

**Un análisis de la noción de didáctica en las especializaciones en docencia universitaria,  
desde los postulados de Wolfgang Klafki**

**Autores:**

**María Paula Roa Galeano  
Samuel Alejandro Peña Cortes  
Andrés Felipe Pineda Díaz**

**Trabajo de grado para optar por el título:**

**Profesional en Pedagogía**

**Tutor(a): Ania Quintero López**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**PROGRAMA EN PEDAGOGÍA**

**BOGOTÁ D.C**

**2025**

<b>Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
<b>Título del documento</b>	Un análisis de la noción de didáctica en las especializaciones en docencia universitaria, desde los postulados de Wolfgang Klafki
<b>Autor (es)</b>	Peña Cortes, Samuel Alejandro; Pineda Díaz, Andrés Felipe; Roa Galeano, María Paula.
<b>Director</b>	Ania Quintero López
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2025, xxpp
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras claves</b>	Didáctica, Enseñanza, Docencia, Método, Formación categorial, Contenido

<b>Descripción del documento</b>
<p>El presente trabajo de grado se adscribe a la línea de investigación formación de maestros del programa en pedagogía. El propósito de este estudio consiste en analizar qué caracteriza la noción de didáctica presente en los programas de especialización en docencia universitaria que se ofrecen en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y la Universidad Piloto de Colombia (UPC). En primer lugar, presenta una aproximación histórica sobre las transformaciones de la universidad y el método en Europa y Colombia. En segundo lugar, desarrolla una aproximación conceptual de la didáctica a partir de los aportes de Juan Amos Comenio y Wolfgang Klafki. Finalmente, mediante una metodología de análisis documental se exponen los hallazgos y análisis sobre la noción de didáctica presentes en los documentos revisados de las especializaciones en docencia universitaria.</p>

<b>Fuentes relevantes</b>
<p>Bowen. J. (1985) <i>Historia de la educación occidental, tomo tercero, el occidente moderno, Europa y el nuevo mundo, Siglos XVII-XX</i>. Barcelona: Editorial Herder</p> <p>Bowen. J. (1985) <i>Historia de la educación occidental, tomo segundo, La civilización de Europa. Siglos VI a XVI</i>. Barcelona: Editorial Herder</p> <p>Bustamante Zamudio, G., Díaz-Soler, C. J., Espitia Raba, M. Á. Herrera Beltrán, C. X., Trujillo García, A., Garzón-Tovar, W. Y., Riveros Castillo, J., y Yupanqui Erazo, A. M. (2023). <i>Comenio y la Didáctica Magna. El problema de la formación</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Camilloni, A. R. W. (2007). <i>Didáctica general y didácticas específicas</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Comenio, J (1992) <i>Pampedia (educación Universal)</i>. UNED, (F. Rodríguez, Trad.).</p> <p>Comenio, J. A. (1998). <i>Didáctica Magna (8.ª ed.)</i>. México: Editorial Porrúa.</p> <p>Grisales-Franco, L. M. (2012). <i>Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria</i>. Educación y educadores, 15(2), 203, 218. <a href="https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870004.pdf">https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870004.pdf</a></p>

- Grisales-Franco, L. M., y González-Agudelo, E. M. (2009). *El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria*. Educación y Educadores, 12(2), 77-86.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de educación*, (291), 105-127.
- Klafki, W. (1991). *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. Educación y Pedagogía, 2(5), 85–108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17024/14741/>
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). *El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía*. *Pedagogía Y Saberes*, (47), 31-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre Pedagogía Alemana, Volumen 1 Cátedra de Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A. K. (2013). *Didáctica: una introducción panorámica y comparada*. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201–240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>.
- Velilla Jiménez, H. E. (2018). *El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de la ciencia: La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos* [Tesis de maestría o trabajo de grado, Universidad de Antioquia]

### Contenidos

El presente ejercicio de investigación, tiene como objetivo general analizar la noción de didáctica presente en la especialización en docencia universitaria. Este interés surge, a partir de una revisión del sistema nacional de información de educación superior (SNIES), donde se evidencia un gran auge por estas especializaciones, por lo tanto, fue pertinente realizar una búsqueda de artículos de investigación y tesis que hayan estudiado sobre la noción de didáctica universitaria. Esto dio cuenta que, si bien hay una proliferación de la didáctica en el ámbito de la educación superior, esta didáctica se enfoca principalmente en el método de enseñanza y se suele asociar directamente con la didáctica escolar.

Teniendo en cuenta la revisión por los antecedentes, surge la pregunta ¿Qué caracteriza la noción de didáctica presente en los programas de especialización en docencia universitaria? De ahí que, en este trabajo de grado se desarrollaron tres capítulos que permitieron abordar el objeto de estudio. En primer lugar, se identificó las transformaciones de la Universidad, en particular su método de enseñanza y el desarrollo de una formación continua para profundizar sobre un saber específico, desde una aproximación histórica al contexto europeo y colombiano.

Posteriormente, el concepto de didáctica se consolidó en el siglo XVII por los aportes de distintos teóricos. Entre estos, la propuesta de Juan Amos Comenio contribuyó a consolidar la organización de la escuela a partir de la didáctica y, además, presentó una propuesta para organizar el saber en *La Academia*. Un siglo después, las transformaciones de la universidad configuradas por cambios tanto políticos como sociales dieron paso al método científico, configurando las prácticas educativas. En consideración, las universidades de investigación, se fortaleció la especialización del conocimiento y la organización de facultades, dando

origen a una enseñanza orientada al saber científico especializado.

Ahora bien, en la aproximación histórica en Colombia se identificó que se retoma el proceso de desarrollo de las universidades europeas impulsadas por órdenes religiosas: los dominicos y los jesuitas, quienes promovieron la enseñanza de las ciencias con el fin de formar a los futuros funcionarios públicos. A lo largo de los siglos, la educación superior en Colombia ha experimentado múltiples reformas orientadas a fortalecer la enseñanza científica y técnica.

En segundo lugar, conceptualizar la didáctica a partir de los planteamientos teóricos de Juan Amos Comenio y su relación en teorizaciones más recientes como la propuesta de Wolfgang Klafki, cuyas propuestas permitieron comprender la didáctica como un campo encargado de organizar, reflexionar y orientar los procesos de enseñanza a partir de los contenidos de un saber.

Por último, establecer relaciones teóricas entre los documentos de análisis y las apuestas teóricas de Klafki. Este análisis se desarrolla en la sistematización de la noción de didáctica presente en la legislación educativa, los documentos institucionales tanto de la FUCS y la UPC y los doce trabajos de grado de la especialización en docencia universitaria.

### **Metodología**

La investigación se optó por un método cualitativo, de tipo descriptivo, en el que se hizo un análisis a detalle del objeto de estudio, teniendo en consideración tres niveles: el nivel superficie, en el cual se recopila los documentos y describe la información; el nivel analítico, que consiste en identificar las nociones de didáctica presente en los trabajos de grado de los profesionales en el área de la salud que cursan la especialización en docencia universitaria; y por último, el nivel interpretativo, en el que se realiza correlaciones con los documentos revisados y las apuestas teóricas de Klafki.

### **Conclusiones**

Este ejercicio de investigación se caracteriza por comprender y analizar la noción de didáctica universitaria, debido al auge que se presenta en la actualidad por los programas de especialización en docencia universitaria, particularmente en la formación del profesional que enseña en el área de la salud. Para ello, fue pertinente retomar algunos postulados de Wolfgang Klafki, pues este autor brinda categorías y conceptos que permiten reflexionar sobre el sentido formativo de la didáctica.

Ahora bien, para dar respuesta a la pregunta de investigación se realizó una revisión de tres documentos: primero, en la legislación educativa que regula la educación superior; segundo, documentos institucionales de la Fundación Universitaria Ciencias de la Salud (FUCS) y Universidad Piloto de Colombia (UPC) que ofrecen la especialización en docencia universitaria y; tercero, doce trabajos de grado de ambas instituciones. Se concluye que la noción de didáctica, no es recurrente en los documentos de análisis, sino que se suele relacionar y asociar directamente como estrategias, recursos, herramientas y

métodos innovadores que permiten facilitar el aprendizaje.

Por otro lado, tras la revisión se realizaron unos análisis en relación con las categorías de Klafki (1990) sobre el contenido elemental y la formación categorial (relación entre la subjetividad y la objetividad del mundo). Esto permitió concluir y dar cuenta que si bien en los documentos hay unas fuertes apuestas por mejorar las prácticas denominadas enseñanza-aprendizaje de los docentes en el área de la salud, le dan mayor fuerza a una formación formal, es decir, que se centra en transmitir saberes enciclopédicos. En este sentido, prima una preocupación por el contenido científico, que aunque es importante, no se puede limitar a este contenido, pues dejan de lado una reflexión por la formación del ser humano, la cual le permite desplegar las potencialidades para mirar el mundo y su relación con los otros.

Así pues, tras las conclusiones presentadas anteriormente, este trabajo de grado permite fortalecer y avanzar a la construcción de una definición más precisa de la didáctica que aporta a la formación en la educación superior, y además se sugiere seguir profundizando sobre las apuestas teóricas de Wolfgang Klafki que aportan a pensar la didáctica. Por último, se reconoce que un análisis sobre la didáctica en la especialización de docencia universitaria aporta al campo de la pedagogía, pues permite reflexionar sobre las demandas actuales de las prácticas pedagógicas en la educación superior y, a su vez, ampliar y fundamentar el campo disciplinar de la pedagogía.

<b>Elaborado por:</b>	Peña Cortes, Samuel Alejandro; Pineda Díaz, Andrés Felipe; Roa Galeano, María Paula.
<b>Revisado por:</b>	Ania Quintero López

<b>Fecha de elaboración del resumen:</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>2025</b>
------------------------------------------	-----------	-----------	-------------

## AGRADECIMIENTOS

*Agradezco a Dios por la sabiduría y la orientación en este camino de formación. A mi familia por acompañarme en este proceso. Pero en especial un agradecimiento con profundo amor y admiración a mi madre, Driana, quien desde muy pequeña ha sido mi apoyo incondicional y mi motivación para nunca rendirme, gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y del amor al estudio, por esas palabras de ánimo, que me daban fuerza en los días difíciles. Además, a mi hermano, Felipe, por su apoyo y sus palabras sabias que me animaron a continuar en este proceso, por enseñarme el valor de disfrutar las cosas y agradecer cada experiencia.*

*Quiero expresar mi gratitud y mi admiración profunda a todos los maestros del programa en Pedagogía, que movilizaron en mí un deseo por el saber. En especial a las maestras Esther Yureimy, Liliana Saavedra, Ania Quintero y Carolina Rodríguez, por su esfuerzo, paciencia, compromiso y compañía en mi proceso de formación.*

*A mis compañeros Andrés y Samuel por acompañarme en este proceso formativo que, aunque fue difícil y había muchos momentos de crisis, tuvieron la disposición para que continuáramos adelante en el trabajo de grado.*

*Finalmente, quiero agradecer a mis amigas Gabriela y Alejandra, que con su energía, amor, risas y cariño me enseñaron el verdadero valor de la amistad y el colegaje profesional. En especial, un agradecimiento a Juan Mora, que sin pensarlo me enseñó con cariño y amor a contemplar el mundo de la música, quien se sentó a mi lado para acompañarme, escucharme y aconsejarme en este proceso.*

**María Paula Roa Galeano**

*Dedico este ejercicio de investigación a mi madre, Diana Carolina Diaz, cuyo amor incondicional, esfuerzo y apoyo constante hicieron posible alcanzar esta meta. A ella le debo gran parte de lo soy. Extiendo mi gratitud a mis abuelos y a mi hermano David Felipe Castillo, por su compañía, comprensión y palabras de aliento. Agradezco también a mis familiares y amigos, por su apoyo*

*De manera especial, quiero expresar mi agradecimiento a María Paula y Samuel Alejandro, por su amistad, compañerismo y calidad humana. Han sido un verdadero apoyo, que me acompañaron con afecto y risas.*

*Finalmente, deseo agradecer profundamente a la profesora Ximena Figueroa y al profesor Andrés Rubio, por su guía, enseñanzas y orientación, que fueron fundamentales para mi formación profesional y personal como futuro pedagogo*

**Andrés Felipe Pineda Díaz**

*Mi gratitud a mis compañeros María Paula y Andrés Felipe, por su dedicación, esfuerzo y el crucial trabajo en equipo que nos permitió culminar este trabajo con éxito. También agradezco a las profesoras María Isabel Heredia y Ximena Figueroa por enseñarme a pensar el papel del pedagogo en el ejercicio profesional.*

*Este trabajo también es fruto del apoyo de mi familia, y de manera especial a mi madre Angela Cortes, por ser pilar fundamental, brindándome siempre un techo y alimento a lo largo de mi proceso de formación. Finalmente, a mis mejores amigos, Diego y Sebastián, por su valiosa escucha, su apoyo sincero y sus aportes desde la amistad, siempre dispuestos a compartir conversaciones enriquecedoras con una taza de café.*

***Samuel Alejandro Peña Cortes.***

*Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional y al Programa en Pedagogía que nos acogió y brindó experiencias inolvidables para comprender el mundo desde otra mirada y tejer relaciones con el saber y con otros.*

*Nuestra admiración y gratitud especial a la profesora Ania Quintero por su paciencia, su orientación experta y el acompañamiento constante que fue fundamental durante todo el proceso de construcción de este trabajo de grado y nuestra formación como pedagogos.*

*A la Fundación Universitaria Ciencias de la Salud y la Universidad Piloto de Colombia, por el acceso a la información que nos permitió hacer un análisis en este ejercicio de investigación.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
Objetivo General .....	11
Objetivos Específicos.....	12
Metodología .....	12
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>15</b>
<b>Una mirada histórica al método de enseñanza en la Universidad.....</b>	<b>15</b>
Especialización del saber y los cambios en los modelos académicos de la Universidad ..	19
Una mirada al método de la Universidad y colegios mayores en la Nueva Granada .....	22
El desarrollo de los programas de posgrado en Colombia.....	25
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>29</b>
<b>Una aproximación a la noción de didáctica desde los postulados de Juan Amos Comenio y las teorías de Wolfgang Klafki.....</b>	<b>29</b>
Una revisión conceptual de los postulados de Juan Amos Comenio.....	29
Organización del Método Universal y Aproximación a la Academia desde la Didáctica Magna .....	31
Una aproximación conceptual de la teoría de Wolfgang Klafki.....	33
La propuesta didáctica de Wolfgang Klafki .....	36
Análisis didáctico.....	37
Decisiones educativas y didácticas .....	38
La metódica en relación con la didáctica .....	39
Principios Didácticos .....	39
Didáctica especial .....	41
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>44</b>
<b>Noción de didáctica dentro de las especializaciones en docencia universitaria .....</b>	<b>44</b>
1. Contextualización .....	44
2. Nivel de superficie .....	47
2.1 Descripción de documentos .....	47
3. Nivel analítico .....	48
3.1 Descripción de las categorías.....	48
3.1.1 Didáctica y enseñanza en la legislación educativa .....	48
3.1.2 Descripción de categorías en la especialización de docencia universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y la Universidad Piloto de Colombia (UPC).....	49
3.1.2.1 Didáctica en la FUCS.....	49
3.1.2.2 Enseñanza en la FUCS.....	51
3.1.2.3 Categorías Emergentes en la FUCS .....	52
3.1.2.4 Didáctica en la UPC.....	56
3.1.2.5 Enseñanza en la UPC .....	58
3.1.2.6 Categorías Emergentes UPC .....	59

3.2 Balance general .....	62
4. Análisis de resultados .....	63
4.1 La Noción de didáctica dentro de la educación superior .....	63
4.2 Formación Docente en el Área de Salud.....	64
4.3 Aprendizaje .....	65
4.4 Formación integral .....	66
4.5 Currículo visto como un plan de estudios.....	67
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>68</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>79</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio de investigación se adscribe a la línea de formación de maestros, tomando como referente teórico los planteamientos de Wolfgang Klafki. En particular, este trabajo tiene como propósito analizar qué caracteriza la noción de didáctica presente en los programas de especialización de docencia universitaria, particularmente en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y la Universidad Piloto de Colombia (UPC).

El interés por este asunto surgió a propósito de una revisión de antecedentes, como artículos de investigación y tesis, producidos en Colombia entre 2008 y 2020. De los trabajos revisados sobresale el trabajo de Lina Grisales (2012) quien presenta un recorrido sobre el origen de la didáctica universitaria, concluyendo que este objeto de estudio se considera como una didáctica especial, centrada en los procesos de enseñanza en la educación superior. Sin embargo, otros autores han señalado que, dentro del contexto universitario, el concepto de didáctica universitaria se asocia principalmente con el método de enseñanza orientado a garantizar el aprendizaje (Acevedo, Espitia y Lesmes, 2014; Casasola, 2020). Conforme a los trabajos recopilados, se identifica que la noción de didáctica universitaria, es una noción emergente, que se ha concebido como un método estructurado que aporta a la enseñanza de un contenido de las ciencias específicas.

Por otro lado, en un análisis propio, se observa que en los estudios y programas revisados parece no existir una distinción clara entre la didáctica escolar y la didáctica en educación superior, frente a lo cual es necesario indagar, desde el ámbito de la pedagogía, por cómo se está comprendiendo la noción de didáctica, cuáles son los contenidos asociados a esta y qué relación tienen con la formación de profesionales dedicados a enseñar.

Asimismo, en esta revisión identificamos que hay una fuerte crítica social y preocupación por la formación del docente<sup>1</sup> en el área de la salud, pues hay una creciente instrumentalización del método, donde los docentes que se forman en la enseñanza aspiran

---

<sup>1</sup> Cabe resaltar la diferencia epistemológica del maestro, docente y profesor, se destaca el aporte de Alberto Martínez, et al (2004), el cual define al maestro como una figura con una profunda carga histórica y ética, vinculada a la formación del ser humano ya la dimensión moral y social del acto educativo. Por otra parte, el docente representa una categoría más reciente, asociada a la profesionalización de la enseñanza y al campo institucional de la educación. Asimismo, el profesor se relaciona con la especialización disciplinar, es decir, con quien posee un saber académico específico y lo comunica en niveles superiores de enseñanza.

lograr resultados de aprendizaje en la que el estudiante logre adquirir un acervo del conocimiento en el campo disciplinar (Ruge, 2018; Díaz y Sanabria, 2023; Henao, Núñez y Quimbayo, 2019).

Tras encontrar el vacío de la noción de didáctica universitaria en los antecedentes y la crítica a la formación del docente en el área de la salud, este ejercicio de investigación se enfocó en los programas de formación posgradual de tipo especialización orientado a la docencia universitaria. En el Sistema Nacional de información de la Educación Superior (SNIES), se registra que en Colombia hay dieciocho programas de especialización desde el 2018 hasta el 2024. Dichos programas se ofertan en las siguientes ciudades y departamentos: diez en Bogotá, dos en Cali, uno en Huila, uno en Cartagena de Indias, uno en Bucaramanga, uno en Neiva, uno en Medellín y uno en Santa Marta. Según los datos mencionados del SNIES en los últimos años (2018-2024) se presentó un incremento en la oferta de las especializaciones relacionadas con docencia universitaria y educación superior, es decir, que actualmente existen más programas de especialización y la ciudad donde se concentran la mayoría de estos programas es en Bogotá (ver ANEXO 1).

Conforme al auge que se presentan de estas especializaciones y su complejidad de análisis, este ejercicio de investigación, consideró pertinente seleccionar dos programas de especialización en docencia universitaria ofertadas en Bogotá, correspondientes a la FUCS en modalidad presencial y la UPC de modalidad virtual. Esto con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta. ¿Qué caracteriza la noción de didáctica en educación superior? Para responder a esta pregunta, se abordaron los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Analizar la noción de didáctica presente en los programas de especialización en docencia universitaria, particularmente en el profesional del área de la salud. A partir de los planteamientos teóricos de Wolfgang Klafki.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar las transformaciones de la Universidad, en particular su método de enseñanza y el desarrollo de la especificidad del saber, desde una aproximación histórica al contexto europeo y colombiano.

- Conceptualizar la didáctica a partir de los planteamientos teóricos de Juan Amos Comenio y Wolfgang Klafki.
- Establecer relaciones teóricas entre la noción de didáctica presente en los programas de especialización y las apuestas teóricas de Wolfgang Klafki.

## **Metodología**

De acuerdo con el objetivo general que pretende analizar la noción de didáctica presente en los programas de especialización en docencia universitaria, se optó por la metodología de investigación cualitativa, la cual “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Bautista, 2014. p. 358). De ahí que, este tipo de metodología aportó a explorar y comprender el fenómeno educativo de la didáctica, que se buscó analizar a partir de este ejercicio de investigación.

El tipo de investigación es descriptiva, que se caracteriza por estudiar a detalle los fenómenos sociales, donde se puede observar y recolectar significativamente los diversos contenidos e información que se describen en la investigación. Para el análisis propuesto, la herramienta de análisis más pertinente para categorizar y comprender la información recopilada, es el análisis de contenido, que como señala Ruiz (2008) “[...] nos permite comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificar y reducir a mínimos esquemas de representación” (p. 45). Así pues, se busca comprender desde los contenidos de las especializaciones, como aparece la noción de didáctica.

El análisis de contenido se realizó a partir de tres niveles, que favorecieron la organización rigurosa de la información. En primer lugar, en el nivel superficie se realizaron fichas de identificación, las cuales permitieron identificar la noción de didáctica y enseñanza en la legislación educativa, que regula la educación superior y los documentos institucionales de la especialización de docencia universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y la Universidad Piloto de Colombia (UPC) (Ver anexo 2 y 4). En segundo lugar, en el nivel analítico, se desarrollaron doce fichas de tematización para identificar categorías centrales, subcategorías y categorías emergentes que están presentes en dichos documentos (Ver anexo 4 y 5) y, por último, en el nivel interpretativo, se crearon doce fichas de análisis,

en las que se establecieron relaciones de la noción de didáctica presente en los documentos y la teoría propuesta de Wolfgang Klafki (Ver anexo 6 y 7).

Ahora bien, este ejercicio de investigación se divide en tres capítulos, los cuales buscan dar respuesta al objetivo general y los objetivos específicos mencionados anteriormente. En el primer capítulo, se realizó una aproximación histórica de las transformaciones de la Universidad, por un lado, en Europa desde el siglo VI hasta el siglo XX. De ahí que, se reconoció que el método ha tenido un papel importante en los procesos de enseñanza y con el tiempo se han configurado nuevas apuestas, como la especialización del saber, Por otro lado, en una mirada al método de enseñanza en la universidad en Colombia, en la época de la Nueva Granada, se presenta una reconstrucción histórica del desarrollo de la educación superior en el país, desde el periodo colonial hasta la configuración contemporánea de los programas de especialización, donde se describe los principales hitos normativos e institucionales que marcaron su consolidación.

En el segundo capítulo, se retoman dos autores para conceptualizar la didáctica, en primer lugar, los postulados de Juan Amos Comenio ([1632]1998), quien en el Siglo XVII concibe la didáctica, cómo el arte de enseñar de manera racional, agradable y organizada, y además se destaca la alusión que hace de la *Academia* como un espacio para la formación de sabios. En segundo lugar, las apuestas teóricas de Wolfgang Klafki ([1976]1991) aportaron a pensar la didáctica como un complejo total de decisiones que intervienen en los procesos de enseñanza y reflexionan sobre un contenido formativo (*Gehalt*). Finalmente, se da paso a una aproximación por la didáctica universitaria, exponiendo desde Grisales y Camilloni una distinción entre didáctica general y didáctica específica.

En el tercer capítulo, inicialmente se contextualizó sobre aquellas categorías que caracterizan la noción de didáctica en la especialización en docencia universitaria de la FUCS y la UPC, para así, establecer relaciones teóricas entre los documentos de análisis revisados en este ejercicio de investigación y las apuestas teóricas de Klafki. De ahí que, es pertinente resaltar algunos hallazgos que derivaron de este análisis. En primer lugar, la didáctica asociada a conceptos como estrategia, herramienta y recurso se vuelve problemática, pues, se evidencia que prevalece una instrumentalización del método, en la que la enseñanza es sistemática e instruccional y se queda en la mera transmisión de conocimientos. En segundo lugar, se

identifica que el rol docente en el área de la salud, se limita a la transmisión de un saber científico, que no reflexiona sobre el propósito de los contenidos.

En tercer lugar, aunque es recurrente hacer mención de la teoría de aprendizaje significativo, no se profundiza, ni se fundamenta teóricamente, lo que lleva a que solo se centren en desarrollar ciertas capacidades que fortalecen la individualidad y la autonomía del estudiante, dejando de lado la relación que establece con el mundo y con los otros. En cuarto lugar, la formación integral, se identifica como un concepto ambiguo, que se centra en el desarrollo intelectual del sujeto, dejando de lado el desarrollo moral y estético del ser humano. Por último, el currículo se concibe como un plan de estudios, en el que se limita la didáctica como un medio para la transmisión de los contenidos en el área de la salud.

Tras el interés que surgió en este ejercicio de investigación, por analizar la noción de didáctica, es pertinente acudir a la pedagogía, ya que es el campo disciplinar que estudia y analiza los fenómenos de la educación, pues permite reflexionar sobre las demandas actuales de las prácticas pedagógicas en la educación superior y, a su vez, ampliar y fundamentar el campo disciplinar y de acción del profesional en pedagogía.

## CAPÍTULO I

### Una mirada histórica al método de enseñanza en la Universidad

El presente capítulo tiene como propósito describir de manera general las transformaciones que ha tenido el método de la enseñanza en la universidad, tanto en Europa como en Colombia, con el fin de identificar que ha caracterizado a la universidad en términos de enseñanza a diferencia de la escuela. Para ello, fue necesario retomar el período histórico de la Baja Edad Media, debido a que a partir de ese momento se da inicio al método en la Universidad. En primer lugar, en Europa se estableció el método escolástico, basado en la autoridad de los textos clásicos y el uso de la lógica argumentativa, hasta los métodos científicos que introdujeron la observación, la experimentación y el pensamiento crítico. En segundo lugar, en la Nueva Granada se adaptó el método de enseñanza de la Universidad Europea conforme al contexto social y los cambios de la época. En tercer lugar, considerando el objeto de estudio del ejercicio de investigación, fue relevante hacer una aproximación de cómo aparecen las especializaciones en el contexto de la educación superior. Esta contextualización permitirá al ejercicio de investigación comprender aquellos precedentes que dieron paso a que en la actualidad se reconozca la noción de didáctica para la enseñanza de un saber específico en la educación superior.

Un antecedente al surgimiento de la Universidad en la Edad Media son las escuelas catedralicias, que según James Bowen (1979) surgieron del siglo VI al siglo VIII vinculadas inicialmente a la institución de la Iglesia, las cuales estaban subordinadas a los intereses eclesiales de perfección cristiana. En la medida que estas escuelas se iban expandiendo en el siglo XI y XII, se empezaron a adaptar a las necesidades que requería la sociedad europea, presentando así un “[...] interés por la clasificación y el contenido de los estudios, con vistas a atribuirles un papel de mayor relieve en la vida práctica, llegó a convertirse en la preocupación primera de los eruditos que enseñaban en las escuelas catedralicias” (Bowen, 1979, p.156). De este modo, los eruditos encargados de la enseñanza comenzaron a pensar los contenidos de la enseñanza bajo un método escolástico, que reguló la formación en el medioevo, permitiendo no sólo ampliar sus conocimientos, sino también aplicarlos de forma más eficaz.

En relación con los contenidos, se retomaron las artes liberales, las cuales se agruparon en: el *Trivium* (elocuencia) en el que se enseñó el arte de la retórica, dialéctica y pragmática, y

el *Quadrivium* (ciencia) donde se enseñó la geometría, la astronomía, la música y la aritmética. Estas artes liberales se prepararon por medio del método escolástico, el cual consistió en un esquema de tres pasos. En primer lugar, la *lectio* como un proceso de lectura de textos, pasajes de la biblia y comentarios del maestro; en segundo lugar, *la quaestio* donde se presentaban problemas o cuestiones con respecto a la *lectio*; y en tercer lugar la *disputatio* que consistió en la interrogación de aquellos asuntos no resueltos en la lectura del texto y posteriormente se daba un espacio de debate para demostrar el dominio del conocimiento adquirido.

Como argumenta Bowen (1979) durante el siglo XII surgió la necesidad de una formación especializada para juristas, clérigos y maestros, lo que llevó al origen de una nueva institución denominada *Studium Generale*. Acorde con lo anterior, Galo Gómez (1998) argumenta que el *Studium Generale* comenzó a otorgar diplomas para certificar un saber más allá de la diócesis<sup>2</sup>, pues fue el Papa quien concedió el derecho de la *licentia docendi ubique*, que permitió al maestro enseñar en cualquier institución.

Los *Studium Generale* requirieron de mayor organización, pues “los estudios mismos no estaban graduados dentro de un sistema coherente y tampoco existía un modo formal en que los estudiantes pudieran dar fe de sus logros académicos” (Bowen, 1979, p.159). En ese sentido, se buscaba regular la enseñanza a partir de ciertos niveles formativos, donde se desarrolló el saber en su complejidad y se estableció un orden al método. Un primer acercamiento fue el caso de la escuela de París, donde se enseñaba principalmente la Filosofía y la Teología, y el maestro tenía la función de guiar a los aprendices en la búsqueda del saber y la verdad. Por otro lado, la escuela de Bolonia, que estaba conformada por estudiantes, quienes buscaban ampliar su formación profesional, contratando maestros en el área de Derecho y, por último, en la escuela de Salerno se proporcionó una formación especializada en el campo de la Medicina.

Si bien las escuelas aportaron a pensar la educación desde el estudio específico de algunos campos del saber, era menester poder conferir la acreditación a un profesional del saber, lo cual según Bowen dio paso a finales del siglo XII y comienzos siglo XIII a las

---

<sup>2</sup> La diócesis como una comunidad de fieles, organizada bajo la guía de un obispo, que permite a la Iglesia responder de forma más cercana y eficaz a las necesidades pastorales. Su origen se remonta a la estructura administrativa del Imperio Romano, adaptada por la Iglesia para su misión evangelizadora.

instituciones llamadas *Universitas*, entendidas como un gremio que estaba compuesto por estudiantes y profesores dedicados a la vida contemplativa y estudiosa. Estas tuvieron un gran auge en la Baja Edad Media, permitiendo difundir el conocimiento y garantizar un reconocimiento a los estudiantes y profesores por sus logros académicos.

Según Bowen (1979) en los siglos XII y XIII en las *Universitas* de París y Bolonia se crearon cuatro facultades, que continuaban con el método escolástico para la enseñanza del saber. En primer lugar, la facultad de Artes tenía como objetivo realizar una formación preparatoria, que le permitiera al alumno entrar a las otras facultades. Para ello, se centraron en los estudios de gramática, lógica y retórica. En segundo lugar, la facultad de Teología se interesó por la formación clerical y una organización del pensamiento cristiano. En esta facultad se estudiaba, la Biblia y las *sentencias* de Pedro Lombardo<sup>3</sup>, esto con el fin de profundizar en el conocimiento de la teología. En tercer lugar, la Facultad de Derecho, se creó con el propósito de formar juristas especializados en normas eclesiásticas y civiles, siendo Bolonia el principal centro de estudios jurídicos de la época, en el que se estudiaba tanto el derecho civil como el derecho canónico.

En último lugar, la Facultad de Medicina, tenía como base de conocimientos el texto *Ars Médica* de Galeno y *Viaticum* de Abu Giafar Ahmed, los cuales se utilizaron como referencia para la enseñanza médica, a partir de estos, los estudiantes exponían y comentaban respecto a la teoría, considerando que las personas que aspiraban obtener el grado de médico debían tener un gran dominio y acervo del conocimiento de la medicina (Bowen, 1979).

A principios del siglo XVII, según Bowen (1985), las universidades aún seguían utilizando el esquema del método escolástico. No obstante, durante esta época se presentó una reforma educativa relacionada con la revolución científica, a partir de la propuesta de Francis Bacon, quien, en su obra *La Casa de Salomón*, propuso un modelo alternativo de institución educativa orientada por la investigación y el avance del conocimiento. Es así como, en Europa surgieron diversas instituciones alternativas que fomentaron el interés por la investigación científica, lo que llevó a una separación entre los estudios literario-humanísticos, y los estudios experimentales. De este modo, las universidades tuvieron una transformación progresiva,

---

<sup>3</sup> Obra teológica compuesta en el siglo XII, que recopilaba y sistematizaba doctrinas de los padres de la iglesia, utilizadas para transmitir el conocimiento en la escolástica medieval.

pasando del método escolástico al método científico, el cual se caracterizó por una observación de los fenómenos naturales.

Ahora bien, Bowen (1985) retoma a Juan Amos Comenio, quien desempeñó un papel fundamental durante el siglo XVII, a través de sus obras que llevaron a una visión educativa general. Una de las obras más destacadas de Comenio es *Pampedia (educación universal)*, en la que expuso su idea de la *Academia* como un espacio de formación avanzada, que estaba dirigida a la formación de funcionarios públicos. Esta propuesta no correspondía al modelo de escuela, sino que planteaba un escenario distinto, pues estaba enfocada al desarrollo de saberes más complejos. Sin embargo, la propuesta de Comenio para la *Academia* no se llevó a cabo, pero sirvió como inspiración para futuras instituciones.

Comenio ([1657]1992) describió la *Academia* como un concilio permanente de sabios, un repositorio de conocimiento y un taller de sabiduría basado en la investigación. De acuerdo con esto, estableció tres áreas de estudio. La primera área es la *Pansófica*, que tenía como objetivo integrar todos los saberes en una estructura ordenada, su método es progresivo y se basaba en la sabiduría lúdica (*sapientia ludens*) que facilitaba la comprensión de los saberes, permitiendo a los estudiantes acceder a ellos de manera gradual.

La segunda área de estudio es la *Pambíblica* que se centró en el estudio de los textos sagrados con relación a otros conocimientos. Aquí, se resaltaban los escritos religiosos, sin dejar de lado, el estudio de otros textos que contribuyeron a la comprensión del mundo. La última área de estudio que presentó el autor es La *Panetoímica* o *Panepistemónica*, la cual se basó en un método de experimentación y evaluación constante, a partir de dos jornadas: en la mañana, se impartirían nociones fundamentales de distintas disciplinas y, en la tarde, los estudiantes deberían mostrar su comprensión mediante exámenes que incentivaran en su pensamiento y en la solución de problemas.

Por otra parte, el siglo XVIII se considera cómo el siglo de la ilustración, según Mariano Peset y José Luis Peset (1989) fue una época en la que se dio un auge por la ciencia moderna y se caracterizó por el uso de la razón, donde los sujetos tenían la posibilidad de alcanzar la libertad de pensamiento, con el fin de comprender y analizar por sí mismos los fenómenos de la realidad y así tomar distancia del sistema político. En este mismo siglo se empezaron a desarrollar reformas que permitieron modificar y regular los estudios en Europa, tal es el caso

de Gregorio Mayans, quien fue un estudiante de la universidad de Salamanca que propuso un nuevo método de estudios, en el cual “pretende cambiar la lección tradicional, mediante nuevos libros en cada facultad, acompañados en breves explicaciones, preguntas a los alumnos y exámenes. Unas enseñanzas prácticas para médicos legistas, lograrían más profunda formación de los escolares” (Peset y Peset, 1989, p.149). En efecto, se buscaba que los planes de estudio de las facultades tuvieran un cambio en su método asociado a las novedades de la ciencia.

Si bien se generaron transformaciones sociales en esta época, Paullett Golden (2021) describe que, en las universidades como Oxford y Cambridge, predominaba un sistema de tutorías, el cual consistía en la orientación de un tutor que debía fomentar en los estudiantes la discusión crítica, que le permitiera analizar a detalle un objeto de estudio. Por otra parte, para que el estudiante logrará obtener un título por sus estudios, se realizaba un examen. Este último tuvo diferentes transformaciones, inicialmente a principios del siglo XVIII el estudiante debía responder de forma oral las preguntas, pero después, durante la mitad del mismo siglo, los estudiantes debían dar respuesta de forma escrita para evidenciar su acervo en el conocimiento.

### **Especialización del saber y los cambios en los modelos académicos de la Universidad**

En 1810 se creó la universidad de Berlín, que según Rebekka Horlacher (2015) fue impulsada por Wilhelm von Humboldt, quien desempeñó la función de ministro de educación bajo un plan de formación del Estado nacional prusiano<sup>4</sup>, donde marcó un hito en la transformación de la educación superior. Además, este autor institucionalizó la *Bildung*, entendida como la formación integral del individuo, que aspiraba al perfeccionamiento personal y el fortalecimiento del Estado. Para lograr esto, los estudios universitarios se centraron en la unidad de la ciencia y la investigación, donde los profesores eran acompañantes de sus alumnos en los procesos de investigación.

Es preciso señalar que a partir del XIX, se estableció el pilar de lo que se llamaría Universidades de Investigación, donde los estudiantes y profesores tenían mayor autonomía para desarrollar estudios que aportarían a la institución académica. Según Gabriel Gutiérrez (2010) retomando las ideas de Humboldt, “una de las características de los establecimientos científicos superiores es la de nunca considerar a la ciencia como un problema totalmente

---

<sup>4</sup> El Estado nacional prusiano era una nación en Europa Central que jugó un papel fundamental en la unión de todos los territorios alemanes en 1871.

resuelto y permanecer constantemente investigando” (p.320), desde esta perspectiva, se hizo fundamental pensar las instituciones de educación superior, como lugares para la investigación, donde los profesionales continuarán su formación y profundización de un objeto de estudio.

Las universidades de investigación se centraron en la unidad de la ciencia, lo que llevó a la unificación de las materias, sin embargo, progresivamente la especialización académica o conocimiento especializado apareció de la mano de un fenómeno llamado la división del trabajo. Como argumentó Émile Durkheim ([1893] 2012), desde el siglo XVIII la división del trabajo comenzó a transformar diversas funciones, políticas, administrativas, artísticas y científicas. Tal fue el caso de la filosofía, que pasó de ser una ciencia única, a dividirse en múltiples disciplinas con sus propios objetos de estudio.

La división del trabajo implicó que los sujetos se especializaran en funciones específicas para aportar a la sociedad. Durkheim ([1893]2012) describió que con la evolución de la sociedad, los estudios tuvieron un cambio progresivo, de tal manera que, para inicios del siglo XIX, los estudiosos se concentraron en abordar problemas específicos dentro de una única disciplina, restringiendo sus investigaciones a solo un campo de estudio.

En relación con lo anterior, las transformaciones sociales estuvieron relacionadas con el Estado, el cual comenzó a establecer un vínculo estrecho con la universidad durante el siglo XIX. Esto se dio debido a la consolidación de los estados nacionales, junto con los cambios en las estructuras económicas y sociales en Occidente, y a su vez generó nuevas demandas en el ámbito del saber y sus instituciones. En este contexto, “[...] la universidad ha de transformarse de manera radical para responder a las demandas de un entorno que esta vez le ha asignado un encargo de alta relevancia social y política” (Cardiel, 2015, p. 50). En definitiva, la universidad se vio en la necesidad de cambiar su función, lo que llevó a la formulación de tres modelos universitarios en el siglo XIX que consolidaron los procesos sociales del Estado y la nación.

En primer lugar, el modelo alemán se centró en la búsqueda y definición de los fines de la universidad. Respecto a esto, Cardiel (2015) retomando a Humboldt, plantea que la universidad representa el centro del perfeccionamiento que eleva la cultura moral de una nación a través del cultivo de la ciencia. Además, este modelo se sustentaba en el reconocimiento de la independencia y autonomía del gobierno universitario, lo que permitió una mayor libertad en la producción del conocimiento.

En segundo lugar, Cardiel (2015) señala que el modelo británico, aunque compartía con el germánico la intención de definir la institución de educación superior, presentaba una diferencia fundamental en cuanto a su enfoque. Mientras que el modelo alemán, priorizaba una función tanto intelectual como moral, el británico se centraba exclusivamente en el desarrollo intelectual, su propósito no era la formación ética o la investigación científica aplicada, sino el cultivo del intelecto.

En tercer lugar, el modelo francés respondía a la necesidad de formar una élite profesional, llevando a una fuerte centralización del sistema educativo bajo el control del Estado. En este sentido, el monopolio estatal sobre la enseñanza quedó plasmado en la normativa, que establecía una administración educativa completamente regulada por una estructura nacional, garantizando el dominio estatal sobre la formación profesional.

Si bien desde la descripción de Cardiel (2015), no se habla de un método específico para desarrollar los modelos universitarios del siglo XIX, sí se evidencia el impacto que tuvieron los modelos para redefinir la concepción de la universidad con relación al Estado. En efecto, la universidad se convirtió en un actor clave para pensar los procesos sociales, políticos y económicos de los estados nacionales, consolidando su papel en la modernización de las sociedades occidentales. Según Cardiel (2015) retomando la perspectiva de Karl Jaspers, la universidad se comprende como una institución que busca la verdad por medio de la ciencia, convirtiendo la investigación en un eje central para la universidad.

Ahora bien, en el contexto de la universidad alemana en el siglo XX, se pasó de un proceso de enseñanza superior centrado en el método, hacia un debate más amplio sobre la naturaleza de la didáctica en la educación superior. Según Lina Grisales (2012) a partir de este debate emergió la teoría general de la instrucción en la universidad, sin embargo, el teórico Friedrich Paulsen se opuso a la implementación de esta teoría, debido a que dentro de la universidad se impartían distintos métodos para la enseñanza de cada disciplina.

Durante la primera mitad del siglo XX, se amplió el discurso por una didáctica universitaria o pedagogía universitaria. Karlhein Tomaschewsky argumentó que la didáctica no se podía reducir a un método, ya que también incluye “[...] otros elementos como los fines y objetivos de la enseñanza, las leyes y principios del proceso y los contenidos, la organización y los medios que deben ser utilizados en clase (Grisales, 2012, citando a Tomaschewsky, 1966).

La articulación de estos elementos otorgó a la didáctica un carácter secuencial, progresivo y dinámico, permitiendo comprender la didáctica universitaria como un proceso en el que confluyen distintos elementos de la enseñanza —entre ellos el método— para posibilitar la transmisión y construcción de conocimiento.

### **Una mirada al método de la Universidad y colegios mayores en la Nueva Granada**

Si bien se ha presentado anteriormente una descripción general de las universidades en Europa Occidental con el fin de identificar el método de enseñanza en este ámbito, es fundamental para el ejercicio de investigación describir en términos generales lo concerniente a las universidades en el territorio de la actual Colombia. Durante el Virreinato de la Nueva Granada, la consolidación de la educación superior fue un proceso gradual que en sus inicios estuvo influenciado por las órdenes religiosas del Imperio español. Por ello, a finales del siglo XVI, comenzaron a gestarse las primeras iniciativas para la creación de centros formales de formación superior en Santa Fe de Bogotá.

Renán Silva (2009) argumenta que, en 1580, la comunidad religiosa de los dominicos inició los Estudios Generales (*Studium Generale*) en el Convento de Santo Domingo, centrados en el *Trivium* y el *Quadrivium*, y a su vez la enseñanza de la teología. Más tarde, en 1583, los mismos dominicos fundaron el Colegio Mayor de los Dominicos, una institución educativa que amplió su enfoque al incluir disciplinas como jurisprudencia, medicina y teología. Sin embargo, esta institución no tenía la facultad de otorgar títulos académicos, lo cual limitaba a sus egresados en el ejercicio profesional como funcionarios públicos. Con el fin de suplir esta necesidad, se creó la Universidad Santo Tomás, que contaba con licencia autorizada por el rey, para conferir títulos académicos en áreas como la jurisprudencia, la medicina y la teología, lo que la convirtió en un referente educativo y en un requisito para el ejercicio público formal en el virreinato.

Silva (2009) describe que, durante el siglo XVII, la Compañía de Jesús fundó el Colegio Mayor de San Bartolomé en Santa Fe, el cual implementó el método escolástico y se orientó hacia la formación de funcionarios públicos, donde la universidad colonial “[...] no era simplemente un «centro de formación intelectual», sino un instrumento de intervención en la vida política de la sociedad” (Silva, 2009, p.26), es decir, que esta institución le permitía a la colonia acceder a estudios superiores, para participar en la sociedad. No obstante, esta

institución no contaba con la capacidad de otorgar títulos, pues, sus egresados debían validar sus saberes en la Universidad Santo Tomás, proceso que presentaba dificultades debido a la pertenencia de distintas órdenes religiosas. Por ello en 1623 esta situación cambió debido a que el Papa Gregorio XV otorgó la autorización para otorgar grados universitarios. De esta manera, se creó formalmente la Universidad Xaveriana, establecida sobre la base del Colegio Mayor de San Bartolomé.

Otra institución central para la colonia fue el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, fundado en 1653 por el arzobispo Fray Cristóbal de Torres y Motones. Su propuesta educativa se centró en la formación en jurisprudencia, medicina y teología, complementada con estudios en filosofía. (Silva, 2009)

Según Silva (2009) en 1767 se presentó un período de expansión escolar donde se realizaron reformas a los estudios en las universidades y colegios, a causa de la expulsión de los jesuitas, quienes dirigían su enseñanza particularmente en el método escolástico, donde predominaba la *disputatio* y la *lectio* para la enseñanza de la población eclesiástica. Conforme a las reformas que se presentaron, hubo una fuerte expansión del pensamiento ilustrado, el cual buscaba una explicación racional de las cosas mediante la enseñanza de las ciencias útiles, esto trajo consigo otros planteamientos. Tal fue el caso de las ideas del ilustrado y Fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón, que por primera vez en el siglo XVIII propuso renovar y reformar el método escolástico, en el que predominaban las ciencias aplicadas y experimentales, hacía las ciencias útiles, que aportarán al progreso de la sociedad.

En este mismo periodo, José Celestino Mutis, aportó para la enseñanza en los estudios superiores, desarrollando un método centrado en la ciencia como catedrático en el Colegio Mayor del Rosario, específicamente en la enseñanza de matemáticas. Mutis señalaba que no era posible comprender la matemática moderna de las teorías de Newton, sólo desde el método escolástico, pues se necesitaba comprender las particularidades de la ciencia. Además, este autor en 1783 promovió la expedición botánica con la finalidad de reconocer y reconstruir la riqueza natural de la Nueva Granada y a su vez fomentar la formación científica de criollos ilustrados. (Silva, 2009)

Por otro lado, argumenta Silva (2009) que a finales del siglo XVIII el método de enseñanza tenía por nombre el método provisional de estudios, el cual se reconoció

principalmente como el plan de Moreno y Escandón, que buscaba retomar los antecedentes de las novedades culturales que se desarrollaron con las cátedras que impartía Mutis. A partir de ello, Silva (2009) presenta que este método:

Se trató de un plan moderado [...] que permitió en el nuevo reino la emergencia de novedades culturales que solo tenían antecedentes en los cursos de física y matemáticas de José Mutis, [...] lo mismo que permitió un avance grande en la discusión sobre el proceso de secularización de la sociedad y de delimitación de las esferas de competencia de la administración civil y de la eclesiástica (p.99).

De esta manera, el autor expone que para el siglo XIX, Moreno y Escandón planteó un nuevo método de enseñanza, denominado método ecléctico, en este se buscaba retomar el modelo de enseñanza establecido anteriormente por los estudios del derecho y un método de la filosofía moderna, con el fin de desarrollar un nuevo énfasis a los estudios universitarios, en el que no solo se centraran en un único método, sino que implementaran varios métodos para ampliar la enseñanza.

Para 1826 Francisco de Paula Santander propuso implementar en la Nueva Granada el modelo de Jeremías Bentham<sup>5</sup>, el cual se refiere a la enseñanza de las ciencias útiles, que permitieron contribuir al progreso material y político de una sociedad. De igual forma, se consolidó la instrucción pública, donde se pensaba que “la educación superior debía centralizarse como garantía de calidad académica [...], a fin de encaminarlos hacia una formación más técnica” (Gaitán, 2010, p. 244). En este sentido, buscaban mejorar y ampliar la educación superior a partir de reglamentos que regularán a los profesores y el plan de estudios de los estudiantes, para que lograrán alcanzar una formación más avanzada para los cargos públicos.

Ahora bien, en el siglo XX según Acevedo (2015) se dio inicio a un proyecto de modernización que buscaba reformar las estructuras socioeconómicas. Particularmente en el sector educativo, el presidente López Pumarejo con su reforma “Revolución en Marcha” buscaba fortalecer el sistema escolar y universitario para alcanzar una educación pública y laica que permitiera una justicia social, si bien no se logró implementar por completo sus ideas, si

---

<sup>5</sup> Cabe destacar que este modelo no fue posible implementarlo en su totalidad, debido a la oposición de la iglesia católica.

trajo consigo una reorganización de la educación superior, la cual permitió fundar las bases de un sistema universitario.

No obstante, estas reformas lideradas por el partido liberal y por el movimiento estudiantil, implicaron una señal de cambio, donde se empezaron a fundar diferentes instituciones universitarias, que marcaron el triunfo del partido liberal, algunas de estas fueron la Universidad Externado (1886) y la Universidad Libre (1923). A partir de esta reforma se generaron fuertes disputas entre el partido liberal y conservador, según Acevedo (2015) “la polarización político-ideológica convirtió las universidades en trincheras de la disputa política” (Párr. 8). Estas disputas generaron que se siguiera utilizando métodos descriptivos y memorísticos del siglo XIX.

### **El desarrollo de los programas de posgrado en Colombia**

A propósito del objetivo del ejercicio de investigación que busca indagar la noción de didáctica en programas de especialización en docencia universitaria, resulta conveniente reconocer los procesos que han transformado la educación superior en Colombia, los posgrados y en particular las especializaciones orientadas a la profundización en un área específica del saber. Inicialmente, desde el trabajo de Diana Soto (2009) se evidencia que en el siglo XIX ya se otorgaban títulos de doctor en las Universidades de Santo Tomás y Xaveriana de Santa Fé, principalmente en Derecho Civil y Derecho Eclesiástico. No obstante, el título de doctor no representaba una formación avanzada, como en los posgrados actuales, sino que funcionaba como una denominación del grado académico correspondiente al título profesional.

En 1932, como argumenta Soto (2009), se identifican los primeros vestigios de los programas posgraduales en la Universidad Nacional, específicamente su Facultad de Educación. En ese entonces se ofrecían programas que comprendían tres años de licenciatura, seguidos de dos años de formación doctoral. Posteriormente, en 1952 la Escuela Normal Universitaria ofreció cursos de especialización “estos cursos duraban 4 años y se recibían luego de haber obtenido el título de licenciado o doctor” (Soto, 2009, p.157). Si bien, estos cursos representan una formación adicional a los títulos ya obtenidos para el ejercicio de docencia, no correspondían a programas de posgrado. Cabe resaltar que con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), estos cursos dejaron de ofrecerse.

Unos de los primeros espacios de especialización formalmente registrados fueron en el campo de la medicina. Según Jaime Villaquirán (2007) afirma que las especialidades médicas comienzan a reglamentarse en 1959, antes de esto, los médicos se especializaban en el extranjero. Sin embargo, para 1963 se empezaron a regular estos programas mediante el decreto 605 del mismo año. La Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (ASCOFAME) fue una autoridad para establecer requisitos que certificaban a los especialistas médicos, asumiendo la regulación de estas especializaciones hasta la aparición de la ley 30 de 1992.

Soto (2009) señala que la formación posgradual en Colombia tuvo un crecimiento significativo durante la década de los setenta, particularmente en especializaciones del área de la salud. Por otro lado, en el campo de la educación comenzaron a aparecer los primeros programas de Posgrado. En primer lugar, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) ofrecía en 1972 la Maestría en Orientación Profesional y Consejería Escolar y en 1973 la Maestría en Historia. En segundo lugar, como describe Cataño (1984) la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1971 ofertó especializaciones en Administración Educativa, Consejería Escolar, Supervisión y Sicopedagógica. Ya para 1974 la UPN manifestó el interés por la creación de especializaciones en campos poco explorados en el momento, como la investigación educativa y el análisis curricular.

Durante la década de los ochenta, aparece la noción de los programas de posgrado, a partir del decreto 080 de 1980 en el cual se establecen “[...] los requisitos que debe tener un establecimiento de educación superior y define estrategias de una nueva concepción sobre la universidad” (Soto, 2009, p.155). Debido a esto, se presentó un cambio en los títulos que se otorgaban, pues en ese momento para acreditar a un profesional como doctor necesitaban continuar con sus estudios desde la investigación, los cuales permitieran contribuir a un nivel de alta calidad académica. En 1981 el Decreto 3658 reglamentó formalmente los programas de posgrado, dividiéndolos en dos tipos: los de carácter académico, orientados a la investigación; y las especializaciones, centradas en el desempeño profesional especializado.

Según Cataño (1984) para 1983 se evidenció una proliferación de programas de posgrado en Colombia, con fuerte dominio en las especializaciones. De los 361 programas activos en ese año, 195 eran de tipo especialización, reflejando una clara preferencia institucional y social por esta modalidad. Esta tendencia crece en 1987, cuando según Soto

(2009) el 58% de la población estudiantil en posgrados se encontraba inscrita en programas de especialización, lo que reafirma su posicionamiento dentro del campo educativo colombiano.

En la década de los noventa, como describe Soto (2009), las especializaciones continuaban liderando la matrícula en posgrado, con 8.013 estudiantes de un total de 13.701 matriculados, lo que evidencia nuevamente la preferencia hacia este tipo de programas. En este contexto, Villaquirán (2007) señala que se expidió la Ley 30 de 1992 mediante la cual se organizó el servicio público de educación superior. En su artículo 12, esta ley define los programas de especialización como aquellos que profundizan en áreas específicas de una profesión. Todo esto con el fin de otorgar el título de especialista a quienes cumplieran con los requisitos establecidos por la ley.

Soto (2009) expone que, durante la primera década del nuevo milenio, la matrícula en programas de posgrado experimentó un crecimiento masivo, especialmente en programas de especialización, esta preferencia se dio porque “[...] las especializaciones no requerían de investigación y eran necesarias para el escalafón docente de los profesores” (Soto, 2009, p.168). En este periodo, las especializaciones fueron altamente valoradas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como criterio para el ascenso en el escalafón docente. Sin embargo, la autora señala que para el año 2008 se registró una leve disminución de las matrículas de especialización, debido a que el MEN comenzó a otorgarles menos puntaje en el proceso de ascenso. A partir de entonces el enfoque se desplazó hacia los programas de maestría, los cuales asignaron una mayor puntuación para el escalafón docente con el paso del tiempo.

En línea con el ejercicio de investigación, se identifica la creación del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIIES), el cual desde la ley 30 de 1992 define que su objetivo es “[...] divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema” (párr. 5). En este sentido, en el SNIIES se encuentra que en el año 2025 hay vigencia de 196 programas de especialización en el campo de la educación en Colombia. De estos programas, 20 se centran en especialización en docencia universitaria, lo que da cuenta de una oferta formativa amplia y diversa en relación con la profesionalización de la educación superior. En este sentido, tras revisar el recorrido

histórico de los programas de posgrado y especializaciones en Colombia, resulta importante analizar sobre la noción de didáctica de estos programas de especialización.

La aproximación histórica de la Universidad en Europa y Colombia, que se presentó anteriormente, parte del hecho de reconocer las transformaciones de la universidad, por lo cual se identifica que hay mayor presencia de la noción del método, caracterizando los diferentes elementos y transformaciones que se presentaron en los procesos de enseñanza. Así mismo, en relación con el objetivo de este ejercicio de investigación, fue pertinente presentar los cambios y reformas que han permitido la formación de profesionales especializados en diferentes áreas. Reconociendo de igual forma, el papel que juega el método en la enseñanza, sin aún presentar de forma clara la función que cumple la didáctica en la educación superior.

## CAPÍTULO II

### **Una aproximación a la noción de didáctica desde los postulados de Juan Amos Comenio y las teorías de Wolfgang Klafki**

Considerando que, en las descripciones del primer capítulo, no se percibe de forma clara la noción de didáctica en la educación superior, sino que los estudios se han dirigido principalmente en el método, es pertinente para el ejercicio de investigación, hacer una aproximación de la noción de didáctica. En primer lugar, se conceptualiza la didáctica a partir de los planteamientos teóricos de Juan Amos Comenio<sup>6</sup>, quien propone en el Siglo XVII una organización de la escuela y desarrolla algunas propuestas para la educación superior, lo que en su tiempo denominaba la *Academia*. En segundo lugar, se describen algunas teorías que retoma Wolfgang Klafki, para desarrollar su propuesta didáctica teórico-formativa. Por último, se presentan las diferencias entre la didáctica general y la didáctica especial, tomando como referentes teóricos a Alicia Camilloni (2008) y Lina Grisales (2012). En relación con esto, se destacarán algunos elementos que estos autores aportan, para la construcción de un análisis de la noción de didáctica presente en las especializaciones de docencia universitaria, particularmente en la formación del profesional del área de la salud.

#### **Una revisión conceptual de los postulados de Juan Amos Comenio**

El concepto de didáctica se consolidó en el siglo XVII. Uno de los exponentes más relevantes es Juan Amos Comenio<sup>7</sup> ([1632]1998), que en su obra la *Didáctica Magna* concibe la didáctica como el arte de enseñar, de manera que el proceso sea efectivo y agradable, entre maestro y alumno. En este sentido, reflexionar la didáctica, implica “[...] la necesidad de poseer un pensamiento didáctico lo suficientemente amplio que permita considerar los diferentes “grados” por los que atraviesa el hombre (su crecimiento, desarrollo y formación) y

---

<sup>6</sup> Es pertinente resaltar que Wolfgang Ratke, fue el primer teórico en el siglo XVII en hacer algunas apuestas de didáctica. Sin embargo, para este ejercicio de investigación nos centraremos en los postulados de Juan Amos Comenio en su obra *Didáctica Magna* ([1632]1998).

<sup>7</sup> Juan Amós Comenio nació en Nivnice, en una comunidad de Hermanos Moravos. Su vida estuvo marcada por la tragedia, pues a los trece años quedó huérfano y se mudó con su tía. De 1608 a 1611 estudió en Prerov en la Escuela de Gramática y en 1611 se matriculó en la escuela protestante de Herborn en Nassau para estudiar Teología. La experiencia académica que tuvo entre los años 1611 a 1613 fue decisiva en la vida de Comenio, pues conoció los aportes de Vesalio, Bacon, Bruno y Ratke. Asimismo, se reconoce que gracias a la influencia del filósofo Johann Heinrich Alsted, Comenio pudo profundizar también en el pensamiento de Aristóteles y comenzar a profundizar sobre asuntos de tipo pedagógico (Runge, 2012).

los contenidos pertinentes para cada momento” (Runge, 2013 citando a Comenio, 2003 p. 203). Desde este análisis, Comenio aportó en el siglo XVII a pensar la didáctica, como una forma de enseñanza que permite organizar los contenidos del conocimiento, reconociendo todas las etapas de formación que tiene el alumno en el proceso de enseñanza. Además, Comenio hace un primer intento por plantear la didáctica como una disciplina especial que tiene una fundamentación científica, pues permite ordenar el saber a partir del método pansófico, el cual consistía en organizar y analizar los principios esenciales de los procesos de enseñanza (Runge, 2012).

De acuerdo con los planteamientos de Comenio, se identifica que uno de los principios centrales de la didáctica, es la educación general, la cual se refiere a “formar a todos los hombres en todas las cosas que perfeccionan la naturaleza humana” (Comenio, [1657] 1992, p. 139). En este sentido, el educador a partir de la enseñanza debe fomentar una educación en todas las áreas del saber, las cuales le den la oportunidad a todos los estudiantes de desarrollar sus facultades naturales. Cabe señalar que su obra derivó desde una perspectiva triádica, la cual consistía en comprender y observar todo lo existente a partir de Dios, el hombre y la naturaleza. Para ello, Comenio planteó el término de pansofía, que tenía como propósito dar cuenta de la armonía del mundo creado por Dios, a través de una sabiduría universal que encaminará al hombre hacia la divinidad (Runge, 2012).

En línea con lo anterior, Comenio plantea tres requisitos que necesita el hombre: primero, la erudición la cual se concibe al hombre como un conocedor de todas las cosas, artes y lenguas; segundo, virtud o costumbres honestas, es decir, se busca que el hombre no se conduzca por el mal, sino un hombre virtuoso capaz de reflexionar sobre sus acciones en el mundo y; por último, la religión o piedad el cual debe hacerse imagen y semejanza de Dios.

Guillermo Bustamante (2023) en teorizaciones más recientes, realiza un análisis de la propuesta de Comenio y plantea una relación entre la enseñanza y la formación que le permite al sujeto llegar a una versión mejorada de sí mismo, pues “la formación hace posible disponer de los componentes que producirán esa condición; no están ahí a la mano, hay que desearlos, están para quien se haga a un lugar (y les dé un lugar)” (Bustamante, 2023, p. 34), es decir, que a partir de los procesos de la enseñanza se aspira que el individuo logre una vida contemplativa, donde le da un lugar al deseo de saber y un sentido a su existir.

Al reconocer la capacidad del ser humano de ser formado, Bustamante plantea que la formación no es solo una cuestión del individuo, sino que es posible gracias a la relación que establece con otros, pues “es el Otro (con mayúscula) quien hace posible el conocimiento del sujeto sobre sí mismo, mediante la intermediación de la relación imaginaria (entre iguales) y el esfuerzo del sujeto” (Bustamante, 2023, p.20), es decir, que aquellos que tienen la misión de formar a otros, deben disponer el mundo y la cultura para la enseñanza de un saber, que le posibilite al sujeto potencializar sus fuerzas internas y comprender el mundo que habita.

### **Organización del Método Universal y Aproximación a la *Academia* desde la Didáctica Magna**

Para comprender el método universal de la escuela que propone Juan Amos Comenio (1998), es necesario mencionar las etapas de formación, las cuales buscan desarrollar los contenidos de manera progresiva para que se adapten a la madurez intelectual de los estudiantes. La primera etapa es la Escuela Maternal o *Gremium Maternum*, destinada a la infancia temprana que se desarrolla en el hogar, donde se le brinda al niño una exploración sensorial, que le permite descubrir y diferenciar su entorno antes de pasar a procesos más complejos.

La segunda etapa, es la escuela de las letras o escuela común pública, destinada a los niños en edad escolar; como bien argumenta el autor, “se ejercitarán los sentidos interiores, la imaginación y la memoria, con sus órganos ejecutivos, la mano y la lengua leyendo, escribiendo, pintando, cantando, numerando, midiendo, pesando y aprendiendo de memoria cosas diversas, etc.” (Comenio,1998, p.109). Esta escuela representa la formación universal, promoviendo la igualdad de oportunidades para que la educación sea accesible para todos. Para ello, el autor destacó la enseñanza de seis materias fundamentales (gramática, física, matemática, ética, dialéctica y retórica) que aseguran un desarrollo integral del estudiante.

La tercera etapa es la Escuela Latina o Gimnasio, orientada a los adolescentes para desarrollar su capacidad de razonamiento y argumentación. En el Gimnasio “se procurará formar el sentido de la reunión de todas las cosas, el entendimiento y el juicio, por medio de la Dialéctica, Gramática, Retórica y las demás ciencias y artes reales enseñadas por el qué y el cómo” (Comenio,1998, p.109 -110). En este sentido, la formación académica y moral del hombre representa el tránsito de los estudiantes para la vida adulta o el paso a la Academia.

Si bien, Comenio describe los niveles del método universal para la organización de la escuela, resulta importante destacar que la enseñanza se extiende hacia espacios de educación superior, donde el conocimiento adquiere un carácter más especializado. Por ello, Comenio reflexiona en su obra *Didáctica Magna*, el espacio de la *Academia*, el cual estaba dedicado a la formación avanzada, donde se fomentaban estudios universales y el desarrollo de saberes; destacando que solo los estudiantes sabios y comprometidos deben acceder a la *Academia*, excluyendo aquellos que no son sabios para la vida académica. Como afirma Comenio ([1632]1998):

Sería, pues, muy conveniente que al salir de la escuela clásica hicieran los directores de las escuelas un examen público para determinar quiénes, a su juicio, debían pasar a la *Academia* y a cuáles sería útil destinar a los otros géneros de vida; y de aquellos que habían de continuar los estudios, quiénes se debían dedicar a la Teología, Política o Medicina, etc., conforme a la inclinación natural que manifestaban o exigía la necesidad de la Iglesia o de la República (p. 264).

La *Academia* estaría dedicada a los estudios universales, permitiendo a los estudiantes dominar las disciplinas hacia las que tienen inclinación natural o vocación. En este sentido, se logra una formación de futuros eruditos, lo que implicó que la *Academia* tuviera una responsabilidad con la sociedad, de formar a sabios, que desarrollarán habilidades acordes a las necesidades de la República.

Ahora bien, los maestros de la *Academia* debían ser eruditos en los estudios universales y provenir de la misma institución. Como señala Comenio “profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, arte, facultades y lenguas que se muestran como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás toda su sabiduría” (Comenio, [1632]1998, p. 123). Estos maestros deben ser guías capaces de transmitir el conocimiento eficazmente, asegurando una formación que oriente a los estudiantes tanto en el plano moral, como en el intelectual.

La propuesta de Comenio ([1632]1998), tanto para las escuelas como para la *Academia*, plantea etapas del proceso formativo que corresponden a distintos niveles. Por un lado, las escuelas representan un espacio de enseñanza gradual, donde los primeros niveles parten del conocimiento general y luego avanzan en lo particular, esto con el propósito de preparar al ciudadano para la vida o el paso a la *Academia*. Sin embargo, aunque Comenio describió la estructura y el propósito de la *Academia*, esta no se logró implementar.

En línea con las aproximaciones que se realizaron de los postulados de Comenio y la interpretación de Bustamante del concepto de formación en la enseñanza, se identifica que la formación general juega un papel importante en teorizaciones más recientes. Entre estas, los planteamientos de Wolfgang Klafki, quien retoma la formación general como una dinámica global que le permite al sujeto comprender y apropiarse progresivamente de contenidos sociales, culturales y políticos que intervienen en el mundo y que a su vez tienen un efecto en las experiencias del sujeto.

### **Una aproximación conceptual de la teoría de Wolfgang Klafki**

Wolfgang Klafki<sup>8</sup> (1990) desarrolla su propuesta didáctica, bajo el principio de tres antecedentes: las ciencias del espíritu, las teorías de la formación y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Para este ejercicio de investigación retomaremos principalmente dos teorías. En primer lugar, las teorías de la formación que, según Klafki, están situadas en el siglo XVIII, época del pensamiento filosófico-pedagógico, donde la formación se convierte en un concepto central de la reflexión pedagógica. De acuerdo con esto, el autor realiza una aproximación a autores clásicos que han pensado el concepto de formación, no obstante, toma distancia de algunos planteamientos y desarrolla una propuesta de la formación en relación con la enseñanza.

Inicialmente, esboza el autor alemán cuatro características claves para comprender la formación. En primer lugar, reconoce la formación como un proceso de autodeterminación que le permite al sujeto tomar decisiones sobre sus acciones en el mundo a partir de la razón. En este sentido, Klafki argumenta que la formación es entendida como “una capacitación para la autodeterminación racional, la cual presupone o incluye la emancipación frente al dominio ajeno; como capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias” (Klafki, 1990, p.109). De ahí que, el autor comprenda que el ser humano, es un ser carente, que está en constante transformación y busca la emancipación para alcanzar el perfeccionamiento propio, a partir de la razón y el cultivo de su interior.

---

<sup>8</sup> Wolfgang Klafki, nacido en Prusia oriental, fue uno de los pedagogos más importantes del siglo XX y XXI, fue profesor de la universidad de Marburg, donde dio a conocer la teoría crítico-constructiva, que fue influenciada por la teoría crítica proveniente de la escuela de Frankfurt. Klafki integró elementos críticos y constructivos, para mejorar la educación, adaptándola a la realidad social (Runge, 2008).

En segundo lugar, Klafki reconoce la formación como el desarrollo del sujeto en el mundo, puesto que el ser humano por sí solo no puede alcanzar la formación, necesita de la socialización con un otro que le permita comprender la cultura y así elevar su condición natural. De esta manera, el autor afirma que “[...] el sujeto logra racionalidad, capacidad de autodeterminación, libertad de pensamiento y acción sólo dentro de procesos de apropiación y de discusión crítica de una sustancialidad que en un principio no proviene de él mismo, sino que es objetivación” (Klafki, 1990, p.110), es decir, que el sujeto logra la autodeterminación mediante la relación y las acciones que tiene dentro de la cultura, pues el sujeto al ser indeterminado está condicionado por el ambiente social que configura su comportamiento.

En tercer lugar, se considera que el ser humano tiene una condición natural previa, que se puede potencializar para desarrollar su capacidad de autodeterminación. Inicialmente, un rasgo clave que caracteriza la existencia humana, es el lenguaje, pues a partir de este se logra una comunicación y entendimiento con un otro, que le permite apropiarse del mundo. Así pues, Klafki afirma que “la formación de la individualidad, de la unicidad personal en el proceso educativo<sup>9</sup>, no es, por tanto, posible en el aislamiento del individuo frente a los otros, sino en la comunicación con ellos; [...]” (Klafki, 1990, p.114). En este sentido, la individualidad y la colectividad se encuentran como dos aspectos claves que necesitan uno del otro para alcanzar la formación, pues le permite al individuo tomar decisiones sobre su actuar en el mundo, teniendo en cuenta la apropiación de diferentes perspectivas y discusión crítica de los objetos que encuentra en la cultura.

En último lugar, Klafki (1990) reconoce tres dimensiones que caracterizan la actividad humana, a saber: la moral, como una disposición y facultad de acción frente a los acuerdos con un otro; lo intelectual, como la capacidad del ser humano de reflexionar sobre el sentido de las cosas y de la humanidad; y lo estético, se constituye como la formación de la sensibilidad que potencializa la facultad del gozo y el juicio estético. De esta manera, la formación permite desarrollar todas las potencias del ser humano, con el propósito de despertar en él una responsabilidad sobre sí mismo y su relación con el mundo.

---

<sup>9</sup> Cabe señalar que la traducción al español del texto titulado *La importancia de las teorías clásicas de la educación, para una concepción de la educación general hoy* de Wolfgang Klafki (1991) utiliza la expresión “proceso educativo”; sin embargo, esta corresponde a la expresión del “proceso formativo”.

Teniendo en cuenta lo anterior, Klafki propone a partir de esos fundamentos una noción sobre la formación, denominada *formación categorial*, la cual es una propuesta alternativa, que permite unir y fortalecer dos tendencias de la formación. En primer lugar, la *formación formal*, que se centra en mejorar las capacidades del sujeto, a través de su proceso de formación, el cual le permite dominar sus fuerzas internas. Sin embargo, como argumenta Helbert Velilla (2018) “al enfocarse en el sujeto, esta teoría no piensa la formación según el significado objetivo de los contenidos” (p.121). De allí que, al centrarse sólo en el sujeto, se deja de lado, el contenido de la ciencia que le permite ampliar y comprender los objetos que se encuentran en el mundo.

En segundo lugar, la *formación material* tiene como punto focal los contenidos científicos, que retoman fuentes culturales y tradicionales, para que el educando pueda apropiarse de múltiples saberes y así comprender el objeto de estudio desde su particularidad. No obstante, como menciona Velilla (2018) “Con esta teoría sólo se busca formar a las personas según los contenidos clásicos de disciplinas específicas, de ahí que Klafki le critique a esta teoría su ausencia analítica sobre lo significativo de los contenidos” (p.120). De este modo, se reconoce que lo material limita la formación del sujeto, debido a que la enseñanza sólo está dirigida bajo un carácter científico, sin reflexionar y analizar cómo este contenido permite mejorar las facultades del sujeto.

Al comprender lo que caracteriza y las limitaciones que tienen las dos teorías de la formación presentadas anteriormente, se reconoce la importancia de la propuesta de Klafki denominada *formación categorial*, pues esta establece una relación entre la objetividad del mundo y la subjetividad del sujeto. De esta manera, Velilla (2018), en un análisis de los postulados de Klafki plantea que “se denomina formación categorial porque los estudiantes se apropian de categorías (ideas, experiencias y vivencias), es decir, de conceptos fundamentales que sirven como presupuestos básicos para comprender el mundo y que pueden utilizar y aplicar autónomamente.” (p.125). Según esto, lo que hace posible que un contenido sea formativo es la interacción del sujeto y el objeto (mundo), que le permite configurar su presente y futuro mediante su propia formación.

Retomando los antecedentes de Klafki, el segundo fundamento teórico, es la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la cual, según Runge (2008), tenía el objetivo de analizar las condiciones que reproducen la dominación y la alienación en las sociedades capitalistas

avanzadas, esto con el fin de promover una conciencia social liberadora. Desde esta perspectiva, la educación debía asumirse como una práctica crítica, orientada no a la simple transmisión de contenidos, sino a la formación de sujetos reflexivos y autónomos capaces de cuestionar la realidad.

Al respecto, Klafki encuentra una base filosófica sólida para proponer la didáctica como una práctica emancipadora. Sin embargo, como señala Runge (2008) Klafki plantea que no se debe quedar en una crítica negativa, sino que también se debe transformar de manera constructiva la realidad educativa. En este sentido, Klafki propone la pedagogía crítico-constructiva, la cual busca integrar la crítica ideológica con una orientación práctica, transformadora y fundamentada en la acción pedagógica, que debe ser al mismo tiempo reflexiva y propositiva, capaz de analizar las condiciones sociales y de diseñar estrategias.

### **La propuesta didáctica de Wolfgang Klafki**

Los fundamentos teóricos que retoma Wolfgang Klafki, le permiten desarrollar su propuesta sobre la didáctica, concebida como “[...] complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza” (Klafki, [1976]1991, p. 86), es decir, que la didáctica es un proceso complejo, en el cual el maestro analiza las dimensiones que se tienen que tener en cuenta en la enseñanza de un conocimiento, tales como: objetivos, contenidos, metódica y medios. Esto con el fin de reflexionar y pensar el contenido bajo una perspectiva formativa, que le posibilita al educando comprenderse a sí mismo y al mundo.

Sin duda alguna, en la didáctica teórico-formativa que propone Klafki, el concepto de formación (*Bildung*) tiene una pertinencia en la didáctica, pues como lo argumenta el autor, “todos los seres humanos tienen el derecho y la posibilidad de alcanzar la capacidad de autodeterminación y, además, la idea de que cada ser humano tiene el derecho al apoyo pedagógico de todas sus posibilidades” (Velilla, 2018, citando a Klafki, 1957, p. 116). En este sentido, se reconoce que la didáctica juega un papel fundamental debido a que, a través de la enseñanza, el maestro puede dar forma y potencializar la fuerza vital del educando, a partir del mejoramiento y desarrollo espiritual, corporal e intelectual.

Al momento de considerar que el concepto de formación contribuye a un análisis didáctico, Klafki propone una idea de contenido, de la cual Runge (2008) realiza una

aproximación conceptual de *Inhalt* como contenido y *Gehalt* como contenido formativo, evidenciando que el proceso de enseñanza no se puede reducir a una transmisión de contenidos (*Inhalt*) sin un propósito, sino que, debe considerar realizar una *praxis* del saber científico, teniendo en cuenta el contexto social, político o vivencial de los sujetos, que le permita llegar a un contenido formativo (*Gehalt*) en la enseñanza.

### **Análisis didáctico**

El análisis didáctico constituye un núcleo fundamental de la propuesta didáctica teórico-formativa de Klafki. Según Runge (2008) este análisis puede definirse como “la interpretación y estructuración didácticas con miras a una planeación de la enseñanza” (p.178), es decir, el análisis didáctico, está vinculado a la planeación, en la medida en que exige al maestro una postura crítica al momento de decidir qué contenidos deben enseñarse y cómo deben abordarse desde una perspectiva formativa. En este sentido, Klafki, sostiene que el Didacta o Maestro, debe identificar el contenido formativo (*Gehalt*) dentro del contenido (*Inhalt*). Para determinar si un contenido posee valor formativo en el marco del análisis didáctico, el autor propone cinco dimensiones, de las cuales se derivan preguntas que deben ser analizadas críticamente por el didacta.

La primera dimensión es el significado ejemplar del contenido, esta dimensión hace referencia a lo más amplio del contenido y su valor formativo. Asimismo, es pertinente señalar que los contenidos ejemplares no existen por sí solos, sino que se abren a otros contenidos, permitiendo comprender el principio general a través de situaciones específicas. La segunda y tercera dimensión, es la importancia para el presente y para el futuro, las cuales buscan que el contenido sea relevante, tanto para la vida actual del estudiante, como para situaciones futuras que le permitan tomar decisiones. La cuarta dimensión es la estructura del contenido, la cual busca comprender su estructura interna, lo cual implica identificar sus partes, su conexión, su sentido e importancia, y si puede ser comprendida de forma independiente. Por último, la accesibilidad del contenido, que se enfoca en las posibilidades del estudiante para apropiarse del contenido, considerando tanto los obstáculos como las herramientas didácticas que le facilitan en su proceso.

## Decisiones educativas y didácticas

Ante las dimensiones que postula Wolfgang Klafki ([1976]1991) para realizar un análisis didáctico, es clave reconocer que el maestro debe tener en cuenta las decisiones educativas y didácticas sobre los fines, contenidos y métodos que requiere para la enseñanza. Para ello, el autor retoma las tres dimensiones de la actividad humana. La primera dimensión, según Klafki se centra en la facultad de acción moral del ser humano, la cual le permite tomar decisiones autónomas sobre su actuar en el mundo. En este sentido, toda decisión educativa debe orientarse a desarrollar la capacidad de los educandos para tomar decisiones morales libres de imposiciones externas y fundadas en la razón. La segunda dimensión es la cognitiva, y alude al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de comprensión racional. Por tanto, las decisiones educativas no deben centrarse únicamente en la acumulación de saberes, sino en el desarrollo de capacidades críticas que permitan al sujeto participar activamente en la transformación de su realidad.

En tercer lugar, la dimensión estética que implica el cultivo de la sensibilidad, la imaginación, el gusto y la capacidad de experimentar la belleza y la libertad. Así pues, las decisiones también se deben pensar en la estética de lo cotidiano, es decir, la manera en que las personas se relacionan con su entorno, con los otros y consigo mismas a través de formas expresivas y simbólicas. Estas tres dimensiones no solo configuran los fines de la educación, sino que también orientan las decisiones educativas y didácticas. En términos generales, Klafki ([1976]1991) define la educación como un proceso que capacita al ser humano para la autodeterminación racional, lo cual implica que toda decisión en el ámbito educativo debe estar al servicio de ese fin.

En relación específica con las decisiones didácticas, se afirma que los educadores deben reflexionar críticamente sobre los contenidos que seleccionan. Klafki plantea que es necesario preguntarse: “¿Qué objetivaciones de la historia de la humanidad hasta ahora estudiada parecen más apropiadas para ofrecer al educando posibilidades y tareas de una existencia humanizada?” (Klafki, 1990, p. 112). Este planteamiento se constituye en actos de responsabilidad pedagógica, y deben estar orientadas por los principios de justicia, libertad, igualdad y solidaridad.

## La metódica en relación con la didáctica

En el marco de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, el concepto de metódica adquiere un papel fundamental dentro de la organización y realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala Velilla (2018), al analizar la propuesta de Klafki “el concepto [de didáctica] abarca entonces la metódica como una disciplina parcial” (p. 86), lo cual significa que toda decisión metódica se inscribe en un marco mayor de reflexión didáctico-formativa. Más allá de entender la metódica como una aplicación de técnicas o estrategias didácticas, esta se refiere a una disciplina que hace parte de la didáctica. Esta concepción pone en evidencia que las decisiones metodológicas del maestro deben ser el resultado de un análisis previo sobre el contenido a enseñar, los propósitos de formación y las condiciones concretas de los estudiantes.

Velilla (2018) afirma que, a diferencia de los enfoques tradicionales, donde el método se concibe como un conjunto de pasos fijos y aplicables de forma universal, Klafki propone una visión contextualizada y crítica de la metódica. En este sentido, en la teoría de Klafki no hay un método válido por sí mismo, sino que la selección metódica debe surgir del análisis del contenido (*Inhalt*) y de su valor formativo (*Gehalt*). Así, la metódica se subordina a la función formativa de los contenidos y no a criterios técnicos o eficientistas.

Por lo tanto, la metódica debe responder a las necesidades reales del contexto escolar, considerar las características del estudiante y los fines educativos emancipadores. Esto implica que el maestro no es un ejecutor de rutinas, sino un profesional reflexivo que toma decisiones didácticas orientadas a la comprensión, la crítica, la creatividad y la autonomía del estudiante.

### Principios Didácticos

Asimismo, para analizar el carácter formativo de los contenidos, aparecen los principios didácticos de la propuesta de Klafki, denominados lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar. Estos principios permiten al maestro realizar un análisis didáctico que oriente la selección de los contenidos.

Lo elemental (*Das Elementare*) según Velilla, retomando a Klafki, hace referencia a cómo se puede estructurar un tema o problema para que sea significativo y accesible a los estudiantes. Este principio se considera como “[...] lo esencial de los contenidos donde se logra

expresar lo general y lo particular de estos, así, lo elemental sólo es válido didácticamente toda vez que se transforma en una experiencia formativa para los educandos” (Velilla, 2018, citando a Klafki, 1957, p.128). En este sentido, el maestro debe pensar los contenidos en función de lo elemental, es decir, aproximar al estudiante a lo esencial del saber, que le permite tener unos fundamentos para después profundizar en lo particular del contenido.

Lo fundamental (*Das Fundamentale*), para Klafki este principio se refiere a una relación entre hechos problemáticos “objetivos” y el educando. Se trata de principios o experiencias más generales que utilizamos para comprender y estructurar las “esferas” de la relación entre el ser humano y la realidad” (Velilla, 2018, citando a Klafki, 1957, p.128), es decir, en lo fundamental aparece la posibilidad del maestro de propiciar experiencias fundamentales al estudiante, que le permitan estructurar y comprender su relación con la realidad.

Lo ejemplar (*Das Exemplarische*) por su parte “[...] une lo elemental y lo fundamental a través de ejemplos que dejan una huella significativa. Estos contenidos ejemplares no solo existen por sí mismos, sino que abren caminos hacia otros aprendizajes” (Runge, 2008, p. 175). En este sentido, la función del maestro desde lo ejemplar consiste en seleccionar ejemplos relevantes que le permitan representar lo esencial de un contenido, de modo que el estudiante pueda apropiarse del contenido.

En relación con el análisis que se quiere realizar sobre la noción de didáctica en las especializaciones de docencia universitaria, se tendrá en cuenta las apuestas teóricas de Klafki, particularmente desde el principio didáctico de lo elemental, reconociendo en documentos como los trabajos de grado y plan de estudios del programa, aquel contenido esencial que se percibe para la formación de los profesionales en docencia universitaria. Además, resulta pertinente acudir al planteamiento de Klafki sobre formación categorial, para orientar la revisión documental de los proyectos de investigación desarrollados en las especializaciones en docencia universitaria. Para ello, se tendrán en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué contenidos presentan los documentos institucionales de las especializaciones de docencia universitaria, particularmente en la formación del docente en el área de medicina? ¿De qué manera el profesional en formación en docencia universitaria reflexiona sobre el método? ¿Cuáles son los modelos, métodos y estrategias que presenta el profesional en formación en docencia universitaria en sus trabajos de grado?

## Didáctica especial

Ahora bien, se reconoce que, si bien Wolfgang Klafki ([1976]1991) en su texto *Sobre la relación entre didáctica y metódica*, no desarrolla una diferencia entre didáctica general y didáctica específica<sup>10</sup>. Para el ejercicio de investigación es clave aproximarnos a estas dos direcciones de la didáctica, pues permite comprender y profundizar sobre las particularidades de la enseñanza. Por un lado, la didáctica general, desde Juan Amos Comenio ([1632] 1998), como un método universal aplicable a la enseñanza escolar, en la cual se presentan principios fundamentales que rigen la enseñanza desde unas teorías de mayor generalidad, permiten reconocer las variables sociales que se pueden presentar en el aula y la forma en cómo el profesor puede tener una acción educativa, con el objetivo de modificar las concepciones de los estudiantes.

En relación con la didáctica general, Alicia Camilloni (2007) afirma que “los principios de la didáctica general son propuestos con un alcance muy amplio y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza” (p. 3). Este enfoque abarca tanto teorías generales del aprendizaje como principios didácticos esenciales, que proporcionan un marco teórico para la práctica de enseñanza.

Por otro lado, las didácticas especiales se caracterizan por enfocarse en las particularidades que se presentan en la enseñanza de las ciencias, adaptándose a las características del entorno educativo “[...] debido al surgimiento progresivo de nuevas modalidades de educación, nuevos sujetos, nuevos propósitos y nuevas formas de conceptualizar estas transformaciones” (Camilloni, 2007, p. 1). Estas didácticas buscan profundizar en las necesidades y particularidades de cada situación educativa, ofreciendo estrategias para la enseñanza en contextos concretos.

---

<sup>10</sup> Wolfgang Klafki, “Sobre la relación entre didáctica y metódica” ([1976]1991), *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85–108. Traducción de A. de Mesa y Á. Pantoja. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17024/14741/>, p. 89:

“Se argumentará predominantemente en el plano de la didáctica general porque, según mi opinión, no hay ninguna diferencia de rango entre didáctica especial y didáctica general y tampoco ninguna diferencia de principio respecto a la metódica de la investigación o a los criterios de elaboración, y porque la didáctica general y las didácticas especiales, además, están en una relación de condicionamiento mutuo entre sí y la única diferencia esencial consiste en el grado de generalidad de las afirmaciones. Por ello, en las siguientes afirmaciones didácticas generales, en cada caso, se puede pensar también sobre cuestiones concretas de determinadas didácticas especiales”

Si bien, estas dos perspectivas de la didáctica han aportado a los procesos de enseñanza, a partir de sus propósitos que han desarrollado conceptualmente; hay que reconocer que estas didácticas no se pueden distanciar, ni sobreponer una a la otra, pues “los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprendiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas” (Camilloni, 2007. p.3); es decir, la relación entre estos dos conceptos de diferente naturaleza, implican un equilibrio, que permita tener en cuenta tanto una didáctica general como una didáctica especial para la enseñanza de un conocimiento.

Al establecer un panorama sobre el concepto de didáctica, resulta importante determinar que la enseñanza no se limita únicamente al ámbito escolar, sino que se extiende hacia espacios de educación superior, donde el conocimiento adquiere un carácter más especializado. Por ello, se reflexiona sobre el papel de la didáctica en este espacio académico. Si bien, Comenio en su época presenta una propuesta sobre los procesos de enseñanza en la *Academia*, se puede evidenciar que en términos más actuales la *Academia* podría representarse como la universidad, la cual es una institución educativa que permite profundizar en el saber, desde el estudio y las investigaciones que aportan nuevos conocimientos en un área específica de la ciencia (Grisales, 2012).

Ahora bien, Lina Grisales (2012), señala el interés de crear propuestas en el marco de una teoría general, en la cual se enuncia que la Universidad se constituye en una dimensión más amplia que retoma las ciencias de manera específica, esto con el objetivo de formar profesionales capacitados que aporten a la sociedad. A diferencia del contexto escolar, donde se presentan unos contenidos más generales de las ciencias, los cuales buscan brindar un panorama amplio a los estudiantes para que se adapten a una vida en común.

En suma, Grisales (2012) se cuestiona sobre, “¿Será que la enseñanza superior tiene unas particularidades que la hacen más específica, más especial?” (p.210); aquí se reconoce que la didáctica se dispone de diferentes maneras y modifica sus propósitos, contenidos, métodos y medios según su contexto. De igual forma, según Grisales (2012) retomando planteamientos de Camilloni (2008):

Didáctica universitaria es considerada actualmente como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación, pero que se sirve —cuando es necesario— de la didáctica general y de las didácticas específicas para comprender su objeto de estudio (p. 212).

Por ello, se le atribuye a la didáctica universitaria un significado y horizonte específico, para alcanzar un saber profundo sobre su objeto de estudio. No obstante, es necesario, tener presente la didáctica general, para comprender las prácticas de enseñanza. Particularmente, en la educación superior, Grisales (2012) enuncia que “el saber que se va a enseñar y el saber enseñado demandan del profesor universitario conocimientos en pedagogía y didáctica, para seleccionar los contenidos” (p.81), es decir, que los profesores universitarios pueden fortalecer los procesos de enseñanza teniendo en cuenta tanto la didáctica general, como la didáctica específica, que le permita reflexionar sobre contenidos que enseñan y los procesos de formación de los estudiantes para la construcción del saber.

## CAPÍTULO III

### Noción de didáctica dentro de las especializaciones en docencia universitaria

#### 1. Contextualización

En línea con el primer capítulo en el que se hace una aproximación histórica del método de la universidad y en el segundo capítulo donde se presenta un acercamiento por los planteamientos de Juan Amos Comenio y Wolfgang Klafki sobre la didáctica. Resulta oportuno, en este capítulo, responder a la pregunta del ejercicio de investigación: ¿Qué caracteriza la noción de didáctica presente en los programas de especialización en docencia universitaria?

En conformidad con la pregunta anterior, es clave en principio hacer una contextualización sobre cómo se está regulando la legislación educativa de los programas posgraduales. Al respecto, una revisión preliminar dio cuenta que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se crea en primera instancia, la ley 30 de 1992 *por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*, concibiendo esta última como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, [...] y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley 30 de 1992, Art. 1. Párr.1). De ahí que, se promuevan fines específicos para cada campo del saber, permitiendo a los educandos profundizar en la particularidad del objeto de conocimiento para contribuir a las necesidades del país.

En suma, se clasifican los programas de posgrados en especializaciones, maestrías, doctorados y post-doctorados (Ley 30 de 1992; ley 1678 de 2013; Decreto 1075 del 2015; Decreto 1330 de 2019) pese a que cada uno tiene definiciones particulares, para el objeto de estudio nos centraremos en los programas de especialización, considerados como un nivel en el que se profundiza los saberes específicos de un área del conocimiento para el desempeño profesional. Por otro lado, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) plantea que la especialización, tiene como propósito la profundización de un área del saber específico o disciplina, para el desempeño profesional y laboral.

En línea con la reflexión sobre el docente en educación superior, la ley 115 de 1994, *por la cual se expide la ley general de educación*, reconoce la importancia de una formación

continúa por parte de los educadores, pues, presenta que “la formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado.” (Ley 115, 1994, párr. 10), es decir, que es clave para el profesional del área de la educación continuar profundizando y fortaleciendo su formación dentro del proceso educativo.

En este marco normativo, resultó necesario reconocer el Decreto 1075 de 2015 *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*, el cual tiene como objetivo “[...] compilar y racionalizar las normas de carácter reglamentario que rigen en el sector y contar con un instrumento jurídico único para el mismo [...]” (párr. 12). Este decreto se convierte en un referente crucial para este ejercicio de investigación, en tanto regula aspectos específicos de la educación superior, el ejercicio docente en este nivel y aporta definiciones claves para la organización y calidad de los programas académicos.

Como se ha indicado anteriormente, el ejercicio de investigación se centrará en la docencia universitaria del área de la salud, por lo tanto, es pertinente aproximarnos a las leyes que han regulado los procesos de enseñanza en esta área. La Ley 1164 de 2007, *Por la cual se dictan disposiciones en materia del Talento Humano en Salud*, establece los principios para la formación y desarrollo del talento humano. Esto constituye un ideal de formación de los profesionales en salud, con el propósito de que el sujeto desarrolle competencias idóneas que le permitan responder a las necesidades presentes y futuras de la población. Asimismo, la ley señala como escenarios de formación los hospitales y otros escenarios de la práctica clínica, concebidos como parte esencial en la preparación de los futuros profesionales.

Por consiguiente, en el Decreto 2376 del 2010, *por medio del cual se regula la relación docencia - servicio para los programas de formación de talento humano del área de la salud*, exige la gestión de programas para la Docencia y el cumplimiento de estándares de calidad. Según el artículo 6, se gestiona todo proceso de docencia-servicio bajo los parámetros de talento humano, donde las condiciones para la formación del profesional del área de la salud se deben presentar en cumplimiento de calidad de las normas para los escenarios y las instituciones que brindan el servicio.

Al respecto del objetivo específico, es clave presentar las instituciones que seleccionamos para el análisis de la noción de la especialización en docencia universitaria. En

primer lugar, la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS), esta se crea a partir del grupo de la Sociedad de Ciencias de la Salud de Bogotá y la construcción del Hospital de San José, los cuales buscaban impartir un conocimiento sobre la medicina y la cirugía, y además fomentar la formación académica de docentes.

Para el objeto de estudio, nos centraremos en la especialización de docencia universitaria que ofrece la FUCS desde el 2019 y la cual está adscrita en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Este programa aspira formar especialistas capaces de consolidar una postura crítica frente a las acciones educativas y los enfoques que atraviesan la enseñanza - aprendizaje en la educación superior. Asimismo, exponen que el docente universitario debe diseñar y reflexionar propuestas innovadoras que garanticen el desarrollo educativo. (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, 2024).

En segundo lugar, La Universidad Piloto de Colombia (UPC) fue fundada en 1962, por estudiantes de arquitectura de la Universidad de América de Bogotá, quienes, inconformes con el sistema educativo y sus políticas académicas, impulsaron un movimiento de renovación estudiantil que dio origen a la institución con el fin de responder a las demandas sociales y culturales de una nación en transformación (Bernal - Medina, 2022).

Según el SNIES, el programa de Especialización de Docencia Universitaria de la UPC se ofreció entre el 2012 y 2019 en modalidad presencial y virtual, sin embargo, desde el 2019 se imparte únicamente de forma virtual. Esta modalidad promueve, según la institución, una formación flexible y autónoma, apoyada por el uso de plataformas que enriquecen la formación del estudiante. La especialización está adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Empresariales, la cual busca transformar la práctica docente en la educación superior mediante fundamentos teóricos y competencias pedagógicas (Universidad Piloto de Colombia, 2022).

## **2. Nivel de superficie**

### **2.1 Descripción de documentos**

Para el análisis documental del ejercicio de investigación, fue pertinente aproximarnos a que caracteriza la noción de didáctica, presente en la legislación educativa, el plan de estudios de las instituciones seleccionadas y los trabajos de grado realizados por estudiantes que optan por el título de especialista en docencia universitaria. Para ello, se seleccionaron doce trabajos

de grado, seis en la Fundación Universitaria Ciencias de la Salud (FUCS) y seis en la Universidad Piloto de Colombia (UPC). Teniendo en cuenta los siguientes criterios: en primer lugar, que se desarrollarán en el periodo comprendido entre 2015 y 2024; en segundo lugar, que estuviera relacionado con una noción de didáctica; en tercer lugar, trabajos de grado orientados a la enseñanza del área de la medicina; y por último que dieran cuenta de las sublíneas de investigación en las que se encuentran inscritas el plan de estudios.

Considerando lo expuesto anteriormente, se identifica en la FUCS tres ejes temáticos que estructuran el contenido en el plan de estudios, a saber: primero, el aprendizaje de la multidiversidad, en estos se promueve estrategias de enseñanza y aprendizaje que garanticen el desarrollo social de los servicios prestados en el área de la salud, esto con el fin de formar profesionales íntegros; segundo, innovación curricular para la gestión social, en esta aparece como elemento clave el currículo y su efecto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje; y, por último la línea de educación en salud, donde los estudiantes proponen y desarrollan materiales como: cartillas, electivas y guías didácticas, que fortalecen la formación de los estudiantes y las prácticas educativas del docente en el área de la salud.

Posteriormente, en la UPC hay cuatro ejes temáticos que se proyectan en el plan de estudios: fundamentación pedagógica y curricular, diseño de estrategias didácticas, evaluación en educación superior, uso de tecnologías e investigación sobre la práctica docente. En estos se identificaron reflexiones sobre las prácticas didácticas empleadas por el docente para la enseñanza en el área de la salud, el uso de herramientas tecnológicas para mediar procesos y el lugar de las prácticas específicas que intervienen en la educación superior.

### **3. Nivel analítico**

#### **3.1 Descripción de las categorías**

##### **3.1.1 Didáctica y enseñanza en la legislación educativa**

En relación con el objetivo general del ejercicio de investigación, donde se busca analizar la noción de didáctica presente en la especialización de docencia universitaria particularmente en el área de la salud, se realizó una descripción de los hallazgos encontrados sobre las categorías generales que orientaron la revisión de los documentos de análisis: didáctica y enseñanza. Ahora bien, en la revisión de los documentos seleccionados de análisis,

identificamos que de estas categorías principales surgen subcategorías que están asociadas con otras connotaciones como: estrategias didácticas, recurso didáctico, herramienta didáctica y didáctica específica o especial.

Si bien se busca responder a qué caracteriza la noción de didáctica en las especializaciones de docencia universitaria, en los documentos emergen categorías, que aunque no se relacionen de manera directa con las nociones centrales a analizar, aparecen de manera frecuente en los documentos relacionados con los procesos de enseñanza, como son: formación integral, currículo, contenidos, pedagogía, enseñanza-aprendizaje, docente, método y aprendizaje, estas son denominadas en el estudio como categorías emergentes. Derivado de la revisión documental de cada documento con la identificación de las categorías antes señaladas, se elaboró un metatexto en el que se establecen relaciones de los documentos analizados.

En primer lugar, en la legislación educativa, donde se encuentran las leyes y decretos que regulan la educación superior, se identificó únicamente en el decreto 1075 de 2015 una noción de didáctica, considerada como un concepto de obras didácticas o pedagógicas, las cuales orientan la práctica para “[...] desarrollar ideas, modelos o procesos de enseñanza en materiales escritos, audiovisuales o virtuales” (Art. 2.4.2.1.2.1.2, párr. 2). Esto da cuenta que no es recurrente el uso de la noción de la didáctica para describir los propósitos de enseñanza, sino que términos como currículo, modelos, calidad y metodología toman mayor fuerza en su discurso.

Por otro lado, en la revisión de la segunda categoría de análisis para el ejercicio de investigación, se reconoce que en la legislación educativa la noción de enseñanza, de manera semejante a la noción de didáctica, no es clara ni recurrente una definición de la categoría enseñanza. No obstante, en la ley 30 de 1992, la enseñanza está orientada hacia los fines específicos de los campos de saber, logrando así su autonomía, pues, así como afirma la ley “[...] la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” (Art. 4). En este sentido, se les brinda libertad a las instituciones de educación superior de implementar y desarrollar en los programas y los medios para la enseñanza y el aprendizaje.

### **3.1.2 Descripción de categorías en la especialización de docencia universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y la Universidad Piloto de Colombia (UPC)**

#### **3.1.2.1 Didáctica en la FUCS**

En la revisión de los documentos institucionales de la Fundación Universitaria de las Ciencias de la Salud (FUCS) se identificó que no hay una noción clara de didáctica desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), sino se ve como el resultado de la “[...] reflexión pedagógica, curricular y didáctica del acto educativo que responde a las necesidades del contexto y al momento histórico de la Institución y que permite a partir de la reflexión de la experiencia la materialización del discurso pedagógico” (Fundación Universitaria de las Ciencias de la Salud, 2022, p. 46). En coherencia con el plan de estudios y el modelo institucional de la FUCS la didáctica parte de un proceso reflexivo y sistemático en el cual se produce el conocimiento dentro del acto educativo.

Por otra parte, en los documentos institucionales se identifica que la FUCS, desde sus objetivos y perfil profesional del especialista menciona la didáctica como la búsqueda de una formación integral de los estudiantes, en la que se desarrolla su capacidad para comprender enfoques pedagógicos, didácticos y curriculares que contribuyen de forma innovadora a los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Ahora bien, en el plan de estudios de la especialización de docencia universitaria de la FUCS, aparece un área pedagógica/curricular titulada *Innovación, Didáctica y Educación Superior*, donde el programa reconoce la importancia de reflexionar sobre una práctica docente que responda críticamente a las necesidades formativas del entorno (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, 2024).

A partir de los seis trabajos grado revisados del programa en la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS, se identificó que predomina una noción de didáctica vinculada a conceptos como didácticas innovadoras, recursos, herramientas y estrategias didácticas. Estas tendencias se evidencian en los trabajos de Ariel Murcia (2016); Sandra Restrepo (2016); Rodríguez (2021); Mario Morales (2022) y Ángel Márquez, Dolly Montenegro Peña (2023); donde cada uno de los trabajos busca diseñar distintas cartillas, guías, planes o electivas para mejorar e implementar nuevos modelos de la enseñanza en la medicina.

Así mismo, se reconoce que es recurrente en los autores presentar la didáctica como un proceso dinámico que favorece las prácticas del docente y la construcción de conocimiento con sus estudiantes.

En conformidad con los trabajos de grado de la FUCS que se mencionaron anteriormente, sobresalen las siguientes subcategorías que caracterizan la didáctica: estrategias didácticas, recurso didáctico y herramienta didáctica. Inicialmente, la categoría de *estrategias didácticas* aparece en tres trabajos de grado, en los cuales destaca el de Márquez, Montenegro y Peña (2023) *Diplomado en facturación en salud y revisión de cuentas médicas* la definen como “[...] aquellos recursos, medios y actividades que permiten especificar las secuencias por realizar para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]” (p. 21). En este sentido, los autores indican que las estrategias didácticas son un conjunto de acciones planificadas y flexibles que el docente implementa en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de orientar la construcción del conocimiento.

De manera semejante, Morales (2022) en su trabajo *Diseño de una cartilla de prácticas docentes para la enseñanza y el aprendizaje de la medicina*, señala que las estrategias didácticas implican la organización de recursos, medios y secuencias de actividades que favorecen el logro de los aprendizajes, constituyéndose como planes de acción pedagógica en los que el docente define rutas y finalidades específicas.

Otra tendencia en los trabajos de grado, es la categoría de *herramienta didáctica* que aparece de manera más representativa en dos trabajos de grado. En el caso particular de Rodríguez (2021) se define la herramienta didáctica como un “instrumento de diseño curricular, para manifestar nuestra intención en la formación y gestión pedagógica” (p.37). En este sentido, la autora afirma que la herramienta debe orientar y facilitar los procesos de planeación curricular de la enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades y particularidades del contexto. En consonancia con la investigación anterior, otro autor que aborda la didáctica como una herramienta didáctica es Murcia (2016) que resalta en su trabajo de grado, la importancia de desarrollar guías y talleres que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes, a partir de la guía del docente para la apropiación de contenidos y la resolución de actividades.

Por último, una de las tendencias encontradas en cuatro trabajos de grado de la FUCS, se identificó los *recursos didácticos* que forman parte de una estructura de contenidos que facilitan el aprendizaje del estudiante. Tal es el caso de Morales (2022) pues afirma que los recursos “[...] surgen de la reflexión pedagógica y curricular de la comunidad académica en torno a la coherencia entre los propósitos de formación, los contenidos, los métodos y los recursos necesarios para la construcción del conocimiento [...]” (p.17). Así pues, para el autor el docente es quien debe estar encargado de fortalecer las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta recursos o medios en los que el estudiante pueda orientar sus procesos de forma cognitiva y procedimental. En conformidad a lo anterior, Murcia (2016) detalla que los recursos didácticos promueven la idea de —aprender a aprender— para que el estudiante logre tomar decisiones por sí mismo y así desarrollar competencias profesionalmente en el área de medicina.

### **3.1.2.2 Enseñanza en la FUCS**

Conforme a la noción de enseñanza, dentro del PEI de la Fundación Universitaria Ciencias de la Salud (2022) se reconoce esta como un proceso formativo que articula, de manera permanente, la teoría con la práctica, orientando al manejo de conocimientos y medios para la educación en medicina. En este sentido, en el PEI de la FUCS la enseñanza se encuentra asociada con la teoría del aprendizaje significativo del modelo constructivista, aunque si bien no fundamentan la teoría desde un referente teórico, la institución afirma que el aprendizaje significativo le posibilita al estudiante alcanzar una formación integral bajo las necesidades sociales y profesionales del contexto.

Por otro lado, en los documentos institucionales de la FUCS particularmente en el perfil del especialista en docencia universitaria, se encuentra la enseñanza vinculada al aprendizaje, pues la institución aspira a formar un “profesional íntegro, comprometido con la cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior [...]” (Fundación Universitaria Ciencias de la Salud del 2022). En definitiva, para la institución la enseñanza-aprendizaje son dos procesos que dependen mutuamente para alcanzar la formación del profesional.

En relación con los hallazgos que se encontraron de los trabajos de grado sobre enseñanza, se identifica que Restrepo (2016) y Morales (2022) describen la enseñanza a partir

del modelo constructivista y la aplicación de estrategias para el aprendizaje en la medicina como: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y las estrategias de aprendizaje virtual o innovadoras. Estas buscan según los autores, que el docente trascienda de una enseñanza memorística a una expositiva, donde se empodera al estudiante, con el fin de lograr en él un rol más participativo frente a su propio aprendizaje. De ahí que, se identifica que la enseñanza en estos trabajos de grado, no solo se trata de una transmisión de conocimientos, sino cómo el docente orienta didácticamente los métodos de su práctica para promover una formación integral, en la que el estudiante logre apropiarse contenidos tanto teóricos como prácticos. En este sentido, las estrategias que utilizan para la enseñanza, son equivalentes e iguales para los procesos de aprendizaje, lo que da cuenta que en los trabajos no plantean una diferencia clara entre enseñanza y aprendizaje.

### **3.1.2.3 Categorías Emergentes en la FUCS**

Conforme a los trabajos de grado de la Fundación Universitaria Ciencias de la Salud (FUCS), se identifican las siguientes categorías emergentes: formación integral, currículo, contenidos, pedagogía, aprendizaje, enseñanza-aprendizaje, docente y método. Si bien no hacen referencia propiamente a la didáctica, sí son categorías recurrentes en los trabajos de grado y aportan al análisis del objeto de estudio de esta investigación. En este contexto, se reconoce, en primer lugar, la formación integral que aparece en cinco trabajos de grado, donde destaca el de Rodríguez (2021) que, retomando planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), busca fomentar una relación tanto del uso de un saber cómo en la aplicación de habilidades que fortalezcan los procesos de pensamiento crítico y reflexivo. En consonancia con esta postura, Morales (2022) sostiene que “[...] la formación integral, se constituye en el eje que articula todos los propósitos y procesos formativos” (p.16), es decir, que se encuentran orientados al desarrollo de competencias académicas, profesionales y éticas. Esta perspectiva resalta la intención de los autores por formar sujetos capaces de responder a las necesidades de su comunidad mediante la apropiación de saberes culturales y académicas que contribuyan al mejoramiento de su calidad de vida.

Por otro lado, el currículo aparece en los seis trabajos de grado de la FUCS y se considera como una categoría central que aporta a los procesos de enseñanza. De ahí que Morales (2022) resalta que el currículo, se interpreta como plan de estudios, en el cual se debe seleccionar contenidos teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad contemporánea, que

están dirigidas, según el autor a una formación del libre desarrollo del sujeto mediante los conocimientos adquiridos. Por otro lado, para lograr los objetivos de la enseñanza y tener alta calidad en educación superior, Rodríguez (2021) señala la importancia de realizar una innovación curricular para potencializar los programas académicos y a su vez la gestión pedagógica.

Otra categoría emergente que se menciona en cinco trabajos de grado de la FUCS, es contenido, este es entendido como temáticas para la enseñanza en el área de la salud. En el caso de Márquez, Montenegro y Peña (2023), afirman que es un “conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la formación integral de las personas y el desarrollo de las competencias básicas” (p. 19). Según los autores, el contenido debe abarcar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que respondan a la pregunta sobre el “qué” enseñar, vinculando directamente con los objetivos formativos y el desarrollo de competencias. En relación, Murcia (2016) describe que los contenidos incluyen conceptos, valores, actitudes, creencias y pautas de comportamiento que, al ser apropiados por los estudiantes, contribuyen a su formación integral y al desarrollo social.

En los trabajos de grado de la FUCS, la noción de pedagogía aparece de forma limitada, esta se menciona tres veces y es concebida como un eje articulador entre la formación integral, el currículo y las prácticas docentes, pero se ve centrada en modelos pedagógicos. Blandón (2016) en su trabajo de grado, *Propuesta de modelo pedagógico para la Maestría en Educación para el Desarrollo Social Multidiverso en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud: Investigación documental*, destaca que la pedagogía “[...] que se ejerza debe estar soportada en un modelo que no solamente tenga en cuenta la innovación de didácticas y/o metodologías, sino ante todo que dinamice los aprendizajes hacia la transformación de las realidades [...]” (p.24). Enfatiza que debe sustentarse por modelos pedagógicos que dinamicen el aprendizaje, trascendiendo la simple innovación metodológica hacia la transformación de realidades educativas y sociales. En consecuencia, Morales (2022) argumenta que la pedagogía se configura como una herramienta intelectual que vincula la teoría y la práctica basada en la interacción del maestro y el estudiante.

Asimismo, la pedagogía se proyecta en acciones concretas como la gestión curricular, la formulación de resultados de aprendizaje y la implementación de prácticas pedagógicas

innovadoras, que demandan al docente una preparación conceptual, procedimental y estratégica, orientada a contribuir ambientes de aprendizaje creativos, autónomos y reflexivos, ajustados a las necesidades de los estudiantes y a los retos de la sociedad (Murcia, 2016; Morales, 2022; Márquez, Montenegro y Peña, 2023).

Otra categoría recurrente es el aprendizaje, ya que aparece en los seis trabajos de grado, un autor que se rescata es Restrepo (2016) que desde su trabajo de grado *Plan de mejoramiento para la cualificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la materia de ginecología y obstetricia en estudiantes de octavo semestre del pregrado en medicina de la funjo* de la especialización en docencia universitaria, entiende al aprendizaje como un proceso dinámico, creativo y significativo en el que el estudiante asume un papel protagónico al relacionar sus saberes previos con nuevos conocimientos, consolidando competencias profesionales, investigativas, clínicas y comunicativas. Según los trabajos de Murcia (2016) y Rodríguez (2021) este proceso no solo implica la resolución de problemas, el desarrollo de la indagación o el análisis, sino que también requiere, según ellos, de herramientas didácticas e innovadoras que motiven al estudiante a explorar y generar preguntas desde su cotidianidad. Así pues, se resalta que, desde los trabajos de grado, la función mediadora del docente y el trabajo autónomo del estudiante, resultan fundamentales para propiciar un aprendizaje significativo, entendido como la capacidad de integrar nuevos conocimientos con los ya existentes.

Si bien, el aprendizaje es una categoría clave, se reconoce en los trabajos de grado que hay una relación insoslayable entre los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>11</sup>, este entendido como otra categoría recurrente, ya que aparece cuatro veces. Desde Rodríguez (2021) se reconocen estos procesos “[...] como un espacio teórico-práctico [...] permitiendo alcances a la transferencia y transformación de conocimientos y cubriendo las necesidades y exigencias globales y de la educación superior.” (p.46). En este sentido, el autor destaca que los docentes relacionan constantemente ambos procesos y desarrollan estrategias para fortalecer la educación de los estudiantes bajo unos propósitos de aprendizaje que buscan alcanzar gracias a la enseñanza.

---

<sup>11</sup> Es pertinente para el ejercicio de investigación aclarar que Enseñanza-Aprendizaje es una categoría propia que mencionan frecuentemente los trabajos de grado de la FUCS referirse a los procesos de enseñanza.

Así mismo, la figura del docente como categoría surge de manera más frecuente en todos los trabajos de grado, por ello Morales (2022) la concibe como un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la medicina y las ciencias de la salud. Su papel no limita a la transmisión de conocimientos especializados, sino que también transmite, orienta, guía y dinamiza la construcción de saber de los estudiantes. Murcia (2016) y Blandón (2016), entienden la docencia universitaria como un proceso complejo que integra diversas estrategias de enseñanza, donde el docente actúa como mediador de los contenidos y el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Además, Respeto (2016) reconoce que la enseñanza médica ha estado tradicionalmente marcada por un modelo transmisivo y memorístico, lo que evidencia la necesidad de superar este paradigma y avanzar hacia una docencia centrada en la formación integral que responde a las demandas de la vida profesional y social.

Por último, se plantea la importancia de renovar y desarrollar nuevas metodologías de aprendizaje para la didáctica del docente, pues son estas las que le permiten alcanzar el autoaprendizaje en los estudiantes y construir conocimiento de forma colectiva. Morales (2022) afirma que la metodología “es un conjunto de estrategias educativas, métodos y técnicas estructuradas y organizadas para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes dentro del proceso formativo” (p.15). En este sentido, la metodología le permite al docente planear y ejecutar el contenido de acuerdo con el objetivo específico que se busca alcanzar en los procesos de enseñanza.

#### **3.1.2.4 Didáctica en la UPC**

La Universidad Piloto de Colombia (UPC) en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) concibe la didáctica como “[...]un corpus de conocimientos teóricos y prácticos que dinamizan el proceso de aprendizaje y enseñanza, con relación a las prácticas educativas y a la formación” (Universidad Piloto de Colombia, 2018, p. 31). En esta perspectiva, vincula la didáctica con las prácticas educativas, a partir de interrogantes fundamentales tales como —el qué, a quién, cómo y cuándo se enseña— estas preguntas orientan al docente en la formación de los estudiantes.

En relación con los documentos institucionales que orientan el propósito de la especialización en docencia universitaria de la UPC, se encuentra en los objetivos y en la estructura curricular que la didáctica aparece como un eje articulador de la formación docente.

Por otro lado, dentro del plan de estudios, el énfasis que tiene la creación de estrategias didácticas centradas en alcanzar aprendizajes y la significación de la enseñanza. En segundo lugar, se evidencian asignaturas específicas, como *Estrategias Didácticas en Red que “Identifica los ambientes virtuales de aprendizaje como herramientas educativas”* y *Didácticas e Innovaciones en Educación “Comprende el sentido y concepciones de la didáctica en la educación superior”*. Así mismo, en los perfiles de formación y profesional, la creación de estrategias didácticas que posibiliten experiencias significativas (Universidad Piloto de Colombia. 2022).

Ahora bien, en la revisión de los seis trabajos de grado de la Especialización en Docencia universitaria de la UPC, se identificó en primer lugar, la noción de didáctica desde Ruiz (2021); Arcos (2021); Salcedo y Moreno (2022); Bravo (2022); Martínez y Ruíz (2023); Salgado y Vargas (2023), como aquella estructura sistemática y organizada en la que se encuentran recursos, estrategias y métodos didácticos. Así pues, para los autores es clave la reflexión por aquellos rasgos que caracterizan la didáctica, pues le permiten al docente considerar las múltiples posibilidades que puede utilizar para el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y la transmisión de aquellos saberes, valores y principios sobre el quehacer del profesional en medicina.

En relación con las categorías centrales de didáctica, se identifican en los trabajos de grado las siguientes subcategorías: didáctica especial, estrategias didácticas, recurso didáctico y herramienta didáctica. En primer lugar, a diferencia de la Fundación universitaria de la salud (FUCS), se reconoce una nueva tendencia en la UPC con la que se relaciona la didáctica. Tal es el caso particular del trabajo de grado de Salcedo y Moreno (2022) titulado *Estrategia didáctica para la enseñanza del enfoque familiar y comunitario en un programa académico de medicina*, donde se resalta la didáctica especial, la cual se refiere a un proceso mediante el cual el estudiante logra apropiarse de los sistemas conceptuales, procedimentales, normativos y valorativos propios del saber científico. Así pues, los autores señalan que, en el campo de las ciencias médicas, la didáctica debe orientarse al perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de la formación profesional, destacando que “la educación médica superior, con las características de su didáctica especial, ofrece al docente múltiples posibilidades de desarrollar las estrategias de aprendizaje [...]” (Salcedo y Moreno, 2022, p. 26). Desde esta perspectiva, los autores resaltan la particularidad que adquieren los procesos

de enseñanza en cada disciplina y la necesidad de ajustes metodológicos específicos según el objeto de estudio de la ciencia.

En continuidad con lo anterior, otra tendencia son las *estrategias didácticas*, definidas en tres de los trabajos de grado, como procedimientos conscientes y planificados que median entre el conocimiento, el docente y el estudiante. Al respecto, se resalta el trabajo de Salcedo y Moreno (2022) quienes afirman que “[...] las estrategias didácticas constituyen herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes” (p.26). Para los autores, las estrategias didácticas deben tener un carácter dinámico, flexible e innovador, en tanto integra la reflexión crítica y el uso de tecnologías. Complementariamente, Bravo (2022) en su trabajo *Percepción de los estudiantes de Medicina Interna acerca de la transformación de estrategias didácticas en la práctica médica en un Hospital Universitario en Bogotá*, subraya la diversidad de medios de enseñanza y la necesidad de transformar estas estrategias con el fin de organizar una formación integral.

Otra tendencia por destacar, son los *recursos didácticos* que se plantean en tres trabajos de grado de la UPC. Un caso es el de Ruiz (2021) en el que se reconoce la importancia de crear guías como medios, que orientan la labor del docente con el fin de mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Bravo (2022) y Martínez y Ruíz (2023) la entienden en primer lugar como una ayuda pedagógica que le permite al docente facilitar la transmisión de conocimientos y promover aprendizajes significativos y, en segundo lugar, como un recurso formativo en el que el docente tiene la posibilidad de utilizar múltiples métodos.

Por último, la *herramienta didáctica* desde el trabajo de grado de Salgado y Vargas (2023) titulado *Métodos de enseñanza que impactan positivamente en la apropiación del conocimiento de los estudiantes de pregrado de Medicina de V semestre de una universidad de la ciudad de Bogotá*, se considera que esta herramienta “[...] debe propiciar un cambio pedagógico en la educación médica buscando mayor integración y utilización de herramientas didácticas, interactivas y tecnológicas [...]” (p.5). En efecto, los autores reconocen que la enseñanza en contextos profesionales, como el de la medicina, no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe promover procesos de aprendizaje más activos, con miras al uso de herramientas didácticas y aprendizajes significativos.

### 3.1.2.5 Enseñanza en la UPC

En la institución Universidad Piloto de Colombia (UPC) desde el PEI plantea que la enseñanza se centra en el “[...] proceso formativo del estudiante, pues propicia el desarrollo de sus habilidades, disposiciones, actitudes y valores, para llevar a buen término los aprendizajes” (Universidad Piloto de Colombia, 2018, p. 31). De esta manera, la institución destaca la importancia del proceso de aprendizaje dentro de la enseñanza, y además reconoce la dinámica que se establece entre el docente y el estudiante como una interacción orientada a la construcción de conocimiento a partir de la reflexión. En relación con el PEI dentro de la presentación general de la especialización en docencia universitaria de la UPC, aparece la enseñanza estrechamente relacionada con la didáctica, en el sentido que dentro de del perfil profesional se busca formar a un docente que tome decisiones mediadas por la evaluación, que planea la enseñanza en apoyo de los procesos de aprendizaje y relación con el desarrollo del proceso institucional (Universidad Piloto de Colombia. 2022).

Por otro lado, en la revisión de los trabajos de grado, se destaca que la noción de enseñanza que plantea Ruiz (2021) en su trabajo titulado *Cambio en las prácticas didácticas en el área de pregrado de Medicina Interna de un hospital universitario durante la pandemia por nuevo Coronavirus*, hace alusión a una descripción de prácticas didácticas impartidas en la presencialidad, las cuales incluyen primero el método de enseñanza Flexeriano<sup>12</sup>, caracterizado por una formación fundamentada en la ciencia y el aprendizaje activo a través de la práctica y, segundo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), centrado en la resolución de situaciones planteadas en el espacio de formación.

### 3.1.2.6 Categorías Emergentes UPC

Ahora bien, a partir de la revisión documental de la UPC se identifican diversas categorías emergentes que, si bien no están estrechamente ligadas a las categorías centrales, predominan en las descripciones y aportan al análisis del objeto de estudio. Entre ellas se encuentran: formación integral, currículo, contenidos, pedagogía, aprendizaje, enseñanza-aprendizaje, docente y método. En los trabajos de grado de la UPC, dos hacen mención de la

---

<sup>12</sup> El método Flexeriano, es un método propuesto por Abraham Flexner en el cual propone la división del plan de estudios en un periodo inicial o de disciplinas básicas, seguido por otro periodo dedicado al afianzamiento de habilidades denominado estudios clínicos (Pinzón, 2008, citado por Uriel Ruiz, 2021).

formación integral, la cual la asocia con la preparación de profesionales capaces de responder a las necesidades humanas, sociales y comunitarias. Tal es el caso, en el que Salcedo y Moreno (2022) afirman que se necesita formar profesionales capaces de “[...] responder a las necesidades de su comunidad en el contexto donde se desenvuelve, de ahí la importancia que esté formado para establecer un diálogo de saberes, capaz de integrar su conocimiento científico con las prácticas tradicionales en salud.” (p.25). Para alcanzar este diálogo de saberes, las autoras afirman que el profesional en docencia debe tener un conjunto de herramientas para su formación.

Por otro lado, es pertinente enunciar el papel que tiene el currículo en la enseñanza desde los trabajos de grado de la UPC el cual es mencionado tres veces, y lo definen como una estructura del plan de estudios general para los programas de formación universitaria en medicina y, a su vez el propósito de lo que se espera del egresado. Un ejemplo es el trabajo de Martínez y Ruíz (2023) que en su trabajo *Análisis de las estrategias didácticas utilizadas en las prácticas formativas del programa de fonoaudiología en una Universidad Pública de la ciudad de Popáyan* afirma que “[...] para comprender un poco más acerca de la formación integral del profesional debemos contemplar lo que es un currículo, puesto que es la base esencial de todo programa, direcciona y define cuáles son los propósitos que las IES tienen y desean alcanzar en cada programa [...]” (p.22), es decir, que se conciben como un conjunto de criterios que le permite tanto al docente como al estudiante tener un proceso sistemático y eficaz.

Acorde con las tendencias identificadas, el contenido es entendido desde los trabajos de grado de la UPC como temáticas para la enseñanza del área de la salud, esta categoría se ve reflejada desde el trabajo de grado de Martínez y Ruíz (2023) como un conjunto de saberes, problemas, habilidades y experiencias que orientan la formación profesional, los cuales deben organizarse de manera coherente para facilitar el aprendizaje. Según el autor, no se limitan a la información teórica, sino que incluyen la selección de temas relevantes, la planeación de actividades pedagógicas, la secuenciación temporal y la integración de estrategias didácticas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y la aplicación práctica en contextos reales. Así, el autor afirma que el contenido se convierte en un eje articulador entre la teoría, la práctica y las competencias profesionales que requiere el estudiante para su futuro desempeño.

En los dos trabajos de grado es recurrente la categoría de pedagogía, en el caso de Ruiz (2021) concibe a esta categoría como un saber adicional al saber científico, necesario para el ejercicio docente en el campo de la medicina. Este saber pedagógico es visto como una herramienta crucial para transformar las prácticas de enseñanza, orientando al docente hacia el desarrollo de competencias profesionales y el aprendizaje reflexivo de los estudiantes. De igual modo, Bravo (2022) plantea que la pedagogía en el contexto universitario en la salud debe sustentarse bajo modelos y prácticas innovadoras, capaces de integrar la formación académica y la práctica profesional. Según el autor, el docente requiere de una formación pedagógica que le permita interpretar, transmitir y transformar el conocimiento.

Otra categoría es aprendizaje, la cual es recurrente en cuatro trabajos de grado revisados. Particularmente, Salgado y Vargas (2023) la entienden como “[...] un proceso activo, en el que los estudiantes y los profesores tienen que trabajar mutuamente para que este proceso de intercambio de conocimientos sea agradable y más fácil de comprender, [...]”(p.7) Es así que según los autores el aprendizaje es un proceso activo y complejo en el que docentes y estudiantes desempeñan un papel corresponsable para la construcción de aprendizajes significativos. Este proceso desde Ruiz (2021) y Salcedo y Moreno (2022) no se limita a la mera adquisición de información, sino que favorece el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y profesionales. Así, el aprendizaje se constituye en una experiencia que posibilita la transformación del conocimiento en un saber funcional, sostenible y aplicable en la vida profesional y social, respondiendo a las necesidades contemporáneas de la formación.

Por otro lado, se reconoce desde dos trabajos de grado la relación paralela entre enseñanza-aprendizaje<sup>13</sup>, pues son dos categorías esenciales que permiten la transmisión y apropiación de conocimientos. En el caso de Martínez y Ruíz (2023) señala que “las estrategias se desarrollan en un modelo didáctico con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, donde la educación debe responder a estas demandas estableciendo una relación dialéctica entre teoría y práctica” (p.24), es decir, que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser activos y de construcción colectiva entre docente y estudiante, pues permite comprender de forma eficaz los conocimientos y así responder a los problemas de la sociedad.

---

<sup>13</sup> Como en el caso de la FUCS, es pertinente para el ejercicio de investigación aclarar que Enseñanza-Aprendizaje es una categoría propia que mencionan frecuentemente los trabajos de grado de la UPC referirse a los procesos de enseñanza.

La categoría de docente dentro de los trabajos de grado de la UPC es descrita por los seis trabajos de grado. En primer lugar, Ruiz (2021) afirma que es un profesional cuya labor trasciende el dominio clínico, requiriendo un saber pedagógico adicional al saber científico, para ejercer de manera idónea la enseñanza. En relación con lo anterior, Bravo (2022) menciona la necesidad de que el docente médico tenga una formación integral que articule conocimientos científicos y pedagógicos, promoviendo en él no solo la capacidad de transmitir saber, sino también inspirar y motivar el aprendizaje, convirtiendo al estudiante en un constructor de conocimiento. No obstante, Arcos (2021) en su trabajo *Estrategias didácticas del docente universitario de medicina para una educación en investigación* describe que gran parte de quienes ejercen esta labor lo hacen de manera empírica, limitándose a transmitir conocimientos de manera unidireccional y con escasa preparación en docencia, lo que genera limitaciones en el proceso formativo.

Por último, en los seis trabajos revisados se menciona el método y su relación con la didáctica. Particularmente en el área de la salud se identifica que actualmente hay múltiples métodos para la enseñanza, pero que se consolida con mayor fuerza el método Flexeraino, el cual desde Ruiz (2021) describe que tiene como propósito alcanzar un aprendizaje activo que fomente en los estudiantes la autonomía y contribuya un carácter innovador para la enseñanza y según Bravo (2022) y Salgado y Vargas (2023), el método de aprendizaje basado en problemas que pretende relacionar la teoría con la práctica del profesional, esto con el fin de promover en el estudiante una construcción de conocimiento a partir de la experiencia acumulada que le permite solucionar problemas en su campo de acción.

### **3.2 Balance general**

Respecto a la revisión de la legislación educativa, los documentos institucionales y los doce trabajos de grado de la Fundación Universitaria de la Salud (FUCS) y la Universidad Piloto de Colombia (UPC), se identifica que la didáctica en el ámbito de la educación superior, al menos de las dos instituciones analizadas, es una noción que se ha concebido principalmente como un recurso, estrategias o herramientas que orientan la enseñanza a través de métodos sistemáticos, que buscan dar cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y fortalecer las prácticas del docente en el área de la salud, bajo una idea del modelo constructivista, en la que según las instituciones permite facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Además, es pertinente señalar que, en los contenidos del plan de estudios de

los programas de especialización analizados, prevalece una apuesta de la enseñanza centrada en las ciencias específicas, donde se busca principalmente que el estudiante adquiera un gran acervo del conocimiento que le permita responder a las necesidades e intereses de la sociedad.

Ahora bien, en el caso concreto de las dos instituciones seleccionadas, se puede concluir que, si bien ambas instituciones abordan categorías, subcategorías y categorías emergentes similares, en las que comparten unas apuestas de lo que caracteriza la noción de didáctica en la enseñanza en educación superior. También se puede identificar una diferencia, por un lado, la FUCS, al ser de modalidad presencial, desarrolla el plan de estudios de la especialización en docencia universitaria en dos semestres, particularmente en el área de profundización, hay un enfoque por la innovación, didáctica y educación superior, que está dirigida a contribuir la bioética, la educación y el desarrollo social. Mientras que, en la UPC, al ser de modalidad virtual, se encuentra dividida por cuatro ciclos y se centra en el primer ciclo en fortalecer estrategias didácticas de la red que permitan profundizar sobre ambientes virtuales del aprendizaje y; en el segundo ciclo, a partir de la innovación didáctica comprender los sentidos en la educación superior.

#### **4. Análisis de resultados**

##### **4.1 La Noción de didáctica dentro de la educación superior**

Tras la revisión de los documentos de análisis, se van a exponer tres puntos sobre lo que caracteriza la noción de didáctica, particularmente en el área de la salud. En primer lugar, en la legislación educativa la didáctica no es una noción recurrente, sino que aparece como un medio que debe dar respuesta a las necesidades de los contextos sociales y culturales. En segundo lugar, desde los documentos institucionales se reconoce, por un lado, que en la FUCS hay una alusión de didáctica como un proceso reflexivo, sistemático e innovador, orientado a comprender y transformar la práctica docente en coherencia con los principios pedagógicos y curriculares institucionales que se enuncian en los documentos. Por otro lado, la UPC concibe la didáctica como un saber teórico y práctico que orienta la enseñanza y el aprendizaje, a partir de preguntas sobre por qué, a quién, cómo y cuándo se enseña. Por último, en la revisión de los doce trabajos de grado de las dos instituciones aparece la didáctica como un recurso que posibilita y facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante métodos, guías y talleres para promover la autonomía del estudiante.

En términos de Wolfgang Klafki ([1975]1991) la didáctica no se puede agotar solo en recursos que facilitan los procesos de aprendizaje, sino que es un complejo total de decisiones sobre los propósitos, contenidos, metódica y medios que intervienen en la enseñanza y además contribuyen a un contenido formativo (Gehalt), que tiene en cuenta no solo la ciencia, sino también el desarrollo espiritual, corporal e intelectual del ser humano. En el caso de las dos instituciones se concibe la didáctica como una herramienta, recurso o medio para transmitir el saber científico del área de la salud, lo cual resulta problemático, pues desde los análisis de este ejercicio de investigación, se reconoce que la didáctica en las dos, instituciones, se limita en la creación de herramientas innovadoras que permiten transmitir el conocimiento de forma eficaz, dejando de lado la reflexión por el efecto de esos contenidos disciplinares en la formación y la experiencia del estudiante en el área de la salud.

Por otro lado, se reconoce en los documentos de análisis, que la didáctica se suele asociar directamente a un método, sin embargo, el método en los trabajos de grado se está limitando a la implementación de estrategias que permiten la transmisión de contenidos científicos, lo que da cuenta que no hay una reflexión profunda sobre la noción de método, ni tampoco una distinción clara entre didáctica y método. En el marco de la teoría de Klafki (1991) se reconoce que si bien los métodos son claves para organizar y planear la enseñanza, hay que tener en cuenta que estos surgen a partir de las decisiones didácticas previas que ha tomado el maestro sobre un contenido y en especial sobre su valor formativo. Al respecto, en los trabajos de grado, se evidencia que como máximo la noción de método asociada a la didáctica, se concibe como un conjunto de estrategias para enseñar un contenido.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que no hay una reflexión profunda sobre lo que implica la didáctica en la formación de un profesional dedicado a la enseñanza, pues se suele pensar que solo necesita dominar su saber disciplinar y tener unos acercamientos a lo que ellos definen como aprendizaje y estrategias de enseñanza. Sin embargo, formar profesionales solo en su área del saber, debilita la didáctica, pues se enfocan en un contenido científico, que por sí solo no es formativo ni pedagógico, sino que se queda en desarrollar un recurso para facilitar la enseñanza de un conocimiento disciplinar (Klafki, 1975).

## 4.2 Formación Docente en el Área de Salud

En la revisión de los trabajos de grado de las dos instituciones, se identifica que los docentes universitarios del área de la salud, se comprenden como expertos en su disciplina, dominando el saber científico en su propio campo. Sin embargo, su conocimiento frente a su labor de enseñanza se adquiere de manera empírica, por ello reconocen la necesidad de incorporar un “saber pedagógico” que orienta su práctica de enseñanza (Arcos, 2021; Ruiz, 2021; Bravo, 2022; Montenegro & Peña, 2023), dicho saber pedagógico se entiende como un esquema de estrategias o métodos para la transmisión del conocimiento, lo que deja de lado una reflexión frente a los contenidos de enseñanza.

En este sentido, el docente universitario del área de la salud, al poseer conocimientos solo de su campo disciplinar, se limita a la transmisión de contenidos meramente científicos. Ese fenómeno puede analizarse bajo algunos elementos conceptuales de Wolfgang Klafki (1975) pues según el autor, para alcanzar la formación del ser humano, es necesario establecer un equilibrio entre *formación material* (contenidos de las ciencias) y *formación formal* (potencias del sujeto), a eso el autor lo denomina *formación categorial*. En el caso del presente estudio se evidencia que hay una preponderancia de los contenidos disciplinares del saber en el área de la salud, lo que podría llegar a interpretarse como *formación material* y en este sentido una ausencia de reflexiones propias sobre la relación de los contenidos con el sujeto, donde en estricto sentido, no se atendería a una formación formal, y por lo tanto tampoco a una apuesta formativa sólida.

Dentro de la enseñanza universitaria, la situación descrita, es problemática porque el profesional del área de la salud, al no poseer una formación pedagógica o didáctica, limita los procesos de enseñanza a una transmisión de conocimientos. No tener claridad sobre lo que implica la didáctica, puede traer como consecuencia que el docente, no promueva un contenido que le permita al estudiante construir ideas, experiencias o conceptos fundamentales para comprender el mundo (Klafki, 1975).

## 4.3 Aprendizaje

En una aproximación a los documentos de análisis, se puede identificar en la legislación educativa un enfoque del “aprender a aprender”, donde se busca que los profesionales sean autónomos, capaces de responder a las necesidades de la sociedad. En consonancia con lo

anterior, en los trabajos de grado se hace mención de un modelo constructivista, el cual según los documentos se centra solo en el aprendizaje significativo, donde es el mismo sujeto quien toma decisiones sobre los contenidos y la forma en la que quiere aprender. En este sentido, limitar los efectos de la enseñanza a una noción de aprendizaje significativo, resulta problemático, puesto que hay una comprensión limitada del constructivismo. En relación con la interpretación y la mención que se realiza en los trabajos de grado sobre la teoría del aprendizaje significativo, se puede identificar que no hay mayor profundidad sobre esta teoría, pues si bien alcanzar la autonomía en el sujeto es importante, desde David Ausubel (1983), pensar en un aprendizaje significativo, implica que el sujeto logre establecer conexiones no arbitrarias entre sus conocimientos previos y la nueva información, con el fin de ampliar y favorecer su estructura cognitiva.

Los planteamientos de Comenio ([1632]1998) sobre el aprendizaje indican que este no es un proceso natural, sino que precisa de un método estructurado y universal que le permita potencializar en el alumno sus capacidades en todas las áreas del saber. Sin embargo, en los trabajos de grado, no hay claridad sobre un método que aporte al aprendizaje, lo que emerge son recursos para la apropiación del saber en el área de la salud.

Por otro lado, la idea de centrar el aprendizaje solo en el sujeto, resultaría insuficiente, pues desde los planteamientos de Klafki (1987) es importante establecer una relación entre la subjetividad del individuo y la objetividad del mundo, es decir, brindarle al estudiante unas categorías que le permitan comprender sus experiencias y su relación con el mundo (Runge, 2008). En el caso de los trabajos de grado de las dos instituciones, se identifica que sus apuestas están dirigidas a desarrollar las capacidades del sujeto, dejando de lado una reflexión de relación del sujeto con el otro y con el mundo.

En concordancia con lo anterior, resulta clave presentar que, si bien desde los antecedentes revisados en este trabajo, hay un gran auge y una preocupación de la formación del profesional encargado de la enseñanza en el área de la salud, es clave reflexionar sobre los procesos de enseñanza los cuales son el objeto de estudio de la didáctica, pues se está agotando la didáctica a una transmisión del saber disciplinar que se centra en responder los procesos de aprendizaje.

#### 4.4 Formación integral

En línea con la revisión de los documentos de análisis, se puede identificar que tanto en la legislación educativa como en las instituciones se busca fomentar en los estudiantes una formación integral que contribuya a las necesidades de la sociedad. Particularmente se destaca el PEI de la UPC, donde se concibe que la formación integral es un “proceso de desarrollo humano que potencia las formas de sentir, actuar, relacionarse, pensar, conocer y transformar la realidad en beneficio individual y colectivo.” (p. 24). En este sentido, pretenden desarrollar las capacidades del ser humano desde un carácter cognitivo, estético, común y social que permita potencializar la formación.

Resulta clave analizar en este ejercicio de investigación el planteamiento sobre formación integral, pues si bien es recurrente en los trabajos de grado, no se evidencia una apuesta teórica que fundamenta este concepto, se suele asociar y centrar en una formación ocupacional, la cual permite al individuo desarrollar ciertas funciones en la sociedad. Dada la ambigüedad de este concepto, una alternativa para fundamentar esto, son los postulados de Comenio ([1632]1998) sobre la didáctica en el siglo XVII, aportan a reflexionar sobre la importancia de formar en la *Academia* no solamente sabios y eruditos de todas las ciencias, sino también pensar en una formación moral que permitiera al sujeto relacionarse consigo mismo y con el mundo, que en términos de Bustamante (2023) se requiere de una formación general, en la que el maestro disponga del mundo y la cultura para potencializar las fuerzas internas del ser humano y así alcanzar un grado de autodeterminación.

Tras la revisión de los trabajos de grado, se evidencia que la formación integral se centra en fomentar en el sujeto su capacidad para alcanzar un gran acervo del conocimiento; sin embargo, al analizarlo desde los planteamientos de Klafki (1990), este enfoque de la formación integral se limita, puesto que solo está orientado a lo que él denomina como formación material, es decir a la transmisión de contenidos de la ciencia que le permiten al sujeto tener un gran bagaje conceptual, que puede prescindir de una formación formal, que busca desplegar las fuerzas interiores del ser humano. El hecho de que la formación integral se centre en un plano disciplinar, implica que el profesional en docencia universitaria siga prevaleciendo una apuesta por la mera transmisión de contenidos científicos, que, si bien es importante, no se puede limitar a alcanzar una formación ocupacional que les permitan a los estudiantes ser sujetos eficaces y

productivos en la sociedad, sino que también implica una reflexión sobre el proceso de formación del ser humano.

#### **4.5 Currículo visto como un plan de estudios**

Con respecto a la revisión de los documentos institucionales de ambas instituciones, se pone en evidencia que la noción de currículo se encuentra relacionada con la organización, planeación y desarrollo del plan de estudios, que se orientan hacia la eficiencia y el cumplimiento de estándares. De ahí que el currículo se convierta simplemente en la selección de un cúmulo de contenidos, lo que deja entrever una visión instrumental, que no implica la totalidad de la noción del currículo, pues este es una propuesta cultural dentro de un proceso social, tanto público como político, donde se involucran todos los agentes de una sociedad (Dussel, 1997). En línea con este planteamiento, Laurence Sthenhouse (1975), afirma que el currículo concebido únicamente como un plan de estudios impide reflexionar un proceso cultural y político en el que se configuran los sentidos de enseñanza.

El currículo no puede limitarse al cúmulo de contenidos, sino que deben articularse con una reflexión crítica sobre los fines educativos y, en términos Klafki, con una praxis orientada a la formación general, entendida como la capacidad de los sujetos para comprender, actuar y transformar el mundo. Al no dar cuenta de esto, la educación se convierte en una racionalidad de técnicas, donde el acto pedagógico se subordina a la planificación y la eficiencia, pierde su sentido formativo y emancipador (Klafki ([1975]1991).

Finalmente, se reconoce la importancia de que la formación del docente universitario, en particular para el área de la salud, promueva una comprensión reflexiva, crítica y cultural del currículo, en la que los futuros educadores desarrollen su papel no sólo como gestores de planes de estudio, sino, como intelectuales capaces de problematizar los fines de la enseñanza, los contenidos que se seleccionan y los contextos en lo que se enseñan (Runge, 2008). Cabe destacar, que para este ejercicio de investigación fue pertinente analizar la noción de currículo, debido a que es problemático que en los trabajos de grado no haya una diferencia clara entre didáctica y currículo.

## CONCLUSIONES

Es pertinente para este ejercicio de investigación reconocer que el concepto de didáctica se consolidó en el siglo XVII por los aportes de distintos teóricos, entre estos, la propuesta de Juan Amos Comenio, la cual contribuyó a consolidar la didáctica desde la organización de la escuela mediante el método universal de enseñanza. No obstante, desde este estudio surgió un interés por comprender lo que caracteriza la didáctica no en el ámbito escolar, sino en el ámbito de la educación superior, puesto que tras una revisión de artículos de investigación y tesis producidas en Colombia entre los años 2008 y 2020, se identificó que, aunque los programas de posgrado en educación han tenido un gran auge en la profundización del saber de los profesionales en diversas disciplinas, no hay claridad sobre lo que implica la didáctica en los procesos de enseñanza en la universidad.

Por otro lado, a pesar de que los estudios sobre una noción de didáctica universitaria son escasos, se logró identificar dos polos, primero, la didáctica en educación superior como una didáctica especial, que busca estudiar las particularidades de una ciencia específica y a su vez necesita de una didáctica general que le permita al docente comprender los diferentes procesos que ocurren en la enseñanza (Camilloni, 2007, Grisales, 2012). Segundo, algunos estudios sobre didáctica universitaria se suelen asociar directamente con la educación escolar, donde se prioriza el método y la enseñanza de un contenido netamente disciplinar (Giraldo, 2012; Acevedo, Espitia y Lesmes, 2014; Casasola, 2020).

Al reconocer que en los antecedentes hay un vacío de información sobre la noción de didáctica universitaria, fue clave analizar en las especializaciones en docencia universitaria qué caracteriza la noción de didáctica en los profesionales dedicados a enseñar. Cabe resaltar, que este ejercicio de investigación se centró en los profesionales del área de la salud, puesto que varios autores afirman que hay una instrumentalización del saber, donde los docentes que se forman en la enseñanza para la salud, se están limitando a una transmisión y aprendizaje memorístico del campo disciplinar, dejando de lado las experiencias de los estudiantes (Ruge 2018; Díaz y Sanabria 202; Henao, Núñez y Quimbayo 2019). En términos de Wolfgang Klafki la enseñanza se estaría limitando a un contenido científico, que, si bien es importante para construir saber, no puede prescindir de la reflexión por un contenido formativo, el cual le brinda categorías al estudiante para comprender al mundo y a sí mismo. (Runge, 2008).

En vista de la problemática planteada, se concluye en primer lugar, que aun cuando en el capítulo I se identificó una reflexión y transformación de los métodos de enseñanza en Europa y Colombia, actualmente en los programas de especialización de docencia universitaria no se encuentra una reflexión sobre el método, sino que se limita a la implementación de estrategias que facilitan los procesos de aprendizaje, lo cual se vuelve problemático, pues en los trabajos de grado que centran sus estudios en la formación del docente del área de la salud, no se identificó con claridad un criterio elemental de lo implica la didáctica (Runge, 2008 Citando a Klafki 1975). En este sentido, reducir la didáctica a una implementación de métodos, tendría como efecto que no se comprenda un contenido concreto o esencial sobre la didáctica, es decir, que se estaría limitando la concepción epistemológica.

En segundo lugar, al identificar que, en los trabajos de grado de las dos instituciones, la noción de didáctica se define como un uso de recursos, medios o estrategias, se concluye que estas afirmaciones son problemáticas, pues desde la aproximación por los postulados de Juan Amos Comenio y Wolfgang Klafki, la didáctica es un proceso que implica la reflexión por el método, los propósitos, el contenido y los recursos para la enseñanza. En este sentido, se puede afirmar que, en los trabajos de grado revisados, no hay didáctica universitaria, puesto que no se presenta con claridad una aproximación a la didáctica general, ni a la didáctica especial dentro de la enseñanza en el área de la salud.

En tercer lugar, la didáctica entendida como recurso en los trabajos de grado, se está limitando al cumplimiento de metas de “enseñanza-aprendizaje”, esto da cuenta que no establecen una diferencia clara entre los dos procesos, sino que buscan promover diferentes estrategias de enseñanza que permitan alcanzar de forma óptima y eficaz un aprendizaje significativo en los estudiantes. En este sentido, se concluye que no están entendiendo el aprendizaje como fin o consecuencia de una acción pensada y reflexionada, como lo es la enseñanza, sino que hacen alusión de estos dos procesos como sinónimos que tienen el mismo propósito.

Sin embargo, no separar estos dos procesos de la educación, resulta problemático, pues si bien ambos se desarrollan en la didáctica, cada uno tiene su propio objeto de estudio, en el caso del aprendizaje, se busca modificar la conducta de la persona (Schunk, 1997), mientras que la enseñanza, consiste en los procesos de transmisión de contenidos, que permiten al estudiante aproximarse al conocimiento (Camilloni, 2007). Así pues, se puede concluir que el

efecto de no identificar con claridad la diferencia entre enseñanza y aprendizaje, es que se reduzca la didáctica a unas estrategias innovadoras, las cuales le permiten al docente alcanzar el aprendizaje y no reflexionar por el papel que tiene la enseñanza del maestro en la formación del ser humano.

En cuarto lugar, se concluye que los documentos analizados tendrían una tendencia hacia lo que Klafki denomina formación material, es decir en buscar constantemente que el estudiante tenga un dominio del saber disciplinar, dejando de lado, una reflexión por un contenido significativo, donde se piensa tanto en el sujeto que se forma y el objeto de la ciencia. De ahí que, resulte necesario promover una comprensión más amplia de la didáctica en la formación de los docentes universitarios, como lo sería en este caso en el área de la salud, pues no es suficiente con que las instituciones de la especialización promuevan que el docente tenga un gran acervo del conocimiento que le permita transmitir un saber específico, sino que en este ejercicio de investigación se resalta la importancia de comprender la didáctica como un proceso de decisiones que reflexiona por la ciencia y la formación del ser humano.

Tras el desarrollo de cada capítulo y el análisis realizado en este ejercicio de investigación, se puede concluir que en este ejercicio de investigación se logró hacer una aproximación al objetivo general del trabajo de grado, el cual buscaba analizar la noción de didáctica presente en los programas de especialización en docencia universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y la Universidad Piloto de Colombia (UPC), particularmente en el profesional del área de la salud de la salud. A partir de los planteamientos teóricos de Wolfgang Klafki, debido a que en el análisis se identificó que en estos programas la didáctica se percibía de manera instrumental, centrada en la construcción de estrategias, recursos o medios innovadores, para alcanzar objetivos de aprendizaje, donde se puede concluir que se instrumentaliza el método para alcanzar la transmisión de contenidos científicos.

Este ejercicio de investigación, al tener como objeto de estudio la didáctica, contribuye al campo conceptual de la pedagogía, pues esta última es entendida como la disciplina que estudia la educación en tanto formación humana. Johann Friedrich Herbart (1835) señala que la pedagogía es una ciencia, que tiene como aspecto fundamental la *formabilidad del alumno*<sup>14</sup>,

---

<sup>14</sup> Aunque en la versión del texto de *Bosquejo para un curso de pedagogía*, la traducción utiliza el término de educabilidad del alumno en la obra de Herbart (1835), una interpretación más precisa sería la formabilidad del alumno, en tanto alude a la capacidad del sujeto a ser formado.

es decir, la capacidad del estudiante para ser formado a través de la instrucción, que se da mediante la didáctica, la cual identifica la manera más efectiva para orientar al estudiante a alcanzar ideales intelectuales, morales y estéticos. En este sentido, es importante que el pedagogo, al estudiar los fenómenos de la educación, se pregunte por la didáctica, pues esta se ocupa de los procesos de la enseñanza.

Este ejercicio de investigación amplía el campo profesional del pedagogo y le posibilita actuar en diversos escenarios educativos, entre ellos la universidad. Al preguntarse por la didáctica universitaria, el pedagogo obtiene un panorama más amplio sobre los procesos de enseñanza en disciplinas específicas, como en el área de la salud. Esto le permite analizar las prácticas de enseñanza por parte de los docentes y contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación universitaria.

Ahora bien, se considera que este ejercicio de investigación se puede constituir como un referente para comprender y fortalecer la formación de futuros docentes en el área de la salud, debido a que aporta un análisis de la noción didáctica, desde reflexiones del campo de la pedagogía. Considerando los aportes que este trabajo puede brindar, se sugiere, en primer lugar, avanzar hacia la construcción de una definición más precisa de la didáctica y de la enseñanza en la educación superior, de manera que las instituciones orienten con mayor claridad las prácticas formativas del docente en el área de la salud. Para finalizar, se recomienda continuar profundizando por la noción de didáctica presente en las especializaciones de docencia universitaria. Además, se sugiere seguir profundizando sobre las apuestas teóricas de Wolfgang Klafki que aportan a pensar la didáctica, desde un sentido formativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M., Barbosa, G., y Lesmes, J. (2014). Estado del arte de la didáctica universitaria: [Tesis Maestría, *Pontificia Universidad Javeriana*]  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12353/AcevedoEspitiaMariaIsabel2014.pdf?sequence=3>
- Acevedo Tarazona, Á (2015). Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: Apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 102-111  
<https://share.google/B45MsWf6WrrLg0Ey3>
- Arcos Guerrero, J. P. (2021). *Estrategias didácticas del docente universitario de medicina para una educación en investigación* [Trabajo de grado, Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Institucional UPC.  
<https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/10278>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Bowen. J. (1979) *Historia de la educación occidental, tomo segundo, La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*. Barcelona: Editorial Herder
- Bowen. J. (1985) *Historia de la educación occidental, tomo tercero, el occidente moderno, Europa y el nuevo mundo, Siglos XVII-XX*. Barcelona: Editorial Herder
- Blandón Díaz, M. (2016). *Propuesta de modelo pedagógico para la maestría en educación para el desarrollo social multidiverso en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud: Investigación Documental*. [Bogotá: Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud]. <http://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/456>
- Bravo Pérez, M. C. (2022). *Percepción de los estudiantes de Medicina Interna acerca de la transformación de estrategias didácticas en la práctica médica en un Hospital Universitario en Bogotá*. [Tesis de especialización. Especialización en docencia universitaria.] Repositorio Universidad Piloto de Colombia.  
<https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/12085>
- Buitrago Uza, M y Gálvez Pinilla, O. (2020). Didáctica teórico-formativa: Elemento clave en la resignificación del concepto de didáctica en Colombia. [Tesis de maestría, *Universidad de San Buenaventura*]. <https://hdl.handle.net/10819/11894>
- Bustamante Zamudio, G., Díaz-Soler, C. J., Espitia Raba, M. Á. Herrera Beltrán, C. X., Trujillo García, A., Garzón-Tovar, W. Y., Riveros Castillo, J., y Yupanqui Erazo, A.

- M. (2023). *Comenio y la Didáctica Magna. El problema de la formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18429>
- Camilloni, A. (2007). *Didáctica general y didácticas específicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A.R.W. de (Comp.) (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós  
<https://lacalorconsaco.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/camilloni-el-saber-didactico.pdf>
- Cardiel, H. C. (2015). Universidad y Estado: del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX. *Universidades* (65).43-57  
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37341213005.pdf>
- Cataño, G. (1984). Estudios de posgrado en educación: evaluación de una experiencia. *Revista Colombiana De Educación*, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5102>
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*. (29) 1 38-51  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.phpscript=sci\\_arttextpid=S1659-38202020000100038](https://www.scielo.sa.cr/scielo.phpscript=sci_arttextpid=S1659-38202020000100038)
- Comenio, J. A. ([1657]1992) *Pampedia (educación Universal)*. Madrid: UNED, (F. Rodríguez, Trad.).
- Comenio, J. A. ([1632]1998). *Didáctica Magna (8.ª ed.)*. México: Editorial Porrúa.
- Comenio, J. A. (2003). Didáctica analítica (Methodi linguarum novissimae fundamentum, ars didáctica. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, pp. 13-87.
- Durkheim. E ([1893]2012) *La división del trabajo social*. Editorial: Biblioteca Nueva
- Decreto 1001 de 2006 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones. 03 de abril de 2006.
- Decreto 1330 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. 25 de julio de 2019.
- Decreto 3658 de 1981 [Ministerio de Educación]. Por el cual se reglamenta el Decreto extraordinario 80 de 1980, en lo relativo a la Formación Avanzada o de Postgrado. 24 de diciembre de 1981.
- Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación] Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015

- Decreto 2376 de 2010 [Ministerio de Educación] Por la cual se regula la relación docencia - servicio para los programas de formación de talento humano del área de la salud. 10 de julio del 2010
- Díaz Tovar, D. M., y Sanabria Rodríguez, F. S. (2023). *Incidencia de la especialización en docencia universitaria en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado y posgrado de medicina del Hospital “El Tunal” en Bogotá* [Trabajo de especialización, Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Piloto de Colombia.  
<https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/12737>
- Dussel, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Colección educación y sociedad, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: Bildung. *Educación y Pedagogía*. (23) 59 215-225 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157511.pdf>
- Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (28 de noviembre del 2022). Historia. Fucsalud. <https://www.fucsalud.edu.co/historia>
- Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (16 de mayo del 2024). Especialización en docencia universitaria. fucsalud. <https://www.fucsalud.edu.co/posgrado/docencia-universitaria>
- Fundación Universitaria Ciencias de la Salud. (2022). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* [Proyecto Educativo Institucional].  
[https://www.fucsalud.edu.co/themes/custom/fucs/images/documentos-FUCS/PEI\\_FUCS.pdf](https://www.fucsalud.edu.co/themes/custom/fucs/images/documentos-FUCS/PEI_FUCS.pdf)
- Giraldo Mejía, G. E. (2012). *Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia].  
<https://hdl.handle.net/10495/6941>
- Golden, P. (2021, 30 de mayo). *University Life in Georgian England*. Paullett Golden Romance. <https://www.paullettgolden.com/post/university-life-in-the-18th-century>
- Gómez, G. (1998). *La universidad a través del tiempo*. Ciudad México: Universidad Iberoamericana.
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y educadores*, 15(2), 203, 218.  
218. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870004.pdf>

- Grisales-Franco, L. M., y González-Agudelo, E. M. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>
- Gutiérrez, G. (2010). Los fines y opciones de la educación superior a lo largo de la historia. *Revista de Antropología experimental*, (18): 317-331.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1955>
- Henaó-Castaño, Á. M. (2010). *El rol del profesional de la salud como docente universitario / The role of the health professional as a university professor*. *Aquichan*, 10(1), 13-23.  
[https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972010000100004yscript=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972010000100004yscript=sci_arttext)
- Herbart, J. F. (1835). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Ediciones de la lectura. (L. Luzuriaga, Trad.)
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General*. Ediciones de la lectura. (L. Luzuriaga, Trad.)
- Hernández, R. Fernández, A y Bautista, L. (2003). *Metodología de la investigación cuarta edición*. Mcgraw-hill / interamericanos editores, s.a. de c.v.
- Hernández, R. Fernández, A y Bautista, L. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. Mcgraw-hill / interamericana, editores, s.a. de c.v.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung: La formación*. Octaedro editorial. (L. Reyno, L, Bredlow Trad.)
- Humboldt, Wilhelm. ([1810] 2005). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores de Berlín (título original: On the external and internal Organisation of higher scientific Institutions in Berlin)* LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, Vol. 38 (2005): 283-291
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de educación*, (291), 105-127.
- Klafki, W. ([1976] 1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica (A. de Mesa y Á. Pantoja, Trads.). *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17024/14741/>
- Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 19 de junio de 1992.
- Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. 25 de abril de 2008

- Ley 1678 de 2013. Por medio de la cual se garantiza la educación de posgrados al 0.1% de los mejores profesionales graduados en las instituciones de educación superior públicas y privadas del país. 13 de noviembre de 2013
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994
- Ley 1164 de 2007, Por la cual se dictan disposiciones en materia del Talento Humano en Salud. 03 de octubre de 2007
- Litwin, E. (2013). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Márquez Lavado, Á. A., Montenegro Mahecha, D. C., y Peña Garzón, M. J. (2023). *Diplomado en facturación en salud y revisión de cuentas médicas* [Informe de investigación, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud]. Repositorio Institucional FUCS. <https://repositorio.fucsalud.edu.co/entities/publication/1e1ee47f-8fcf-4dc0-bd53-8b9591b08c00>
- Martínez Boom, A., Calvo, G., Soler, C., Prada, M., & Martínez, M. C. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*. IDEP – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. [https://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2015\\_Pensar\\_la\\_formacion\\_de\\_maestros\\_hoy.pdf](https://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2015_Pensar_la_formacion_de_maestros_hoy.pdf)
- Martínez López, E. (2023). *Análisis de las estrategias didácticas utilizadas en las prácticas formativas del programa de fonoaudiología en una Universidad Pública de la ciudad de Popáyan*. [Trabajo de grado. Especialización en docencia universitaria]. Repositorio Institucional Universidad Piloto. <https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/12709>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-408425\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-408425_recurso_3.pdf)
- Moreno Torres, M. (2008). El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria. *Pedagogía Y Saberes*, (28), 115.121. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys115.121>
- Murcia Herrera, A.(2016). *Diseño de guías didácticas para la enseñanza aprendizaje de la morfología humana a estudiantes de citohistotecnología primer semestre fundación universitaria de ciencias de la salud-FUCS* [Trabajo de grado. Especialización en docencia universitaria. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud]. Repositorio Institucional FUCS. <https://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/3898>

- Morales Martínez, M.E.(2022). *Diseño de una cartilla de prácticas docentes para la enseñanza y el aprendizaje de la medicina*. [Trabajo de grado. Especialización en docencia universitaria. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud]. Repositorio Institucional FUCS. <https://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/3898>
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía Y Saberes*, (47), 31-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>
- Peña, A. K. R. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Pedagogía y saberes*, (36), 93-107. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/pys/article/view/1813>
- Pérez Gómez, G. (1975). Estudios de posgrado. *Revista Colombiana de Química*, 5(1), 29–31. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/colquim/article/view/10187>
- Peset Reig, M. y Peset Reig, J. I (1989) *Las reformas ilustradas*, Siglo XVIII. En M. Fernández (Dir.), L. Robles Carcedo y L. E. Rodríguez- San Pedro (Coords.) *Universidad de Salamanca. I. Trayectoria Histórica y proyecciones* (pp.145-84). Ediciones Universidades de Salamanca. [https://digital.csic.es/bitstream/10261/337388/4/Reformas\\_illustradas\\_siglo\\_XVIII.pdf](https://digital.csic.es/bitstream/10261/337388/4/Reformas_illustradas_siglo_XVIII.pdf)
- Restrepo Peña, S.X. (2016). *Plan de mejoramiento para la cualificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la materia de ginecología y obstetricia en estudiantes de octavo semestre del pregrado en medicina de la funjo*. [Trabajo de grado. Especialización en docencia universitaria. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud]. Repositorio Institucional FUCS. <http://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/447>
- Rodríguez Vargas, C. M. (2021) *Diseño de una Electiva que involucra el Arte como una Herramienta Didáctica para la Enseñanza en Áreas de la Salud, en la Fundación Universitaria de Ciencias de La Salud*. [Tesis de especialización. Especialización en docencia universitaria. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud]. Repositorio Institucional FUCS. <https://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/3873>
- Ruge Otálora, G. (2019). *Desafíos del médico general como docente de medicina en Colombia* [Trabajo de especialización, Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Piloto de Colombia. <https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/4717>

- Runge, A.K. (2008). *Ensayos sobre Pedagogía Alemana, Volumen 1 Cátedra de Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201–240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>.
- Ruiz, A. (2008). Texto, testimonio y metatexto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la educación. *CLACSO*. 8 45-59  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Ruiz Rodríguez, U. A. (2021). *Cambio en las prácticas didácticas en el área de pregrado de Medicina Interna de un hospital universitario durante la pandemia por nuevo Coronavirus* [Trabajo de grado. Especialización en docencia universitaria. Universidad Piloto de Colombia] Repositorio Institucional UPC  
<https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/10752/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=5>
- Saavedra Rey, L. y Saavedra Rey, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía Y Saberes*, (53), 53–68.  
<https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>
- Salcedo Padilla, M.Z., y Moreno Chaparro, O.J. (2022). *Estrategia didáctica para la enseñanza del enfoque familiar y comunitario en un programa académico de medicina*. [Trabajo de grado. Especialización en docencia universitaria]. Repositorio Institucional UPC. <https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/11525>
- Salgado Madrid, G. I., y Vargas Hernández, D. A. (2023). *Métodos de enseñanza que impactan positivamente en la apropiación del conocimiento de los estudiantes de pregrado de Medicina de V semestre de una universidad de la ciudad de Bogotá* [Trabajo de grado, Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Institucional UPC  
<https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/12901>
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación.
- Silva, R. (2009) *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Bogotá: la Carreta Editores
- Soto, D. (2009). LOS DOCTORADOS EN COLOMBIA. Un camino hacia la transformación universitaria. *Revista Historia de la Educación y Latinoamericana*, (12),152-195.  
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86912021009.pdf>

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books.

Universidad Piloto de Colombia (2014). *Especialización En Docencia Universitaria - Posgrado virtual*. UNIPILOTO.

<https://estudiarvirtual.unipiloto.edu.co/posgrado/especializacion-en-docencia-universitaria>

Universidad Piloto de Colombia (2014). *Historia*. Universidad Piloto de Colombia.

<https://www.unipiloto.edu.co/la-universidad/historia/>

Universidad Piloto de Colombia (2018) *Proyecto Educativo Institucional (PEI) Ethopeia de la Universidad Piloto de Colombia*.

[https://www.unipiloto.edu.co/descargas/PEI\\_26OCT.pdf](https://www.unipiloto.edu.co/descargas/PEI_26OCT.pdf)

Universidad Piloto de Colombia (2022) *Especialización En Docencia Universitaria*.

<https://www.unipiloto.edu.co/descargas/PORT-DUV.pdf>

Velilla Jiménez, H. E. (2018). El concepto de formación (*Bildung*) en la didáctica de la ciencia: La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos [*Tesis de maestría o trabajo de grado, Universidad de*

*Antioquia*] <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/8c433da0-a0d6-4312-b140-32498438cfa8/content>

Villaquiran, J (2007). Recuento histórico de los programas de especialización médica en Colombia. *Colombia médica* 38(2), 152-165

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-9534200700020](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-9534200700020)

## ANEXOS

1. [Cuadro 1. Cuadro del SNIES de las especializaciones en docencia Universitaria en Colombia.](#)
2. [Nivel superficie. Ficha de sistematización sobre la legislación educativa en la educación superior.](#)
3. [Nivel Superficie. Ficha de sistematización sobre los documentos institucionales tanto de la Fundación Universitaria Ciencias de la Salud y la Universidad Piloto de Colombia.](#)
4. [Nivel Analítico. Ficha de sistematización sobre los trabajos de grado de la Universidad Piloto de Colombia.](#)
5. [Nivel Analítico. Ficha de sistematización sobre los trabajos de grado de la Fundación Universitaria Ciencias de la Salud.](#)

6. [Nivel Interpretativo. Ficha de sistematización sobre los trabajos de grado de la Universidad Piloto de Colombia con relación a los postulados de Klafki.](#)
7. [Nivel Interpretativo. Fichas de sistematización sobre los trabajos de grado de la Fundación Universitaria de ciencias de la salud con relación a los postulados de Klafki.](#)