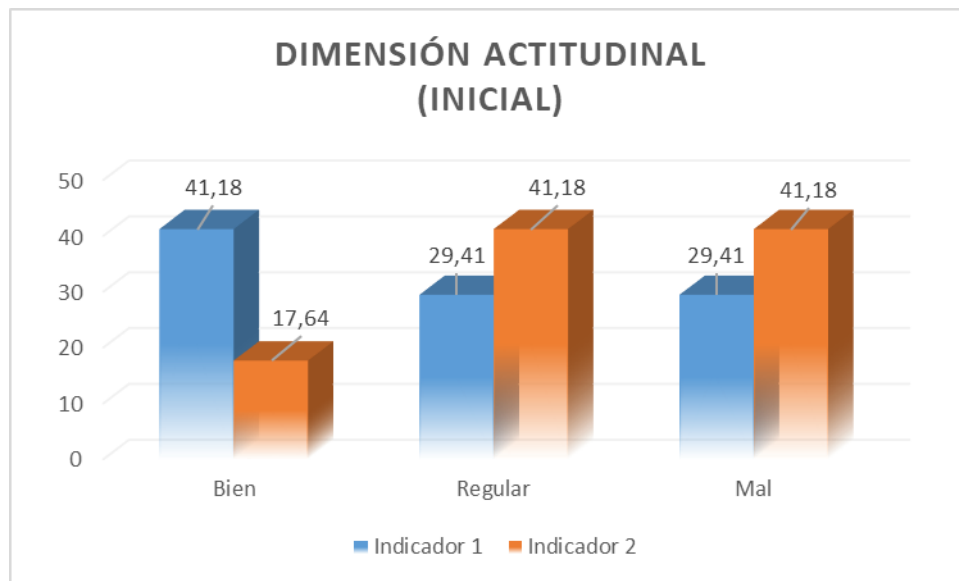


ANEXO 6- GRÁFICO 2

DIMENSIÓN INSTRUMENTAL INICIAL



ANEXO 7- GRÁFICO 3
DIMENSIÓN ACTITUDINAL INICIAL



ANEXO 8
ESTRATEGIA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA
GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA DURANTE LAS SITUACIONES DE CONTINGENCIA
DESDE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.



ANEXO 9
GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LOS TALLERES DE OPINIÓN CRÍTICA Y
CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Estimado colega:

Con la finalidad de someter a su consideración como especialista en la temática abordada en esta investigación, los diferentes aspectos de la estrategia para la gestión didáctica de los docentes de la asignatura Ginecología y Obstetricia durante las situaciones de contingencia desde la atención a la diversidad, se le solicita su colaboración al valorar los mismos. De antemano le agradecemos su valiosa contribución.

Nombre: _____

Título académico: _____

Grado Científico: _____

Años de experiencia en el trabajo que realiza: _____

Ocupación o cargo que desempeña: _____

Exprese su criterio:

Aspectos a evaluar:

- ☐ Fundamentación de la estrategia.
- ☐ Estructura de la estrategia.
- ☐ Objetivo general de la estrategia.
- ☐ Objetivos de cada etapa.
- ☐ Etapas que comprende.
- ☐ Acciones para la obtención/ejecución de cada etapa.
- ☐ Aplicabilidad de la estrategia.
- ☐ Criterio sobre qué modificar o incluir.

El procedimiento utilizado fue el siguiente:

Etapas previas a los talleres:

1. Se definieron los grupos afines con el tema que sería objeto de opinión crítica y construcción colectiva. Esto permitió determinar el número de talleres a realizar, de modo que le correspondiera uno por cada grupo.
2. En la selección de los grupos se consideró que funcionaran regularmente de manera estable, lo cual posibilitó que se estableciera una participación amplia, dado el nivel de relaciones interpersonales que existen entre los miembros del grupo.
3. Como son grupos constituidos, el estudio de las características particulares de los componentes del grupo se realiza con posterioridad a la realización del taller. No obstante, en la selección de los grupos, desde una percepción global, se escogieron, aquellos que tenían afinidad y conocimientos profesionales del tema a tratar en el taller.
4. Se realizaron tres talleres. En el primero se escogió el grupo que se consideró tenían los conocimientos y los profesionales en mejores condiciones de aportar al tema, incluso en el orden teórico. El último taller se realizó en el grupo que tenía una sólida experiencia práctica alrededor del tema y que debía ser el introductor fundamental de la propuesta a discutir. Lo anterior se sustenta en el criterio de alcanzar una aproximación gradual a los niveles de organización más ejecutores, lo que permite presentar, una propuesta más acabada.

Etapas de ejecución del taller:

1. Introducción del taller: se realizó una presentación del fundamento teórico, de la estrategia propuesta, las ideas esenciales, con los argumentos que las respaldan. Se emplearon alrededor de 30 minutos en este aspecto. A partir del segundo taller, el investigador presentó una síntesis de los aspectos que en el taller anterior le sugirieron perfeccionar y se presentaron las nuevas propuestas que en su criterio resolvían el problema señalado.
2. Desarrollo del taller: se dio apertura al debate, con la conducción de la propia investigadora. Se apoyó de un registrador para documentar las intervenciones realizadas y el nombre del interviniente. En caso de algún planteamiento polémico, se sometió al análisis colectivo, que el

investigador estimuló con el fin de lograr la suficiente argumentación alrededor del objeto de discusión. Al culminar el debate, se dio lectura al registro de la sesión de trabajo, para verificar la veracidad entre el documento y los planteamientos que se realizaron.

3. Conclusión del taller: a modo de conclusión el investigador resumió los aspectos en los que concordó con el auditorio, que fueron suficientemente argumentados y que se aceptaron como elementos a incluir en la propuesta, lo que, sin dudas, contribuye a su perfeccionamiento.

Etapas posteriores a cada taller:

1. Después de cada taller se realizó un minucioso estudio del registro correspondiente y se elaboró una síntesis de los aspectos destacados y realizó el estudio detallado de los participantes en función de los parámetros seleccionados para caracterizar profesionalmente a los participantes.

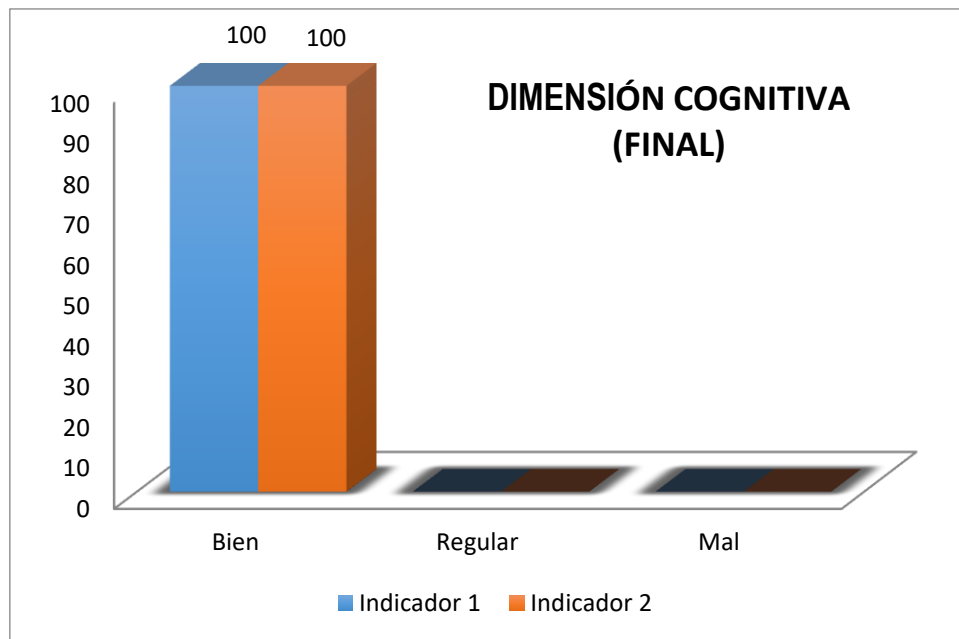
2. Se reelaboró la propuesta al incorporar los elementos que aportó el taller. Preparó el documento a presentar en el siguiente, en el que se confrontaron los aportes realizados en el perfeccionamiento de la propuesta.

3. El investigador contrastó los resultados de cada taller, ponderándolos con la preparación de los participantes, lo que dio fundamento a los criterios manifestados.

4. Al concluir el último taller se elaboró una síntesis de lo que aportó cada taller, de manera que se evidenciara la dinámica del cambio que conduce al perfeccionamiento del documento que al inicio se presentó.

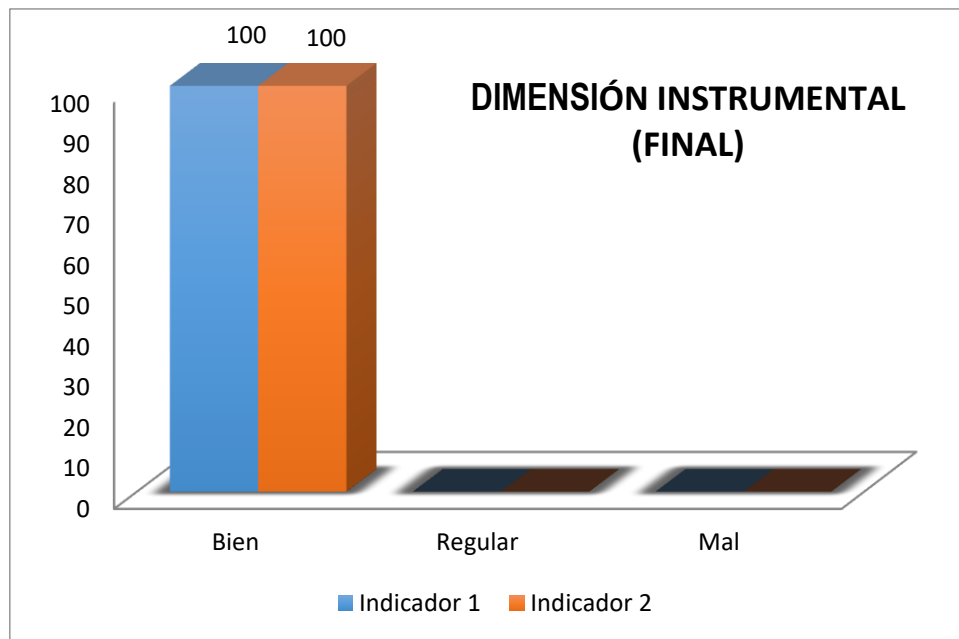
ANEXO 10- GRÁFICO 4

DIMENSIÓN COGNITIVA INICIAL



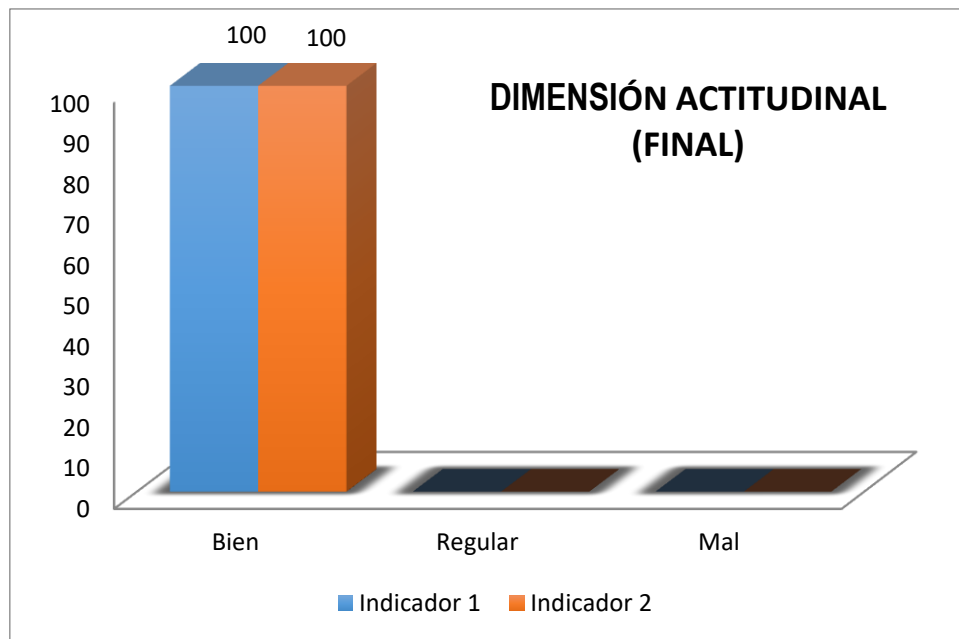
ANEXO 11- GRÁFICO 5

DIMENSIÓN INSTRUMENTAL FINAL



ANEXO 12- GRÁFICO 6

DIMENSIÓN ACTITUDINAL FINAL



ANEXO 13

TABLAS DE SALIDA

TABLA DE SALIDA 1

(Estadísticos de contraste) Dimensión cognitiva

Estadísticos de contraste^a

	Inicio – Intermedio	Intermedio – Final	Inicio - Final
Z	-2,828 ^b	-1,414 ^b	-2,640 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,003	,002

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

TABLA DE SALIDA 2

(Estadísticos de contraste) Dimensión instrumental

Estadísticos de contraste^a

	Inicio – Intermedio	Intermedio – Final	Inicio - Final
Z	-2,828 ^b	-1,414 ^b	-2,640 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,003	,002	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

TABLA DE SALIDA 3

(Estadísticos de contraste) Dimensión actitudinal

Estadísticos de contraste^a

	Inicio – Intermedio	Intermedio – Final	Inicio - Final
Z	-2,828 ^b	-1,414 ^b	-2,640 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,003	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.