

ARTÍCULO DE POSICIÓN

¿Qué didáctica desarrollar, la general y/o las particulares? Reflexiones desde su epistemología

What is the didactic to develop, the general and / or the particular ones? Reflections from his epistemology

José Osvaldo Enríquez Clavero¹, Gonzalo González Hernández², María Elena Cobas Vilches¹

¹ Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Cuba.

² Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara. Cuba.

RESUMEN

Uno de los componentes esenciales que permite que la enseñanza superior pueda lograr su cometido es la didáctica, ciencia de peculiar desarrollo, cuyo dominio es ineludiblemente necesario para los docentes en general, y particularmente para los profesionales de la salud que ejercen la docencia. En este sentido, los autores se han propuesto con el presente artículo expresar mediante un análisis de la evolución de la didáctica desde finales del siglo XX hasta la fecha, su posición respecto a su necesaria contextualización en pleno siglo XXI, y su visión desde la didáctica particular de las ciencias médicas.

DeSC: enseñanza, educación, educación superior, personal docente, educación médica.
<http://www.revedumecentro.sld.cu>

ABSTRACT

One of the essential components that allow higher education to achieve its purpose is didactics, science of peculiar development, whose command is inescapably necessary for teachers in general, and particularly for health professionals who teach. In this sense, the authors have proposed with this article to express through an analysis of the evolution of didactics since the end of the 20th century up to present time, its position regarding its necessary contextualization in the 21st century, and its vision from the particular didactics of the medical sciences.

MeSH: teaching, education, education, higher, educational personnel, education, medical.

INTRODUCCIÓN

La época actual está marcada por la necesidad de una renovación de la enseñanza, en la cual profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado.^{1,2} En la universidad enseñar se hace cada vez más complejo y aprender es una experiencia mucho más desafiante. Así, la formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr que la enseñanza superior pueda cumplir su encargo social.

La didáctica es una disciplina muy peculiar que surgió –incluso- previa a la constitución de la pedagogía como ciencia. Aunque actualmente se reconoce en la mayor parte de la literatura particularizada como una disciplina científica autónoma dentro de las ciencias de la educación, no siempre ha sido así. Esta inclusión corresponde a la tradición europea, básicamente de Europa central y mediterránea, que después se extendió a Latinoamérica; mientras que los <http://www.revedumecentro.sld.cu>

países anglosajones la conciben básicamente como una aplicación de la psicología de la educación.

Durante los últimos tiempos la evolución de la didáctica en el área geográfica donde se encuentra Cuba ha sido motivo de controversia, lo que ha generado conflictos en relación a aspectos como su base normativa y la relativa a su fragmentación, entre otros, llegándose incluso a cuestionar su cientificidad o su delimitación epistemológica como ciencia. El positivismo le imprimió un carácter tecnicista tan fuerte que aún para muchos la didáctica es una “teoría-práctica” y ni el influjo de la escuela crítica ha podido borrar del todo este enfoque instrumental. Probablemente sea esta visión la que haya obstaculizado su desarrollo teórico durante muchas décadas.

Se considera que a finales del siglo XX e inicios del XXI, los fundamentos básicos de la didáctica general estuvieron sometidos a un proceso de reconceptualización, evento que recibió diversos calificativos: “relativismo epistemológico”, “relativismo pedagógico” o “desorientación”.

En Cuba, aún con una rica tradición pedagógica, durante muchos años desarrolló como principal referente de la didáctica la valiosa literatura procedente del excampo socialista europeo, de donde tomó su fundamentación dialéctico-materialista. Hoy los docentes universitarios cubanos, particularmente los de la salud, intercambian más con sus colegas de países del área quienes participan en la educación médica cubana, por lo que se hace necesario abordar estos temas en pro de un mejor intercambio.

Todos los campos de conocimiento intentan legitimarse, entre otras vías, a través de una pluralidad de discursos que postulan, proponen y sustentan las ideas y reflexiones inherentes a ese espacio. El proceso de producción de conocimientos es una de las aristas fundamentales de la construcción y la existencia de una ciencia. Su examen, alcances, limitaciones y evaluación son competencia de la epistemología, la cual no es una ciencia, sino una reflexión analítica y crítica de las propuestas de conocimiento de uno u otro campo.

Es en esta última dirección a la que se dirigen estas reflexiones en torno a la relación de la didáctica general con las particulares. Así, el objetivo que se plantea es reflexionar sobre la evolución y situación actual de esta relación desde su epistemología.

DESARROLLO

El desarrollo de este trabajo se estructura en torno a los principales problemas o conflictos que han influido en la evolución del status epistemológico de la didáctica, los que están estrechamente relacionadas entre sí, por lo que su delimitación se ha hecho solamente para facilitar la organización de las ideas.

Didácticas en función de las etapas evolutivas

Las primeras “particularizaciones” de las propuestas didácticas surgieron durante la primera mitad del siglo XX y estuvieron conformadas según las etapas evolutivas del alumno, como resultado de los paulatinos avances del conocimiento de la psicología, lo cual produjo un relativo desplazamiento desde la disciplina y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto del aprendizaje. En la medida que el aparato escolar fue transformando estas contribuciones en didácticas particulares se produjo un nuevo desplazamiento del centro de enfoque: del sujeto de enseñanza hacia la organización del sistema escolar, se debilitó así la demarcación epistemológica de las “particularizaciones”, por su dependencia directa respecto al orden convencional o “arbitrario” de la escolarización. Aparecieron entonces los problemas teóricos inherentes a la relación de la didáctica general y las particulares.³

Estas tempranas proyecciones de la didáctica según el nivel escolar fueron relegadas por aquellas disciplinas curriculares. Su labilidad epistemológica ha sido afectada por el cuestionamiento a la descripción psicológica evolucionista (o basada en criterios de maduración); la interpretación actual de los procesos evolutivos del sujeto está mucho más

marcada por variables etnográficas o de desarrollo cultural (de evolución individual endógena), lo cual destruiría la “unidad epistémica” de las didácticas por niveles escolares.

A finales del siglo XX se notó cierta tendencia a la “fragmentación” de la didáctica desde dentro, con el desarrollo de distintas áreas como la educación particular y la formación del profesorado, las cuales anteriormente formaban parte de la misma didáctica y ahora buscan su propia autonomía y consolidación científica.

A diferencia de la didáctica particular de las etapas educativas tempranas (infantil, primaria, secundaria), la didáctica universitaria o de la educación superior lleva apenas décadas de desarrollo.⁴ Este retardo se debe, fundamentalmente, a una interrogante que las otras didácticas, centradas en aquellas etapas, no se han llegado a plantear: la necesidad de su existencia.

Tradicionalmente se ha vinculado la didáctica con la enseñanza; sin embargo, esta no puede existir sin el aprendizaje, criterio esencial a tener en cuenta en la didáctica universitaria o de la educación superior. Los propios profesores no siempre han reconocido la didáctica como una ciencia: “... muchas veces es relegada y la mayoría de las veces, diseminada en espacios o parcelas de conocimientos, sin que logre las urgentes sistematizaciones provenientes de la conjunción entre teoría y práctica”.⁵ Aunque lamentable, es válida aún la pregunta ¿cuántos de los que ejercen la docencia universitaria sospechan que la pedagogía tenga algo que ver con ello?

El análisis de la problemática a la que se enfrenta hoy la pedagogía de la educación superior revela la necesidad de fortalecer el trabajo en su didáctica; pero sin limitarla a su “brazo instrumental”, lo cual mutilaría sus funciones descriptiva, reflexiva, explicativa e interpretativa, según expresa un documento de Ministerio de Educación Superior.⁶ El reconocimiento de ambas (pedagogía y didáctica) como ciencias es aún polémico en algunas universidades.⁷ De acuerdo al análisis que hace Álvarez de Zayas⁸ de este asunto -a la luz de la teoría de los procesos conscientes- la pedagogía, estudia todo tipo de proceso formativo en sus distintas

manifestaciones, mientras la didáctica atiende solo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional particularizado: el proceso docente educativo o de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, no es incorrecto considerar la didáctica como rama de la pedagogía, dentro de las llamadas ciencias de la educación.

Independientemente del status que se le quiera otorgar a la didáctica, los autores de este artículo consideran que solo su aplicación de forma creadora garantiza la excelencia del quehacer docente de los profesores, con lo cual contribuye en gran medida al cumplimiento de la misión de la universidad en el siglo XXI.

Didácticas en función de los contenidos

En los últimos tiempos la proyección de las didácticas ha ido afianzando su definición en función de los distintos contenidos disciplinarios de enseñanza, tomando el nombre de didácticas particulares, también denominadas como metodologías. En cierta medida equivalen a lo que Shulman⁹ denominó "conocimiento pedagógico del contenido" y Bolívar¹⁰ "conocimiento didáctico del contenido".

González Gallego ¹¹ lo explica así: "... una didáctica específica depende directamente de dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos constitutivos: las ciencias de la educación y un área del saber (fundamentalmente, del saber escolar), que se denomina, en la reciente terminología científica, la ciencia referente. En definitiva, se trataría de aplicar los conocimientos que las ciencias de la educación nos proporcionan, a un determinado campo del conocimiento factual. Las ciencias de la educación, por tanto, cuando son aplicadas sobre una ciencia referente producen un nuevo tipo de conocimiento científico. Y una ciencia referente, cuando tiene un uso educativo (porque una ciencia deviene en *sub-ciencias diferenciadas* según el uso que les demos) cambia radicalmente sus perspectivas. Estas son, en consecuencia, las dos fuentes de cualquier didáctica específica...".

Las particularizaciones de la didáctica requieren del trabajo conjunto y solidario de expertos de distintas disciplinas (para la delimitación epistemológica del objeto y su tratamiento en la enseñanza); el problema surge principalmente cuando en lugar de esto opera la “colonización” de un experto sobre otro. Esta cuestión se torna peligrosa cuando las producciones de estas particularizaciones pretenden constituirse en dimensiones autonomizadas o en teorías cerradas explicativas del fenómeno total.

Teorías diafragmáticas y autonomización

“Pareciera que de la enseñanza se encargan los particularistas “contenidistas” y no los didactas”, dijo Davini¹² quien además agrega “...se observa una clara supresión de la figura del didacta...”. Criterios como estos han llevado a que las didácticas particulares se están considerando como teorías “diafragmáticas” con pretensión expresa o latente de neta “autonomización”. Pero, ¿a qué se llama teorías diafragmáticas?, y ¿en qué consiste esta tendencia a la “autonomización”?

Las teorías diafragmáticas en el campo de las didácticas particulares son aquellas que focalizan la mirada en una o dos dimensiones y reducen el proceso de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias, constituyéndose en teorías “autonomizadas” o fragmentarias. Quizás el mejor ejemplo de ello es reflejado en los trabajos del grupo de los Institutos de Investigación de la Enseñanza de las Matemáticas de Francia, quienes consideraban la didáctica de la matemática como una rama de ella; no de la didáctica ni de las ciencias de la educación. Su propósito central consistiría en vigilar la denominada “transposición didáctica”,¹³ o sea, el tratamiento del contenido evitando su banalización y asegurando la conservación de los enfoques epistemológicos propios del objeto de enseñanza. Dicho de otra forma, se trataba de garantizar una buena comunicación entre el conocimiento “erudito” y el conocimiento “enseñable”. Este concepto surgió bajo el supuesto de su especificidad para la enseñanza de la matemática y su uso se ha generalizado para cualquier disciplina.

El otro extremo de estas fugas teóricas y metodológicas en la(s) didáctica(s) es lo que se describe como “megateorías” en el campo de la didáctica general.¹⁴ Estas son las que pretenden reunir el abanico de producciones científicas en un marco global comprensivo, con la consecuente pérdida del enfoque normativo. Sus autores se afanan por encontrar un discurso unificador para la didáctica, intentan construir una arquitectura que integre gran cantidad de teorías de distintos orígenes (“collage”) que derive en una especie de “meta-teoría”, cuya gran limitación es no poder operar sobre la acción debido a su “peso excesivo”. Es evidente que este prototipo teórico se gesta dentro de un proceso de marcada retracción de teoría pedagógica, como resultado de la ruptura ideológica y epistemológica con el ingenuo optimismo educativo.

La “autonomización” de las didácticas por disciplinas se explica porque estas procuran su dominio en la producción y en la intervención en la práctica escolar. Posiciones como estas parecen derivarse, más allá de las necesidades epistemológicas, de justificaciones de recortes territoriales y de control del campo laboral en las instituciones escolares, y remiten a conflictos de poder entre las comunidades científicas. En la cuestión de la eliminación simbólica del “otro” se manifiesta un problema de poder propio de la lógica académica del campo universitario y de la investigación, en donde históricamente han tenido más “status” los particularistas de las ciencias “puras”; la didáctica ha tenido un peso menor en este terreno, relegada implícitamente al campo de las acciones instrumentales. La “autonomización” teórica y metodológica de las didácticas particulares encontrarían legitimidad si se comprobase que estas han alcanzado la producción de marcos conceptuales propios; sin embargo, al realizar una revisión de la producción reciente de las distintas materias no se encuentra ese desarrollo.

Al realizar un rastreo global de una muestra de ideas derivadas de diversas disciplinas se encontraron muchas coincidencias, por lo que los autores consideran que estas propuestas didácticas no representarían producciones correspondientes a disciplinas específicas o autonomizadas, sino lo contrario: las ideas centrales rastreadas pueden intercambiarse entre las diferentes áreas sin perder su potencialidad. Se coincide con Davini¹² cuando planteó que: “... pareciera que la didáctica general y sus particularizaciones están mucho más unidas que lo que una primera visión puede suponer...”.

Ya es un punto de acuerdo el reconocimiento de los espacios de particularización que requieren la indelegable participación de los expertos en el contenido disciplinario, abandonando la pretensión tecnicista de plantear a la didáctica como repertorio de técnicas independientes de qué y para qué se enseña. Sin embargo, ello no implica que la didáctica general desaparezca como disciplina o se fragmente en didácticas particulares. Por el contrario, la revisión global del problema llevaría a pensar en las particularizaciones como desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas.

Se considera que los docentes constituyen los actores privilegiados para la concreción del proceso enseñanza aprendizaje y en su formación debe ser asunto de particular interés la didáctica general, que no puede agotarse en sus particularizaciones. Ellos necesitan un desarrollo metodológico que descansa en conceptualizaciones amplias, inclusivas y consistentes y la elaboración de criterios que permitan orientar su labor. Podría construirse una trama comprensiva a partir de investigaciones de las didácticas particularizadas para elaborar aquellos conceptos y metodologías válidos para la enseñanza, superando su visión autonomizada y facilitando la acción y la construcción de experiencias por parte de los docentes.

Muy distante del intento de establecer un método único de enseñanza es apropiado el desarrollo de una variedad de modelos metodológicos que permitan reconocer las diferentes situaciones, pero que al mismo tiempo faciliten al docente diversas opciones de trabajo. Debiera pensarse a la didáctica general y las particulares como campos cooperativos que se alimentan mutuamente y construyen alternativas para la acción de los docentes. Los autores coinciden con este planteamiento al considerar que ambas se interrelacionan y específicamente las didácticas particulares forman parte de la general de la cual se nutren.

El proceso enseñanza aprendizaje plantea desafíos importantes que requieren propuestas que solo pueden elaborarse dentro de la didáctica general; esto es, que no se resuelven desde ninguna particularización ni desde la psicología. Estas cuestiones representan espacios de

producción y de problemas que muestran bajo desarrollo por estar absorbidos por la megateoría.

Los autores se unen a los que consideran al proceso enseñanza aprendizaje como un objeto complejo, en el que confluyen múltiples dimensiones problemáticas y por ende, diversas disciplinas que pretenden explicarlas y aún actuar sobre ellas. Esto no sería obstáculo si se trabajase de forma interdisciplinaria pues son varios los temas y problemas cuyo estudio y producción dependen necesariamente de la constitución de la didáctica general y en los cuales las distintas particularizaciones podrían comprometerse como campos cooperativos y en proceso de desarrollo; sin embargo, la interdisciplinariedad en las ciencias sociales y humanas, cuando se ocupan de cuestiones de enseñanza y aprendizaje, está lejos de ser una actividad legítimamente consolidada.

La didáctica general y las particulares no se identifican como iguales, pero tampoco pueden ser consideradas desvinculadas. La general es predominantemente explicativa, mientras que las particulares, por corresponder a un contexto académico específico y concreto, son predominantemente indicativas, prescriptivas y normativas del proceder en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de cada disciplina docente. La relación entre ambas es idéntica a la de los pares de categorías lo general-lo particular y lo universal-lo específico.¹⁵

El destacado didacta Klingberg³ estableció décadas atrás que: "La relación entre la didáctica general y las didácticas particulares ha de alcanzar una tercera etapa, en la que se restablecerá la unidad en un plano más elevado. Esta será una unidad en la cual cada didáctica particular habrá desarrollado su perfil lógico y científico peculiar, pero al mismo tiempo, estará más estrechamente vinculada que antes con las otras didácticas particulares y con la didáctica general a través de rasgos y tareas comunes, principios generales, etcétera..."

Didácticas particulares en educación médica superior

Autores como Sosa Morales¹⁶ defienden que la educación médica es una rama del sistema de las ciencias pedagógicas y constituye una de sus “metodologías particulares”. Sucasa¹⁷ habla ya de la pedagogía médica como una ciencia emergente. Se coincide con Sarasa Muñoz et al.¹⁸ en que aplicar una didáctica particular en la educación médica no es sencillo. Su rasgo distintivo determinante es la formación de competencias clínicas como la habilidad de identificar y dar solución a problemas reales de la práctica social del proceso salud-enfermedad. Por lo tanto, la formación de profesionales de la salud requiere de “un eje” en la formación docente del equipo de salud en ejercicio de la enseñanza.¹⁹ Estas ideas se diluyen ante la necesidad de que las diferentes disciplinas que integran la malla curricular en las carreras de la educación médica superior requieren de didácticas particulares, en opinión de los autores.

La educación médica superior cubana está organizada en ciclos y cada uno de ellos tiene sus especificidades didácticas, en correspondencia con sus funciones en el contexto general de la carrera, se concluye que las didácticas particulares están llamadas a garantizar la formación y sentar las bases para el posterior desarrollo de los métodos de trabajo de la profesión médica y que por lo tanto, estas deben ser manejadas hábilmente por los docentes.^{7,20} Sin embargo, ¿podrían los docentes manejar las didácticas particulares sin una formación en didáctica general?

En opinión de los autores de este artículo es imprescindible la formación pedagógica del claustro especialmente en didáctica general, ya que consideran que la educación médica cubana ha evolucionado a la luz de la experiencia práctica, especialmente vinculada al principio de la educación en el trabajo, más que sobre la base del conocimiento de la teoría didáctica.

En un atinado editorial de la revista cubana Educación Médica Superior²¹ se reflejan preocupaciones en torno al papel de sus docentes en la actual coyuntura y se retoma la pregunta: ¿qué se necesita para ser un buen profesor?, la que se responde tomando como base la ya citada publicación de Shulmann,¹⁰ quien establece en indiscutible orden jerárquico siete tipos de conocimientos que un profesor debe poseer para ejercer su labor. Obsérvese que concede el segundo nivel de prioridad al conocimiento pedagógico general -que incluye a la

didáctica general- y en cuarto lugar sitúa lo que llama “conocimiento pedagógico del contenido”, que no es otra cosa que la didáctica particular de una disciplina, o sea, aquel conocimiento que permite poner en práctica el concepto de “transposición didáctica”. Más adelante el editorial aborda cómo se adquiere el “conocimiento pedagógico del contenido” y sugiere cuatro vías; se puntualiza al final que las instituciones académicas comprometidas con la calidad de su docencia deben prestar particular atención a la formación de sus profesores.

En este sentido, debiera revisarse el proceso de formación pedagógica del docente universitario -que internacionalmente se conoce como “pedagogización” del claustro- a tenor con el hecho de que la educación médica superior cubana sigue un modelo pedagógico que la distingue, sobre todo por el uso de la educación en el trabajo como principio y forma organizativa docente predominante. Entonces, previo a la adquisición del “conocimiento pedagógico del contenido”, un docente novel debe dominar al menos los elementos básicos de la didáctica general, lo cual no se alcanza –como es obvio- con solo estudiar y cumplir lo normado en la Resolución Ministerial 210/2007 del MES²² sobre trabajo docente metodológico. Cuando se habla en estos términos, debiera pensarse tanto en su preparación pedagógica inicial como en su superación profesional.²³ Dar respuesta a esta necesidad le corresponde a uno de los dos subsistemas de la educación de posgrado de las universidades de ciencias médicas: el de la superación profesional.²⁴⁻²⁶ Se hace evidente profundizar en esta temática en los cursos, diplomados y maestrías que se ofertan.

La fragmentación afecta la identidad de la didáctica

La preocupación de varios particularistas en las distintas disciplinas por reconceptualizar la(s) didáctica(s) alrededor de los contenidos de enseñanza ha acentuado el problema de la delimitación epistemológica del campo de la didáctica como ciencia, y por ende, de su identidad, ya que para ellos las didácticas particulares constituyen campos específicos de las respectivas ciencias sin relación con un marco de didáctica general, cuya propia existencia cuestionan, considerando que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción particularizados. Se justifican, por lo tanto, las preocupaciones que muchos didactas

generalistas han manifestado en frecuentes análisis de la delimitación epistemológica de la didáctica como campo de conocimiento.^{12, 27}

Sin lugar a dudas, la aparición y progresiva consolidación de las didácticas particulares es un factor importante que ha influido en la aludida "fragmentación" de la didáctica desde adentro; pero se han ido sumando otras circunstancias y hechos importantes, de los cuales es justo mencionar aquí:

- La amplitud y diversidad de temáticas abordadas en y desde la didáctica con propuestas muy dispares tales como: el diseño de entornos virtuales de enseñanza, los modelos de apoyo a las necesidades educativas particulares, las políticas del libro escolar, la pedagogía "hospitalaria", entre otras.
- La influencia de la teoría del currículo, la cual fue gradualmente desplazando a la didáctica durante la segunda mitad del siglo XX.
- El auge de la escuela crítica y de otras corrientes contemporáneas ligadas a la comprensión de la práctica, que condujeron a lo que algunos calificaron como "impasse metodológico".
- El debilitamiento del discurso de la pedagogía, absorbido en muchos lugares por las propuestas educativas emanadas de organismos internacionales y financieros.
- Las pujas de los profesionales por el control de la enseñanza.

Schwartz²⁸ considera que: "...nos enfrentamos entonces a una fragmentación en la selección de supuestos que conlleva a una fundamentación en distintas disciplinas y dentro de ellas en diversas teorías que a su vez enfatizan el estudio de algunos elementos y procesos de la enseñanza generando una fragmentación del objeto de estudio. El énfasis en el estudio de elementos y procesos de la enseñanza (...), que fragmentan a la didáctica, que disgregan y desdibujan a su objeto de estudio (...) cuestionan su identidad...". Previamente otros autores latinoamericanos habían escrito acerca de la "crisis del conocimiento didáctico"¹² y "pérdida de su identidad".²⁸

Moreno Olivos²⁹ conceptualmente arriba a la necesidad de reconstruir el discurso de la didáctica y de la pedagogía. Los autores desde su posición de docentes universitarios, coinciden en que

la didáctica necesita relaborar o renovar su cuerpo teórico, de manera que proyecte su desarrollo en el futuro y permita una integración adaptada de contribuciones procedentes de otras áreas del conocimiento.

Con relación a este asunto, León Hernández et al.³⁰ se ha proyectado así: "...las principales tareas de la Didáctica están referidas a distinguir la legitimidad de su objeto de estudio, fortalecer su corpus teórico y metodológico, haciéndolo autónomo, de manera que garantice la perfección interna de sus teorías, en estrecha interrelación con otros campos del saber, como vía fundamental para ofrecer procedimientos y métodos que guíen el modo de actuación del profesional que la emplea".

Recientemente, el presidente de Cuba³¹ ha hecho un llamado a profundizar en el estudio de la didáctica, lo cual confirma la posición de los autores del presente artículo de que para lograr la "pedagogización" del claustro a la que se aspira en las universidades cubanas e internacionalmente, se requiere una preparación de los docentes en didáctica general, para que las particulares permitan su ejecución en la práctica. Las características de la educación médica cubana precisan de estudios -como los de Cañizares Luna et al.²⁰- para nutrir las didácticas particulares de las diversas disciplinas, que permitirán a su vez el florecimiento de la didáctica general.

En resumen, se considera saludable que una disciplina ponga periódicamente sus supuestos en cuestión; aunque esta controversia en el ámbito epistemológico va más allá de lo didáctico.

La didáctica, como teoría social, configura la práctica y se valida para ella. Al analizar su desarrollo es imprescindible abordar sus particularizaciones:

- En función de las etapas evolutivas: la didáctica universitaria es la más reciente y en la que aprecian menos avances.
- En función de los contenidos: se requiere de un trabajo conjunto de expertos de distintas disciplinas para evitar distorsiones como las descritas.

CONCLUSIONES

La didáctica general y las particulares no se identifican como iguales; pero tampoco pueden ser consideradas desvinculadas. Esta idea debe ser tenida en cuenta en la educación médica superior, donde se requiere desarrollar las didácticas particulares de las diversas disciplinas. Es preciso contextualizar o adaptar el discurso y la acción didáctica a las nuevas demandas que plantea el siglo XXI a las instituciones de educación superior, particularmente a aquellas que forman los profesionales de la salud; pero sin desligarse de la didáctica general.

Declaración de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Pansza González M. Fundamentación de la Didáctica. México: Editorial Gernika; 1996.
2. Prieto Martín A. Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso. Madrid: Narcea S. A; 2017.
3. Klingberg L. Introducción a la didáctica general. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972.
4. Da Costa Rodríguez M, López Palacio JV. Fundamentos didácticos y curriculares del proceso pedagógico. ISLAS [Internet]. 2015 [citado 30 Ene 2018];57(179): [aprox. 22 p.]. Disponible en: <http://remed.vcl.sld.cu/textos-a-consultar/Fundamentos%20didacticos%20y%20curriculares.pdf>
5. Díaz Herrera D. La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [Internet]. 1999 [citado 2 Abr 2017];2(1):[aprox. 10 p.]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>
6. Ministerio de Educación Superior. Tendencia actual de la Didáctica de la Educación Superior. La Habana: MES; 2012.

7. Saraza Muñoz NL. La Pedagogía en las carreras de las ciencias médicas. EDUMECENTRO [Internet]. 2015 [citado 2 Abr 2016];7(1):[aprox. 18 p.]. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000100016
8. Álvarez de Zayas CM. Didáctica: La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1999.
9. Shulman LS. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review. 1987;57(1):1-23.
10. Bolívar A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas particulares. Profesorado Rev de Currículum y Formación del Profesorado [Internet]. 2005 [citado 30 Ago 2017];9(2):[aprox. 39 p.]. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
11. González Gallego I. Prospectiva de las didácticas particulares, una rama de las ciencias de la educación para la eficacia en el aula. Perspectiva Educacional [Internet]. 2010 [citado 18 Ene 2017];49:[aprox. 31 p.]. Disponible en:
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/2/2>
12. Davini MC. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas particulares. En: Camillioni A, Davini MC, Edelstein G, Litwin E, Souto M, Barco S. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Editorial Paidós; 1966.
13. Chevelard Y. La transposition didactique. París: La Pensée Sauvage; 1985.
14. Sacristán JG. Esquemas de racionalización en una práctica compartida. Madrid: Ediciones Morata; 1995.
15. Labarrere G, Valdivia G. Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1988.
16. Sosa Morales DE. Reflexiones necesarias acerca de las didácticas general y especial en las ciencias médicas. EDUMECENTRO [Internet]. 2012 [citado 22 Ene 2017];4(3):[aprox. 6 p.]. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000300002
17. Susacasa S. Pedagogía médica: soporte de la formación docente específica para la enseñanza de las ciencias de la salud [tesis]. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata; 2013.
18. Sarasa Muñoz NL, Cañizares Luna O. ¿Por qué didácticas o metodologías particulares en el proceso docente educativo de Medicina? EDUMECENTRO [Internet]. 2013 [citado 22 Ene

2017];5(1): [aprox. 5 p.]. Disponible en:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742013000100003

19. Fernández Sacasas JA. La triangulación epistemológica en la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la medicina. *Educ Med Super* [Internet]. 2012 [citado 12 Jun 2016];26(3): [aprox. 10 p.]. Disponible en:
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/54/44>
20. Cañizares Luna O, Saraza Muñoz NL, Morales Molina X. *Didácticas de las Ciencias Básicas Biomédicas. Un enfoque diferente*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2018.
21. Vicedo Tomey A. ¿Quién debe enseñar qué cosa en educación médica? El papel del profesor y el conocimiento pedagógico del contenido. *Educ Med Super* [Internet]. 2015 [citado 20 Feb 2016];29(3): [aprox. 4 p.]. Disponible en:
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/794/264>
22. Ministerio de Educación Superior. *Reglamento Docente Metodológico. Resolución Ministerial 210/2007*. La Habana: MES; 2007.
23. Machado Ramírez E, Montes de Oca N. Formación profesional y desempeños idóneos del docente universitario. *Humanidades Médicas* [Internet]. 2016 [citado 30 Ene 2018];16(1): [aprox. 20 p.]. Disponible en:
<http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/919/584>
24. Ministerio de Educación Superior. *Sistema de Superación de Profesores (SSP) de los centros de Educación Superior adscritos al Ministerio de Educación Superior. Instrucción No. 3/2008*. La Habana: MES; 2008.
25. Cáceres Mesa M, Lara Díaz L, Iglesias León M, García Cruz R, Bravo López G, Cañedo Iglesias C, et al. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación* [Internet]. 2003 [citado 6 Jun 2016];33(1): [aprox. 15 p.]. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825>
26. González Capdevila O, Mesa Carpio N, Franco Pérez M. La superación profesional en las universidades de ciencias médicas, tendencias y exigencias actuales. *EDUMECENTRO* [Internet]. 2013 [citado 8 Feb 2016];5(2): [aprox. 7 p.]. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742013000200004

27. Camilloni A. Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Aisenberg B, Alderoqui S (comps.) Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2016.
28. Schwartz G. Crisis en el saber didáctico: motivos y posibilidades de superación. Contextos de Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina; 2000.
29. Moreno Olivos T. Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Perfiles Educativos [Internet]. 2011 [citado 8 Feb 2016];50(2):[aprox. 29 p.]. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24>
30. León Hernández VE, Herrera Fuentes JL. Problemas epistemológicos de la didáctica: apuntes para el debate. Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo [Internet]. 2014 [citado 12 Dic 2017]:[aprox. 9 p.]. Disponible en: <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/didactica.pdf>
31. Díaz-Canel Bermúdez MM. Intervención en el Seminario Nacional de preparación para el curso escolar 2018-2019. La Habana: Mined; 2018.

Recibido: 6 de junio de 2018.

Aprobado: 18 de junio de 2018.

José Osvaldo Enríquez Clavero. Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Cuba. Correo electrónico: joseoec@infomed.sld.cu