

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA



ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LA
ENSEÑANZA DEL CURSO DE ÉTICA DESDE LA DIDÁCTICA
CRÍTICO-CONSTRUCTIVA DE WOLFGANG KLAFKI EN
ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
TACNA, 2024

TESIS

Presentada por:

Bach. Carlo Andreé Cardoza Ramírez

ORCID: 0009-0009-0822-0327

Asesor:

Dr. Marco Carlos Alejandro Rivarola Hidalgo

ORCID: 0000-0001-7317-9177

Para obtener el Grado Académico de:

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2026

ESCUELA DE POSTGRADO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA**

Tesis

“ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA
DEL CURSO DE ÉTICA DESDE LA DIDÁCTICA CRÍTICO-
CONSTRUCTIVA DE WOLFGANG KLAFKI EN ESTUDIANTES DE
MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2024”

Presentada por:

Bach. Carlo Andréé Cardoza Ramírez

Tesis sustentada y aprobada el 12 de febrero de 2026; ante el siguiente jurado
examinador:

PRESIDENTE: Dra. Mabel CÁRDENAS HERRERA

SECRETARIO: Dra. Ana Luz Margarita BORDA SOAQUITA

VOCAL: Mag. Ricardo JIMÉNEZ PALACIOS

ASESOR: Dr. Marco Carlos Alejandro RIVAROLA HIDALGO

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo Carlo André Cardoza Ramírez en calidad de: Maestrando de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado con DNI 71616468.

Soy autor de la tesis titulada: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL CURSO DE ÉTICA DESDE LA DIDÁCTICA CRÍTICO-CONSTRUCTIVA DE WOLFGANG KLAFFKI EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2024, con asesor: Dr. Marco Carlos Alejandro Rivarola Hidalgo.

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 02% de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor (a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Tacna, 12 de febrero del 2026



Carlo André Cardoza Ramírez

DNI 71616468

DEDICATORIA

A mi familia, especialmente a mi madre y mi esposa,
quienes, con su amor y apoyo,
me han enseñado que la educación es el mejor legado que podemos dejar.

A mi querido hijo Felipe,
quien, con su curiosidad y alegría,
me recuerda la magia del aprendizaje y la importancia de enseñar con pasión.

Esta tesis es un tributo a todos ustedes,
que han sido los verdaderos maestros en mi vida y los pilares de mi inspiración.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia por su apoyo a la distancia.

A mi madre, a mi padre, a mi hermano, a mi esposa y a mi hijo,
porque son mi fuerza y motivación para seguir aprendiendo y creciendo.

Agradezco a mi asesor y amigo Dr. Marco Rivarola Hidalgo,
por su amistad, confianza y apoyo en este camino de ser un educador crítico.

Muchas gracias, Universidad Privada de Tacna,
por la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD.....	III
DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTO	VI
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	VII
ÍNDICE DE TABLAS	IX
ÍNDICE DE APÉNDICES	X
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT.....	XII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.2.1 Teórica.....	9
1.2.2 Metodológica.....	9
1.2.3 Práctica	10
1.2.4 Relevancia.....	10
1.2.5 Contribución social (ODS).....	11
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	13
1.3.1 Pregunta general	13
1.3.2 Preguntas específicas	13
1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.4.1 Objetivo general.....	14
1.4.2 Objetivos específicos	14
CAPÍTULO II	15
2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO SIMILARES	15
2.1.1 Antecedentes Internacionales	15
2.1.2 Antecedentes Regionales	18
2.1.3 Antecedentes Nacionales	19
2.2 BASES TEÓRICAS.....	20
2.2.1 Didáctica	20
2.2.2 Enseñanza del curso de ética	44
2.3 CONCEPTOS DE LAS CATEGORÍAS	60
CAPÍTULO III.....	64

3.1 ENFOQUE CUALITATIVO	64
3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	64
3.3 INFORMANTES O PARTICIPANTES.....	65
3.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	67
3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	67
3.6 ANÁLISIS CUALITATIVOS DE LOS DATOS.....	69
CAPÍTULO IV.....	70
4.1 PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	71
4.1.1 OE1: Percepción sobre el significado ejemplar de los contenidos	71
4.1.2 OE2: Percepción sobre la importancia para el presente de los contenidos...74	
4.1.3 OE3: Percepción sobre la importancia para el futuro de los contenidos	77
4.1.4 OE4: Percepción sobre la estructura de los contenidos	82
4.1.5 OE5: Percepción sobre la asequibilidad de los contenidos	89
CONCLUSIONES	96
RECOMENDACIONES	99
REFERENCIAS.....	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Codificación de participantes</i>	66
Tabla 2 <i>Percepción significado ejemplar</i>	71
Tabla 3 <i>Percepción importancia para el presente</i>	74
Tabla 4 <i>Percepción importancia para el futuro</i>	78
Tabla 5 <i>Percepción sobre la estructura</i>	82
Tabla 6 <i>Contenidos del sílabo de ética</i>	85
Tabla 7 <i>Percepción sobre la asequibilidad</i>	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustración 1	73
Ilustración 2.....	76
Ilustración 3.....	80
Ilustración 4.....	87
Ilustración 5.....	92

ÍNDICE DE APÉNDICES

5	APÉNDICE.....	108
5.1	Apéndice 1: Matriz de consistencia cualitativa.....	108
5.2	Apéndice 2: Instrumento cualitativo utilizado: Guía de pautas	111
5.3	Apéndice 3: Transcripciones de las entrevistas	117
5.4	Apéndice 4: Formato de consentimiento informado.....	198
5.5	Apéndice 5: Carta de aprobación de la institución para investigación	201

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal analizar cualitativamente la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna. Desde esta perspectiva, el diseño de la investigación es fenomenológico. La población estuvo conformada por 41 estudiantes del nivel inicial, y a través del muestreo probabilístico se seleccionó 15 estudiantes, siguiendo un muestreo estratificado basado en las notas finales del curso. Esta investigación tiene como técnica la entrevista con modalidad de entrevista estructurada y no estructurada. Para la recolección de datos se utilizó como instrumento una guía de pautas basado en las cinco cuestiones didácticas fundamentales de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. Los resultados revelaron que los estudiantes valoraron positivamente la enseñanza del curso cuando se abordaron los contenidos a través de ejemplos y situaciones éticas reales del ámbito médico, lo que favoreció su comprensión, relevancia y aplicabilidad. Asimismo, reconocieron que la asignatura fortaleció su pensamiento crítico, su capacidad reflexiva y su sentido ético ante dilemas profesionales, destacando la pertinencia de los contenidos tanto para su formación actual como para su ejercicio futuro. En conclusión, la didáctica crítico-constructiva de Klafki se mostró como un enfoque pedagógico pertinente para la enseñanza universitaria de la ética, al integrar teoría y praxis en un proceso reflexivo que promueve la autonomía moral, la responsabilidad social y la formación integral del estudiante de Medicina.

Palabras clave: didáctica, didáctica crítico-constructiva, Wolfgang Klafki, enseñanza de la ética, ética, teoría crítica, pedagogía universitaria

ABSTRACT

The main objective of the research was to qualitatively analyze the perception of the teaching of the ethics course from Wolfgang Klafki's critical-constructive didactics in medical students at the Private University of Tacna. From this perspective, the research design is phenomenological. The population consisted of 41 first-year students, and 15 students were selected through probabilistic sampling, following a stratified sampling based on final course grades. This research used structured and unstructured interviews as its technique. A guideline based on the five fundamental didactic questions of Wolfgang Klafki's critical-constructive didactics was used as an instrument for data collection. The results revealed that students positively valued the teaching of the course when the content was addressed through examples and real ethical situations in the medical field, which favored their understanding, relevance, and applicability. They also recognized that the course strengthened their critical thinking, reflective capacity, and ethical sense in the face of professional dilemmas, highlighting the relevance of the content both for their current training and for their future practice. In conclusion, Klafki's critical-constructive teaching method proved to be a relevant pedagogical approach for university teaching of ethics, integrating theory and practice in a reflective process that promotes moral autonomy, social responsibility, and the comprehensive training of medical students.

Key words: didactics, critical-constructive didactics, Wolfgang Klafki, ethics teaching, ethics, critical theory, university pedagogy

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la ética en la educación superior constituye un pilar esencial en la formación de los futuros profesionales de la salud. En la actualidad, las universidades enfrentan el reto de fortalecer los valores éticos y el pensamiento crítico de sus estudiantes frente a los dilemas morales que plantea la práctica médica contemporánea. No obstante, los métodos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión memorística de principios o normas, resultan insuficientes para fomentar una comprensión profunda y reflexiva del actuar ético. En este contexto, surge la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas que orientan la enseñanza de la ética, promoviendo enfoques más integrales, participativos y críticos que respondan a las exigencias de una sociedad en constante cambio.

La didáctica crítico-constructiva propuesta por Wolfgang Klafki representa una alternativa pedagógica pertinente para abordar este desafío. Este modelo didáctico articula la teoría y la praxis educativa, proponiendo una enseñanza enfatizando su significado ejemplar, su aplicabilidad en el presente y futuro, así como su estructura y asequibilidad. Su propuesta busca que los contenidos no solo sean medios, sino también fines formativos, que orienten la construcción de un pensamiento ético autónomo y responsable. Desde esta perspectiva, la presente investigación analiza cómo los estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna perciben la enseñanza del curso de ética cuando es abordada desde los principios de la didáctica crítico-constructiva, en el marco del periodo académico 2024.

El objetivo principal de este estudio es analizar cualitativamente la percepción de los estudiantes respecto a la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, identificando fortalezas, debilidades y potencialidades del proceso educativo. De manera específica, la investigación se orienta a comprender la valoración que los estudiantes otorgan a los contenidos del curso según cinco dimensiones propuestas por Klafki: el significado ejemplar, la importancia para el presente, la importancia para el futuro,

la estructura del contenido y su asequibilidad. La investigación se justifica por la necesidad de superar las limitaciones de los métodos tradicionales y por la ausencia de estudios previos que exploren la aplicación de la didáctica de Klafki en el contexto peruano, particularmente en la formación médica.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, pues pretende comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes frente a un fenómeno educativo concreto. La población estuvo conformada por 41 estudiantes de Medicina, de los cuales se seleccionó una muestra de 15 participantes mediante muestreo estratificado. La técnica empleada fue la entrevista, en sus modalidades estructurada y no estructurada, utilizando como instrumento una guía de pautas basada en las cinco cuestiones didácticas fundamentales de Klafki. El análisis de la información se realizó a través de un proceso de codificación y categorización que permitió identificar patrones de sentido en los discursos estudiantiles.

En cuanto a la estructura del trabajo, el **Capítulo I** presenta el planteamiento del problema, la formulación de los objetivos y la justificación teórica, metodológica, práctica y social del estudio. El **Capítulo II** desarrolla los antecedentes y las bases teóricas que sustentan la didáctica crítico-constructiva, la enseñanza de la ética y las categorías de análisis. El **Capítulo III** expone la metodología de investigación, describiendo el enfoque, diseño, población, instrumentos y técnicas de análisis. El **Capítulo IV** presenta los hallazgos obtenidos en torno a las percepciones estudiantiles sobre las cinco dimensiones didácticas. Finalmente, se incluyen las **conclusiones, recomendaciones y referencias**, así como los apéndices con los instrumentos, transcripciones y evidencias del trabajo de campo.

En suma, esta investigación busca contribuir al fortalecimiento de la enseñanza universitaria de la ética desde una perspectiva crítica y humanista, promoviendo procesos de aprendizaje que integren la reflexión ética, la responsabilidad social y la formación integral del futuro profesional médico. De

esta manera, el estudio se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados a una educación de calidad y a la construcción de una ciudadanía ética y comprometida con el bienestar colectivo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la actualidad, la enseñanza de la ética en las carreras de ciencias de la salud, como la Medicina, enfrenta desafíos significativos en un contexto donde las demandas sociales exigen profesionales con sólidos valores éticos y capacidad crítica. Sin embargo, diversas investigaciones y reportes académicos han señalado que los métodos tradicionales de enseñanza de ética, centrados en la memorización de principios y normas, suelen ser insuficientes para formar en los estudiantes una conciencia crítica y reflexiva que les permita enfrentar dilemas éticos en su ejercicio profesional. Frente a esto, Ramírez et al. (2023) afirma que las universidades deben adaptarse a los cambios constantes del mundo. Estas adaptaciones implican ajustes en la didáctica educativa y en el rol docente, con el objetivo de formar profesionales con pensamiento crítico, valores éticos y compromiso social.

En este marco, el modelo didáctico crítico-constructivo propuesto por Wolfgang Klafki ofrece una alternativa pedagógica que podría enriquecer la enseñanza de la ética en el ámbito universitario. Este enfoque enfatiza la importancia de una educación integral, que fomente en los estudiantes no solo el aprendizaje de conceptos, sino también la capacidad de reflexionar críticamente y de construir conocimientos contextualizados en su realidad y en las necesidades de la sociedad.

Entendemos por didáctica educativa las decisiones, condiciones y fundamentos que permiten identificar objetivos, contenidos, métodos y medios de enseñanza (Klafki, 2013). Y, como toda didáctica, el fundamento de su propuesta se ve reflejado en su metódica (métodos de enseñanza). Al respecto la investigación de Rodríguez et al. (2023), realiza un estudio de diversos métodos de enseñanza que a lo largo de la historia se han propuesto. Dewey propuso el aprendizaje activo y experiencial que incentiva al estudiante a relacionarse y participar activamente

con su entorno. Ausubel el aprendizaje significativo que invita a aplicar las competencias adquiridas para solucionar problema en contextos reales. Bruner el aprendizaje por descubrimiento que plantea la implementación del currículo en forma de espiral donde los contenidos se encuentran relacionados por su nivel de complejidad. Piaget el aprendizaje en interacción con su entorno que fomenta el pensamiento crítico y la autonomía. Gardner con la teoría de las inteligencias múltiples que exige una diversidad en la enseñanza que elija el mejor medio para el aprendizaje. Entre otros más. A sí mismo, en el Perú se ha establecido el enfoque por competencias como el método a seguir, llegando a aplicarse actualmente tanto en la educación básica como en la educación superior. Sin embargo, a juicio de Bueno, G. (2022), desde la perspectiva de McClelland, el desarrollo de competencias apunta a actitudes, acciones o procedimientos que el estudiante considera fundamental para alcanza el éxito frente a problemas y sus principales críticas hacia este método guardan relación con una visión instrumental de la razón, sabiendo que todo conocimiento desde el enfoque por competencia está destinado, por ser un saber instrumental, a tener una caducidad temporal. Por tal motivo, basar la enseñanza en el nivel de obtención de ciertas competencias por parte del estudiante no garantiza que en un futuro este pueda desenvolverse adecuadamente frente a un mundo tan cambiante.

Frente a la diversidad de métodos de enseñanza y la problemática del enfoque por competencias, se abre camino la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. El término «crítico» hace referencia a una didáctica que estudia las razones de las problemáticas educativas en cuanto al desarrollo de autodeterminación, codeterminación y solidaridad; y el término «constructivo» hace referencia a la relación entre teoría y praxis que fomente un espacio más humano y democrático de la enseñanza (Klafki, 1986). Asimismo,

“el método de enseñanza es el conjunto de formas de organización y de realización de la enseñanza y aprendizaje dirigidas a los fines de que se trate. Esta fórmula compleja indica que los métodos de enseñanza no pueden interpretarse como un simple instrumental del profesor, sino como formas en las que los procesos

de enseñanza, por una parte, y los de aprendizaje, por otra, se relacionan mutuamente entre sí” (Klafki, 1986, p. 74).

A diferencia del enfoque por competencia, Klafki presenta a los contenidos como la base central de su pensamiento pedagógico debido a que los contenidos permiten definir los métodos, los contenidos no son solo medio sino también fin y la didáctica responde a la época por lo que necesitará siempre redefinición (Paredes, 2017). No es de extrañar que ya antes de presentar de manera más elaborada la propuesta crítico-constructiva, Klafki haya elaborado algunas cuestiones didácticas fundamentales para determinar si se cuenta con un contenido formativo. Su radicalidad se acentúa en el hecho de que si no se cumple con alguna de estas cuestiones entonces el contenido deja de ser formativo. Según Roith (s.f.), estas cualidades en su versión final son las siguientes:

- Contexto de la fundamentación: compuesto por “significado para el presente”, “significado para el futuro” y “significado ejemplar”.
- Estructuración temática: compuesto por “formulación de objetivos de aprendizaje social” y “el momento de la evaluación”.
- Determinación de las posibilidades de acceso y descripción: compuesto por “el acceso a los contenidos según la particularidad de los estudiantes”.
- Estructuración metódica: compuesto por “la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje”, “las formas de interacción” y “los procesos de aprendizaje social”.

Sin embargo, en la mayoría de las publicaciones hechas por Klafki y en investigaciones basadas en su pensamiento se utiliza un esquema basado en cinco cuestiones didácticas fundamentales para que cualquier docente pueda saber si cuenta con un contenido formativo. Siguiendo al mismo Klafki (1995) estas cuestiones didácticas fundamentales serían:

- El significado ejemplar del contenido
- Importancia para el presente
- Importancia para el futuro

- Estructura del contenido
- Asequibilidad del contenido

De esta manera Klafki presenta una didáctica estricta, pero acorde a los desafíos actuales que la educación superior se viene enfrentando. Como lo hace notar Paredes en su investigación: “la imagen de humanidad por la que luchan los pedagogos y didactas inscritos en esta línea es una humanidad madura, libre, y con capacidad de autodeterminación, democratización y emancipación” (Paredes, 2017, p. 35).

Asimismo, la enseñanza del curso de ética enfrenta desafíos relacionados con su implementación y pertinencia. Guerrero y Gómez (2013) destacan que, aunque existe un consenso general sobre la necesidad de incluir cursos de ética en la educación superior, las opiniones varían respecto a su obligatoriedad y modalidad. Por ejemplo, Hirsch (2010) señala que, mientras en México un 75% de los encuestados apoya la inclusión obligatoria de este curso, en España un 74% prefiere integrarlo de manera transversal en el currículo. Esto permite apreciar que el problema sobre la pertinencia del curso de ética (o afines) aún no goza de claridad. O en todo caso, la realidad latinoamericana no es similar a la europea. En lo que las investigaciones si concuerdan es que en la especialidad de medicina el curso de ética (o afines) cuenta con un mayor porcentaje de presencia en comparación con otras especialidades (Guerrero y Gómez, 2013; Hirsch, 2010).

Pero lo más preocupante de esta problemática radica en el carácter utilitarista de los contenidos del curso en lugar de ir más allá de un listado de normas o fomentar un pensamiento crítico y autónomo (Guerrero y Gómez, 2013). Olvidando que la enseñanza del curso de ética no es una transmisión teórica o de normativa que convierta al estudiante en un experto en teoría ética, sino a la creación de hábitos de conducta que le permitan una virtud para la vida en beneficio de un bienestar social (Guerrero y Gómez, 2013; Pardo, 2023; Soto, Martín, Alvarado y Guarniz, 2022). En este sentido, el estudio de casos se presenta como una estrategia metodológica clave, ya que vincula los conceptos teóricos con

problemas reales, promoviendo una reflexión crítica (Pardo, 2023). Todo esto exige una didáctica educativa capaz de adaptarse a circunstancias tan complejas como las que plantea la ética que permitan al estudiante capacitarse para las decisiones que tomará en el futuro.

La didáctica crítico-constructiva de Klafki ofrece un marco prometedor para superar las limitaciones del enfoque tradicional en la enseñanza de ética. Al poner los contenidos en el centro de la enseñanza, esta propuesta busca una formación integral que no solo prepare a los estudiantes para resolver problemas actuales, sino que también los capacite para enfrentar desafíos futuros (Paredes, 2017). Klafki insiste en que los contenidos deben tener relevancia tanto para el presente como para el futuro, además de ser accesibles y significativos para los estudiantes.

Aunque investigaciones previas han aplicado esta didáctica en áreas como la enseñanza de la filosofía (Paredes, 2017), no existen estudios que la relacionen con el curso de ética, especialmente en el contexto peruano. Este vacío de investigación se agrava por la predominancia del enfoque por competencias, el cual ha comenzado a ser objeto de críticas debido a su visión instrumental del conocimiento (Bueno, 2022). En palabras de Bueno (2022): “las competencias que hoy son necesarias no lo serán en unos años” (p. 113).

Por tal motivo, la presente investigación se propone llenar este vacío analizando cualitativamente cómo perciben los estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna la enseñanza del curso de ética desde la perspectiva de la didáctica crítico-constructiva de Klafki. Este análisis permitirá identificar fortalezas y debilidades en la enseñanza actual, así como proponer estrategias que promuevan un aprendizaje más reflexivo y contextualizado.

De este modo, esta investigación no solo busca aportar al campo de la didáctica educativa, sino también contribuir al fortalecimiento de la enseñanza del curso de ética en la educación superior, en respuesta a los retos de un mundo cada vez más complejo y cambiante.

1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Teórica

El curso de ética ocupa un lugar esencial en la formación de futuros profesionales, dado que fomenta habilidades reflexivas, el compromiso social y la toma de decisiones éticamente fundamentadas. Sin embargo, las propuestas didácticas actuales han mostrado limitaciones para abordar de manera integral los retos éticos del mundo contemporáneo. Este estudio aporta un análisis cualitativo de la percepción estudiantil sobre la didáctica crítico-constructiva, que integra la teoría y la praxis, y cuya implementación ha sido limitada en el ámbito educativo peruano.

Esta investigación contribuye al conocimiento académico al ofrecer un acercamiento teórico y práctico a una didáctica que prioriza la formación integral del estudiante, incluyendo habilidades críticas y la capacidad de autodeterminación. La revisión de esta propuesta permitirá generar nuevas discusiones en el ámbito de la pedagogía universitaria, incentivando investigaciones futuras que complementen, evalúen o critiquen los hallazgos obtenidos. Asimismo, fortalece la literatura científica sobre didácticas alternativas aplicadas a cursos de naturaleza ética, proponiendo nuevas perspectivas sobre cómo enriquecer la experiencia de aprendizaje en la educación superior.

1.2.2 Metodológica

La metodología de esta investigación combina entrevistas estructuradas y no estructuradas con el objetivo de explorar las percepciones de los estudiantes sobre la didáctica crítico-constructiva aplicada en el curso de ética. La entrevista estructurada se fundamenta en categorías derivadas de las cualidades propuestas por Klafki, como la importancia del contenido, su relevancia para el futuro y su asequibilidad.

Este enfoque metodológico no solo permite recoger información detallada

y contextualizada sobre la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también genera instrumentos validados que podrán ser utilizados en investigaciones posteriores. De este modo, la investigación contribuye a la construcción de herramientas metodológicas que apoyen el estudio de enfoques didácticos alternativos, fomentando una reflexión crítica sobre su aplicabilidad en diferentes contextos educativos.

1.2.3 Práctica

La enseñanza del curso de ética en la universidad enfrenta múltiples desafíos, como la dependencia de enfoques metodológicos que priorizan competencias específicas con una perspectiva instrumental, y la falta de propuestas didácticas que promuevan el pensamiento crítico y autónomo. En este contexto, la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki surge como una alternativa que busca responder de manera integral a las necesidades de un entorno educativo en constante transformación. Esta investigación tiene como finalidad analizar cómo los estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna perciben la enseñanza del curso de ética bajo este enfoque, con el propósito de identificar fortalezas y áreas de mejora en los métodos pedagógicos aplicados.

De esta manera, la investigación busca aportar evidencia que permita reflexionar sobre su pertinencia en el contexto de la educación superior peruana, contribuyendo a la mejora de las estrategias de enseñanza para cursos que tienen una alta relevancia ética y social.

1.2.4 Relevancia

La relevancia de esta tesis radica en su enfoque innovador sobre la enseñanza de la ética en la formación de futuros profesionales de la salud, específicamente en la carrera de Medicina de la Universidad Privada de Tacna. A través de un análisis cualitativo de la percepción estudiantil desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, la investigación ofrece una perspectiva crítica que busca superar las limitaciones de los enfoques tradicionales, centrados

frecuentemente en la memorización de principios éticos sin promover la capacidad crítica de los estudiantes.

Este estudio se enmarca en un contexto educativo donde la ética es esencial para la formación integral de los estudiantes, ya que no solo les brinda los conocimientos para enfrentar dilemas éticos en su práctica profesional, sino que también fomenta un pensamiento autónomo y reflexivo. La aplicación de la didáctica crítico-constructiva de Klafki tiene el potencial de transformar la enseñanza de la ética, moviéndola de un enfoque normativo a uno más dinámico y participativo, en el que los estudiantes no solo adquieren contenidos, sino que también desarrollan habilidades para abordar los problemas éticos desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Además, su implementación en el contexto peruano, donde aún no se han realizado estudios similares, abre un campo de investigación inexplorado que, además de enriquecer la literatura académica, puede influir en la mejora de la enseñanza ética en universidades y otras instituciones educativas del país.

1.2.5 Contribución social (ODS)

La Contribución Social de esta tesis se centra en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionado con la educación de calidad y la formación ética en el ámbito académico. En particular, esta investigación contribuye a la mejora del sistema educativo peruano, específicamente en la formación de profesionales de la salud, como médicos, al integrar la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en la enseñanza del curso de ética.

El enfoque propuesto por Klafki se alinea con los valores de justicia social, solidaridad y cooperación, esenciales para formar profesionales comprometidos con su entorno social y ético. A través de la reflexión crítica y la capacidad de autodeterminación, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino también las herramientas necesarias para enfrentar dilemas éticos en su práctica profesional. Este enfoque permite una mayor conciencia social, crítica y ética, cualidades

cruciales en un contexto de salud cada vez más complejo y demandante.

Esta tesis tiene el potencial de fortalecer el compromiso social de los futuros profesionales, ya que promueve el desarrollo de habilidades que permiten tomar decisiones fundamentadas en valores éticos, favoreciendo la equidad y el bienestar colectivo. De esta manera, el estudio responde a las necesidades de una sociedad más justa y equitativa, haciendo un aporte valioso tanto a nivel académico como social, en concordancia con los ODS que buscan transformar las estructuras educativas y formar ciudadanos comprometidos con la mejora del entorno social.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1 Pregunta general

¿Cuál es la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?

1.3.2 Preguntas específicas

PE1. ¿Cuál es la percepción del significado ejemplar de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?

PE2. ¿Cuál es la percepción de la importancia para el presente de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?

PE3. ¿Cuál es la percepción de la importancia para el futuro de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?

PE4. ¿Cuál es la percepción de la estructura de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?

PE5. ¿Cuál es la percepción de la asequibilidad de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?

1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

Analizar cualitativamente la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.

1.4.2 Objetivos específicos

OE1. Indagar cualitativamente la percepción del significado ejemplar de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.

OE2. Conocer cualitativamente la percepción de la importancia para el presente de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.

OE3. Descubrir cualitativamente la percepción de la importancia para el futuro de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.

OE4. Interpretar cualitativamente la percepción de la estructura de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.

OE5. Indagar cualitativamente la percepción de la asequibilidad de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO SIMILARES

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Meyer y Rakhkochkine (2018) realizaron un artículo científico en torno a la recepción de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en Rusia. Su investigación cualitativa de tipo exploratoria analiza cómo los pedagogos rusos han adaptado y transformado esta propuesta didáctica. La metodología del estudio se basa en una revisión sistemática y extensa de la literatura que permita una crítica deconstructiva e identificar ambigüedades en el concepto de didáctica de Klafki para luego analizar su recepción y transformación por parte de los pedagogos en Rusia. Entre sus hallazgos, destacan las condiciones necesarias para una transferencia efectiva del conocimiento, como la profundidad, sostenibilidad y propiedad de la transferencia. Sin embargo, observan que la propuesta de Klafki aún enfrenta barreras, como el acceso limitado a publicaciones traducidas y vacíos percibidos en su teoría. Los autores concluyen que, aunque la propuesta de Klafki tiene una sólida reputación en Alemania, su internacionalización está en desarrollo, invitando a nuevas investigaciones que profundicen su aplicación en contextos no alemanes. Este estudio se diferencia del presente trabajo en que no aborda la percepción estudiantil ni su implementación específica en cursos de ética, sino que se centra en los desafíos de difusión y recepción cultural de la propuesta de Klafki.

Ryen (2020) en su artículo científico exploró el desarrollo de una epistemología del pensamiento crítico que promueva la participación de los estudiantes en debates éticos. En su investigación cualitativa de tipo exploratoria comparó la epistemología de Matthew Lipman con la didáctica crítico-constructiva de Klafki, resaltando que esta última permite a los estudiantes “enfrentar un futuro incierto y en constante cambio, reemplazar el contenido con competencias está destinado al fracaso” (Ryen, 2020, p.227). Sus conclusiones subrayan que la

propuesta de Klafki promueve valores como la autonomía, la democracia, la justicia y la solidaridad, articulando una ética crítica en la enseñanza. Este estudio tiene puntos en común con el presente trabajo al resaltar la relación entre pensamiento crítico y ética, pero se diferencia en que no analiza directamente la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza en contextos específicos.

Kvamme (2021) presentó un análisis sobre la relevancia de la teoría educativa de Klafki en el contexto del Antropoceno. Su investigación cualitativa de tipo exploratoria aborda los desafíos que enfrenta la educación en el Antropoceno en relación con las publicaciones de Klafki por ser considerado un renovador de la teoría educativa durante el siglo XX. A través de su investigación afirma un aumento en el interés académico por Klafki respecto “al debate sobre la cuestión del conocimiento en los estudios curriculares y el estado del pensamiento crítico en la educación” (Kvamme, 2021, p.2). También afirma que la propuesta de Klafki cuenta con una ética del discurso que “tiene como objetivo establecer principios éticos como base para la acción” (Kvamme, 2021, p.6) y que demuestra un énfasis en las preocupaciones éticas fundamentales. En resumen, el pensamiento de Klafki con el paso del tiempo irá adquiriendo mayor relevancia, especialmente por el carácter ético que su didáctica involucra y que tiene una vital importancia en estos tiempos. Aunque este estudio ofrece una perspectiva valiosa, se enfoca más en la relación de la didáctica con los desafíos del Antropoceno, mientras que nuestro trabajo se centra en el análisis cualitativo de su implementación en la enseñanza de ética en estudiantes de Medicina.

Wrigley (2022) en su artículo analizó los problemas de la privatización de la educación en Inglaterra y propuso soluciones basadas en el enfoque del Bildung (formación integral) de la didáctica alemana, incluyendo las ideas de Klafki. Su investigación de tipo cualitativa de tipo exploratoria toma como objeto de análisis la educación en Inglaterra debido a la condición de privatización que experimenta y que repercute negativamente en la educación. Dentro de sus principales críticas al sistema educativo británico están la reducción de los estudiantes a simples notas de exámenes, la exaltación de la memorización y el divorcio del conocimiento con

la vida de los estudiantes. Según el autor, una posible solución es la didáctica alemana gracias a su visión del Bildung (formación humana, desarrollo intelectual y moral integral). Y dentro de esta didáctica el planteamiento de Wolfgang Klafki se abre camino por plantear un aprendizaje individual en relación con lo social promoviendo la capacidad de darle sentido a su vida y de trabajar a con y por los demás (Wrigley, 2022). En ese sentido, la propuesta de Klafki brinda herramientas para una verdadera transformación pedagógica que despierte de la pasividad a los estudiantes. Aunque este estudio comparte la preocupación por los valores éticos y sociales de la educación, no aborda específicamente el contexto de la enseñanza de ética ni la percepción estudiantil, como lo hace el presente trabajo.

Hobel (2023) en el capítulo cuarto de su libro aborda cuáles son los requerimientos de la educación y enseñanza transversal orientada al Bildung. Para esto desarrolla una investigación cualitativa de tipo exploratoria de tres casos de enseñanza en Dinamarca durante los últimos 20 años. Sus hallazgos exponen que, dentro de la propuesta de Klafki, para que “los estudiantes participen como actores activos y empoderados en la sociedad civil” se debe realizar “un trabajo orientado a problemas clave de época” mediante un “conocimiento epistémico (cómo es el mundo), conocimiento técnico (qué se puede hacer en el mundo) y conocimiento fonético (qué se debe hacer en el mundo para tener fuerza ética)” (Hobel, 2023, p.40).

“El trabajo sobre problemas clave de época debe organizarse como una deliberación en la que se respeten las pretensiones de validez de la conversación. La deliberación asegura la autodeterminación de los estudiantes y les exige empoderar la autodeterminación de otros y ser solidarios con ellos” (Hobel, 2023, p.40).

De esta manera tenemos que la enseñanza en base a problemas claves favorece enormemente la autodeterminación de los estudiantes. Algo que en el curso de ética tiene vital implicancia y que se ve abarcada mediante esta didáctica. Si bien este estudio destaca la relevancia de la propuesta de Klafki para una

enseñanza ética, se diferencia del presente trabajo en su enfoque metodológico y geográfico.

2.1.2 Antecedentes Regionales

Paredes (2017) realiza un artículo de investigación que, por una parte, expone los principales elementos de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki y, por otra parte, analiza una posible aplicación de esta didáctica en la enseñanza de filosofía. Esta investigación cualitativa en su segunda parte tiene un componente aplicativo mediante el curso Didáctica II (Filosofía), materia obligatoria en el programa Licenciatura en Filosofía. En sus conclusiones destaca que “los licenciados en filosofía en formación o ejercicio pueden encontrar en Klafki una alternativa para nutrir su trabajo, especialmente en los niveles de educación básica y media en Colombia” (Paredes, 2017, p.46). Esto debido a que esta didáctica está abierta al papel formativo de los debates en clase, a que el aprendizaje sea autónomo y a un diseño formativo en filosofía. Por tal motivo, esta investigación permite un acercamiento a una aplicación de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. Aunque este estudio aborda la aplicación de la didáctica en un contexto universitario, está orientado hacia la filosofía y no hacia la ética, como el presente trabajo.

Villalobos-Claveria & Melo-Hermosilla (2019) analizan diversas narrativas de la enseñanza universitaria por parte de los docentes. Es una investigación cualitativa de tipo exploratoria de un docente de tres universidades regionales de Chile. Dentro de sus descubrimientos tenemos que Klafki permite que los docentes universitarios obtengan una capacidad reflexiva que les permita diferenciar “entre el saber sabio o de referencia y el saber entendido como contenido a enseñar” (Villalobos-Claveria & Melo-Hermosilla, 2019, p.130). De esta manera, el contenido que se iba a enseñar se transforma en un objeto de enseñanza con perspectiva formativa. Concluyen que esta propuesta enriquece la práctica docente al integrar una reflexión crítica sobre los contenidos. Este estudio, aunque es relevante, se centra en la experiencia docente y no en la percepción estudiantil, lo

que lo diferencia del objetivo de esta investigación.

2.1.3 Antecedentes Nacionales

En los repositorios nacionales ALICIA y RENATI no se han encontrado investigaciones relacionadas con Wolfgang Klafki o la didáctica crítico-constructiva. Esta ausencia resalta la relevancia y originalidad del presente trabajo en el contexto peruano, al abrir un campo de investigación poco explorado.

Los antecedentes presentados destacan las contribuciones internacionales y regionales sobre la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, enfatizando su relevancia en la formación ética y crítica de los estudiantes. No obstante, estas investigaciones no han abordado la percepción de los estudiantes sobre su aplicación específica en cursos de ética, especialmente en el ámbito universitario peruano. Esta diferencia justifica la importancia del presente estudio, que busca llenar este vacío académico y aportar a la mejora de las estrategias didácticas en la enseñanza de la ética en contextos locales.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Didáctica

2.2.1.1 Definición

Acercarnos a la definición de didáctica presenta una serie de desafíos: su interés por ser reconocida como una ciencia (Buitrago E., 2008), su terminología no consensuada o la diversidad de enfoques (Imbernón, 2022), entre otras más. Sin embargo, esto en lugar de limitar, enriquece las propuestas en torno a ella.

Las primeras propuestas surgen en la Antigua Grecia. Es un término que los filósofos aún no emplean, pero sí al que hacen alusión. Antes de plantear su propia concepción de didáctica, tanto Buitrago E. (2008) e Imbernón (2022) parten de las definiciones griegas. Si se elige el término τέχνη, este es interpretado como arte, Para ellos educar es el arte que prepara para la vida. Es arte porque, además de conocimiento, requiere de habilidades y actitudes que lo complementen. Con el tiempo esta definición se ha recogido en la frase *enseñar es un arte o el arte de enseñar*. Si se elige el término διδάσκειν, se hace referencia tanto a enseñar como a aprender.

Es en esta segunda línea de interpretación que Imbernón (2022) recoge la idea de que “la didáctica se ocupa en parte del qué enseñar, pero mayoritariamente sobre cómo enseñar y lo hace identificando la forma de cómo se aprende” (Imbernón, 2022, p.11). Para identificar qué enseñar es prioritario poseer un marco referencial que incluya los factores sociales y culturales que guían nuestras acciones hacia convivencias con valores, más libres e igualitarias.

“La didáctica desde un enfoque dialógico no es explicar conceptos o aportar contenidos sino un espacio en el que se promueven situaciones que fomentan dudas interrogantes sobre el entorno y sus problemáticas, y en el que los estudiantes encuentren la forma de construir sus propias respuestas” (Imbernón, 2022, p.15).

Por lo tanto, la preocupación por los contenidos se entiende si van de la mano con las demandas que la sociedad hoy en día exige. Sólo así se logra llegar a la concepción de la didáctica como medio para la transformación social y educativa.

Del mismo modo, Buitrago (2008) afirma que se ha dejado de lado una didáctica centrada en la enseñabilidad para dar paso a la educabilidad. La educabilidad plantea cambios paradigmáticos como un docente que sea para el estudiante un compañero, un sujeto político, responsable de su propia formación, consciente de la imposibilidad de modelación del Otro y que se construye en el encuentro con el Otro. Un aula que sea espacio de creación donde se intente comprender el mundo y sus necesidades para construir soluciones pertinentes a su realidad. Por tal motivo, se comprende que Freire afirmara que “los profesores somos políticos, hacemos política al hacer educación” (Freire, 2012, p. 114).

A propósito de por qué dar el paso de una didáctica centrada en la enseñabilidad a una centrada en la educabilidad tenemos algunas de las críticas hacia la enseñanza en el artículo desarrollado por Ortiz Ocaña & Salcedo Barragán (2020):

- Existe un discurso educativo centrado más en el proceso y calidad de la enseñanza que en el aprendizaje
- Se da más importancia al rol del docente que al del estudiante
- La calidad de enseñanza se mide bajo estándares cuantitativos en lugar de cualitativos y descriptivos
- Se relaciona con la asimilación y absorción de datos o información de manera pasiva
- Si la enseñanza se estructura mediante una reglamentación se impide dinámicas creativas, originales, libres y espontáneas tanto para los docentes y estudiantes
- La enseñanza obedece a la lógica del mercado o cultura dominante, de tal manera que se vuelve acrítica y dogmática.
- El proceso de enseñanza se presenta autoritario, adoctrinante y coactivo de

tal manera que entre el docente y el estudiante se dan tensiones, contradicciones y luchas de voluntades.

Un autor que nos permite comprender cómo esta crítica hacia la enseñanza también es llevada a la didáctica es Hernández Capera. Partimos de que “la didáctica se debe asumir como la disciplina que responde a los procesos de enseñanza, lo que implica abordar el para qué se enseña, el por qué y el cómo” (Hernández Capera, 2014, p. 100). Responder a estas preguntas se convierte en la base para poder brindar una correcta aplicación de esta. Sin embargo, poseer un manejo teórico de las diversas teorías, modelos, enfoques, métodos y técnicas no garantiza el desarrollo de procesos de enseñanza de manera efectiva (Hernández Capera, 2014). La didáctica termina siendo una transmisión ajena para el receptor, donde el emisor no logra que su receptor ni se apropie ni vincule lo trabajado en clase con su realidad.

Para permitir que la didáctica logre sus objetivos Hernández Capera (2014) brinda algunas indicaciones:

- Se debe reconocer al estudiante como sujeto activo, con un contexto social y cultural particular.
- El docente necesita no solo de experiencia sobre asuntos de su disciplina, sino también capacidades para atender problemáticas que surgen en la cotidianidad escolar.
- El docente debe estar abierto al aprendizaje, capaz de replantear sus propios paradigmas de aprendizaje.
- Se considera imprescindible trabajar de la mano con las TICs

A nivel universitario, la dinámica de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje también plantea su importancia y retos. Según Casasola Rivera (2020), la didáctica universitaria debería tener como centro la investigación como proceso de observación, reflexión y análisis del quehacer docente en búsqueda del mejoramiento de la calidad en la docencia. Sin embargo, citando a Zabalza-Beraza, el principal inconveniente es que “No todos los profesores universitarios piensan que la docencia sea algo realmente fundamental para la

formación universitaria” (Casasola Rivera, 2020, p. 44). Olvidan que la docencia te permite adquirir competencias para superar la concepción de la práctica docente como una réplica de sus propios procesos pedagógicos o de sus profesores modelos sin ponerlos bajo crítica o como un arte que no debe prepararse ni planificarse (Casasola Rivera, 2020). Esta visión muy común en los espacios universitarios debilita mucho la instauración de una didáctica universitaria más allá de lo que los sílabos soportan.

Para poder recuperar la aplicación de una didáctica universitaria se hace necesario ser consciente de que “el profesor universitario es un facilitador del aprendizaje, cuyo objetivo es enfocarse en generar diferentes estrategias o actividades didácticas para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo y transformador” (Casasola Rivera, 2020, p. 44-45). Y que “el pensamiento crítico está inmerso en un proceso que requiere el desarrollo de habilidades metacognitivas, y para desplegar esa herramienta cognitiva en el estudiante, se tiene que trabajar en estrategias didácticas” (Casasola Rivera, 2020, p. 46). En este sentido, la didáctica universitaria emerge como un eje central para impulsar procesos educativos que empoderen a los estudiantes y los preparen para los desafíos de un mundo cada vez más complejo.

2.2.1.2 Tipos de enfoques o modelos

2.2.1.2.1 Tradicional

El enfoque tradicional surge en el siglo XVIII, posterior a la industrialización y la escuela como institución. Desde su surgimiento el enfoque tradicional no ha dejado de usarse en espacios educativos, como ejemplo o para hacer alguna referencia; y esto a pesar de la crítica que recibe. Algunos autores describen este enfoque con las siguientes características:

- Su enfoque filosófico es el empirismo (Morales Mérida, 2001; Alviárez, Moy Kwan & Carrillo, 2009) y se apoya en el conductismo (Alviárez, Moy Kwan & Carrillo, 2009; Venegas Traverso, 2013)

- Los contenidos que se enseñan son los conocimientos y valores que la humanidad reconoce como importantes (Morales Mérida, 2001; Rodríguez Cavazos, 2013). Valores que no son necesariamente valores sociales, sino de la cultura dominante (Venegas Traverso, 2013)
- El maestro es el encargado de transmitirlos como si tratara de verdades absolutas (Venegas Traverso, 2013; Rodríguez Cavazos, 2013), incluso se desvirtúa la información (Morales Mérida, 2001)
- El alumno es un receptor pasivo de la información que brinda el maestro mediante los contenidos (Morales Mérida, 2001; Alviárez, Moy Kwan & Carrillo, 2009; Venegas Traverso, 2013; Rodríguez Cavazos, 2013)
- No existe una vinculación de los contenidos con el contexto social o histórico del alumnado (Morales Mérida, 2001; Rodríguez Cavazos, 2013)
- La metodología es expositiva (Rodríguez Cavazos, 2013) y requiere de una óptima preparación, capacidad de expresión y captar la atención (Morales Mérida, 2001)
- No se busca la interrelación entre alumnos ni espacios de cooperación (Morales Mérida, 2001; Venegas Traverso, 2013) ni cuentan con un componente ético (Venegas Traverso, 2013)
- La evaluación es de índole reproductiva o memorística (Morales Mérida, 2001; Alviárez, Moy Kwan & Carrillo, 2009; Rodríguez Cavazos, 2013)
- Se aplica una vigilancia constante y castigo ejemplar como medios correctivos y educativos (Morales Mérida, 2001)

En síntesis, se puede afirmar que el enfoque tradicional se caracteriza por la transmisión del conocimiento, donde el docente ejerce un rol protagónico como depositario del saber. Este enfoque pedagógico, centrado en la figura del profesor, concibe al estudiante como un receptor pasivo de información, privilegiando la memorización y la repetición de contenidos. La disciplina y la uniformidad son pilares fundamentales de este modelo, que busca la homogeneización del aprendizaje según la cultura dominante. Sin embargo, las críticas a este enfoque han puesto de manifiesto sus limitaciones, al no considerar las diferencias individuales

de los estudiantes ni fomentar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad que puedan generar un cambio social.

2.2.1.2.2 Humanista

El enfoque humanista empieza a implementarse después de la Segunda Guerra Mundial, debido a las dimensiones de violencia que la guerra estaba adquiriendo. Desde su surgimiento el enfoque humanista ha apostado por una educación que logre una sociedad más humanizada, donde la persona tenga un valor intrínseco y goce de igualdad. Algunos autores describen este enfoque con las siguientes características:

- Su enfoque filosófico parte de entender la naturaleza humana dejando libertad para seguir desarrollando sus cualidades e intervenir solamente en los defectos (Rodríguez Cavazos, 2013). Una de sus raíces teóricas es la propuesta de Carl Rogers para quien la educación debe reconocer las posibilidades de aprendizaje, empatía con la realidad y confianza en quién busca aprender (Cifuentes Gil, 2016)
- Su objetivo es el desarrollo integral del estudiante (Aizpuru Cruces, 2008; Venegas Traverso, 2013).
- Los valores occidentales como la verdad, justicia, solidaridad, belleza tienen una mayor difusión. Así como una estratificación de contenidos donde las disciplinas artísticas y la educación física están en debajo (Venegas Traverso, 2013)
- En lugar de maestro, se habla de educador. Su rol es ser guía o facilitador de los aprendizajes, debe conocer a sus estudiantes en su diversidad de intereses y promover los valores sociales que logre un aprendizaje significativo (Aizpuru Cruces, 2008; Rodríguez Cavazos, 2013; Venegas Traverso, 2013; Cifuentes Gil, 2016). Asimismo, promueve experiencias y proyectos que tengan afinidad con los estudiantes (Rodríguez Cavazos, 2013)
- El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje al actuar

activamente en la construcción de sus conocimientos a partir de sus saberes previos y su contexto (Aizpuru Cruces, 2008; Rodríguez Cavazos, 2013; Venegas Traverso, 2013)

- Se busca una enseñanza donde se valoren las relaciones con otras personas en búsqueda de comunidades donde prime la igualdad, solidaridad y los deberes (Aizpuru Cruces, 2008; Venegas Traverso, 2013; Cifuentes Gil, 2016). Por tal motivo, se busca formar en el estudiante su carácter para una vida activa y esforzada que vaya más allá de su propio bienestar (Rodríguez Cavazos, 2013). Estudiantes que se preocupen por desarrollar sus potencialidades, pero para ser responsables de los demás (Aizpuru Cruces, 2008)
- Se reconoce la diversidad de contextos de los estudiantes y se adapta la enseñanza a sus necesidades y estilos de aprendizaje (Aizpuru Cruces, 2008; Rodríguez Cavazos, 2013; Venegas Traverso, 2013)
- La metodología que utiliza es activa, es decir, hace uso de actividades sensitivas, la dispersión mental y el juego (Rodríguez Cavazos, 2013; Cifuentes Gil, 2016). Si bien hay una formación teórica y práctica, se hace más énfasis en la dimensión práctica (Venegas Traverso, 2013)
- La evaluación apuesta por la autoevaluación del estudiante que lo incentive a su crecimiento y maduración continua (Aizpuru Cruces, 2008)
- El aula es el espacio pedagógico donde se desenvuelven el educador y sus estudiantes en un ámbito privado (Venegas Traverso, 2013)

En resumen, el enfoque humanístico en la didáctica educativa ofrece una alternativa al enfoque tradicional. Este enfoque pone al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al promover el desarrollo integral y la construcción activa del conocimiento, este enfoque contribuye a formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la sociedad.

2.2.1.2.3 Basado en competencias

El enfoque basado en competencias dentro de la didáctica educativa ha

emergido como una de las principales corrientes pedagógicas en los últimos años. Este modelo se enfoca en el desarrollo integral del estudiante, orientado hacia la adquisición de competencias que van más allá de los conocimientos teóricos, e incluyen habilidades, destrezas y actitudes necesarias para su desempeño en contextos reales y diversos. Las competencias, en este sentido, se entienden como combinaciones integradas de saber, saber hacer y saber ser, que permiten al individuo enfrentar y resolver problemas en situaciones concretas de su entorno (Bach, 2006).

Una de las principales características de este enfoque es su orientación hacia el aprendizaje significativo, donde el estudiante se sitúa como el centro del proceso educativo. A diferencia de los enfoques tradicionales, que priorizan la transmisión de contenidos, el enfoque por competencias valora la capacidad del estudiante para aplicar los conocimientos de manera efectiva en situaciones prácticas. Esto implica un aprendizaje activo y contextualizado, en el cual el alumno no es solo receptor pasivo de información, sino un agente activo que construye su propio aprendizaje (Medina Rivilla & Salvador Mata, 2013).

Este enfoque también enfatiza la integración de diferentes tipos de saberes: conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes valorativas, lo que fomenta una formación más holística. De acuerdo con Perrenoud (2004), citado en Herrera y Martínez (2006), las competencias se constituyen por esquemas de acción efectivos en un contexto particular. Es decir, no basta con la acumulación de conocimientos, sino que es fundamental que los estudiantes puedan movilizar estos saberes para resolver problemas complejos.

Otra característica central es la evaluación formativa y auténtica, que se enfoca no solo en medir el grado de retención de conocimientos, sino también en evaluar la capacidad del estudiante para transferir y aplicar lo aprendido en diferentes contextos. Esta evaluación debe ser continua y procesual, permitiendo al docente retroalimentar al estudiante en su camino hacia la adquisición plena de competencias (Gómez Zermeño, 2011).

El enfoque por competencias también promueve un aprendizaje colaborativo, donde el trabajo en equipo y la interacción entre pares son fundamentales. Según Pérez (2012), la colaboración entre estudiantes facilita la resolución de problemas reales y fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales, esenciales para el mundo laboral y la vida en sociedad.

En este punto, se hace necesario identificar los desafíos en la implementación del enfoque basado en competencias. Uno de los principales retos radica en la formación docente, ya que este enfoque requiere que los profesores adopten un rol de facilitadores del aprendizaje, lo cual implica cambios significativos en la planificación, implementación y evaluación de las actividades de enseñanza (Moreno Olivos & García Fernández, 2012). El docente debe diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan la resolución de problemas y la reflexión crítica, lo que demanda una preparación más rigurosa y un conocimiento profundo de las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes.

Además, la resistencia al cambio dentro de las instituciones educativas puede dificultar la adopción de este enfoque. El modelo tradicional, centrado en el contenido, está profundamente arraigado en muchos contextos educativos, y la transición hacia un enfoque basado en competencias requiere un cambio cultural significativo dentro de las organizaciones educativas (Delors, 2015).

Por último, se menciona la dificultad para evaluar competencias complejas de manera objetiva. Dado que estas implican la integración de múltiples dimensiones del conocimiento y habilidades, su evaluación requiere herramientas más sofisticadas y evaluaciones que vayan más allá de los exámenes tradicionales, lo cual puede ser un reto tanto para los docentes como para las instituciones educativas (Medina Rivilla & Salvador Mata, 2013).

El enfoque basado en competencias representa un cambio profundo en la didáctica educativa, orientado hacia la formación integral de los estudiantes y su preparación para enfrentar los retos del mundo actual. Aunque su implementación presenta desafíos, particularmente en la formación docente y la evaluación, sus

ventajas en términos de aprendizaje significativo, aplicación práctica de conocimientos y desarrollo de habilidades interpersonales lo convierten en una alternativa poderosa frente a los modelos educativos tradicionales.

2.2.1.2.4 Crítico

El enfoque crítico de la didáctica educativa surge como una respuesta a las concepciones tradicionales de la enseñanza, que tienden a enfatizar la transmisión de conocimientos de manera pasiva. Este enfoque está influenciado por las teorías críticas de autores como Paulo Freire, Henry Giroux y Michael Apple, quienes sostienen que la educación debe ser una herramienta para la emancipación y el cuestionamiento de las estructuras de poder y opresión presentes en la sociedad. A través de una pedagogía crítica, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un espacio de reflexión, diálogo y transformación social (Giroux, 1988; Freire, 1997). De manera más detallada sus características son:

- El enfoque crítico reconoce que el conocimiento no es neutro, sino que está influenciado por el contexto histórico, cultural y social. Según Freire (1997), la educación debe ser un proceso dialógico en el que se cuestionen las estructuras sociales que perpetúan la injusticia y la inequidad. Este enfoque implica una conciencia crítica sobre la forma en que el conocimiento se produce y se distribuye, destacando que los contenidos curriculares no son verdades absolutas, sino construcciones sociales que deben ser interrogadas y reinterpretadas
- En contraste con la pedagogía tradicional, que coloca al docente como autoridad central, el enfoque crítico promueve una relación horizontal entre docente y estudiante. Los estudiantes son vistos como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, capaces de cuestionar y transformar su realidad. Según Giroux (1988), el papel del educador es el de facilitador, guiando a los estudiantes hacia un entendimiento más profundo de las realidades sociales y ayudándolos a desarrollar una conciencia crítica
- La didáctica crítica va más allá de la simple transmisión de conocimientos;

busca que los estudiantes reflexionen sobre su propia realidad y las estructuras de poder que los rodean. Apple (1996) señala que una pedagogía crítica debe estar centrada en la reflexión constante sobre cómo la educación contribuye a reproducir o desafiar las desigualdades sociales. Así, el aula se convierte en un espacio de debate y análisis sobre los problemas sociales, económicos y políticos actuales

- El objetivo final del enfoque crítico es la emancipación de los estudiantes y la construcción de una sociedad más justa. Freire (1997) plantea que el acto educativo debe tener una dimensión política que permita a los oprimidos cuestionar su situación y luchar por su liberación. En este sentido, la educación se concibe como un medio para la transformación social, orientado a la creación de sujetos críticos y comprometidos con la justicia social
- El enfoque crítico no solo busca transformar al estudiante, sino también al docente. Este último debe adoptar una postura reflexiva y crítica respecto a su propia práctica y el rol que desempeña en la perpetuación de ciertas dinámicas de poder en el aula. Como señala Apple (1996), los docentes deben reconocer su papel como agentes de cambio y comprometerse con una enseñanza que promueva la justicia social y la equidad

El enfoque crítico en la didáctica educativa no solo redefine las relaciones entre el docente y el estudiante, sino que también reconfigura el propósito mismo de la educación. Al promover una enseñanza centrada en la emancipación, el desarrollo de la conciencia crítica y la reflexión sobre las estructuras sociales, esta perspectiva busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también se conviertan en actores comprometidos con la transformación de su realidad social. La pedagogía crítica se erige, así como una alternativa que desafía las formas tradicionales de enseñar y aprender, en favor de una educación que fomente la autonomía, la justicia y la equidad.

2.2.1.2.5 Constructivista

El enfoque constructivista en la didáctica educativa ha cobrado gran relevancia en los últimos años, ya que plantea una visión del aprendizaje donde el estudiante es el protagonista activo de su propio proceso de construcción de conocimientos. Este enfoque se fundamenta en teorías de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner, quienes subrayan la importancia de la interacción entre el individuo y su entorno para el desarrollo cognitivo. Sus características son las siguientes:

- El aprendizaje es un proceso activo, continuo y contextualizado. Bruner (1966) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante puede conectar nuevos conceptos con conocimientos previos, lo que facilita la transferencia de aprendizaje a nuevas situaciones. Además, este enfoque promueve la resolución de problemas y la aplicación de lo aprendido en situaciones del mundo real, lo que refuerza el aprendizaje en un contexto significativo. Según Moreno y Mayer (2007), la clave del constructivismo radica en que el conocimiento se construye no solo a través de la reflexión individual, sino también en función del contexto en el que se desarrolla la actividad educativa
- Lev Vygotsky añade un componente crucial al constructivismo: la interacción social. Desde su perspectiva, el conocimiento se construye en un contexto social, y el lenguaje es una herramienta fundamental en este proceso. Vygotsky introduce el concepto de la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que un alumno puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de un más capacitado (Vygotsky, 1978)
- El conocimiento no es algo que se transmite pasivamente de un maestro a un alumno, sino que es construido activamente por el propio aprendiz. Según Piaget, el aprendizaje ocurre cuando el estudiante interactúa con su entorno y resuelve desequilibrios cognitivos, reorganizando sus esquemas mentales (Piaget, 1976). Esta construcción se da mediante la asimilación de

nuevas experiencias y la acomodación de estas en los esquemas preexistentes. El papel del docente, por tanto, no es transmitir información, sino facilitar experiencias y situaciones que propicien dicho desequilibrio y fomenten la reflexión

- El docente no es una fuente de conocimiento que se transmite de manera unidireccional, sino un facilitador que guía el aprendizaje. El profesor crea entornos que favorecen la exploración y promueve el diálogo y la colaboración entre los estudiantes, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades metacognitivas (Schunk, 2012). La enseñanza, por tanto, debe diseñarse como una actividad en la que el alumno sea quien descubra y construya su aprendizaje, mientras el docente proporciona los recursos necesarios y plantea preguntas que estimulen la indagación y el descubrimiento
- La evaluación en el enfoque constructivista se aparta de los métodos tradicionales basados únicamente en la memorización de contenidos y se orienta más hacia una evaluación formativa. Este tipo de evaluación busca proporcionar retroalimentación continua que permita a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y realizar ajustes cuando sea necesario (Shepard, 2000). En lugar de medir solo los resultados finales, se enfatiza la comprensión profunda, la reflexión y la habilidad de aplicar conocimientos de manera flexible

El enfoque constructivista en la didáctica educativa sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, reconociendo su papel activo en la construcción del conocimiento. Este modelo enfatiza la interacción social, el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje y la importancia de una evaluación formativa que acompañe el proceso. Además, redefine el rol del docente, que pasa a ser un mediador y facilitador del aprendizaje. En definitiva, el constructivismo representa un cambio paradigmático en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje, subrayando la importancia de las experiencias significativas y del pensamiento crítico.

2.2.1.2.6 Crítico-constructiva

2.2.1.2.6.1 Norm Friesen

La inclusión de Norm Friesen dentro de la didáctica crítico-constructiva necesita de una aclaración. Si bien Friesen, como muchos otros educadores contemporáneos, ha contribuido al campo de la pedagogía con ideas que se alinean con los principios del constructivismo y el pensamiento crítico, no existe una teoría o modelo pedagógico formalmente atribuido a él denominado “didáctica crítico-constructiva de Norm Friesen”. Sin embargo, se puede afirmar que su propuesta pedagógica se centra en la importancia de las interacciones entre los docentes, los estudiantes y el contenido, subrayando la necesidad de una reflexión continua sobre las prácticas educativas y su contexto social y político.

Haciendo una semejanza con la didáctica crítico-constructiva podemos encontrar que una de las características fundamentales es la relación pedagógica entre el docente, el estudiante y el contenido, conocida como el triángulo pedagógico. Esta relación es esencial para entender cómo los estudiantes construyen el conocimiento a partir de sus interacciones con el docente y el contenido. Friesen y Osguthorpe (2018) destacan que esta relación no es estática, sino que está mediada por la tactibilidad pedagógica o la capacidad del docente para adaptar su enseñanza a las necesidades del estudiante en el contexto de los contenidos educativos (Friesen & Osguthorpe, 2018).

Asimismo, la capacidad del docente para reflexionar críticamente sobre su práctica es otro aspecto central en el enfoque de Friesen. Esto incluye el uso del tacto pedagógico, una habilidad que permite a los docentes responder de manera adecuada y sensible a situaciones inesperadas en el aula. Según Friesen (2017), el tacto pedagógico es crucial para mantener una relación auténtica con los estudiantes y para navegar las complejidades de la enseñanza, especialmente en contextos donde las políticas educativas tienden a deshumanizar las interacciones educativas (Friesen & Osguthorpe, 2018).

También promueve la autenticidad en la enseñanza, lo que significa que los docentes deben mantener una conexión genuina con los valores morales y las recompensas intrínsecas de la profesión educativa. Friesen argumenta que la autenticidad en la relación docente-estudiante-contenido es fundamental para evitar la alienación y la desmoralización de los docentes, especialmente en un entorno educativo cada vez más tecnocrático y orientado a resultados (Friesen & Osguthorpe, 2018).

Y el conocimiento no se enseña de manera abstracta, sino que se contextualiza dentro de la realidad social y cultural del estudiante. Esto implica que los docentes deben ser conscientes de las implicaciones sociales y políticas de lo que enseñan y cómo lo enseñan. La enseñanza, por lo tanto, no es solo una transmisión de conocimientos, sino un proceso de construcción conjunta de significados que debe ser continuamente examinado y cuestionado en su contexto (Friesen, 2021).

En síntesis, la propuesta de Norm Friesen ofrece un enfoque integral y reflexivo de la enseñanza, que integra la construcción activa del conocimiento con una crítica de las estructuras sociales y políticas en la educación. Este enfoque enfatiza la importancia de la relación pedagógica, el tacto en la enseñanza, y la autenticidad, promoviendo una práctica educativa que es tanto transformadora como profundamente humana.

2.2.1.2.6.2 Wolfgang Klafki

2.2.1.2.6.2.1 Definición

La didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki es una teoría de la educación que integra aspectos críticos y constructivos en la planificación y ejecución de la enseñanza. Se define como una teoría relacionada con la praxis educativa, que emplea métodos hermenéuticos, empíricos y críticos-ideológicos, con el objetivo de no solo describir e investigar los procesos educativos, sino también de formular propuestas constructivas basadas en la investigación práctica

(Klafki, 1995; Klafki, 2013).

Se basa en la integración de una crítica social profunda con una propuesta constructiva para la educación. Este modelo se fundamenta en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, pero va más allá al ofrecer herramientas prácticas para la enseñanza. El objetivo principal es una formación integral de los estudiantes, que permita su emancipación, entendida como el desarrollo de su capacidad crítica y su autonomía personal y social (Roith, s.f., 2015).

Asimismo, la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki se centra en el concepto de “Bildung” (formación), que abarca tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de una conciencia crítica y social. Klafki propone que la enseñanza no solo debe transmitir contenidos académicos, sino también proporcionar a los estudiantes herramientas para analizar críticamente su entorno y participar activamente en la sociedad (Ryen, 2020).

La didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki es un marco teórico que busca transformar la educación al integrar la crítica social con la construcción activa del conocimiento. Basada en la teoría crítica, esta propuesta pedagógica va más allá de la simple transmisión de información, fomentando la emancipación de los estudiantes a través del desarrollo de su capacidad crítica y su autonomía. Klafki enfatiza la importancia de la “Bildung”, una formación integral que abarca tanto el conocimiento académico como la conciencia social. Al analizar críticamente su realidad, los estudiantes pueden participar de manera activa en la transformación de su entorno, convirtiéndose en agentes de cambio. Este enfoque pedagógico combina elementos teóricos y prácticos, ofreciendo herramientas para que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje significativas y relevantes para la vida de sus estudiantes.

2.2.1.2.6.2.2 Características Generales

En primer lugar, se da una interrelación entre teoría y práctica. Klafki enfatiza que la didáctica debe ser vista como un proceso interactivo donde la teoría

y la práctica educativa se influyen mutuamente (Klafki, 2013). Los estudiantes deben aprender a comprender el mundo de forma integral, es decir, con una combinación de conocimientos teóricos y habilidades prácticas que les permitan actuar en su entorno (Roith, s.f.). La teoría crítico-constructiva incorpora la reflexión crítica, la hermenéutica y el análisis empírico, proporcionando una comprensión holística de los problemas educativos (Roith, 2015). La didáctica de Klafki no solo denuncia las injusticias y limitaciones del sistema educativo, sino que también ofrece propuestas de solución que fomentan un aprendizaje transformador (Roith, s.f.). En otras palabras, la integración de la teoría y la práctica, como propone Klafki, ofrece una visión crítica y transformadora de la educación, donde el conocimiento teórico se aplica en contextos reales, favoreciendo un aprendizaje reflexivo y activo que responde a las necesidades y problemáticas del entorno educativo.

En segundo lugar, se exige una primacía de los objetivos educativos. Se subraya que las decisiones sobre los objetivos de la enseñanza deben preceder a otras consideraciones didácticas, como los contenidos o los métodos (Klafki, 1995). Klafki defiende que el análisis pedagógico debe considerar el contexto histórico de la sociedad y los individuos. Las prácticas educativas deben ser revisadas y adaptadas continuamente (Roith, 2015). Es decir, es fundamental que la planificación educativa se enfoque en los objetivos, asegurando que se adapten a las necesidades sociales e individuales, y que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea flexible y ajustado a los cambios del contexto.

En tercer lugar, hay una promoción del enfoque que garantice la emancipación y auto-determinación. La enseñanza debe orientarse hacia el desarrollo de la capacidad de crítica, auto-determinación y co-determinación de los estudiantes, con un fuerte énfasis en la reflexión crítica sobre las relaciones sociales (Klafki, 1995). Implica el desarrollo de capacidades cognitivas, técnicas, sociales, estéticas, creativas y éticas/políticas (Wrigley, 2022). En este sentido, la educación debe fomentar una formación integral que permita a los estudiantes no solo cuestionar y transformar su entorno, sino también participar activamente en la

construcción de un futuro más justo y equitativo.

En cuarto lugar, se resalta la importancia del contenido educativo. Klafki propone que los contenidos seleccionados en la enseñanza deben ser relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando tanto el conocimiento como la capacidad crítica (Klafki, 2013). La enseñanza debe adaptarse a la globalización y abordar temas que trascienden fronteras, como los problemas ambientales y la desigualdad global, fomentando una educación que forme ciudadanos globales (Ryen, 2020). Además, los conocimientos se deben adaptar a la vida de los estudiantes, asegurando que se reconozcan y valoren sus experiencias (Wrigley, 2022). Por tanto, el contenido educativo debe ser cuidadosamente seleccionado para promover el desarrollo integral de los estudiantes, abordando cuestiones globales y adaptándose a sus contextos y experiencias personales, con el fin de formar individuos críticos y comprometidos con el mundo.

En quinto lugar, se hace un énfasis en la interacción social. La didáctica no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino también en las relaciones sociales dentro del aula, considerando el aprendizaje como un proceso social (Klafki, 1995). La enseñanza debe involucrar lo que todos compartimos, fomentando colaboración y reconocimiento de problemas comunes (Wrigley, 2022). De hecho, la didáctica, al enfocarse en la interacción social, reconoce que el aprendizaje es un proceso colectivo que va más allá de la mera transmisión de contenidos, promoviendo la colaboración y el reconocimiento de desafíos compartidos.

Por último, se brinda una enseñanza centrada en problemas clave. La enseñanza debe abordar “problemas clave” de la sociedad, como la democracia, la desigualdad y los derechos humanos, para preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos contemporáneos (Roith, 2015). Klafki plantea que los problemas centrales de la humanidad, como la paz, la justicia social y la sostenibilidad ambiental, deben ser el eje de la educación. Estos problemas clave son relevantes para toda la sociedad y permiten un enfoque pedagógico integral (Ryen, 2020). Esto es, abordar

los problemas clave de la sociedad en la educación no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los retos actuales, sino que también fomenta un compromiso con los valores fundamentales de la convivencia humana, la justicia y la sostenibilidad

En resumen, los principios fundamentales de la didáctica de Klafki proponen una visión integral y transformadora de la educación, donde la teoría y la práctica se interrelacionan para fomentar un aprendizaje activo y reflexivo. La educación debe centrarse en la primacía de los objetivos, adaptándose al contexto histórico y social, y orientándose hacia el desarrollo de la crítica, la auto-determinación y la participación activa de los estudiantes. Además, el contenido educativo debe ser relevante y global, abordando problemas clave de la sociedad para formar ciudadanos comprometidos con la justicia, la paz y la sostenibilidad. Finalmente, se resalta la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje, promoviendo la colaboración y el reconocimiento de desafíos comunes, lo cual favorece una educación que no solo prepara a los estudiantes para el mundo contemporáneo, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

2.2.1.2.6.2.3 Principios Fundamentales

Uno de los principios fundamentales de la didáctica de Klafki es la crítica social, que insta a reflexionar constantemente sobre las relaciones entre la escuela, la instrucción y las condiciones sociales en las que se desarrollan (Klafki, 1995). Este enfoque promueve la idea de que el aprendizaje y el desarrollo individual deben ir acompañados de un compromiso activo con los demás, especialmente aquellos que enfrentan dificultades o barreras sociales (Roith, s.f., 2015). La educación debe fomentar la empatía y la solidaridad, promoviendo un sentido de responsabilidad hacia los demás y hacia la sociedad (Ryen, 2020). En síntesis, la crítica social en la didáctica no solo busca identificar y reflexionar sobre las injusticias, sino también motivar a los estudiantes a actuar de manera comprometida en su entorno social.

Otro principio esencial de esta didáctica es la constructividad, que no se

limita a la crítica, sino que también propone soluciones prácticas que fomentan una educación democrática y humana (Klafki, 1995). Esta propuesta busca que los estudiantes no solo comprendan los problemas que enfrentan, sino que también desarrollen la capacidad de encontrar y aplicar soluciones que contribuyan a mejorar las condiciones sociales y educativas. Así, la enseñanza se convierte en un espacio donde se construyen nuevas posibilidades para un futuro más justo y equitativo. En resumen, la constructividad va más allá de señalar problemas, enfocándose en la acción transformadora dentro del contexto educativo.

La interacción y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es otro principio clave en la didáctica de Klafki, considerando este proceso como una interacción constante y bidireccional entre docentes y estudiantes, en la que ambos participan activamente (Klafki, 1995). Esta interacción fomenta un entorno inclusivo, donde se respetan las experiencias de todos los estudiantes y se refuerza un enfoque crítico y creativo en la educación (Wrigley, 2022). En este sentido, la comunicación se convierte en un puente que facilita el intercambio de ideas, perspectivas y aprendizajes. En síntesis, la interacción y la comunicación no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también fortalecen el aprendizaje colaborativo y reflexivo.

En cuanto a la relevancia del contenido, los principios de la didáctica proponen que los contenidos educativos sean seleccionados y tratados de manera que contribuyan al desarrollo crítico y emancipatorio de los estudiantes (Klafki, 2013). Los temas abordados deben ser pertinentes y estar alineados con las necesidades actuales de la sociedad, permitiendo que los estudiantes se conviertan en individuos capaces de cuestionar y transformar su realidad. En resumen, la relevancia del contenido se enfoca en asegurar que la educación sea significativa y útil para los estudiantes, ayudándoles a desarrollar una visión crítica y activa del mundo.

El principio de autodeterminación sostiene que el individuo debe ser capaz de dirigir su propia vida, tomando decisiones informadas y conscientes (Roith,

2015). La educación debe preparar a los estudiantes para que puedan actuar de manera autónoma, tomando decisiones que reflejen sus valores y objetivos personales. Este enfoque implica desarrollar habilidades que les permitan ser responsables de su propio destino, tanto a nivel personal como social (Ryen, 2020). En síntesis, la autodeterminación es un principio fundamental que fomenta la capacidad de los estudiantes para vivir de acuerdo con sus propias decisiones y creencias, participando activamente en su desarrollo y en la sociedad.

Finalmente, la co-determinación destaca la importancia de la colaboración entre los estudiantes para resolver problemas comunes, poniendo énfasis en la participación social (Ryen, 2020). Este principio reconoce que las decisiones individuales son importantes, pero también resalta que la solución de los problemas sociales y educativos requiere la cooperación y el trabajo en equipo. En resumen, la co-determinación refuerza la idea de que la participación activa en la sociedad no solo implica tomar decisiones individuales, sino también colaborar con los demás para mejorar la comunidad en su conjunto.

La didáctica crítico-constructiva de Klafki propone una educación que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Su enfoque se centra en la formación de individuos críticos y comprometidos con la sociedad. Esta perspectiva pedagógica enfatiza la importancia de una reflexión constante sobre las condiciones sociales y la necesidad de fomentar la interacción y la comunicación entre docentes y estudiantes. Los contenidos educativos deben ser relevantes y contribuir al desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la participación activa en la sociedad. Además, se busca promover la autodeterminación y la co-determinación, es decir, que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones individuales y colectivas de manera informada y consciente. En resumen, esta didáctica busca formar ciudadanos críticos, capaces de transformar su entorno y construir una sociedad más justa y equitativa.

2.2.1.2.6.2.4 Pasos del Proceso Didáctico

El primer paso es el análisis Didáctico. Es el núcleo de la preparación de la

instrucción, donde se deben evaluar los contenidos en función de su valor educativo y su relevancia para los estudiantes (Klafki, 1995).

El segundo paso es la determinación de objetivos. Los objetivos de aprendizaje deben establecerse antes de cualquier decisión metodológica o de contenido, y deben estar orientados a promover la capacidad crítica y la auto-determinación de los estudiantes (Klafki, 2013).

El tercer paso es la selección de contenido. Los contenidos deben seleccionarse en función de su potencial para contribuir a los objetivos educativos generales (Klafki, 1995). El docente debe analizar el significado del contenido y su relevancia educativa, buscando desarrollar competencias categoriales que permitan a los estudiantes comprender fenómenos más amplios (Ryen, 2020).

En la mayoría de las publicaciones hechas por Klafki y en investigaciones basadas en su pensamiento se utiliza un esquema basado en cinco cuestiones didácticas fundamentales para que cualquier docente pueda saber si cuenta con un contenido formativo. Siguiendo al mismo Klafki (1995) estas cuestiones didácticas fundamentales serían:

- ✓ El significado ejemplar del contenido
- ✓ Importancia para el presente
- ✓ Importancia para el futuro
- ✓ Estructura del contenido
- ✓ Asequibilidad del contenido

El cuarto paso es seleccionar los métodos de enseñanza. Los métodos deben ser seleccionados de acuerdo con los objetivos y contenidos, pero también deben considerar las condiciones individuales y sociales de los estudiantes (Klafki, 1995). El docente debe considerar los aspectos metodológicos, pero también los normativos y éticos al preparar las clases, asegurando que el contenido permita a los estudiantes relacionarse críticamente con su realidad (Ryen, 2020).

Y, el quinto paso es aplicar una evaluación y ajuste. El proceso de enseñanza debe incluir una constante evaluación y ajuste de los métodos y contenidos para asegurar que se están alcanzando los objetivos educativos (Klafki, 1995).

2.2.1.2.6.2.5 Formación del Docente

La formación del profesorado es fundamental en el enfoque de Klafki, ya que los maestros deben estar capacitados no solo en los contenidos y métodos de enseñanza, sino también en la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica y sobre las condiciones sociales en las que trabajan. Este tipo de formación permite a los docentes no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar en los estudiantes una actitud crítica y autónoma frente al conocimiento y la sociedad (Klafki, 1995). Esto es, la formación docente según Klafki va más allá de la transmisión de contenido; se trata de preparar a los educadores para ser agentes de cambio, capaces de estimular el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Los docentes no deben limitarse a transmitir conocimientos, sino también actuar como facilitadores del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Según Klafki, la formación del profesorado debe centrarse en la reflexión crítica sobre la práctica educativa, y los docentes deben estar capacitados para identificar y abordar los “problemas clave” de la sociedad en sus aulas (Roith, 2015). Además, deben ser capaces de adaptar sus métodos y contenidos a las necesidades de los estudiantes y a los desafíos contemporáneos. Los profesores no solo deben dominar los contenidos, sino también desarrollar una capacidad crítica que les permita guiar a los estudiantes en su proceso de formación (Ryen, 2020; Wrigley, 2022). De este modo, la formación de los docentes debe capacitarles para ser reflexivos y adaptativos, actuando como líderes en la creación de una educación crítica y participativa.

Además, los profesores deben participar activamente en procesos de investigación-acción, en los que analicen y mejoren continuamente su labor pedagógica. Esta formación integral prepara a los docentes para enfrentar los desafíos de una educación orientada a la democratización y la justicia social (Roith,

s.f., 2015). Es decir, la investigación-acción en la formación docente no solo mejora las prácticas educativas, sino que también fomenta un compromiso con los principios de equidad y justicia social, elementos esenciales en la educación del futuro.

En resumen, la formación del profesorado es un pilar fundamental en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. El docente, según este enfoque, no es solo un transmisor de conocimientos, sino un facilitador del aprendizaje y un agente de cambio social. Klafki enfatiza que los maestros deben estar preparados para reflexionar críticamente sobre su práctica y sobre las condiciones sociales en las que se desarrolla la educación. Esta formación integral les permite identificar y abordar problemas sociales relevantes en el aula, fomentando en los estudiantes un pensamiento crítico y autónomo. Además, la investigación-acción se presenta como una herramienta clave para que los docentes continúen aprendiendo y mejorando su práctica pedagógica. En resumen, la formación del profesorado en la perspectiva de Klafki busca crear docentes capaces de transformar la educación y contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

2.2.1.2.6.2.6 Importancia Actual

En la actualidad, la didáctica crítico-constructiva sigue siendo relevante porque ofrece un marco teórico que integra la crítica social con la acción educativa constructiva. Este enfoque resulta particularmente importante en un contexto globalizado donde las desigualdades sociales y educativas son cada vez más evidentes. La didáctica de Klafki proporciona herramientas para que los educadores no solo enseñen, sino que también contribuyan a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos (Klafki, 1995). En otras palabras, la didáctica crítico-constructiva sigue siendo un marco esencial para la educación contemporánea, ya que integra la reflexión crítica con la acción práctica, preparándola para afrontar los retos de la desigualdad y la injusticia social.

Además, existe una demanda de una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también prepare a los estudiantes para ser ciudadanos

críticos, autónomos y solidarios. En un mundo marcado por la desigualdad y los desafíos globales, la propuesta de Klafki fomenta una educación que aborde las cuestiones sociales más urgentes, como los derechos humanos, la equidad de género y la justicia social (Roith, s.f., 2015). Su perspectiva, que postula que la educación debe abordar problemas clave como el cambio climático y la desigualdad social, la convierte en una herramienta fundamental para enfrentar los desafíos actuales en un mundo globalizado (Ryen, 2020; Wrigley, 2022). Es decir, la educación crítica y constructiva de Klafki proporciona el marco necesario para formar ciudadanos que no solo comprendan, sino que también actúen para transformar su entorno social y global.

La didáctica crítico-constructiva de Klafki, aun en la actualidad, ofrece un marco pedagógico sumamente relevante para abordar los desafíos de la educación contemporánea. Su enfoque, que integra la crítica social con la construcción activa del conocimiento, permite formar ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. En un mundo marcado por la creciente desigualdad y la complejidad de los problemas globales, la propuesta de Klafki se presenta como una herramienta indispensable para educar a individuos capaces de analizar su realidad, cuestionar el status quo y trabajar por un futuro más justo y equitativo. Al conectar la teoría con la práctica y al fomentar la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje, esta didáctica contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con los desafíos de su tiempo.

2.2.2 Enseñanza del curso de ética

2.2.2.1 Ética

2.2.2.1.1 Definición

La ética es una rama fundamental de la filosofía que se dedica al estudio de los valores y principios que guían la conducta humana. El término “ética” proviene del griego “ethos”, que significa carácter o costumbre, mientras que “moral” deriva del latín “mos”, que también hace referencia a las costumbres. En este sentido, la

ética puede entenderse como una reflexión filosófica sobre la moral, es decir, sobre las normas y valores que regulan la convivencia humana (Beuchot, 2004).

En su sentido más básico, la ética puede definirse como la disciplina filosófica que estudia los principios que guían la conducta humana y los valores que determinan lo que es moralmente correcto o incorrecto. MacIntyre (1981) subraya que los conceptos morales están arraigados en las formas de vida social y cambian conforme estas se transforman. Así, no existe una definición universal e inmutable de la ética, sino que esta refleja los valores y normas predominantes en cada sociedad.

También la ética puede definirse como la reflexión crítica sobre la moralidad, entendida esta última como el conjunto de normas y costumbres que rigen el comportamiento humano dentro de una sociedad. La ética, por lo tanto, tiene un carácter filosófico al analizar, criticar y proponer respuestas a los dilemas morales, diferenciándose de la moral en que esta última se refiere a las normas y comportamientos concretos que orientan la acción cotidiana. Camps señala que la ética se entiende como la reflexión filosófica sobre la moral, mientras que la moral alude a las prácticas y normas establecidas en una comunidad (Camps, 2013).

2.2.2.1.2 Clasificación

MacIntyre (1981) propone clasificar la ética desde diferentes perspectivas. En primer lugar, distingue entre la ética normativa y la ética descriptiva. La ética normativa se refiere a los sistemas filosóficos que buscan establecer principios universales para guiar la conducta moral, como lo hicieron autores como Aristóteles y Kant. Esta ética también es conocida como ética prescriptiva porque establece qué normas deben seguirse (Beuchot, 2004). En contraposición, la ética descriptiva se centra en el estudio de las creencias y conductas morales tal y como se presentan en las diversas culturas y sociedades. La ética descriptiva se encarga de observar y analizar las normas morales de una sociedad determinada sin emitir juicios de valor (Beuchot, 2004).

Otra manera de clasificarla es mediante la división en tres grandes enfoques: las éticas deontológicas, las éticas teleológicas, y la ética de las virtudes.

Las éticas deontológicas, según el pensamiento kantiano, se basan en el deber moral, donde lo correcto es aquello que sigue principios universales independientemente de las consecuencias (Camps, 2013). Las éticas deontológicas sostienen que las acciones deben regirse por el deber y la ley moral, independientemente de sus consecuencias (Beuchot, 2004).

En contraste, las éticas teleológicas, también conocida como consecuencialismo, como el utilitarismo de John Stuart Mill, se enfocan en las consecuencias de las acciones, afirmando que una acción es correcta si maximiza el bienestar del mayor número de personas (Camps, 2013).

Un tercer enfoque es la ética de las virtudes, que toma como referencia a Aristóteles y pone el acento en el carácter moral del individuo más que en sus acciones concretas. Este enfoque sostiene que, para actuar de manera ética, una persona debe desarrollar virtudes como la prudencia, la justicia, y la templanza (Camps, 2013). Además, MacIntyre señala la importancia de la ética de la virtud, la cual se enfoca en el desarrollo del carácter moral del individuo, a diferencia de las éticas deontológicas o consecuencialistas que se preocupan más por las normas o los resultados de las acciones. Esta ética resurge en la obra de filósofos contemporáneos como el propio MacIntyre, quien sostiene que la virtud es esencial para la vida moral, ya que orienta al individuo hacia el “buen vivir” en comunidad (MacIntyre, 1981). Este enfoque ha sido revisitado en las últimas décadas por corrientes como el comunitarismo, que valoran la importancia de las virtudes en el desarrollo de una sociedad moralmente responsable.

En el contexto moderno, ha surgido un nuevo tipo de ética: la ética aplicada. Esta ha adquirido una importancia significativa debido a los retos presentados en ámbitos como la medicina, la tecnología, y los negocios. A diferencia de la ética teórica, la ética aplicada se concentra en resolver problemas morales específicos que surgen en situaciones profesionales y prácticas. Camps destaca que este tipo de

ética se nutre de los diferentes enfoques éticos, integrando principios, consecuencias y virtudes para abordar de manera más efectiva los dilemas morales contemporáneos (Camps, 2013).

Otra clasificación relevante es la distinción entre ética formal y ética material. La ética formal, representada por Kant, se enfoca en los principios racionales que guían la acción moral, sin especificar qué fines o valores deben perseguirse. En contraste, la ética material, propuesta por autores como Scheler, introduce valores específicos que deben guiar la conducta humana (Beuchot, 2004).

2.2.2.2 Enseñanza del curso de ética en la Educación Superior

2.2.2.2.1 *Aciertos*

La enseñanza de la ética o del curso de ética en el ámbito universitario ha gozado de ciertos aciertos educativos a lo largo de su implementación.

Empecemos por resaltar que uno de los aciertos notables es la promoción de un enfoque crítico que desafía a los estudiantes a reflexionar sobre su propia tabla de valores y a considerar cómo estos influyen en su percepción de la moral y la ética. Este proceso de toma de conciencia es fundamental en un curso de ética, y establece un punto de partida para discusiones más profundas sobre la moralidad social a través de un análisis empírico (Regal Alberti, 1994). Se forman sujetos críticos hacia su concepción ética que permita una mayor profundidad en el debate en torno a la ética.

Asimismo, se considera como acierto el reconocimiento de la ética como una ciencia normativa fundamental que influye en la toma de decisiones. La ética no se limita a un conjunto de creencias, sino que se articula como una disciplina práctica que guía el comportamiento humano hacia la consecución de fines valiosos, como la felicidad y la autoperfección (Argandoña, 1999). Se destaca así su componente práctico en búsqueda de un telos propio del ser humano.

En esa misma línea, su enseñanza se valora por la capacidad de integrar la

ética como un componente fundamental del desarrollo social y profesional de los estudiantes. Este enfoque fomenta una relación entre el conocimiento técnico y la responsabilidad social, lo que permite a los futuros profesionales abordar los problemas complejos que enfrenta la sociedad contemporánea con una perspectiva ética (Vallaey, 2003). Asimismo, la enseñanza de la ética promueve una concepción más humanística, estimulando en los alumnos una comprensión profunda de la globalidad y la responsabilidad inherente a su papel como ciudadanos y profesionales (Vallaey, 2003). Este componente social de la ética se presenta como un aprendizaje constante a lo largo del proceso educativo que empieza desde su inicio en la universidad, pero que no culmina al terminar la misma.

Este acierto también es considerado por otros autores, quienes reconocen que la ética es esencial no solo para la formación de competencias técnicas, sino también para el desarrollo integral de los alumnos (Agejas, Parada & Oliver, 2007). Se busca que los educandos no solo adquieran conocimientos específicos, sino que también se les enseñen valores que guíen su práctica profesional y personal (Agejas, Parada & Oliver, 2007). Por lo tanto, la enseñanza universitaria apuesta por una calidad educativa que va más allá de los contenidos propios de la especialidad que se estudia.

Mauri también reconoce su importancia para la formación integral de los estudiantes. Los cursos de ética no sólo buscan ofrecer conocimientos teóricos, sino que también pretenden desarrollar objetivos emotivo-conductuales, necesarios para formar ciudadanos responsables y críticos (Mauri, 2017). La filosofía ética se establece como un campo de reflexión que ayuda a los estudiantes a aclarar sus decisiones morales y a comprender mejor su propia moralidad (Mauri, 2017). Por ende, la educación ética debe poseer un componente crítico que desemboque no solo en la sociedad, sino primordialmente en sí mismo.

Cabe destacar como acierto la creciente incorporación de cursos de ética en los planes de estudio universitarios. Según un estudio comparativo de 120

programas académicos, el 52% incluía al menos un curso relacionado con la ética (Guerrero y Gómez, 2013). Esto refleja un reconocimiento de la importancia de la formación ética a nivel universitario.

Esto responde al reconocimiento creciente de la ética como un componente esencial del currículo universitario. A medida que la globalización y la complejidad social aumentan, las universidades han comenzado a comprender que la formación de profesionales no solo debe incluir conocimientos técnicos, sino también una sólida base ética que guíe su conducta en el ámbito laboral y social. Este interés renovado ha llevado a la integración de la ética en diversas disciplinas, contribuyendo a una educación más equilibrada y relevante para el mundo contemporáneo (Méndez-Medrano, Torres-Gangotena & Camatón-Arizábal, 2018). La incorporación de la ética en cursos específicos en la malla curricular universitaria es el primer paso en el reconocimiento de su importancia.

Finalmente, en lo que respecta a su metodología se destaca la integración de metodologías colaborativas que fomentan un aprendizaje activo y reflexivo. Estas metodologías no solo promueven el conocimiento técnico, sino que también ayudan a los estudiantes a desarrollar una conciencia ética crítica, lo que es esencial en el contexto profesional actual (Zayas & Sahuquillo, 2016). Esto no se cumple aún en la mayoría de los procesos de enseñanza, sin embargo, es vital la búsqueda de metodologías que fortalezcan los aciertos anteriormente descritos es crucial si se desea generar un mayor impacto en el aprendizaje ético.

La enseñanza de la ética en el ámbito universitario ha demostrado ser un componente fundamental en la formación integral de los estudiantes. Al fomentar un pensamiento crítico, reconocer la ética como una ciencia normativa práctica y vincularla con el desarrollo social y profesional, esta disciplina contribuye significativamente a formar ciudadanos responsables y profesionales éticos.

2.2.2.2.2 *Dificultades*

Partimos del reconocimiento de que, en muchas universidades, existe una

percepción errónea de que los cursos de ética son menos académicos y rigurosos que otras disciplinas. Esto puede llevar a un desinterés generalizado en la didáctica de la ética, donde la enseñanza puede ser vista como una mera tarea de moralización en lugar de una materia intelectual seria (Regal Alberti, 1994). Además, el reto de fomentar un ambiente donde la participación activa y democrática de los estudiantes sea estimulada es complejo, especialmente en contextos donde la cultura institucional prioriza la enseñanza tradicional (Regal Alberti, 1994). Los prejuicios y las barreras didácticas son las dificultades que a primera vista salen a relucir.

Del mismo modo, Argandoña afirma que una de las principales es la percepción de que la ética es menos académica y rigurosa que otras disciplinas. A menudo, se considera que los estudiantes no acuden a las aulas para aprender sobre moralidad, lo que puede resultar en una falta de interés y un escepticismo hacia los cursos de ética (Argandoña, 1999). Además, se argumenta que es difícil cambiar los valores ya formados de los estudiantes en el transcurso de unas pocas clases. Sin embargo, es esencial recordar que la formación ética es un proceso continuo, y los cursos pueden servir como espacios valiosos para que los estudiantes reflexionen sobre y reevalúen sus principios (Argandoña, 1999). Superar los prejuicios se convierte en una tarea fundamental si se quiere aplicar una enseñanza de la ética que logre interiorizarse en los estudiantes.

Otros autores también apoyan el hecho de que la enseñanza de la ética a menudo enfrenta resistencia, principalmente por la percepción de que la ética es un área menos rigurosa que otras disciplinas académicas. Durante mucho tiempo, la ética ha sido relegada a departamentos de filosofía o religión, y su inclusión en programas profesionales a menudo se ha encontrado con indiferencia (Méndez-Medrano, Torres-Gangotena & Camatón-Arizábal, 2018). Además, las contradicciones y las injusticias presentes en la realidad social latinoamericana pueden crear un ambiente en el que los estudiantes sientan que la ética es un concepto desconectado de sus experiencias cotidianas (Méndez-Medrano, Torres-Gangotena & Camatón-Arizábal, 2018). Existe una separación entre su realidad y la teoría que recibe en los espacios educativos.

Esta misma crítica manifiesta que en el contexto de la educación superior latinoamericana, uno de los principales obstáculos es la desconexión entre las enseñanzas académicas y las realidades socioeconómicas que enfrentan los estudiantes (Vallaey, 2003). Esta brecha puede llevar a una enseñanza que no solo se percibe como distante, sino también como irrelevante ante las contradicciones que se manifiestan en la vida diaria de los estudiantes. Además, la generación de conocimiento se ve desacelerada y la calidad del cuerpo docente puede ser insuficiente, lo que limita la eficacia de la enseñanza ética (Vallaey, 2003). No habrá una correcta enseñanza de la ética si esta se percibe disociada de la realidad y no se cuenta con docentes que posean la habilidad para poder realizar relaciones entre los contenidos y el contexto cotidiano o social.

Asimismo, existe una resistencia por parte de algunos docentes y estudiantes a abordar temas éticos, que a menudo se perciben como abstractos o irrelevantes para la práctica profesional. Además, la falta de formación específica en ética por parte del profesorado puede limitar la efectividad de la enseñanza (Zayas & Sahuquillo, 2016). Esta situación se agrava en un entorno académico donde las presiones por cumplir con los estándares técnicos y de rendimiento pueden eclipsar la importancia de la formación ética.

Es innegable que existe una resistencia de los estudiantes ante la idea de que se les pueda enseñar a ser morales. A menudo, se argumenta que los estudiantes ya tienen un conjunto de valores formados y que cambiar estas percepciones en un entorno académico es complicado. Además, hay una percepción común de que la ética es un campo menos riguroso académicamente que otros, como la contabilidad o la ingeniería (Mauri, 2017). Esto puede llevar a que los cursos de ética sean vistos como una carga o un mero requisito curricular sin relevancia práctica.

Sin embargo, cuando evaluamos la percepción externa al finalizar el proceso de enseñanza al momento de egresar, a menudo, los cursos de ética son percibidos como menos rigurosos en comparación con las áreas técnicas. Los empresarios frecuentemente expresan su escepticismo sobre la preparación de los graduados,

señalando que muchos de ellos carecen de las habilidades prácticas necesarias para desempeñarse en el ámbito laboral (Agejas, Parada & Oliver, 2007). Esto se traduce en una crítica hacia las universidades por no cumplir adecuadamente con la formación en valores, lo que es considerado un componente necesario para el ejercicio profesional, además de la capacitación técnica (Agejas, Parada & Oliver, 2007). Existe, por ende, una exigencia externa para que se forme profesionales con una integridad ética en el campo laboral.

Esto guarda relación con el hecho de que muchos de estos cursos tienen un enfoque principalmente teórico o normativo, centrado en la ética como sistema filosófico o en códigos deontológicos, sin abordar suficientemente la formación moral práctica de los estudiantes. Como señalan Guerrero y Gómez (2013), “priman los cursos de ética como sistema moral y de deontología con motivaciones normativas y con carácter informativo” (p. 131). Esto plantea el desafío de desarrollar enfoques pedagógicos que promuevan efectivamente el razonamiento ético y la toma de decisiones morales en situaciones concretas.

La enseñanza de la ética en el ámbito universitario enfrenta una serie de desafíos que obstaculizan su efectiva implementación. Estos desafíos se relacionan con percepciones erróneas sobre la disciplina, la resistencia al cambio en los entornos académicos y la falta de conexión entre la teoría ética y la práctica profesional.

2.2.2.2.3 Oportunidades

En cuanto a las oportunidades, al integrar la ética en el currículo más amplio de forma creativa, las universidades pueden redefinir la manera en que se percibe esta disciplina. Por ejemplo, formar parte de un diálogo abierto sobre los valores y su aplicación en la vida cotidiana puede enriquecer la experiencia educativa y promover un desarrollo personal significativo (Regal Alberti, 1994). Además, el hecho de que los cursos de ética puedan servir como un espacio de reflexión no sólo académica, sino también como un foro para discutir cómo las decisiones éticas afectan a la sociedad en general, puede fomentar un compromiso más profundo por

parte de los estudiantes (Regal Alberti, 1994). De esta manera la percepción disociada entre la teoría ética y el contexto social podrá ser superado.

En cuanto a la formación profesional se debe estimular la sensibilidad de los estudiantes hacia los problemas éticos y equiparlos con herramientas para identificar y enfrentar dilemas morales en el ámbito laboral (Argandoña, 1999). Esta integración es clave, ya que la ética proporciona un marco para tomar decisiones responsables que no solo benefician al individuo, sino también a la organización y a la sociedad en general. Además, al abordar de manera abierta y efectiva las cuestiones éticas, las instituciones educativas pueden fomentar un entorno donde se valore la integridad y la responsabilidad social (Argandoña, 1999). Tanto la integridad como la responsabilidad son considerados hoy objetivos claves dentro de la formación universitaria.

En cuanto a la metodología de enseñanza, hay oportunidades significativas para optimizar la enseñanza de la ética. Por ejemplo, la implementación de métodos pedagógicos que involucran el aprendizaje activo y el compromiso práctico con la comunidad puede ayudar a generar una conexión más fuerte entre la teoría y la práctica (Vallaey, 2003). Esto podría incluir actividades que fomenten el diálogo y la reflexión crítica sobre la moralidad en situaciones reales, así como la posibilidad de pasar de la teoría al trabajo de campo, lo que proporciona a los estudiantes una comprensión más rica y matizada de las implicaciones éticas de sus decisiones y acciones (Vallaey, 2003). Espacios de diálogo en torno a casos afines a los estudiantes fomenta una mayor comprensión y, por lo tanto, una aprehensión de los contenidos educativos.

Con la reciente renovación de los planes de estudio bajo las directrices del Espacio Común Europeo de Educación Superior, surge la posibilidad de integrar de manera efectiva los valores y habilidades relevantes en todos los campos de estudio (Agejas, Parada & Oliver, 2007). Implementar metodologías que incluyan la discusión de casos reales y la reflexión crítica sobre la práctica profesional puede enriquecer la experiencia educativa, convirtiendo la ética en un componente

esencial y no únicamente en un asunto teórico (Agejas, Parada & Oliver, 2007). Se destaca una vez más la exigencia por superar la etapa teórica de la enseñanza de la ética.

Por lo tanto, uno de los objetivos debe ser estimular la sensibilidad de los alumnos hacia los problemas éticos que enfrentan en su vida diaria y profesional (Mauri, 2017). Esto implica no solo un enfoque teórico sino también la integración del estudio de casos reales que ilustran las implicaciones morales de las decisiones. Además, el contexto universitario puede ofrecer un espacio propicio para que los estudiantes exploren y discutan temas éticos complejos en un ambiente abierto, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas y un compromiso personal con la ética (Mauri, 2017). El estudio de ética mediante casos reales se instaura como un método que mediante la generación de interés por parte de los estudiantes logra una mayor comprensión de los contenidos.

La creciente demanda de una educación ética en la formación profesional implica que las universidades tienen la oportunidad de adoptar metodologías que no solo transmitan conocimientos, sino que también formen ciudadanos críticos y comprometidos (Méndez-Medrano, Torres-Gangotena & Camatón-Arizábal, 2018). Iniciativas como el uso de estudios de caso, debates y reflexiones sobre la práctica profesional pueden enriquecer el aprendizaje ético, haciendo que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales y desarrollen su capacidad para tomar decisiones éticas en contextos complejos. Además, la implicación de la universidad como una “comunidad ética” puede fomentar un ambiente de colaboración y desarrollo personal que fortalezca el aprendizaje y la práctica (Méndez-Medrano, Torres-Gangotena & Camatón-Arizábal, 2018). En síntesis, convertir a la universidad en un espacio ético, que trasmite y práctica lo transmitido.

Otra innovación en los planes de estudio es la incorporación del aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje servicio ya que puede ser una estrategia efectiva para conectar la teoría ética con situaciones reales del entorno profesional (Zayas & Sahuquillo, 2016). Estas metodologías no solo

facilitan el aprendizaje de contenidos éticos, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades interpersonales, la autonomía y la responsabilidad social entre los estudiantes. Cabe recalcar que se terminan transformando tanto los estudiantes como el docente.

En cuanto a la estructuración del currículo universitaria, una oportunidad importante es integrar la formación ética de manera transversal en el currículo, más allá de cursos específicos. Algunos autores proponen incorporar una “mínima cultura moral” en todos los planes universitarios (Domingo-Moratalla, 2005, citado en Guerrero y Gómez, 2013). Esto permitiría abordar dilemas éticos propios de cada disciplina y fomentar el desarrollo moral de los estudiantes de forma continua.

La enseñanza de la ética en la universidad presenta numerosas oportunidades para enriquecer la experiencia educativa y formar profesionales más responsables y comprometidos con la sociedad. Al integrar la ética de manera creativa en el currículo y utilizando metodologías innovadoras, las universidades pueden superar los desafíos existentes y aprovechar al máximo el potencial de esta disciplina.

2.2.2.3 Enseñanza del curso de ética en las escuelas de medicina

La enseñanza de la ética en la educación superior es un tema de creciente importancia, que presenta aciertos, dificultades y oportunidades para la formación integral de los estudiantes.

2.2.2.3.1 *Aciertos*

Uno de los aciertos clave en este ámbito es la evolución de las metodologías de enseñanza de ética en las escuelas de medicina. Aunque tradicionalmente se ha utilizado un enfoque expositivo, en muchos casos se ha avanzado hacia una forma de enseñanza más participativa y deliberativa. Este cambio busca involucrar a los estudiantes en la discusión sobre valores morales, permitiendo una reflexión más profunda y personal sobre los dilemas éticos que enfrentarán en su práctica

profesional (Cárdenas Díaz & Sogi Uematsu, 2013). Tal enfoque contribuye a que los alumnos no solo sean receptores de información, sino también participantes activos en la construcción de su comprensión ética. Además, la integración de seminarios, talleres y la discusión de casos prácticos brinda a los estudiantes la oportunidad de afrontar situaciones reales y desarrollar sus habilidades de análisis crítico (Cárdenas Díaz & Sogi Uematsu, 2013). Al involucrar a los futuros profesionales en un diálogo activo sobre valores y principios, se fomenta una reflexión personal y profunda que los prepara mejor para tomar decisiones éticas informadas en su futura carrera. Este cambio metodológico representa un avance significativo en la formación de profesionales de la salud con una sólida base ética.

Esto va acompañado con la incorporación de cursos específicos en los planes de estudio de las facultades de medicina en Perú. Un estudio reveló que el 65% de los estudiantes había cursado o estaba cursando un curso de ética, y un 41% indicó haber participado en clases de ética dentro de otros cursos, lo que muestra un esfuerzo por integrar la formación ética en la educación médica (Mejia et al., 2018). Esto es crucial, dado que la ética en medicina es fundamental para abordar temas relacionados con el trato a los pacientes y el manejo de situaciones clínicas.

La enseñanza de la ética en las escuelas de medicina ha experimentado una evolución significativa, pasando de métodos expositivos a enfoques más participativos y deliberativos. Esta transformación ha permitido a los estudiantes involucrarse activamente en la reflexión sobre dilemas morales, desarrollando habilidades de análisis crítico y fomentando una comprensión profunda de los valores éticos. La incorporación de seminarios, talleres y la discusión de casos prácticos ha sido clave para lograr este objetivo. Paralelamente, se ha observado un aumento en la oferta de cursos específicos de ética en los planes de estudio de las facultades de medicina peruanas, lo que demuestra un creciente reconocimiento de la importancia de esta formación en la preparación de futuros profesionales de la salud. Esta tendencia refleja un compromiso con la formación integral de los médicos, quienes no solo deben poseer conocimientos técnicos, sino también una sólida base ética para tomar decisiones informadas y responsables en su práctica

clínica.

2.2.2.3.2 Dificultades

Sin embargo, existen dificultades significativas en la implementación de la enseñanza ética en las universidades. Se ha criticado el uso de métodos pasivos en la enseñanza, donde los estudiantes no son estimulados a reflexionar sobre diferentes valores morales, limitando así su capacidad para integrar la ética en su futura práctica profesional (Cárdenas Díaz & Sogi Uematsu, 2013). Asimismo, hay preocupación por la desconexión entre la educación formal y la realidad social, lo que puede hacer que los estudiantes sientan que la ética es algo abstracto y alejado de su vida cotidiana (Cárdenas Díaz & Sogi Uematsu, 2013). Esta brecha puede llevar a una falta de compromiso y a la percepción de que la ética no es relevante en el contexto profesional que enfrentarán.

Aunque hay temas éticos que se enseñan con frecuencia, como la ética en la carrera de medicina y la ética en el tratamiento con pacientes, otros, como la ética en las interacciones con colegas y el manejo del plagio, reciben menor atención. Esto puede llevar a una falta de formación integral en ética, lo que podría dar lugar a faltas éticas debido al desconocimiento en esas áreas (Mejia et al., 2018). También se resalta que se ha criticado el predominante enfoque teórico de la enseñanza de la ética, que puede no estimular suficientemente la reflexión crítica y la discusión sobre los valores morales aplicables en la práctica profesional (Mejia et al., 2018). El enfoque predominantemente teórico de la enseñanza de la ética limita la capacidad de los estudiantes para aplicar los conceptos aprendidos a situaciones reales y para desarrollar un pensamiento crítico sobre los dilemas morales que enfrentan en su práctica profesional. Es necesario superar esta limitación y fomentar una enseñanza más práctica y experiencial.

A pesar de los esfuerzos por integrar la ética en la educación superior, persisten desafíos significativos. Uno de los principales problemas radica en la utilización de métodos pasivos de enseñanza, que limitan el desarrollo de un pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para aplicar los principios

éticos en situaciones reales. Además, la desconexión entre la teoría ética y la práctica profesional genera una percepción de irrelevancia y dificulta la internalización de los valores. Otro desafío es la falta de cobertura de todos los ámbitos éticos relevantes, lo que puede generar profesionales con lagunas en su formación moral. Finalmente, el predominio de un enfoque teórico limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de resolución de dilemas éticos en contextos prácticos. Es necesario superar estas limitaciones mediante la adopción de metodologías activas y experienciales que vinculen la teoría con la práctica, y que abarquen una amplia gama de temas éticos relevantes para la vida profesional.

2.2.2.3.3 Oportunidades

A pesar de estos desafíos, las oportunidades son amplias. La creciente aceptación de que la ética y la competencia profesional van de la mano abre la puerta a un enfoque más cohesivo en la formación universitaria (Cárdenas Díaz & Sogi Uematsu, 2013). Las instituciones educativas pueden desarrollar currículos que integren la enseñanza de la ética dentro de la formación técnica, promoviendo actitudes responsables y un comportamiento ético entre los futuros profesionales. Además, la necesidad de formar estudiantes que sean no solo competentes, sino también éticamente responsables, puede llevar a los programas de estudio a crear un ambiente que enfatice valores como la confianza, la honestidad y la responsabilidad (Cárdenas Díaz & Sogi Uematsu, 2013). En este sentido, la ética debe ser vista como un elemento esencial que acompaña a las habilidades técnicas y teóricas que los estudiantes adquieren durante su formación (Cárdenas Díaz & Sogi Uematsu, 2013). La enseñanza de la ética en la universidad es esencial para formar profesionales no solo competentes, sino también éticos. Al fomentar valores como la honestidad y la responsabilidad, se complementa la formación técnica y se prepara a los estudiantes para tomar decisiones éticas en su vida profesional.

Las oportunidades para mejorar la enseñanza de la ética son amplias. Hay un amplio reconocimiento de que la educación ética no debe limitarse a un enfoque

teórico. Incorporar métodos de enseñanza más interactivos y prácticos, como discusiones de casos y simulaciones, permitiría a los estudiantes aplicar principios éticos en contextos reales y desarrollar una comprensión más profunda de los dilemas que enfrentarán en su carrera. Estas metodologías pueden fomentar un ambiente de aprendizaje activo que estimule la reflexión y el diálogo, esenciales para el desarrollo de una identidad profesional ética (Mejia et al., 2018). Además, hay una necesidad de revisar y actualizar los currículos para incluir más temáticas relacionadas con la ética en la práctica diaria y las interacciones profesionales, asegurando una formación más completa y contextualizada (Mejia et al., 2018). Los planes de estudio deben actualizarse para incluir más temas éticos prácticos, asegurando una formación más completa y contextualizada.

La creciente conciencia sobre la importancia de la ética en el ámbito profesional ha abierto un abanico de oportunidades para mejorar la enseñanza de esta disciplina en las universidades. La tendencia actual es reconocer que la formación ética no es un añadido, sino un componente esencial de cualquier programa académico. Al integrar la ética en los currículos de manera más profunda y significativa, las instituciones educativas pueden formar profesionales no solo competentes técnicamente, sino también capaces de tomar decisiones éticas responsables en sus vidas laborales.

2.3 CONCEPTOS DE LAS CATEGORÍAS

Wolfgang Klafki, en el marco de su propuesta didáctica crítico-constructiva, establece un esquema basado en cinco cuestiones didácticas fundamentales que permiten a los docentes evaluar la relevancia y la calidad formativa del contenido a abordar en el proceso educativo. Estas preguntas no solo estructuran la planificación pedagógica, sino que también orientan la enseñanza hacia la formación integral del estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo y conectado con las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Siguiendo al mismo Klafki (1995) estas cuestiones didácticas fundamentales serían:

- **El significado ejemplar del contenido**

Esta dimensión se centra en identificar en qué medida el contenido tiene un carácter ejemplar, es decir, si puede servir como punto de partida para que los estudiantes comprendan conceptos o problemas más amplios y generales. Esto implica:

- **Objetivos del docente:**

El docente debe determinar qué habilidades, conocimientos o actitudes se pretende desarrollar a través de dicho contenido.

- **Situaciones específicas:**

El docente necesita evaluar cómo el contenido se puede vincular con situaciones concretas que los estudiantes puedan reconocer y relacionar con su experiencia cotidiana.

El carácter ejemplar facilita que los estudiantes extrapolen aprendizajes hacia contextos más amplios, estimulando su capacidad crítica y reflexiva.

- **Importancia para el presente**

El docente debe reflexionar sobre la pertinencia del contenido en el contexto actual de los estudiantes y su entorno:

- **Importancia actual:**

Se debe considerar cómo el contenido aborda problemas,

retos o necesidades que sean relevantes en el presente.

- **Importancia desde el punto de vista pedagógico:**

Es necesario asegurar que el contenido fomente habilidades necesarias en el momento actual, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la empatía.

Este enfoque busca que el aprendizaje sea significativo en el aquí y ahora, conectando la teoría con la realidad inmediata del estudiante

- **Importancia para el futuro**

Esta categoría invita al docente a pensar en la trascendencia del contenido en la vida futura del estudiante:

- **Importancia vital:**

Es fundamental identificar cómo el contenido contribuirá al desarrollo personal y profesional del estudiante, ayudándolo a enfrentarse a los desafíos de la vida adulta y a ser un ciudadano responsable y comprometido.

La enseñanza orientada al futuro asegura que el contenido no solo sea útil en el presente, sino que también prepare a los estudiantes para adaptarse y responder a un mundo en constante cambio.

- **Estructura del contenido**

Este aspecto se refiere a la organización interna del contenido y su interrelación. Klafki propone analizar:

- **Elementos individuales del contenido como un todo:**

Identificar las partes constitutivas del contenido y su conexión con un marco más amplio.

- **Relación de elementos individuales:**

Examinar cómo se articulan entre sí los conceptos, ideas o temas incluidos en el contenido.

- **Contenidos estratificados:**

Determinar las jerarquías o niveles de complejidad en el contenido.

- **Contexto más amplio:**

Situar el contenido en un marco general que lo vincule con otros conocimientos o disciplinas.

- **Dificultad de acceso:**

Evaluar el grado de complejidad del contenido y las estrategias necesarias para que sea comprensible para los estudiantes.

Esta dimensión asegura que el contenido se presente de manera coherente y estructurada, favoreciendo su comprensión y apropiación.

- **Asequibilidad del contenido**

Finalmente, Klafki destaca la necesidad de garantizar que el contenido sea accesible y apropiado para los estudiantes, considerando:

- **Capacidad de ser cuestionable:**

Promover que el contenido sea analizado críticamente por los estudiantes, fomentando el diálogo y la reflexión.

- **Carácter modélico del caso elemental:**

Seleccionar casos o ejemplos concretos que sirvan como modelos representativos para entender conceptos más amplios.

- **Apropiación de los contenidos:**

Asegurar que los estudiantes puedan internalizar y aplicar lo aprendido, conectándolo con sus propios intereses y experiencias.

Esta cuestión enfatiza la importancia de que el contenido sea comprensible, relevante y aplicable, facilitando un aprendizaje activo y significativo.

Además de los siguientes conceptos:

Bildung: el proceso de lograr el triple objetivo de la autodeterminación, la codeterminación y la capacidad de solidarizarse con los demás en la búsqueda de

sus derechos (Klafki, 2014)

Contenido educativo: es el contenido que ha adquirido significado para el estudiante. Es el mediador entre el propio mundo y el alumno (Klafki, 2014).

Capacidad de autodeterminación: sobre las relaciones personales propias en la vida y sobre las interpretaciones de tipo humano, profesional, ético y religioso (Roith, s.f.).

Capacidad de cogestión: en cuanto cada uno tiene el derecho, la posibilidad y la responsabilidad a moldear las relaciones sociales y políticas que tenemos en común (Roith, s.f.).

Capacidad de solidaridad: en cuanto el propio derecho de autodeterminación y cogestión puede justificarse exclusivamente, si no está solamente ligado al reconocimiento, sino al compromiso activo con aquellos cuyas posibilidades de autodeterminación y cogestión no se conceden o se limitan a causa de las relaciones sociales, la retención de privilegios y las limitaciones o represiones políticas (Roith, s.f.).

Didáctica: son las decisiones, condiciones y fundamentaciones que permiten las identificar los objetivos, contenidos, metódica y medios de la enseñanza (Klafki, 2013).

Método de enseñanza: es el conjunto de formas de organización y de realización de la enseñanza y aprendizaje dirigidas a los fines de que se trate. Esta fórmula compleja indica que los métodos de enseñanza no pueden interpretarse como un simple instrumental del profesor, sino como formas en las que los procesos de enseñanza, por una parte, y los de aprendizaje, por otra, se relacionan mutuamente entre sí (Klafki, 1986).

Proceso de Bildung: se entiende como el proceso dialéctico que tiene lugar cuando el mundo se “abre” al alumno y el alumno se “abre” al mundo (Klafki, 2014).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE CUALITATIVO

La presente investigación es un análisis cualitativo de la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna. Su enfoque cualitativo debido a que la intención no es la solución del problema en sí, sino de aportar diversos conocimientos para la reflexión del problema. Se ha optado por el tipo de investigación cualitativa, considerando que “el enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p.358). Este tipo de investigación usa la recolección de datos para pulir preguntas de investigación, esto con el fin de dispersar o expandir la información obtenida (Valderrama, 2015, p. 240). Por tal motivo, a pesar de la existencia de investigaciones previas sobre metodologías didácticas en la enseñanza de ética, no se han encontrado estudios que vinculen específicamente la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki con la enseñanza del curso de ética en estudiantes de Medicina, particularmente en el contexto peruano. Este vacío en la literatura resalta la necesidad de explorar cómo este enfoque pedagógico puede contribuir a la formación de profesionales en áreas críticas como la ética, permitiendo una reflexión profunda y contextualizada que favorezca una educación integral y crítica.

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Desde esta perspectiva, el diseño de la investigación es fenomenológico. Desde la posición de Valderrama (2015, p.308) sustenta que el diseño fenomenológico tiene como finalidad conocer las formas en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden el mundo que los rodea. En este caso conocer las percepciones con relación a la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki aplicada en el curso de ética.

3.3 INFORMANTES O PARTICIPANTES

El universo de la investigación está constituido por los estudiantes inscritos en el curso de ética correspondiente al tercer ciclo de la especialidad de Medicina de la Universidad Privada de Tacna (UPT). Para la selección de la muestra, se emplea un muestreo probabilístico estratificado, siguiendo la definición de Valderrama (2015, p. 193), el cual se caracteriza por la distribución equitativa de la muestra según criterios definidos para el objetivo de estudio. En este caso, la muestra está compuesta por 15 estudiantes del tercer ciclo, seleccionados en función de las notas finales obtenidas en el curso. La fórmula por utilizar es:

$$N_{en} = N_{es} * \sum N_{en} / N$$

Donde:

- N_{en} es el número de entrevistas para ese estrato en particular.
- N_{es} es el número de estudiantes que están dentro del rango de las notas de ese estrato en particular.
- $\sum N_{en}$ es el tamaño de muestra total de entrevistas.
- N es la cantidad total de estudiantes.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en el curso de ética durante el ciclo 2024-I.
- Estudiantes mayores de edad, pertenecientes al tercer ciclo de la especialidad de Medicina.
- Estudiantes que acepten participar voluntariamente en la investigación mediante el consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no lleven el curso de ética durante el ciclo 2024-I.
- Estudiantes que se encuentren en situación de retiro académico.

durante el periodo de estudio.

- Estudiantes que no otorguen su consentimiento para participar en la investigación.

Tabla 1

Codificación de participantes

Nro.	Facultad	Escuela	Sexo	Estrato de notas	Código
1	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	17-20	Entrevista 1
2	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	17-20	Entrevista 2
3	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	M	11-13	Entrevista 3
4	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	M	17-20	Entrevista 4
5	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	17-20	Entrevista 5
6	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	17-20	Entrevista 6
7	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	17-20	Entrevista 7
8	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	11-13	Entrevista 8
9	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	M	14-16	Entrevista 9
10	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	14-16	Entrevista 10
11	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	M	17-20	Entrevista 11
12	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	M	17-20	Entrevista 12
13	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	14-16	Entrevista 13
14	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	M	14-16	Entrevista 14
15	Ciencias de la Salud	Medicina Humana	F	17-20	Entrevista 15

3.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Técnica: Entrevista

Modalidad: Entrevista estructurada y entrevista no estructurada

Esta investigación tiene como técnica la entrevista con modalidad de entrevista estructurada y no estructurada. El objetivo principal de la entrevista en la investigación cualitativa es explorar la perspectiva de los participantes; comprender cómo perciben y sienten, así como sus acciones y motivaciones. Busca descubrir las creencias, opiniones, significados y acciones que los individuos y grupos atribuyen a sus experiencias personales (Trindade, 2016). En la entrevista estructurada se planifica con antelación el tipo de información que se quiere obtener. Mientras que en la entrevista no estructurada no se cuenta con un guion, sino que se irá elaborando en base a las respuestas del entrevistado haciendo de esta una entrevista más versátil. Todas las entrevistas serán grabadas para cotejar la información recogida. Se respetará el anonimato de los entrevistados mediante la codificación de estos. Estas entrevistas se darán de manera virtual mediante videollamada vía Google Meet.

3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Instrumento: Guía de pautas

La guía de pautas de la presente investigación está diseñada para garantizar una recolección de datos clara y alineada con los objetivos del estudio. Este instrumento consta de tres secciones principales:

Introducción: Se inicia con una explicación detallada de los objetivos de la entrevista, su relevancia para la investigación y las normas a seguir durante el desarrollo de la misma. En esta etapa se informa a los participantes sobre el uso de micrófonos y cámaras para la grabación, asegurando la confidencialidad de los datos conforme a los principios éticos establecidos. Se les muestra el documento de consentimiento informado, se brinda un espacio para las dudas y se concluye

pidiendo su firma virtual en el documento para su posterior archivación.

Desarrollo: La sección principal está compuesta por un conjunto de preguntas estructuradas organizadas en torno a las categorías clave de análisis, las cuales están fundamentadas en los conceptos teóricos de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. Estas preguntas han sido validadas por expertos en el campo educativo y diseñadas para explorar de manera específica la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza del curso de ética en la universidad. Se empleará un lenguaje claro y accesible para facilitar la comprensión y fomentar respuestas completas y reflexivas.

Cierre: La entrevista concluye con un breve resumen de lo dialogado, destacando los puntos principales abordados. Además, se agradece a los participantes por su tiempo y colaboración, y se les ofrece la oportunidad de expresar cualquier comentario adicional o plantear preguntas relacionadas con la investigación.

El diseño de la guía de pautas ha sido elaborado para garantizar la pertinencia y adecuación al diseño cualitativo del estudio, asegurando que las preguntas sean pertinentes y permitan recopilar información relevante para responder las preguntas de investigación planteadas. Este instrumento, además, será validado por juicio de expertos por tres jurados especialistas en los campos académicos afines a la investigación.

Adicionalmente, no existe conflicto de intereses en la investigación. Aunque el investigador es también el docente del curso de ética, se han tomado las siguientes medidas para evitar sesgos:

- Neutralidad en la enseñanza: Las clases del curso de ética se dictaron siguiendo únicamente los lineamientos del sílabo oficial, sin referencia explícita a la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki.
- Separación temporal: Las entrevistas se realizarán después de la

entrega del acta de notas finales del curso, asegurando que no haya influencia en la evaluación académica.

- Confidencialidad y anonimato: No se recopilarán datos personales de los estudiantes, y el docente no estará involucrado en cursos posteriores con los mismos participantes.

3.6 ANÁLISIS CUALITATIVOS DE LOS DATOS

El método de análisis de los datos cualitativos de esta investigación empieza por el registro y recopilación de datos mediante la transcripción de las entrevistas realizadas. Posteriormente se ordenará la información recogida para que permita elaborar categorías que faciliten el proceso de codificación y análisis.

En cuanto al análisis de los datos, estos serán codificados mediante el software de forma manual, de tal manera que permitan una tabulación e interpretación de resultados en tablas, figuras y escritos.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este apartado es presentar los hallazgos derivados del análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna sobre la enseñanza del curso de ética, bajo la perspectiva de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. En este sentido, se busca exponer cómo los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los estudiantes permiten dar respuesta a los objetivos específicos establecidos en la investigación, los cuales abarcan aspectos clave como la percepción del significado ejemplar, la relevancia para el presente y el futuro, la estructura y la asequibilidad de los contenidos del curso de ética.

El marco teórico, fundamentado en la didáctica de Klafki, establece que la enseñanza debe trascender la mera transmisión de contenidos para convertirse en un proceso de formación crítica, reflexiva y contextualizada, en el que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen competencias para enfrentarse a los desafíos éticos de su futuro profesional. Este enfoque didáctico promueve la relación entre los contenidos y la realidad social, considerando su aplicabilidad tanto en el presente como en el futuro. A partir de esta base teórica, se han formulado las preguntas de investigación y los objetivos que guían esta tesis, los cuales buscan explorar la percepción estudiantil en relación con el enfoque de enseñanza propuesto por Klafki.

Los hallazgos presentados a continuación no solo responden a las inquietudes planteadas en las preguntas de investigación, sino que también brindan una visión crítica sobre las fortalezas y debilidades del modelo pedagógico actual en la enseñanza de la ética en la carrera de Medicina, a la luz de las perspectivas de los estudiantes. Además, estos resultados se conectan directamente con la idea que establece que una didáctica fundamentada en los principios de Klafki puede ofrecer una enseñanza de la ética más integral y pertinente para los estudiantes, contribuyendo a su formación ética y profesional.

4.1 PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS

En esta sección se presentan los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna. Estos resultados fueron organizados de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, permitiendo una comprensión más clara de la percepción estudiantil sobre la enseñanza del curso de ética, abordada desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki.

4.1.1 OE1: Percepción sobre el significado ejemplar de los contenidos

El primer objetivo específico consistió en analizar la percepción de los estudiantes sobre el significado ejemplar de los contenidos del curso de ética, es decir, en qué medida los contenidos, a través de su carácter ejemplar, les permitieron comprender problemas más amplios y generales, vinculando la teoría filosófica con situaciones concretas y su experiencia cotidiana.

Tabla 2

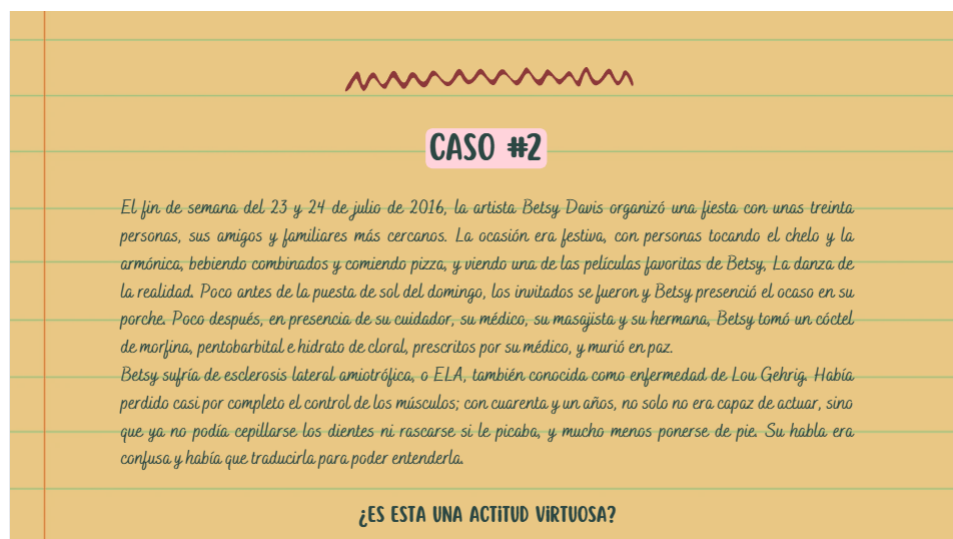
Percepción sobre el significado ejemplar de los contenidos

Entrevista	Significado Ejemplar del Contenido	
	Objetivos del Docente	Situaciones Específicas
1	✓	✓
2	✓	✓
3	✓	✓
4	✓	✓
5	✓	✓
6	✓	✓
7	✓	✓
8	✓	✓
9	✓	✓
10	✓	✓
11	✓	✓
12	✓	✓
13	✓	✓
14	✓	✓
15	✓	✓

El análisis de las 15 entrevistas (Tabla 2) revela una percepción unánimemente positiva respecto al significado ejemplar de los contenidos. Los estudiantes identificaron de manera consistente que los contenidos del curso fueron presentados de forma contextualizada, utilizando ejemplos y situaciones reales que facilitaron la comprensión de los principios éticos y su aplicación en contextos más amplios. Es importante recordar que el objetivo que el docente planteó para el curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. Un hallazgo destacado es la recurrente mención a casos del ámbito de la salud, lo que demuestra la efectividad del docente en seleccionar ejemplos relevantes para el perfil profesional de los estudiantes. Por ejemplo, varios entrevistados citaron discusiones sobre “la eutanasia o el aborto que son temas que como estudiantes de la salud podremos ver a lo largo de nuestra vida profesional” (Entrevista 2), o situaciones específicas como “el caso de la pandemia covid-19... si era correcto que los médicos separen camillas para algunas personas y a otras las dejaran morir” (Entrevista 1). Esta conexión se logró mediante diversas estrategias didácticas, como lo señala un participante: “La inclusión de videos, preguntas críticas y retóricas, así como ejemplos relevantes, permitió comprender el propósito y la aplicación de los temas en contextos reales” (Entrevista 6). Un ejemplo relacionado con el caso de la eutanasia lo encontramos en la Sesión #5: La vida estoica donde se propuso el caso ficticio de la artista Betsy Davis (Ilustración 1). La relación entre los contenidos y el objetivo del curso fue percibida como clara, ya que, en palabras de un estudiante, “no solo se trataba de estudiar las teorías filosóficas, sino también de aprender a aplicar estas ideas de manera crítica a los problemas que enfrentamos a diario” (Entrevista 9). El carácter ejemplar de los contenidos permitió a los estudiantes extrapolar los aprendizajes, estimulando su capacidad crítica y reflexiva, como sintetiza un entrevistado: “Nos enseñaron a cuestionarlo todo, a no aceptar las respuestas fáciles, y eso nos da una forma de ver las cosas en la vida real con una mente más abierta” (Entrevista 10).

Ilustración 1

Sesión #5: La vida estoica



CASO #2

El fin de semana del 23 y 24 de julio de 2016, la artista Betsy Davis organizó una fiesta con unas treinta personas, sus amigos y familiares más cercanos. La ocasión era festiva, con personas tocando el chelo y la armónica, bebiendo combinados y comiendo pizza, y viendo una de las películas favoritas de Betsy, La danza de la realidad. Poco antes de la puesta de sol del domingo, los invitados se fueron y Betsy presenció el ocaso en su porche. Poco después, en presencia de su cuidador, su médico, su masajista y su hermana, Betsy tomó un cóctel de morfina, pentobarbital e hidrato de cloral, prescritos por su médico, y murió en paz.

Betsy sufría de esclerosis lateral amiotrófica, o ELA, también conocida como enfermedad de Lou Gehrig. Había perdido casi por completo el control de los músculos; con cuarenta y un años, no solo no era capaz de actuar, sino que ya no podía cepillarse los dientes ni rascarse si le picaba, y mucho menos ponerse de pie. Su habla era confusa y había que traducirla para poder entenderla.

¿ES ESTA UNA ACTITUD VIRTUOSA?

Estos hallazgos se alinean con los postulados de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, quien enfatiza que el contenido educativo debe poseer un carácter ejemplar, es decir, debe servir como punto de partida para que los estudiantes comprendan conceptos o problemas más amplios y generales (Klafki, 1995). Klafki propone que los contenidos deben seleccionarse en función de su potencial para contribuir a los objetivos educativos generales y su relevancia educativa, buscando desarrollar competencias categoriales que permitan a los estudiantes comprender fenómenos más amplios (Ryen, 2020). El análisis didáctico, núcleo de la preparación de la instrucción según Klafki, debe evaluar los contenidos en función de su valor educativo, lo que implica que el docente determine qué habilidades, conocimientos o actitudes se pretende desarrollar y evalúe cómo el contenido se puede vincular con situaciones concretas que los estudiantes puedan reconocer y relacionar con su experiencia cotidiana. La efectividad en la aplicación de este principio se evidencia en los resultados, donde los estudiantes percibieron claramente cómo los contenidos teóricos se vinculaban con “situaciones específicas”, cumpliendo con el propósito de que el carácter ejemplar facilita que los estudiantes extrapolen aprendizajes hacia contextos más amplios, estimulando su capacidad crítica y reflexiva. Además, este enfoque

responde a una de las dificultades recurrentes en la enseñanza de la ética: la desconexión entre las enseñanzas académicas y las realidades socioeconómicas (Vallaey, 2003), la cual fue superada mediante la ejemplificación contextualizada.

El análisis realizado evidencia el cumplimiento del objetivo de evaluar la percepción sobre el significado ejemplar de los contenidos. Los testimonios de los 15 entrevistados confirman de manera contundente que los contenidos del curso poseían un carácter ejemplar, ya que, a través de ejemplos contextualizados, predominantemente del ámbito médico y de situaciones reales como la pandemia, los estudiantes no solo comprendieron las teorías filosóficas, sino que fueron capaces de extrapolar estos aprendizajes para analizar y reflexionar críticamente sobre problemas éticos más amplios en su vida cotidiana y su futuro profesional. Esto se alinea perfectamente con la dimensión del significado ejemplar propuesta por Klafki, demostrando que la selección y presentación de los contenidos lograron ser un punto de partida efectivo para la comprensión de conceptos generales y el desarrollo de una posición crítica.

4.1.2 OE2: Percepción sobre la importancia para el presente de los contenidos

El segundo objetivo específico se basó en analizar la percepción de los estudiantes sobre la relevancia e importancia en el presente de los contenidos del curso de ética para comprender el mundo que los rodea y enfrentar sus desafíos, evaluando su conexión con la realidad inmediata.

Tabla 3

Percepción sobre la importancia para el presente de los contenidos

Entrevista	Importancia para el presente	
	Importancia actual	Importancia desde el punto de vista pedagógico
1	✓	✓
2	✓	✓
3	✓	✓
4	✓	✓

5	✓	✓
6	✓	✓
7	✓	✓
8	✓	✓
9	✓	✓
10	✓	✓
11	✓	✓
12	✓	✓
13	✓	✓
14	✓	✓
15	✓	✓

El análisis de las 15 entrevistas (Tabla 3) revela una percepción unánimemente positiva y significativa sobre la importancia presente de los contenidos del curso. Los estudiantes identificaron dos contribuciones principales. En primer lugar, el curso les ha proporcionado herramientas para una comprensión más compleja y crítica de la realidad. Esto se manifiesta en la capacidad de cuestionar ideas preconcebidas y analizar situaciones desde múltiples perspectivas. Por ejemplo, un entrevistado señaló: “todos los juicios éticos que nos explicaron (...) nos hacen cuestionar nuestras ideas y a mirar las cosas desde diferentes perspectivas, lo que puede ampliar nuestra comprensión de la realidad y de los problemas que enfrentamos” (Entrevista 1). Un ejemplo al que se puede hacer referencia lo encontramos en la Sesión #8: La ética de los deberes donde se propuso la pregunta ¿Aprobamos o desaprobamos de la misma manera los siguientes ejemplos? y una serie de imágenes de apoyo (Ilustración 2). Esta idea de superar una visión personal o simplista fue recurrente, como lo ejemplifica otra respuesta: “Me ayuda a no ver todo solo desde mi punto de vista, sino pensar de forma activa sobre los demás puntos que podrían presentar otras personas” (Entrevista 2).

Ilustración 2

Sesión #8: La ética de los deberes



En segundo lugar, los contenidos son percibidos como un instrumento fundamental para el desarrollo personal y profesional, fomentando un compromiso ético en la acción. Los estudiantes reportan que el curso los ha llevado a ser más reflexivos, empáticos y conscientes del impacto de sus decisiones. Un participante afirmó que el curso “me ha abierto los ojos a la complejidad de las situaciones morales y me ha enseñado que no existe una respuesta única, sino que es fundamental evaluar las consecuencias, los principios y las circunstancias para llegar a una conclusión justa y ética” (Entrevista 4). Esta reflexión se orienta directamente a la preparación para el mundo real, particularmente en el ámbito de la medicina, donde, como mencionó un futuro médico, “tener una postura ética sólida es fundamental para poder tomar decisiones que no solo sean técnicamente correctas, sino también justas y humanas” (Entrevista 10). En síntesis, los estudiantes internalizaron que los contenidos “ayudan a reflexionar sobre cómo tomar decisiones que no solo sean correctas desde el punto de vista técnico, sino también desde el punto de vista moral y humano” (Entrevista 6), lo que resulta en una persona “más comprometida con distintos problemas sociales causando que la persona quiera ser la diferencia” (Entrevista 5).

Esta percepción de relevancia e importancia presente se alinea directamente con uno de los principios fundamentales de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. Para Klafki, el docente debe reflexionar constantemente sobre la pertinencia del contenido en el contexto actual de los estudiantes, considerando cómo este aborda problemas, retos o necesidades que sean relevantes en el presente (Klafki, 1995, citado en el marco teórico). La categoría “Importancia para el presente” exige que los contenidos sean significativos en el “aquí y ahora”, conectando la teoría con la realidad inmediata del estudiante. Además, desde el punto de vista pedagógico, Klafki sostiene que es necesario asegurar que el contenido fomente habilidades necesarias en el momento actual, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la empatía (Klafki, 1995). Los resultados demuestran que el curso de ética logró precisamente esto: los estudiantes no solo adquirieron conocimientos abstractos, sino que desarrollaron una capacidad crítica para analizar su entorno y una empatía que les permite considerar diversos puntos de vista, habilidades esenciales para la vida en sociedad. Este enfoque busca, en última instancia, la emancipación del estudiante, entendida como el desarrollo de su capacidad crítica y autonomía para participar activamente en la sociedad (Roith, 2015), un proceso que los entrevistados comenzaron a experimentar.

El análisis realizado evalúa la percepción sobre la importancia para el presente de los contenidos. Los resultados obtenidos demuestran, a través de las voces de los estudiantes, que los contenidos del curso son percibidos como altamente significativos para comprender la complejidad del mundo actual y para desarrollar las competencias necesarias para actuar en él de forma ética y comprometida. Estos hallazgos se articulan coherentemente con el sustento teórico de Klafki, confirmando que cuando un contenido es seleccionado y enseñado considerando su importancia para el presente —es decir, su capacidad para fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la responsabilidad ante los problemas actuales— se logra un aprendizaje profundamente significativo que empodera a los estudiantes para ser agentes conscientes en su realidad inmediata.

4.1.3 OE3: Percepción sobre la importancia para el futuro de los

contenidos

El tercer objetivo específico de esta investigación consistió en analizar la percepción de los estudiantes sobre la importancia que los contenidos del curso de ética tendrán para su futuro personal y profesional, con el fin de evaluar la relevancia prospectiva de la enseñanza recibida y su alineación con los principios de una educación orientada al desarrollo integral y la proyección vital.

Tabla 4

Percepción sobre la importancia para el futuro de los contenidos

Entrevista	Importancia para el futuro
	Importancia vital
1	✓
2	✓
3	✓
4	✓
5	✓
6	✓
7	✓
8	✓
9	✓
10	✓
11	✓
12	✓
13	✓
14	✓
15	✓

El análisis de las 15 entrevistas realizadas (Tabla 4) revela una percepción unánime y marcadamente positiva sobre la importancia futura de los contenidos del curso de ética. Los estudiantes no solo visualizan su utilidad, sino que la consideran fundamental y transversal a sus vidas. El análisis categorial permite identificar dos dimensiones principales de esta percepción: la relevancia para el desarrollo personal y la aplicabilidad en el ámbito profesional, especialmente en el campo de la medicina.

En la dimensión personal, los estudiantes destacan que el curso ha fomentado una transformación en su forma de pensar y actuar, desarrollando capacidades reflexivas, empáticas y críticas que consideran esenciales para su crecimiento. Por ejemplo, un entrevistado señaló que los contenidos “me han abierto la mente me brindo diversas perspectivas, lo que es imprescindible para crecer no solo como profesional sino también como persona ya que me ayudara en la toma de decisiones” (Entrevista 1). Otro enfatizó que, a nivel personal, “he podido aprender a reflexionar antes de juzgar, a ser más empática, a considerar diferentes perspectivas antes de tomar decisiones” (Entrevista 7). Esta formación ética es vista como un marco para la vida adulta, como lo expresa otro participante: “La ética será clave para mi desarrollo personal, ya que me ayudará a mantener una postura reflexiva sobre mis valores y la forma en que interactúo con los demás” (Entrevista 4).

En la dimensión profesional, particularmente entre los estudiantes de medicina, la percepción de utilidad es aún más específica y urgente. Los contenidos son vistos como herramientas indispensables para enfrentar dilemas propios de su futura práctica clínica. Un entrevistado afirmó: “En el medico es muy importante saber la diferencia entre ética y moralidad. Para así tomar decisiones de pacientes que está en juego su vida” (Entrevista 3). Por tal motivo la primera sesión de clases se llama Sesión #1: Entre ética y moral y tiene como objetivo analizar los conceptos de ética, moral y la persona amoral (Ilustración 3). Esta visión es compartida y ampliada por otros, quienes mencionan temas concretos: “Temas como la bioética me proporcionarán una base sólida para abordar dilemas éticos en la investigación científica, el tratamiento de enfermedades y la toma de decisiones sobre el final de la vida, como la eutanasia o la autonomía del paciente” (Entrevista 4). La ética se percibe, por tanto, no como un conocimiento abstracto, sino como una competencia práctica para la toma de decisiones “informadas y responsables” (Entrevista 4, Entrevista 9) en situaciones complejas donde “está en juego su vida” (Entrevista 3) o se debe “luchar por la justicia” (Entrevista 8). En definitiva, como sintetiza un estudiante, la ética “definitivamente va a ser clave en mi vida profesional”

(Entrevista 10).

Ilustración 3

Sesión #1: Entre ética y moral



La percepción de los estudiantes sobre la importancia futura de los contenidos encuentra un sólido respaldo en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. Para Klafki, uno de los criterios fundamentales en la selección y tratamiento de los contenidos es precisamente su importancia para el futuro. Este criterio invita al docente a pensar en la trascendencia del contenido en la vida futura del estudiante, con el fin de identificar cómo el contenido contribuirá al desarrollo personal y profesional del estudiante, ayudándolo a enfrentarse a los desafíos de la vida adulta (Klafki, 1995). La enseñanza orientada al futuro asegura que el contenido no solo sea útil en el presente, sino que también prepare a los estudiantes para adaptarse y responder a un mundo en constante cambio.

Los resultados obtenidos son una evidencia palpable de que los contenidos del curso fueron seleccionados y abordados con esta perspectiva de futuro. Klafki propone que la enseñanza debe abordar “problemas clave” de la sociedad (Roith, 2015) y preparar a los estudiantes para los desafíos contemporáneos. Las respuestas de los entrevistados, que mencionan explícitamente dilemas como la eutanasia, la autonomía del paciente, la justicia en el acceso a la salud y la bioética, demuestran

que el curso logró conectar los contenidos teóricos con estos problemas clave de su futuro ámbito profesional.

Además, este enfoque se alinea con el principio de autodeterminación, que sostiene que el individuo debe ser capaz de dirigir su propia vida, tomando decisiones informadas y conscientes (Roith, 2015). Las declaraciones de los estudiantes sobre cómo el curso les “ayudara en la toma de decisiones” (Entrevista 1) o les proporciona “herramientas necesarias para tomar decisiones informadas” (Entrevista 9) reflejan el desarrollo de esta capacidad de autodeterminación. Asimismo, el principio de formación integral o “Bildung” es central en Klafki, ya que este “abarca tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de una conciencia crítica y social” (Ryen, 2020). La doble dimensión (personal y profesional) destacada por los estudiantes evidencia una formación que trasciende lo puramente académico, buscando, como señala Klafki, la formación integral de los estudiantes, que permita su emancipación, entendida como el desarrollo de su capacidad crítica y su autonomía personal y social (Roith, s.f., 2015).

El análisis de la percepción sobre la importancia futura de los contenidos cumple plenamente con el objetivo establecido. Los resultados demuestran de manera contundente que los estudiantes perciben los contenidos del curso de ética como altamente significativos y proyectivos para su vida personal y profesional. Esta percepción no se limita a una utilidad genérica, sino que se articula en capacidades concretas como la toma de decisiones, la reflexión crítica y la resolución de dilemas complejos, especialmente en el campo de la salud. Al evidenciar esta conexión, se confirma que la implementación del curso ha logrado, desde la perspectiva del alumnado, un alto grado de relevancia prospectiva. Esta relevancia se enmarca y se explica teóricamente en los postulados de la didáctica crítico-constructiva de Klafki, particularmente en su criterio de “importancia para el futuro”, que prioriza la selección de contenidos que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida adulta y actuar como ciudadanos y profesionales autónomos, críticos y responsables. Por lo tanto, se concluye que el objetivo fue alcanzado, verificando que la enseñanza del curso de ética fue

percibida como una herramienta fundamental para la construcción del proyecto de vida futuro de los estudiantes.

4.1.4 OE4: Percepción sobre la estructura de los contenidos

El cuarto objetivo específico de esta investigación plantea analizar la percepción de los estudiantes respecto a la estructuración de los contenidos del curso de ética, evaluando su coherencia interna, estratificación, conexión con problemas reales y las dificultades de apropiación identificadas. Este análisis se enmarca en el principio de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, quien enfatiza que la estructura del contenido debe garantizar una organización coherente, estratificada y vinculada a contextos más amplio, asegurando su relevancia y apropiación de los estudiantes.

Tabla 5

Percepción sobre la estructura de los contenidos

Entrevista	Estructura del contenido				
	Elementos individuales del contenido como un todo	Relación de elementos individuales	Contenidos estratificados	Contexto más amplio	Dificultad de acceso
1	✗	✗	Histórica	✓	Conceptos filosóficos abstractos
2	✓	✓	Histórica	✓	Conceptos filosóficos abstractos
3	✓	✓	Coherencia	✓	Dilemas éticos complejos
4	✓	✓	Histórica / Importancia	✓	Conceptos filosóficos abstractos
5	✓	✓	Cuestionamiento existencial	✓	Aplicación práctica de la ética
6	✓	✓	Histórica / Complejidad	✓	Aplicación práctica de

					la ética
7	✓	✓	Histórica	✓	Dilemas éticos complejos
8	✓	✓	Importancia / Complejidad	✓	Aplicación práctica de la ética
9	✓	✓	Histórica / Relevancia	✓	Dilemas éticos complejos
10	✓	✓	Histórica	✓	Conceptos filosóficos abstractos
11	✓	✓	Histórica / Importancia	✓	Aplicación práctica de la ética
12	✓	✓	Histórica	✓	Aplicación práctica de la ética
13	✓	✓	Histórica	✓	Dilemas éticos complejos
14	✓	✓	Importancia / Complejidad	✓	Conceptos filosóficos abstractos / Dilemas éticos complejos
15	✓	✓	Histórica	✓	Dilemas éticos complejos / Aplicación práctica de la ética

El análisis de las 15 entrevistas (Tabla 5) revela una percepción mayoritariamente positiva sobre la coherencia y conexión de los contenidos del curso. El 47% de los estudiantes (7 de 15) consideraron que los temas formaban un

“todo coherente”: “Siento que los temas del curso de ética forman un todo coherente, más que una serie de ideas aisladas, ya que todos se conectan en torno a una reflexión central sobre la moralidad, la responsabilidad y los principios éticos que guían las decisiones y el comportamiento humano” (Entrevista 4). El 47% de los estudiantes (7 de 15) consideraron que si bien al inicio se percibían como contenidos aislados se dieron cuenta de una progresión lógica que facilitaba la comprensión integral de la ética. Por ejemplo, un estudiante señaló: “Al principio, parecía que eran ideas aisladas, pero conforme avanzábamos, me di cuenta de que todas estas teorías se relacionan entre sí y nos brindan diferentes perspectivas para entender los dilemas éticos” (Entrevista 6). Otro participante añadió: “Aunque cada filósofo presenta su propia visión, los contenidos se construyen sobre una base común que se va desarrollando a lo largo del curso” (Entrevista 9). O que “cada teoría ética, aunque tenga sus diferencias, busca responder a las mismas preguntas: ¿qué es lo bueno? ¿Cómo decidimos qué está bien y qué está mal?” (Entrevista 11). No obstante, un 6% (1 de 15) percibió los contenidos como “ideas aisladas”, argumentando que las perspectivas filosóficas individuales generaban una sensación de fragmentación. Un entrevistado comentó: “Siento que son ideas aisladas ya que cada filósofo tiene su juicio ético” (Entrevista 1).

Respecto a la estratificación es importante tener como contexto los contenidos de las sesiones incluidos en el silabo del curso de ética (Tabla 6). El resultado indica que el 73% de los estudiantes (11 de 15) identificó una organización histórica de los contenidos, partiendo de teorías clásicas hasta abordar problemas contemporáneos como la ética aplicada a la tecnología y la medicina. Un participante explicó: “Los contenidos están estratificados de manera histórica, lo cual tiene sentido porque nos permite ver cómo las ideas éticas han evolucionado” (Entrevista 12). Adicionalmente, se observó una estratificación por importancia, complejidad u otros, el 27% de los estudiantes (4 de 15), donde se pasó “de los conceptos de ética y moral a una ética aplicada siendo un tema más profundo” (Entrevista 8).

Tabla 6**Contenidos del sílabo de ética**

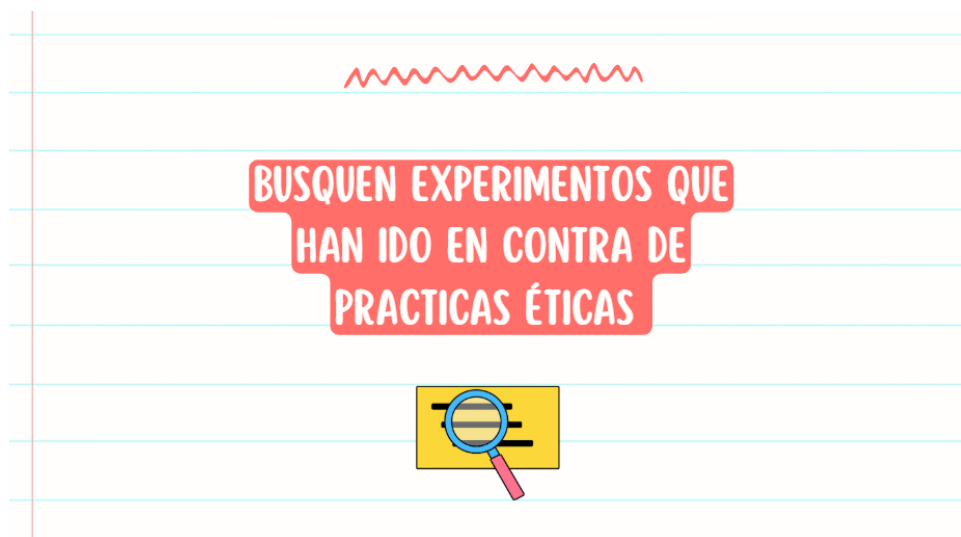
# Sesión	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales
1	Entre ética y moral	Analiza los conceptos de ética, moral y la persona amoral
2	La vida virtuosa: Nacidos para ser los mejores	Analiza el inicio de la concepción elaborada en la etapa presocrática de la ética como virtud
3	La ciudad justa: La virtud es conocimiento	Reflexiona la relación elaborada por Sócrates y Platón entre virtud y conocimiento
4	La vida buena: La virtud es buena práctica	Interpreta la concepción elaborada por Aristóteles de la ética como eudaimonía
5	La vida estoica: La virtud es lógica	Analiza la concepción elaborada por los estoicos de la ética como lógica determinista
6	La vida en la fe: La virtud del amor	Establece la relación elaborada durante la época medieval entre ética y amor
7	La ética de las leyes: La virtud del contrato social	Reflexiona sobre la relación elaborada por Hobbes y Locke entre la ética y el contrato social
8	La ética de los sentimientos: La virtud artificial	Interpreta la concepción elaborada por Hume de una ética empirista
9	La ética kantiana: La autonomía moral	Interpreta la concepción elaborada por Kant de la ética como un deber
10	La ética marxista: La ética como ideología	Analiza la concepción elaborada por Marx de la ética como ideología legitimadora
11	La ética de la felicidad: El utilitarismo ético	Reflexiona la relación elaborada por Bentham y Mill entre la ética y la felicidad
12	La ética analítica: El intuicionismo y el emotivismo	Interpreta la relación elaborada por el Círculo de Viena entre la ética y el lenguaje
13	La ética liberal: La justicia	Analiza la concepción elaborada por Rawls de la justicia como el

		objetivo primordial de la ética
14	La ética comunitarista: Contra el prejuicio individualista	Reflexiona la relación elaborada por Rorty, MacIntyre, Sandel y Taylor de la ética y la comunidad
15	La ética aplicada: la ética de la tecnológica	Interpreta las teorías éticas en torno a las tecnologías
16	La ética aplicada: la ética del cuidado	Interpreta las teorías éticas en torno al cuidado personal y de los demás

En cuanto a la conexión con problemas reales, los estudiantes destacaron la vinculación de los contenidos con dilemas sociales y con problemáticas profesionales, como justicia social, derechos humanos, ética en la medicina, bioética y tecnología. Un entrevistado ejemplificó: “Los contenidos se conectan con problemas actuales, como la justicia social, la equidad en la distribución de recursos de salud y los derechos humanos” (Entrevista 13). Otro mencionó: “Los contenidos del curso se conectan con varias preguntas y problemas del mundo real, especialmente aquellos relacionados con la justicia, la moralidad y los derechos humanos” (Entrevista 9). El momento más gráfico de esta conexión entre la ética y los problemas reales se ve reflejado en la Sesión #15: La ética aplicada donde se propuso un ejercicio personal donde los estudiantes buscaron en internet algún experimento histórico que haya ido en contra de las prácticas éticas (Ilustración 4).

Ilustración 4

Sesión #15: La ética aplicada



Las dificultades de apropiación se concentraron en conceptos filosóficos abstractos, dilemas éticos complejos y aplicación práctica de la ética. Se identificó que algunos de estos conceptos están relacionados con la ética kantiana, utilitarista, estoica, aristotélica y liberal. Un estudiante afirmó: “Las partes del curso que podrían resultar más difíciles de apropiarse generalmente están relacionadas con conceptos filosóficos abstractos. Por ejemplo “eudaimonía”, “areté”, “el bien supremo”, “autodeterminación”, “autonomía” “libre albedrío”” (Entrevista 4). En cuanto a los dilemas éticos la dificultad se encuentra en la diversidad de perspectivas filosóficas que involucran. “Analizar los dilemas éticos porque no tenían una única respuesta correcta, lo que obligaba a cuestionar nuestras propias creencias y justificar decisiones desde diferentes perspectivas” (Entrevista 7). Finalmente, la dificultad en la aplicación práctica de la ética guarda relación con la dificultad de las teorías éticas al momento de ejecutarlas íntegramente. “Me costó entender cómo aplicar las teorías filosóficas a situaciones reales, especialmente cuando hay tantos factores a considerar” (Entrevista 15).

La percepción de una estructura coherente y estratificada se alinea con los postulados de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, quien enfatiza

que la organización del contenido debe garantizar una interrelación clara entre sus elementos individuales y un contexto más amplio (Klafki, 1995). Klafki sostiene que la estructura del contenido debe analizarse considerando sus componentes como un todo, su estratificación y su vinculación con problemas sociales relevantes (Ryen, 2020). En este sentido, la identificación de una progresión histórica y temática por parte de los estudiantes refleja una implementación acertada de este principio, ya que, como señala Klafki (2013), los contenidos deben seleccionarse y organizarse en función de su potencial para contribuir a los objetivos educativos generales.

La conexión con problemas del mundo real, como la justicia social y la ética médica, se relaciona directamente con el enfoque en “problemas clave” propuesto por Klafki. Según Roith (2015), la enseñanza debe abordar temas como la democracia, la desigualdad y los derechos humanos para preparar a los estudiantes ante los desafíos contemporáneos. Esta perspectiva es consistente con lo observado en las entrevistas, donde los participantes vinculan los contenidos con dilemas actuales, demostrando así la relevancia del curso para su formación integral y su capacidad de actuar críticamente en su entorno (Ryen, 2020).

Por último, las dificultades reportadas en la apropiación de contenidos abstractos revelan oportunidades de mejora en la estructuración del contenido. Klafki (1995) advierte que los educadores deben evaluar el grado de complejidad del material y diseñar estrategias que faciliten su comprensión.

El análisis de la percepción sobre la estructura de los contenidos cumple con el objetivo de evaluar la implementación de los principios klafkianos en el diseño curricular del curso. Los resultados confirman que, en su mayoría, los estudiantes perciben una organización coherente, estratificada y vinculada a problemas reales, lo que refleja una aplicación efectiva de la didáctica crítico-constructiva. No obstante, las dificultades identificadas en la apropiación de contenidos abstractos señalan áreas de mejora, como la incorporación de estrategias que faciliten el acceso a conceptos complejos y promuevan una comprensión más profunda. Estos

hallazgos refuerzan la importancia de estructurar los contenidos bajo un enfoque que priorice la relevancia, la conexión con el contexto y la accesibilidad, tal como propone Klafki (1995) en su modelo didáctico.

4.1.5 OE5: Percepción sobre la asequibilidad de los contenidos

El quinto objetivo educativo de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, referente a la asequibilidad del contenido, busca garantizar que los contenidos educativos sean accesibles, comprensibles y significativos para los estudiantes. Este objetivo se concreta en tres dimensiones fundamentales: la capacidad del contenido de ser cuestionado críticamente, la selección de casos modélicos que ejemplifiquen conceptos complejos y la efectiva apropiación de los contenidos por parte del estudiante, conectándolos con sus experiencias e intereses (Klafki, 1995). En el contexto del curso de ética, este objetivo se orienta a que los estudiantes no solo reciban teorías filosóficas, sino que puedan analizarlas, debatirlas y aplicarlas a su realidad personal y profesional.

Tabla 7

Percepción sobre la asequibilidad de los contenidos

Entrevista	Asequibilidad del Contenido		
	Capacidad de ser cuestionable	Carácter modélico del caso elemental	Apropiación de los contenidos
1	Contenidos correctos	Dilemas morales	Reflexión y debate crítico
2	Posibilidad de debate y reflexión crítica	Situaciones reales o ficticias	Reflexión y debate crítico
3	Posibilidad de debate y reflexión crítica	Situaciones reales o ficticias	Reflexión y debate crítico
4	Aplicabilidad real	Dilemas morales	Reflexión y debate crítico
5	Aplicabilidad real	Situaciones reales o ficticias	Reflexión y debate crítico
6	Posibilidad de debate y reflexión	Situaciones reales o ficticias	Conexión con la realidad

crítica			
7	Aplicabilidad real	Situaciones reales o ficticias	Reflexión y debate crítico / Conexión con la realidad
8	Aplicabilidad real	Situaciones reales o ficticias	Conexión con la realidad
9	Aplicabilidad real	Dilemas morales	Reflexión y debate crítico / Conexión con la realidad
10	Aplicabilidad real	Situaciones reales o ficticias	Reflexión y debate crítico / Conexión con la realidad
11	Aplicabilidad real	Dilemas morales	Reflexión y debate crítico / Conexión con la realidad
12	Aplicabilidad real	Dilemas morales	Reflexión y debate crítico / Conexión con la realidad
13	Aplicabilidad real	Situaciones reales o ficticias	Reflexión y debate crítico / Conexión con la realidad
14	Aplicabilidad real	Dilemas morales	Reflexión y debate crítico
15	Aplicabilidad real	Situaciones reales o ficticias	Reflexión y debate crítico / Conexión con la realidad

El análisis de las 15 entrevistas (Tabla 7) evidencia una percepción mayoritariamente positiva respecto a la asequibilidad de los contenidos, la cual se manifiesta en tres dimensiones interrelacionadas: la capacidad de los contenidos para ser cuestionados, el uso de casos modélicos que facilitaron la comprensión y la apropiación activa por parte de los estudiantes. En primer lugar, la capacidad de ser cuestionable del contenido fue ampliamente reconocida. Los estudiantes identificaron que las teorías éticas, lejos de presentarse como dogmas, fueron sometidas a un escrutinio constante. Los estudiantes valoraron la posibilidad de debatir y reflexionar críticamente sobre las teorías éticas, especialmente cuando estas se confrontaban con problemas actuales o con sus propias experiencias. Por

ejemplo, algunas teorías éticas fueron frecuentemente puestos en tela de juicio: “Pocos contenidos del curso pueden ser cuestionados, pero cuando se enlaza con posturas políticas controvertidas como el comunismo, llega a haber un debate” (Entrevista 6). Otro aspecto fue su aplicabilidad real: “Los contenidos podrían ser cuestionados desde el punto de vista de su aplicabilidad en el mundo real, especialmente en situaciones como la ética de la tecnología” (Entrevista 11).

En segundo lugar, el carácter modélico de los casos elementales —es decir, el uso de ejemplos concretos que representan problemas éticos más amplios— fue fundamental para hacer accesibles los contenidos. Los estudiantes resaltaron el impacto de dilemas morales clásicos y situaciones reales o ficticias que facilitaron la comprensión de conceptos abstractos. Los dilemas morales (Entrevistas 1, 4, 8, 9, 11, 12 y 14) se valoran como espacios donde se reflexiona sobre decisiones difíciles que enfrentan valores en conflicto. Dilemas como el de los ferries de la película de Batman, de la Sesión #11: La ética de la felicidad (Ilustración 5), fue el más recordado por su relación con el utilitarismo. “Una situación que me hizo cuestionar los contenidos fue el ejemplo del “Dilema del Tranvía”, donde se nos plantea la difícil decisión de sacrificar una vida para salvar varias. Este tipo de dilema ético nos llevó a reflexionar sobre el valor de la vida humana, el principio de la utilidad y la autonomía moral” (Entrevista 9). Las situaciones reales o ficticias sirvieron para reflexionar sobre la moral y la inconsciencia social ante ciertos mensajes. “Cuando analizamos series, fue un gran ejemplo de que no analizamos lo que miramos, no somos conscientes de que podemos estar situaciones similares o lo pasamos de alto” (Entrevista 7).

Ilustración 5

Sesión #11: La ética de la felicidad



En tercer lugar, la apropiación activa por parte de los estudiantes se evidenció en las estrategias que los estudiantes reportaron para internalizar el conocimiento. Estas estrategias se pueden agrupar en la conexión práctica de la ética con la vida real y su futura profesión y en la reflexión crítica y el debate. La primera estrategia permitió conectar los contenidos de ética con experiencias personales, situaciones reales o decisiones diarias e integrar los contenidos éticos con la práctica médica o la futura vida profesional. Un entrevistado manifestó: “considero que he logrado apropiarme de los contenidos del curso de ética al relacionarlos con situaciones y ejemplos de la vida real, especialmente aquellos que tienen que ver con mi futuro profesional en medicina y mi comprensión de la sociedad” (Entrevista 6). Otro afirmó: “He logrado apropiarme de los contenidos al relacionarlos con mi vida diaria y mis futuros proyectos profesionales” (Entrevista 11). La segunda estrategia propicio un espacio para detenerse a pensar, analizar, cuestionar, comparar teorías y desarrollar una comprensión profunda y aprender a través de la discusión, intercambio de ideas y debates en clase. “Para aprender, me detuve a pensar y criticar todo lo que veía. Cuestionaba todo lo que se me presentaba, ya fuera una teoría ética, un principio filosófico o un ejemplo práctico” (Entrevista 4). También afirman: “Me he apropiado de los contenidos del curso a

través de la reflexión constante y la discusión activa con mis compañeros” (Entrevista 9).

La percepción de asequibilidad identificada en los estudiantes se alinea con los principios de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. En primer lugar, Klafki (1995) enfatiza que los contenidos deben ser cuestionables, promoviendo el desarrollo de una conciencia crítica que permita a los estudiantes analizar y transformar su realidad. Esto se vincula con el principio de emancipación y autodeterminación, según el cual la enseñanza debe fomentar la capacidad de los estudiantes para “dirigir su propia vida, tomando decisiones informadas y conscientes” (Roith, 2015). Las entrevistas revelan que el cuestionamiento de los contenidos no solo facilitó la comprensión, sino que también contribuyó a este proceso emancipador.

En segundo lugar, el uso de casos modélicos como estrategia didáctica refleja el principio de la relevancia del contenido, el cual exige que los temas abordados sean significativos y estén alineados con las necesidades actuales de la sociedad (Klafki, 2013). Klafki argumenta que los contenidos deben seleccionarse en función de su potencial para desarrollar competencias categoriales que permitan a los estudiantes comprender fenómenos más amplios (Ryen, 2020). Los dilemas morales y ejemplos contemporáneos mencionados por los estudiantes —como el dilema de los ferries, el uso de la inteligencia artificial o la distribución de recursos en pandemia— funcionaron como “problemas clave” (Roith, 2015), es decir, como ejes que permitieron un enfoque pedagógico integral y conectado con los desafíos globales.

En tercer lugar, la apropiación de los contenidos se relaciona con el principio de constructividad, el cual va más allá de la crítica para proponer soluciones prácticas que fomenten una educación democrática y humana (Klafki, 1995). Klafki sostiene que el aprendizaje debe ser un proceso activo donde los estudiantes internalicen y apliquen lo aprendido, conectándolo con sus propios intereses y experiencias. Asimismo, el contenido debe poseer una capacidad de ser

cuestionable, promoviendo el diálogo y la reflexión, lo cual es coherente con el principio de emancipación y autodeterminación. Esto requiere una interacción y comunicación constante en el aula, donde el diálogo y el debate faciliten la co-construcción del conocimiento (Wrigley, 2022). Las entrevistas demuestran que los estudiantes no solo asimilaron los contenidos, sino que los integraron en su práctica cotidiana y profesional, lo que refleja una apropiación significativa y transformadora.

Los resultados demuestran que el objetivo de asequibilidad del contenido, tal como lo conceptualiza Klafki, se cumplió de manera efectiva en la percepción de los estudiantes del curso de ética. La tríada klafkiana —contenido cuestionable, casos modélicos y apropiación significativa— operó de forma integrada para hacer los contenidos éticos accesibles y relevantes. El curso logró superar una de las dificultades recurrentes en la enseñanza de la ética señalada en la literatura: la percepción de que es una disciplina abstracta y desconectada de la realidad (Argandoña, 1999; Méndez-Medrano et al., 2018). Esto se vincula con las observaciones de Mejía et al. (2018) en el contexto de la enseñanza de la ética médica, donde se critica el predominio de métodos teóricos que no estimulan suficientemente la reflexión crítica. La integración de metodologías activas, como el análisis de casos y el aprendizaje basado en problemas, mitigan estas dificultades, tal como proponen Zayas y Sahuquillo (2016). Al fomentar el análisis crítico de las teorías a través de ejemplos pertinentes y permitir que los estudiantes se apropiaran del conocimiento vinculándolo a su contexto profesional y personal, se materializó una enseñanza que, en línea con Klafki, no solo transmitió saberes, sino que formó individuos críticos y autónomos, capaces de analizar y transformar su realidad (Roith, 2015; Ryen, 2020).

El análisis de la percepción sobre la asequibilidad de los contenidos evidencia que el curso de ética logró, en gran medida, cumplir con los criterios establecidos por Klafki para un contenido formativo. Los estudiantes percibieron los contenidos como accesibles y relevantes, gracias a su capacidad para ser cuestionados, su presentación mediante casos modélicos y su potencial de

apropiación. Esto no solo facilitó la comprensión de conceptos abstractos, sino que también fomentó el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo, alineado con el ideal de “Bildung” o formación integral propuesto por Klafki (Ryen, 2020). En consecuencia, este apartado confirma que la asequibilidad de los contenidos —entendida como un proceso dialógico y reflexivo— es un factor crucial para lograr una enseñanza de la ética que no solo transmita conocimientos, sino que también empodere a los estudiantes para actuar de manera ética y transformadora en su contexto social y profesional. Sin embargo, como el mismo Klafki (1995) advierte, los docentes deben evaluar el grado de complejidad del material y diseñar estrategias que faciliten su comprensión.

CONCLUSIONES

A partir del análisis cualitativo realizado sobre la percepción de los estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna respecto a la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, se derivan las siguientes conclusiones, las cuales se organizan en función del objetivo general y los objetivos específicos planteados en esta investigación:

El análisis cualitativo de la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki permitió comprender que los estudiantes valoran positivamente una metodología centrada en la reflexión, el diálogo y la aplicación de los contenidos éticos a la realidad médica. Los hallazgos muestran que la enseñanza basada en la problematización y el análisis crítico de casos concretos propició una apropiación significativa del conocimiento, promoviendo la autonomía moral y el pensamiento ético. En consecuencia, se confirma que la didáctica crítico-constructiva constituye un marco pertinente para la enseñanza universitaria de la ética, en tanto favorece la formación integral y el compromiso social de los futuros profesionales de la salud. Esto se fundamenta en las conclusiones obtenidas en cada uno de los objetivos específicos.

Primera. Respecto al significado ejemplar de los contenidos, los estudiantes reconocieron que las temáticas del curso de ética fueron presentadas mediante ejemplos y situaciones reales, especialmente del ámbito sanitario, lo que facilitó la comprensión de los principios éticos y su aplicabilidad en contextos profesionales. La selección de casos como la eutanasia, el aborto o los dilemas éticos surgidos durante la pandemia reflejó una enseñanza contextualizada y relevante. Esto demuestra que el curso logró encarnar el principio klafkiano del contenido ejemplar, posibilitando que los estudiantes comprendan los problemas morales generales a través de ejemplos concretos que vinculan la teoría filosófica con la práctica médica.

Segunda. En relación con la importancia para el presente de los contenidos del curso, los participantes expresaron que la enseñanza de la ética les permitió

reflexionar sobre los valores que orientan su actuación actual como estudiantes y como personas. Identificaron que los contenidos éticos poseen una relevancia inmediata al fomentar el respeto, la empatía y la responsabilidad social dentro de su formación médica. Asimismo, la didáctica aplicada promovió la comprensión crítica de su rol en el entorno social y académico, reforzando la conciencia de que la ética no es solo una asignatura teórica, sino una guía de acción cotidiana que orienta decisiones y relaciones interpersonales en el presente.

Tercera. Con respecto a la importancia futura de los contenidos, los entrevistados señalaron que el curso de ética les brindó herramientas conceptuales y actitudinales para enfrentar los dilemas morales que emergerán en su ejercicio profesional. Percibieron que los aprendizajes obtenidos les permitirán tomar decisiones informadas y justas ante situaciones de conflicto ético propias de la medicina. De acuerdo con la didáctica de Klafki, este resultado confirma el valor formativo y proyectivo del conocimiento, al preparar a los estudiantes no solo para comprender el presente, sino para anticipar y afrontar con sentido crítico y humano los desafíos éticos de su futura práctica médica.

Cuarta. La percepción de la estructura de los contenidos reveló que los estudiantes identificaron una organización coherente, progresiva y comprensible del curso, en la que los temas se articularon de forma lógica entre la teoría y la práctica. Los contenidos fueron percibidos como interrelacionados, lo que favoreció la comprensión de la ética como un sistema de pensamiento integral y no fragmentado. Este ordenamiento pedagógico, basado en la relación entre los elementos individuales y el contexto global, coincide con la estructura dialógica y reflexiva propuesta por Klafki, permitiendo a los estudiantes construir una visión holística de los problemas éticos contemporáneos.

Quinta. El análisis de la percepción sobre la asequibilidad de los contenidos evidenció que el curso de ética alcanzó un alto grado de accesibilidad cognitiva y reflexiva. Los estudiantes valoraron positivamente la presentación de los contenidos mediante dilemas morales, estudios de caso y análisis de producciones

culturales, lo que les permitió cuestionar, debatir y apropiarse activamente del conocimiento. En este sentido, se cumplió con la tríada klafkiana —contenido cuestionable, caso modélico y apropiación significativa—, que posibilitó una enseñanza ética transformadora. La asequibilidad se consolidó como un factor esencial para promover el pensamiento crítico, la autonomía y la formación ética integral de los futuros médicos.

RECOMENDACIONES

En consonancia con los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas del análisis cualitativo, las siguientes recomendaciones buscan orientar acciones futuras desde tres dimensiones: metodológica, académica y práctica. Estas sugerencias pretenden fortalecer la enseñanza de la ética en la formación médica universitaria, promover la continuidad investigativa del tema y ampliar el alcance del enfoque didáctico crítico-constructivo propuesto por Wolfgang Klafki.

Primera. Desde una perspectiva metodológica, se sugiere ampliar el estudio mediante la aplicación de diseños metodológicos mixtos (cualitativos y cuantitativos), que permitan triangular los datos y generalizar los hallazgos a poblaciones más amplias. Asimismo, sería valioso replicar este estudio en otras escuelas de la misma Facultad de Ciencias de la Salud o en otras Facultades de la Universidad Privada de Tacna, lo que permitiría realizar análisis comparativos y profundizar en la comprensión de la transferibilidad de este enfoque didáctico en diversos contextos educativos.

Segunda. Desde el ámbito académico, se recomienda a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Privada de Tacna promover espacios institucionales de reflexión pedagógica y formación docente en torno a la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, de modo que su aplicación no quede limitada a un curso específico, sino que se incorpore en la medida que se considere pertinente de acuerdo con los objetivos del curso que se busca impartir. La investigación evidenció que este enfoque favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la autodeterminación y la responsabilidad ética; por tanto, su incorporación transversal fortalecería la formación integral y humanista de los futuros profesionales.

Tercera. Para los docentes del curso de ética, se recomienda específicamente diseñar y sistematizar un banco de “casos modélicos” o dilemas morales basados en contextos reales de la práctica médica peruana. Esto potenciaría el carácter ejemplar y la asequibilidad de los contenidos. Asimismo, se sugiere

diversificar las estrategias de evaluación, incorporando instrumentos que valoren no solo el conocimiento teórico, sino también la capacidad de argumentación ética, la reflexión crítica y la aplicación de principios en escenarios simulados, alineándose así con el desarrollo de la autodeterminación y la capacidad de cogestión que promueve la didáctica de Klafki. Finalmente, es crucial mantener y fortalecer el clima de diálogo y debate respetuoso en el aula, identificado por los estudiantes como un factor clave para la apropiación activa de los contenidos.

REFERENCIAS

- Agejas, J., Parada, J. & Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios. *Revista complutense de educación*, 18(2), 67-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356168&orden=151760&info=link>
- Aizpuru Cruces, M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta universitaria*, 18(Esp), 33-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804>
- Alviárez, L., Moy Kwan, H. F., & Carrillo, A. (2009). De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículo de educación superior. *Telos*, 11(2), 194-210. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312517005>
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. Teachers College Press.
- Argandoña, A. (1999) La enseñanza de la ética por el método de caso. En J. R. Flecha. *Europa: ¿mercado o comunidad? De la Escuela de Salamanca a la Europa del Futuro*. Publicaciones Universidad Pontificia.
- Bach, R. (2006). El enfoque por competencias en la educación: una respuesta a los nuevos desafíos del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 28(111), 13-30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. Editorial Torres Asociados.
- Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 93 – 117. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>
- Buitrago E., B. (2008). La didáctica: acontecimiento vivo en el aula. *Guillermo de Ockham: Revista científica*, 6(2), 55-68. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/523/3>

29

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. RBA Libros.
- Cárdenas Díaz, M. & Sogi Uematsu, C. (2013). Enseñanza de la ética en las escuelas de medicina peruanas: un estudio de sílabos. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74(2), 107-115. <https://doi.org/10.15381/anales.v74i2.2382>
- Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1-2020), 38-51. <https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Cifuentes Gil, R. (2016, 16-18 de febrero noviembre). *Didácticas humanísticas, críticas, constructivistas y complejas para acompañar procesos de formación investigativa*. [Sesión de Encuentro]. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América, Mendoza, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8399/ev.8399.pdf
- Delors, J. (2015). Los desafíos de la educación en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 23(1), 45-67. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5503954.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30a ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Friesen, N. & Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70, 255-264. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.023>
- Friesen, N. (2021). The necessity of translation in education: Theory and practice.

- In A. Wilmers, S. Jornitz (Eds.), *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies: A transatlantic discourse in education research* (1st ed., 347–361). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.24>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Gómez Zermeño, M. G. (2011). La evaluación de competencias: un reto para la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 29-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- Guerrero, M. y Gómez, D. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15 (1), 122 – 135.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100010&lng=es&nrm=iso
- Hernández Capera, P. (2014). La didáctica: un acercamiento al quehacer del docente. *Papeles*, 6(11), 98–106.
<https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/235>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, N. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, México DF: Mc Graw Hill.
- Herrera, L. y Martínez, S. (2006). Evaluación y enfoque por competencias en la educación superior. *Revista Educación*, 15(2), 101-124.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2884/2811>
- Hirsch, A. (2010). Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa. *Reencuentro*, (57), 34 – 38.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34012514005.pdf>
- Hobel, P. (2023). Crosscurricular work and Bildung. *In Developing a Didactic*

Framework Across and Beyond School Subjects (pp. 33–46). Routledge.
DOI: 10.4324/9781003367260-5

Imbernón, F. (2022). O que é didática hoje? A didática como meio de transformação educacional e social. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 9–16. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1610>

Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de educación*, (280), 37 – 79. <http://hdl.handle.net/11162/70084>

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>

Klafki, W. (2013). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 2 (5), 85 – 108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/17024>

Klafki, W. (2014). *Dannelsese teori og Didaktik: Nye studier [Theory of Bildung and Didaktik: New studies]*(3rd ed.). Århus:Klim.

Kvamme, O. A. (2021). Rethinking Bildung in the anthropocene: The case of Wolfgang klafki. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 77(3), 1–9. <https://doi.org/10.4102/hts.v77i3.6807>

Macintyre, A. (1981). *Historia de la ética*. Ediciones Paidós Ibérica.

Mauri, M. (2017). *La enseñanza universitaria de la ética*. <http://hdl.handle.net/2445/113790>

Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2013). La planificación docente en el enfoque por competencias. *Perfiles Educativos*, 35(140), 91-109.

- Mejía, Ch., Vargas, M., Verastegui-Díaz, A., Quispe-Colquepisco, S., Saffetty, L., Mendoza, L. & Carbajal, M. (2018). Enseñanza de ética a estudiantes peruanos en la carrera de medicina. *Educación Médica Superior*, 32(1), 85-93. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000100009&lng=es&tlng=es
- Méndez-Medrano, C. G., Torres-Gangotena, M. W. & Camatón-Arizábal, S. B. (2018). Importancia de la ética en la educación superior. *Domino de las Ciencias*, 4(2), 215-223. <https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/802/930>
- Meyer, M. A., y Rakhkochkine, A. (2018). Wolfgang Klafki's concept of 'Didaktik' and its reception in Russia. *European Educational Research Journal*, 17(1), 17–36. <https://doi.org/10.1177/1474904117718757>
- Morales Mérida, G. J. D. (2001). *La didáctica tradicional y la didáctica crítica en el Centro Universitario de Occidente*. USAC. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1276.pdf
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309-326.
- Ortiz Ocaña, A., & Salcedo Barragán, M. (2020). La didáctica como proceso de enseñar y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 193–231. <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.9>
- Pardo, A. (2023). Los principios de la bioética en la docencia: dificultades y propuesta. *Cuadernos de Bioética*, 34 (112), 297 – 308. DOI: 10.30444/CB.158
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31 – 47.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064488004>

- Piaget, J. (1976). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, J., Sánchez-Chero, J., Chávez, S. y Apaza, O. (2023). Universidad y desarrollo sostenible: a partir de la confrontación de paradigmas. *Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, (19), 283 – 293. <http://doi.org/10.5281/zenodo.8274263>
- Regal Alberti, B. (1994). Sobre la didáctica de la ética. Reflexiones desde el aula. *Areté*, 6(1), 91-102. <https://doi.org/10.18800/arete.199401.007>
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Rodríguez, J., Yangali-Vicente, J. y Manco Villaverde, M. (2023). Métodos de enseñanza: estrategias y actitud del docente. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28 (10), 1663– 1677. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e10.48>
- Roith, C. (s.f.). La Teoría Crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki. <http://www.ual.es/~chroith/pdf/Klafki.pdf>
- Roith, C. (2015). Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki. De la “Geisteswissenschaftliche Pädagogik” a la teoría crítico-constructiva de la educación. *Con-Ciencia Social*, (19), 159 – 166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5566731>
- Ryen, E. (2020) Klafki’s critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214-229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.).

Pearson.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.

Soto, S., Martín, J., Alvarado, J. y Guarniz, O. (2022). Ética en el ejercicio de la labor docente universitaria. *Revista de filosofía, centro de estudios filosóficos*, 39 (2), 312 – 324. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7302017>

Vallaey, F. (2003). Orientaciones para la enseñanza de la ética, el capital social y el desarrollo en las universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de gerencia*, 8(21), 38-73. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29002103.pdf>

Venegas Traverso, C. (2013). Modelos de la didáctica: un análisis desde la dialogicidad. *Acción Pedagógica*, 22(1), 68-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6223463.pdf>

Villalobos-Claveria, A. A., & Melo-Hermosilla, Y. M. (2019). Narrativas Docentes como Recurso para la Comprensión de la Transferencia Didáctica del Profesor Universitario. *Formación Universitaria*, 12(1), 121–132. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000100121>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wrigley, T. (2022). Learning in a time of cholera: Imagining a future for public education. *European Educational Research Journal*, 21(1), 105–123. <https://doi.org/10.1177/1474904120977968>

Zayas, B., & Sahuquillo, P. (2016). Metodologías para una ética docente aplicada. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (50), 175-189. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6039920.pdf>

APÉNDICE

5.1 Apéndice 1: Matriz de consistencia cualitativa del proyecto de investigación.

PROBLEMA	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
	<p>1) Pregunta principal</p> <p>¿Cuál es la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?</p> <p>2) Preguntas específicas</p> <p>a) ¿Cuál es la percepción del significado ejemplar de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?</p> <p>b) ¿Cuál es la percepción de la importancia para el presente de</p>	<p>1) Objetivo general</p> <p>Analizar cualitativamente la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna</p> <p>2) Objetivos específicos</p> <p>a) Indagar cualitativamente la percepción del significado ejemplar de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.</p> <p>b) Conocer cualitativamente la</p>	<p>1) El significado ejemplar del contenido</p> <p>a) Objetivos del docente</p> <p>b) Situaciones específicas</p> <p>2) Importancia para el presente</p> <p>a) Importancia actual</p> <p>b) Importancia desde el punto de vista pedagógico</p> <p>3) Importancia para el futuro</p> <p>a) Importancia vital</p> <p>4) Estructura del contenido</p> <p>a) Elementos individuales</p>	<p>Enfoque Cualitativo</p> <p>Diseño</p> <p>Fenomenológico</p> <p>Informantes</p> <p>Muestreo</p> <p>Técnicas de recolección de datos</p> <p>Entrevista estructurada</p> <p>Entrevista no estructurada</p> <p>Instrumentos</p> <p>Guía de pautas</p>	

	<p>los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?</p> <p>c) ¿Cuál es la percepción de la importancia para el futuro de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?</p> <p>d) ¿Cuál es la percepción de la estructura de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?</p> <p>e) ¿Cuál es la percepción de la asequibilidad de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna?</p>	<p>percepción de la importancia para el presente de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.</p> <p>c) Descubrir cualitativamente la percepción de la importancia para el futuro de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.</p> <p>d) Interpretar cualitativamente la percepción de la estructura de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.</p> <p>e) Indagar cualitativamente la percepción de la asequibilidad de los contenidos del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de</p>	<p>del contenido como un todo</p> <p>b) Relación de elementos individuales</p> <p>c) Contenidos estratificados</p> <p>d) Contexto más amplio</p> <p>e) Dificultad de acceso</p> <p>5) Asequibilidad del contenido</p> <p>a) Capacidad de ser cuestionable</p> <p>b) Carácter modélico del caso elemental</p> <p>c) Apropriación de los contenidos</p>		
--	--	--	---	--	--

		Medicina de la Universidad Privada de Tacna.			
--	--	---	--	--	--

5.2 Apéndice 2: Instrumento cualitativo utilizado: Guía de pautas

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

El instrumento ha sido validado por dos doctores en educación y un magister en filosofía y ética, para que sea apto y confiable en la medición de la percepción de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki aplicada a un curso universitario.

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVO

Estimado Juez Marco Carlos A. Rivarola Hidalgo

Usted ha sido seleccionada para evaluar el instrumento, que forma parte de la presente investigación.

I. DATOS GENERALES.

1.1.	Denominación del instrumento	Guía de entrevista dirigida a estudiantes sobre la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki	
1.2.	Datos del autor	Apellidos y Nombres	Cardoza Ramírez, Carlo Andreé
		Documento Nacional de Identidad	71616468
1.3.	Título del estudio	"Análisis cualitativo de la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna, 2024"	
1.4.	Objetivo del instrumento	Analizar cualitativamente la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.	

Esta validación es de gran relevancia puesto que otorga la validez del instrumento de investigación y permite que la información obtenida a través de este sea confiable y veraz con el fin de utilizarla adecuadamente en la investigación en curso.


Presento a continuación los criterios e indicadores que se proponen para dicha calificación.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN.

CRITERIOS	INDICADORES	VALIDACIÓN			
		SI	NO	Observaciones	
1	CLARIDAD	Está redactado con un lenguaje comprensible.	x		Ninguna
2	OBJETIVIDAD	Se encuentra adecuado al rigor científico que exige el estudio.	x		Ninguna
3	ACTUALIDAD	Es coherente con los objetivos propuestos y necesidades del estudio.	x		Ninguna
4	ORGANIZACIÓN	Existe secuencialidad lógica de los elementos que la componen.	x		Ninguna
5	SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos del estudio.	x		Ninguna

6	INTENCIONALIDAD	Permite construir las categorías apriorísticas propuestas.	x		Ninguna
7	CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos científicos actuales y vigentes.	x		Ninguna
8	COHERENCIA	Existe correspondencia entre los problemas, objetivos y categorías apriorísticas propuestas.	x		Ninguna
9	METODOLOGÍA	El instrumento está acorde a la técnica de recolección de datos que se ha seleccionado	x		Ninguna
10	PERTINENCIA	El instrumento corresponde al tipo de investigación que se está realizando.	x		Ninguna

III. DATOS DEL JUEZ EXPERTO.

Apellidos y Nombres	RIVAROLA HIDALGO MARCO CARLOS ALEJANDRO	
Documento Nacional de Identidad	DNI 00518141	 <hr/> FIRMA
Grado Académico	DOCTOR EN EDUCACIÓN	
Profesión	MEDICO CIRUJANO	
Institución donde labora	UPT	

Dr. Marco C. Rivarola Hidalgo
15-07-2024

FECHA

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVO

Estimado Juez Kevin Mario Laura De La Cruz

Usted ha sido seleccionada para evaluar el instrumento, que forma parte de la presente investigación.

I. DATOS GENERALES.

1.1.	Denominación del instrumento	Guía de entrevista dirigida a estudiantes sobre la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki	
1.2.	Datos del autor	Apellidos y Nombres	Cardoza Ramírez, Carlo Andréé
		Documento Nacional de Identidad	71616468
1.3.	Título del estudio	"Análisis cualitativo de la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna, 2024"	
1.4.	Objetivo del instrumento	Analizar cualitativamente la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.	

Esta validación es de gran relevancia puesto que otorga la validez del instrumento de investigación y permite que la información obtenida a través de este sea confiable y veraz con el fin de utilizarla adecuadamente en la investigación en curso.


Presento a continuación los criterios e indicadores que se proponen para dicha calificación.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN.

CRITERIOS	INDICADORES	VALIDACIÓN			
		SI	NO	Observaciones	
1	CLARIDAD	Está redactado con un lenguaje comprensible.	x		Ninguna
2	OBJETIVIDAD	Se encuentra adecuado al rigor científico que exige el estudio.	x		Ninguna
3	ACTUALIDAD	Es coherente con los objetivos propuestos y necesidades del estudio.	x		Ninguna
4	ORGANIZACIÓN	Existe secuencialidad lógica de los elementos que la componen.	x		Ninguna
5	SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos del estudio.	x		Ninguna

6	INTENCIONALIDAD	Permite construir las categorías apriorísticas propuestas.	x		Ninguna
7	CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos científicos actuales y vigentes.	x		Ninguna
8	COHERENCIA	Existe correspondencia entre los problemas, objetivos y categorías apriorísticas propuestas.	x		Ninguna
9	METODOLOGÍA	El instrumento está acorde a la técnica de recolección de datos que se ha seleccionado	x		Ninguna
10	PERTINENCIA	El instrumento corresponde al tipo de investigación que se está realizando.	x		Ninguna

III. DATOS DEL JUEZ EXPERTO.

Apellidos y Nombres	Laura De La Cruz Kevin Mario	
Documento Nacional de Identidad	70980390	 FIRMA
Grado Académico	Doctor en educación	
Profesión	Docente	
Institución donde labora	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman	

17-08-2024

FECHA

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVO

Estimado Juez Rodrigo Villanueva Sardón

Usted ha sido seleccionada para evaluar el instrumento, que forma parte de la presente investigación.

I. DATOS GENERALES.

1.1.	Denominación del instrumento	Guía de entrevista dirigida a estudiantes sobre la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki		
1.2.	Datos del autor	Apellidos y Nombres	Cardoza Ramírez, Carlo Andreé	
		Documento Nacional de Identidad	71616468	
1.3.	Título del estudio	"Análisis cualitativo de la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna, 2024"		
1.4.	Objetivo del instrumento	Analizar cualitativamente la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna.		

Esta validación es de gran relevancia puesto que otorga la validez del instrumento de investigación y permite que la información obtenida a través de este sea confiable y veraz con el fin de utilizarla adecuadamente en la investigación en curso.


Presento a continuación los criterios e indicadores que se proponen para dicha calificación.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN.

CRITERIOS	INDICADORES	VALIDACIÓN			
		SI	NO	Observaciones	
1	CLARIDAD	Está redactado con un lenguaje comprensible.	X		Ninguna
2	OBJETIVIDAD	Se encuentra adecuado al rigor científico que exige el estudio.	X		Ninguna
3	ACTUALIDAD	Es coherente con los objetivos propuestos y necesidades del estudio.	X		Ninguna
4	ORGANIZACIÓN	Existe secuencialidad lógica de los elementos que la componen.	X		Ninguna
5	SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos del estudio.	X		Ninguna

6	INTENCIONALIDAD	Permite construir las categorías apriorísticas propuestas.	X		Ninguna
7	CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos científicos actuales y vigentes.	X		Ninguna
8	COHERENCIA	Existe correspondencia entre los problemas, objetivos y categorías apriorísticas propuestas.	X		Ninguna
9	METODOLOGÍA	El instrumento está acorde a la técnica de recolección de datos que se ha seleccionado	X		Ninguna
10	PERTINENCIA	El instrumento corresponde al tipo de investigación que se está realizando.	X		Ninguna

III. DATOS DEL JUEZ EXPERTO.

Apellidos y Nombres	VILLANUEVA SARDÓN, RODRIGO JOSÉ	
Documento Nacional de Identidad	46913864	 <hr/> FIRMA
Grado Académico	Maestro en Filosofía con mención ética y política	
Profesión	Religioso	
Institución donde labora	Compañía de Jesús	

20/08/2024

FECHA

5.3 Apéndice 3: Transcripciones de las entrevistas

Entrevista 1

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Siento que lo más difícil de enseñar ética sería lidiar con los diferentes puntos de vista que existen dentro de un grupo de personas, se sabe que a cada uno lo han educado de diferente manera y por lo tanto saber que es correcto o incorrecto puede ser complicado.

Mi manera de abordarla sería realizando una discusión abierta donde todos digan su punto de vista y así llegar a un consenso, predominando la escucha activa y el respeto.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

No he escuchado sobre este autor, pero comparto esa idea me parece genial el hecho de que piense que todos los conocimientos que adquirimos a lo largo de nuestra vida no sean objetivos o individualistas, sino usarlo de manera crítica, no enfocándonos en aprender todo de memoria, sino vincularlo con la realidad dándole un sentido.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Si, ya que a lo largo del curso siempre se han usado casos bastantes interesantes que nos hacían pensar y reflexionar, además que se realizaban discusiones y debates,

con todos mis compañeros y cada uno desde su perspectiva indicaba lo que les parecía correcto o incorrecto, seguidamente el docente nos explicaba los principios éticos de diversos filósofos y así nos permitió construir nuestra propia comprensión de los valores éticos para que cuando seamos profesionales de la salud podamos tomar mejores decisiones.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Si, ya que en el curso nos explicaban los principios éticos, pero siempre con ejemplos reales de la vida cotidiana para que de esta forma entender el porqué de los que estamos aprendiendo sin que se nos olvide.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Los temas abordados no solo se enfocaron en memorizar las teorías filosóficas, sino que también se conecten con los problemas éticos y existenciales de la vida cotidiana, a través de ellos se reflexionaba a través de un debate dando todos desde diversas perspectivas lo que pensaban de la situación, es decir se aplicaba la crítica.

Si se percibe de manera clara la relación ya que en todas las clases se abordaban filósofos nuevos que explicaban juicios éticos interesantes.

iii. *¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?*

En el curso de ética se abordó teorías filosóficas que se vinculaban con ejemplos de la vida diaria y problemáticas de diversos sectores teniendo más prevalencia los de salud, como el caso de la pandemia covid-19 como por ejemplo si era correcto que los médicos separen camillas para algunas personas y a otras las dejaran morir.

b. Importancia para el presente

i. *¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.*

Si, definitivamente todos los juicios éticos que nos explicaron con bastante detalle en el curso nos hacen cuestionar nuestras ideas y a mirar las cosas desde diferentes perspectivas, lo que puede ampliar nuestra comprensión de la realidad y de los problemas que enfrentamos.

ii. *¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?*

Las teorías éticas pueden ayudarnos a reflexionar sobre nuestras decisiones y acciones, y a tener un panorama más amplio de lo que puedan pensar los demás, lo nos ayuda a ser más empáticos, y tomar decisiones más informadas actuando de manera más consciente en el mundo que nos rodea.

c. Importancia para el futuro

i. *¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.*

Los juicios éticos brindados en el curso me han abierto la mente me brindo diversas perspectivas, lo que es imprescindible para crecer no solo como profesional sino

también como persona ya que me ayudara en la toma de decisiones

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Siento que son ideas aisladas ya que cada filosofo tiene su juicio ético

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

No mucho porque cada filosofo tuvo su propia perspectiva, pero si a menudo tenían ideas en conflicto lo que nos hacía entrar en debate.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

Considero que los temas fueron estratificados de manera histórica ya que el curso culmino con la ética aplicada de la tecnología.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

Se podría asociar con los derechos humanos, la pandemia, las vacunas, la justicia, la clonación, experimentación en animales, etc.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

Los juicios éticos abordados en clase son tan diversos y están llenos de incertidumbres por lo que los más difíciles de apropiarse fueron los que tenían más discordancia y más tema para debatir.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Yo considero que todos los contenidos esta correctamente brindados

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Por ejemplo, en una clase puso a Batman y el Guasón y se nos cuestionó cual era el motivo por el cual Batman nunca mataba al Guasón, originándose un debate con diversas perspectivas como el hecho de que no era su misión matarlo o que si lo mataba su vida ya no tendría sentido porque no habría villano, etc.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

A partir de las explicaciones que se daba en clase y de algunos videos interactivos con el que el docente iniciaba la clase hacían que de verdad sienta interés por el tema a tocar

Entrevista 2

1. Preguntas generales

- a. *Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?*

El intuicionismo y el emotivismo, lo abordaría con un enfoque médico

- b. *¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?*

No, me parece que es necesario expresar el conocimiento para demostrar que uno lo tiene.

- c. *¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.*

Sí, se enfocaba en enseñarnos de tal manera que nos pedía un aporte crítico lo cual nos hacía ver en retrospectiva la información que íbamos adquiriendo.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

- i. *¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.*

Sí, nos mostraba parte de historia del tema o un ejemplo actual o relacionado a medicina que nos enganchaba.

- ii. *Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de*

diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Nos hablaba siempre de diferentes puntos de diferentes puntos de vista poniendo de ejemplo a diversos personajes filosóficos para poder analizar un mismo punto de diferentes ángulos.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Al analizar como un punto ético el tema de la eutanasia o el aborto que son temas que como estudiantes de la salud podremos ver a lo largo de nuestra vida profesional.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, al pensar activamente y de forma crítica diversos temas como respetar ciertas decisiones médicas que quizá no podríamos estar de acuerdo, como analizar las diversas formas de amor o si realmente un buen profesional debería separarse de si es una buena persona también.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

Me ayuda a no ver todo solo desde mi punto de vista, sino pensar de forma activa sobre los demás puntos que podrían presentar otras personas.

c. Importancia para el futuro

- iii. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.*

Sí, considero que los temas que llevamos fueron fundamentales y me hicieron cuestionarme muchas cosas por lo cual no creo que solo jueguen un papel relevante en mi presente sino también en mi futuro.

d. Estructura del contenido

- i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.*

Sí, se relaciona conforme nos invita a analizar implicaciones morales de la sociedad.

- ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.*

Sí, cada vez son más enfocados en la sociedad actual.

- iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.*

De manera histórica.

- iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?*

A problemas sociales

- v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?*

La vida estoica.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Y siempre era cuestionado por los alumnos al lanzar sus opiniones y críticas

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Relacionaba con la situación actual del Perú, o situaciones a las que nos enfrentaríamos como personal de salud, o analizar dos puntos de vista de un acto que a simple vista podría ser malo.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Siempre cuestionando lo que se hablaba en clase y dando opiniones.

Entrevista 3

1. Preguntas generales

- a. *Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?*

Considero que lo más difícil sería cambiar la respuesta/ideología de una persona a un problema que se plantea, ya que algunos crecimos con valores y costumbres diferentes. Sin embargo, en lo personal a veces no compartía opinión con mis compañeros e incluso con el profesor, pero luego de escuchar el punto de vista del profesor logro cambiar mi perspectiva

- b. *¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?*

No la he escuchado, pero comparto su pensamiento ya que la memoria es frágil y solo una persona puede recordar y poner en práctica sus conocimientos cuando ejecuta mediante una acción en la vida real (ejemplo: aprender en una cirugía de un paciente, es diferente a leerlo o verlo en maquetas didácticas).

- c. *¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.*

Por supuesto, personalmente se han tocado ejemplos en los que me sentía identificado y comunitariamente pude debatir mis ideas con mis compañeros. Pero esto no pudo ser así si la clase no fuera de manera activa, usando ayuda de dibujos o tecnología.

2. Preguntas del cuestionario

- a. **El significado ejemplar del contenido**

- i. *¿Considera que los contenidos del curso han sido*

presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Si, en todas las clases se ha hecho varios ejemplos y si no se lograba entender, el profesor explicaba mejor.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Por ejemplo, en el tema entre ética y lo moral, el profesor explicaba la estrecha línea que hay entre estas dos, se hacía ejemplos para diferenciar y se entendía de manera Clara. También cabe mencionar que se debatía tanto la opinión de los compañeros como la del tutor.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Si, de hecho, recuerdo una que hablaba sobre si es justo que ciertos jugadores de futbol se merecen lo que tienen, y yo decía que, si ya que cada uno crea su camino y nadie se lo regala, pero recuerdo que el tutor o mis compañeros decían que no debe ser así y no estaba de acuerdo.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Si, de todas maneras, más de uno. Alguno qué recuerdo hablaba de la fe y me hizo pensar si mi religión a la que sigo debe seguirlas todas y no es así.

- ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?*

Me ayudaron a ver la meritocracia, en el contexto de que todas las personas obtienen lo que hacen ni más ni menos.

c. Importancia para el futuro

- i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.*

En el medico es muy importante saber la diferencia entre ética y moralidad. Para así tomar decisiones de pacientes que está en juego su vida.

d. Estructura del contenido

- i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.*

Si tienen coherencia, todos los temas se desglosan a través de ejemplos más generales hasta algo más específico.

- ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.*

Si siento que están ordenados y mantienen conexión entre ellos.

- iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.*

Creo que, por coherencia, ya que para entender un tema había que ver la perspectiva del anterior.

iv. *¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?*

Sobre la justicia en los ladrones que están en la cárcel, y vimos ejemplos con el presidente del salvador Bukele.

v. *¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?*

Considero que fueron los mismos ejemplos ya que hay que estar muy concentrado para entenderlos, pero con una segunda explicación todo se entiende.

e. Asequibilidad del contenido

i. *¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?*

A través de un voto popular, por ejemplo, si en una ciudad está bien sacrificar animales por una festividad no significa que sucede en otro lugar y debe ser respetada.

ii. *¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?*

Por ejemplo, la comparación entre el sueldo de Messi y de un profesor es justo, y yo creo que si porque cada uno se la busco para estar donde esta.

iii. *¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?*

Con mi entorno más cercano, mi pareja al momento de tomar una decisión pienso si esto es lo correcto o puedo hacer algo mejor, con mi familia también me pasa.

Entrevista 4

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Lo más complejo para abordar vendría a ser la porción escéptica y dogmática que pueda poseer dicha persona. El desarrollo humano durante sus primeras etapas (de la familia al colegio, y del colegio a la universidad) junto con su contexto socio-económico-cultural puede generar en el individuo ciertas creencias intrínsecas y falta de posibilidad de estar abierto al diálogo. Este hecho se sustenta fácilmente con el desarrollo de la política en los estados y cómo el sentido de pertenencia genera, por consiguiente, la pérdida de identidad.

Para abordar este problema es sustancial forjar una confianza óptima, manteniendo el uso de habilidades sociales y la objetividad, ante todo. El “fanatismo” u otras opiniones estarían totalmente descartadas.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

Las teorías del aprendizaje afirmar y convergen en que el principal factor de este es la motivación. Es cierta su teoría... aprender no solo implicar una práctica “memorística” sistematizada. El hecho de que el aprendizaje conlleve a la construcción personal evoca que el ser se sienta identificado en lo que quiere aprender... de qué quiere saber... por qué quiere saber... y para qué lo quiere saber... todo esto se resumen en motivación...

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Si se ha aplicado una didáctica correcta en el curso. Para cada contenido debe de existir su forma de enseñanza, y esto es de igual forma con la forma de aprender. Ética es una ciencia no exacta, que merece un don excepcional para su enseñanza, plantea no solo la transferencia de ideas, sino también de habilidades sociales, principios, valores. El diálogo activo permite el intercambio de ideas sin conllevar los subjetivismos, dogmatismos o favoritismos a ciertas creencias. El uso de ejemplos y prácticas en la vida personal genera que el estudiante pueda aplicar correctamente los conocimientos en base a su juicio. Para finalizar, el comunitarismo generado en la persona permite dar paso al sentido de pertenencia y este a su vez en el desarrollo de cualidades sociales.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

- i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.*

Si. Gracias a las preguntas abiertas que generaba el docente, las cuales involucraban casos cotidianos y generaban interés sobre el estudiante.

- ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.*

La relación entre los contenidos y el objetivo del docente se percibe de manera clara, ya que los temas no solo abarcan aspectos teóricos fundamentales, sino que también incluyen una aplicación práctica que fomenta la reflexión crítica. Cada

contenido del curso contribuye a una comprensión integral del conocimiento filosófico y ético, lo que permite a los estudiantes analizar y explicar tanto problemas teóricos como existenciales desde una perspectiva informada y responsable.

Los primeros temas del curso, como “La ética y la moral”, “El objeto de estudio de la ética”, y “El acto y la persona moral”, proporcionan una base teórica fundamental para entender la reflexión ética desde una perspectiva filosófica. Esto es esencial para analizar la realidad y los problemas existenciales

Los temas sobre “La estructura del acto moral”, “Conciencia, responsabilidad y libertad”, y “Los valores éticos y las normas” vinculan directamente la teoría con la práctica. Este análisis fomenta la comprensión crítica y constructiva del comportamiento humano, clave para asumir posiciones éticas en distintos contextos.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Conceptos como ética y moral influyen en decisiones personales relacionadas con la convivencia social, el respeto mutuo y la resolución de conflictos, mientras que a nivel nacional explican fenómenos como la corrupción o el incumplimiento de responsabilidades políticas. Temas como la conciencia, la libertad y la responsabilidad impactan tanto en elecciones cotidianas (familiares, laborales o comunitarias) como en desafíos globales, como el cambio climático, que requieren decisiones éticas colectivas. Asimismo, los valores éticos y las normas son esenciales para la convivencia, ya sea en el respeto a los derechos humanos, la honestidad en las relaciones laborales o la búsqueda de justicia social a nivel nacional e internacional.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado

a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, los contenidos del curso de ética ayudan a entender mejor el mundo que nos rodea, ya que proporcionan herramientas para reflexionar sobre las decisiones propias y el impacto de las acciones en la sociedad y el entorno.

Temas como “Conciencia, responsabilidad y libertad” permiten analizar situaciones cotidianas desde una perspectiva crítica, ayudando a comprender cómo nuestras elecciones afectan tanto a nuestra vida personal como a las relaciones con los demás. Este análisis se puede vincular con las ideas de filósofos como Immanuel Kant, quien enfatiza la autonomía moral y la responsabilidad individual en su ética deontológica. Además, el estudio de teorías éticas como el utilitarismo de John Stuart Mill, que aboga por la maximización del bienestar general, ofrece marcos para evaluar problemáticas globales, como los dilemas en torno a la justicia social o la sostenibilidad ambiental.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

Los contenidos del curso de ética me ayudan a ser una persona más comprometida al brindarme una comprensión más profunda de la responsabilidad que tenemos hacia los demás y hacia el mundo en general. El hecho de estudiar diferentes teorías éticas me ha abierto los ojos a la complejidad de las situaciones morales y me ha enseñado que no existe una respuesta única, sino que es fundamental evaluar las consecuencias, los principios y las circunstancias para llegar a una conclusión justa y ética. Este enfoque me anima a tomar decisiones más alineadas con mis valores, sin comprometer mis principios por conveniencia o presión externa.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

La ética será clave para mi desarrollo personal, ya que me ayudará a mantener una postura reflexiva sobre mis valores y la forma en que interactúo con los demás. Por otro lado, también es esencial en la práctica médica, ya que me permitirá tomar decisiones informadas y responsables que respeten la dignidad y los derechos de los pacientes, así como los principios fundamentales de la medicina. Temas como la bioética me proporcionarán una base sólida para abordar dilemas éticos en la investigación científica, el tratamiento de enfermedades y la toma de decisiones sobre el final de la vida, como la eutanasia o la autonomía del paciente.

d. Estructura del contenido

- i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas?
Fundamente.*

Siento que los temas del curso de ética forman un todo coherente, más que una serie de ideas aisladas, ya que todos se conectan en torno a una reflexión central sobre la moralidad, la responsabilidad y los principios éticos que guían las decisiones y el comportamiento humano.

- ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos?
Fundamente.*

El curso presenta una estructura coherente, comenzando con conceptos básicos de ética y moral, y avanzando hacia teorías éticas más complejas, como el utilitarismo, la ética de Kant y la marxista. A medida que se profundiza en temas como la ética liberal, ética comunitarista o ética aplicada.

Para mejorar la estructura del curso, se podría considerar invertir el orden de algunos temas. Por ejemplo, empezar directamente con dilemas morales o ética profesional para generar un interés inmediato en la aplicación práctica de la ética, y luego introducir los conceptos fundamentales que fundamentan esas decisiones.

iii. *¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.*

Los contenidos del curso de ética están estratificados de manera principalmente histórica y por importancia. Los contenidos están organizados de manera que se construyan sobre una base teórica progresiva, primero histórica, luego por la importancia de las teorías éticas y finalmente por la necesidad de aplicar estos principios en situaciones profesionales y cotidianas.

iv. *¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?*

Los dilemas morales cotidianos: ¿Cómo tomar decisiones éticas en situaciones cotidianas, como la honestidad, el trato con los demás y la toma de decisiones en la vida profesional o personal?

La justicia social y los derechos humanos: ¿Cómo podemos garantizar que todas las personas sean tratadas con dignidad y respeto, sin importar su origen, género o creencias?

La sostenibilidad y el cambio climático: ¿Qué responsabilidades tenemos hacia las generaciones futuras y el medio ambiente?

La ética profesional y la corrupción: ¿Cómo podemos actuar con integridad en un mundo lleno de presiones profesionales y económicas?

La ética en la medicina y la bioética: ¿Hasta qué punto es ético intervenir en la vida de los pacientes, por ejemplo, en casos de eutanasia, abortos o investigaciones científicas?

v. *¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?*

Las partes del curso que podrían resultar más difíciles de apropiarse generalmente

están relacionadas con conceptos filosóficos abstractos. Por ejemplo “eudaimonía”, “areté”, “el bien supremo”, “autodeterminación”, “autonomía” “libre albedrío”.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Algunas teorías éticas, como el utilitarismo, pueden ser cuestionadas en cuanto a su aplicabilidad universal. La discusión sobre la bioética y la ética en la tecnología podría ser cuestionada debido al rápido avance de la tecnología y los dilemas éticos que surgen, como el uso de la inteligencia artificial, la manipulación genética o la privacidad en la era digital. Los enfoques éticos tradicionales podrían no ser suficientes para abordar los problemas éticos emergentes que no existían en la época en que se desarrollaron estas teorías.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Tal vez lo más resaltante serían los dilemas morales.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Para aprender, me detuve a pensar y criticar todo lo que veía. Cuestionaba todo lo que se me presentaba, ya fuera una teoría ética, un principio filosófico o un ejemplo práctico. Este enfoque crítico me permitió comprender mejor las implicaciones de lo que estudiaba y cómo aplicarlo a la vida real, desarrollando una comprensión más profunda de los contenidos. Además, comparaba teorías éticas, lo que me ayudó a evaluar las diferentes perspectivas y enfoques sobre la moralidad.

Entrevista 5

1. Preguntas generales

- a. *Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?*

Sería la comprensión propiamente del tema ético lo abordaría por medio de la asociación de problemas más actuales o cotidianos.

- b. *¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?*

He escuchado parcialmente lo que es el concepto del aprendizaje activo envuelto más en el área educativa, esta teoría me parece una realidad muy propia de las personas, sus experiencias propias muchas veces ayudan a lo que a una asociación y aprendizaje más profundo en ciertos temas.

- c. *¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.*

Si, debido a que la propia búsqueda de respuestas y el contraste con otros puntos de vista de los compañeros de clase, ayudo a una asociación más profunda de los temas.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

- i. *¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.*

Si, porque al inicio de cada clase se nos brindaba lo que es el tema por tratar posteriormente se nos planteaban preguntas puntuales que nos hacían ahondar en

temas que son cotidianos pero que nunca se habían cuestionado y posteriormente se va esclareciendo el motivo de cada clase.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Se relacionan porque se evalúan primeramente los conceptos clave para el humano brindándonos primeramente nuestras propias respuestas y posteriormente brindándonos de los conocimientos de distintos filósofos y después reevaluar nuestras respuestas a dichos temas cuestionados.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Yo creo que replantea el crecimiento propio ayudándonos a tener introspecciones mucho más profundas, además de la solución en temas donde la respuesta no es una sola, lo que sucede muchas veces a nivel intrahospitalario.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, porque ayuda a entender los temas de realidad social con la profundidad que se deben plantear.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser

una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

yo creo que la definición de temas éticos ayuda a la introspección profunda y asimismo con el crecimiento propio de una persona, lo que resulta en una persona más comprometida con distintos problemas sociales causando que la persona quiera ser la diferencia en los problemas que llegue a presenciar.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

Durante el choque con distintas problemáticas sociales, la construcción de nuestra propia identidad y nuestro manejo de la ética nos ayudará a sobrellevar dichas problemáticas y dar una respuesta apropiada a la situación que nos encontremos.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Siento que los temas tratados fueron amplios en tratar distintas problemáticas personales.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

Sí, estas yo las agruparía como formación personal ya que los temas tratados yo los considero que se van planteando según sea la etapa de vida de la persona.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

Por medio del desarrollo de las preguntas en nuestra existencia. Primero el cuestionamiento de lo enseñado con respecto a lo bueno o malo, la justicia, la virtud; después el cómo resolver nuestros problemas; convivencia a nivel social; y por último el planteamiento del futuro.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

¿Cómo realizamos la convivencia en grandes grupos de personas? ¿la justificación de las guerras? Nuestra definición de ética.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

La fe, porque a pesar de nuestra propia convivencia de todos los días con el catolicismo es difícil la ejecución.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Sí, porque muchas veces como el caso de la fe es difícil ejecutarlo en la vida cotidiana.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Un video de la ética marxista donde se cuestiona el ciclo de poder.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Por medio de la asociación propia de interrogantes personales.

Entrevista 6

1. Preguntas generales

- a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?*

Temas de abordaje de casos clínicos, la manera en la que se busca la información y se maneja la intimidad del paciente, debido al estar en nuestros primeros años, tenemos inexperiencia al tratar estos temas cuando se nos presentan, debemos entender que ya no son libros si no pacientes, y se deben desarrollar habilidades blandas.

- b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?*

Me encuentro de acuerdo completamente, ya que el aprendizaje completo y en su totalidad no se deriva a únicamente conocimientos teóricos si no también se define como el conjunto de ideas que forman parte de la estructura de un ser humano dentro de su formación dentro de la sociedad.

- c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.*

Personalmente encuentro claro el enfoque didáctico y trascendental más aun llevando otros cursos, ya que el área como tal nos ha permitido desarrollar un pensamiento crítico y de manera activa, además de que dentro de las asignaciones o actividades se nos ha permitido involucrar nuestra vida con la teoría llevada, conduciéndonos a una reflexión más profunda y exitosa.

2. Preguntas del cuestionario

- a. El significado ejemplar del contenido**

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Sí, considero que los contenidos del curso fueron presentados de manera contextualizada. La inclusión de videos, preguntas críticas y retóricas, así como ejemplos relevantes, permitió comprender el propósito y la aplicación de los temas en contextos reales.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Considero que los contenidos del curso están directamente relacionados con el objetivo del curso, ya que se enfocan en la reflexión ética y en cómo entender la realidad y los problemas existenciales. A través de las propuestas de filósofos como Sócrates o Kant aprendemos a cuestionar la moralidad, la justicia y otros aspectos fundamentales de la vida. Por ejemplo, cuando hablamos de la ética kantiana, entendemos cómo la moral no depende de las consecuencias de nuestras acciones, sino de la intención y el deber, esto nos ayuda a adoptar una postura más crítica frente a la ética en la vida cotidiana.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Considerablemente los contenidos del curso se relacionan bastante con la variedad

de situaciones de la vida diaria que se nos pueden presentar por ejemplo, en Perú, el Colegio Médico del Perú organizó una marcha nacional en la Plaza San Martín para rechazar una ley que permite a los odontólogos realizar procedimientos estéticos, planteando cuestiones éticas importantes, como el derecho a la autonomía profesional y el bienestar de los pacientes, así mismo nos lleva a la pregunta ¿Qué sucede con la seguridad del paciente y la formación adecuada para realizar procedimientos que podrían tener riesgos?.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Me han hecho pensar más allá de lo que está directamente frente a mí y cuestionar muchas cosas, tanto en mi carrera como en la vida diaria, como estudiante, por ejemplo, me ayudan a reflexionar sobre cómo tomar decisiones que no solo sean correctas desde el punto de vista técnico, sino también desde el punto de vista moral y humano, además cual es el enfoque que realmente quiero tomar.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

Considero que sí, ya que me ayuda a tener una visión más amplia, darme cuenta de que las diferentes corrientes que hemos visto no son solo supuestos, si no la forma que tienen unas personas de actuar, inclusive muchos no se inclinan ni se rigen únicamente de algunos, si no en un mundo tan diverso estos ideales llegan a converger.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

Si ya que como mencione antes, estas corrientes forman parte del estilo de vida y forma de pensar de varias personas que nosotros podemos encontrar a lo largo de nuestra vida, y más allá de lo podemos llegar a enfrentarnos a instituciones, partidos o comunidades que tengas sus reglamentos bajo estos principios, véase por ejemplo las leyes éticas al momento de realizar una investigación; además me orienta a mí misma a luchar por aquello que encuentra correcto y buscar la forma en la que quiero seguir.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Siento que los temas del curso forman un todo coherente, ya que cada uno de los enfoques éticos que vimos se conecta de alguna manera con los demás, incluso si abordan aspectos diferentes de la moralidad y la justicia. Al principio, parecía que eran ideas aisladas, pero conforme avanzábamos, me di cuenta de que todas estas teorías se relacionan entre sí y nos brindan diferentes perspectivas para entender los dilemas éticos.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

Sí, considero que el modo ha sido el correcto de manera que cada uno se complementa y se construye sobre el anterior por ejemplo comenzamos con las bases filosóficas de la ética, como la virtud según los antiguos filósofos y a medida que avanza integra la ética en contextos más actuales, como la ética del contrato social con Hobbes y Locke, o la ética aplicada a la tecnología y el cuidado.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

Bueno considero que los contenidos del curso están estratificados principalmente de manera histórica, pero también se puede ver una estructura que sigue una progresión lógica de complejidad y relevancia.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

Los contenidos del curso de ética se conectan con varias preguntas y problemas importantes que enfrentamos en el mundo real. Por ejemplo, cuando hablamos de qué es lo correcto y lo justo, nos lleva a reflexionar sobre situaciones cotidianas, como los dilemas que surgen en la medicina. Así mismo puedo plantear la ética kantiana, la cual me hace pensar mucho en cómo debo actuar siempre respetando la dignidad y autonomía de los pacientes, más allá de lo que diga la ley o los procedimientos.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

Creo que el imperativo categórico de Kant es una filosofía que aplico mucho hoy en día sin embargo me costó, esta dice que debemos actuar como si nuestras acciones pudieran ser una ley universal, ya que a simple vista resulta absurdo pensar que todo el mundo actuaría como nosotros, pero cobra más sentido a medida que lo tomamos en cuenta y ayuda a reformar cada una de nuestras acciones.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Pocos contenidos del curso pueden ser cuestionados, pero cuando se enlaza con posturas políticas controvertidas como el comunismo, llega a haber un debate, por ejemplo, en la parte de la ética marxista, que se aborda como la ética como ideología legitimadora, se podría cuestionar si las ideas de Marx y la lucha de clases realmente promueven la equidad o si, en la práctica, pueden justificar regímenes autoritarios

que restringen las libertades individuales.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Hubo un video que ilustraba muy bien cómo funciona la política, mostrando a los grandes políticos sentados en una mesa, comiendo, mientras dejaban caer las migas para los ciudadanos. El final fue bastante controvertido, ya que todos terminaban enfrentándose entre sí, lo que reflejaba una lucha de poder y una jerarquía social marcada. Este video me hizo cuestionar las dinámicas de poder y las desigualdades que existen en la sociedad, así como cómo las clases altas a menudo controlan los recursos mientras las clases bajas luchan por sobrevivir, a veces sin un camino claro hacia la justicia o la equidad.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Considero que he logrado apropiarme de los contenidos del curso de ética al relacionarlos con situaciones y ejemplos de la vida real, especialmente aquellos que tienen que ver con mi futuro profesional en medicina y mi comprensión de la sociedad, aunque a veces fue complicado por la falta de tiempo para reflexionar profundamente debido a mis otras responsabilidades y mi vida social, pude ir conectando las teorías éticas con temas actuales y debates que me interesan.

Entrevista 7

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Considero que lo más difícil en abordar serían los conflictos y dilemas morales, los valores de cada persona son diferentes, y están sujetos a diversas circunstancias, como aspectos sociales, personales, culturales, y tratar de enseñar el que “bien” o “mal” a personas con pensamientos diferentes podría involucrar mucho contraste. Trataría de abordarlo con una escucha activa para poder ampliar mi conocimiento, mi empatía y tratar de ver la otra cara de la moneda con el fin de que todos puedan llegar a un acuerdo.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

Tengo la perspectiva de que los conocimientos actuales no son estáticos, estoy de acuerdo con Wolfgang de que es necesario la interacción entre más personas para poder aprender más, y a la vez dejar de ver las cosas de forma teórica sino aplicarlas a la realidad.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Si, puesto que el docente siempre trato de salir de la rutina clásica de enseñanza. Las clases eran muy participativas y las tareas eran situaciones que nosotros mismos vivíamos, pero teníamos que analizarlas para poder ver desde otra perspectiva muchas situaciones que antes no tuvimos el tiempo de tomarlas en cuenta.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Considero que sí, ya que los temas tocados tienen orden cronológico del pensamiento ético y moral a través del tiempo, mediante corrientes filosóficas, con el fin de poder entender cada postura, y como discrepan o confluyen entre ellos.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

sí lo encuentro claro ya que en clase se podría percibir como era el pensamiento ético de cada corriente y que autores lideraban esa postura. También la forma en la que se avanzó, que era desde lo más antiguo a lo más actual, fue importante para poder tener en cuenta como era el desenvolvimiento ético.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Con ayuda de los casos que se discutían en clase, podía sentirme identificada con algunos, lo que me ayudaba a tener una idea más clara de que realizar en cada situación con cada opinión diferente de mis compañeros.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Si, puesto que me ayudo a crear una base ética y filosófica, ya que aprender sobre distintas corrientes y dilemas morales, me hizo analizar mis propias creencias del porqué todas las personas piensan distinto.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

También me ayudó a analizar problemas desde diferentes perspectivas y a ser más crítica con la información que recibo, teniendo en cuenta de que no solo hay una solución o una idea para cada problema que me ocurre.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

En lo personal, he podido aprender a reflexionar antes de juzgar, a ser más empática, a considerar diferentes perspectivas antes de tomar decisiones.

En un aspecto profesional, como estudiante de medicina, la ética médica es clave para tomar decisiones correctas con pacientes y el resto de personal de salud, manejar dilemas éticos, respetar la autonomía del pacientes o situaciones en la que los valores personales pueden entrar en conflicto con mi deber.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

considero que si porque estaban conectados a través del tiempo y la evolución del pensamiento filosófico. A medida que avanzábamos, podíamos ver como las

diferentes corrientes éticas se influenciaban entre sí y como las ideas cambiaban según el contexto histórico.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

Si, ya que había una continuidad lógica entre ellas. Esto hizo que el aprendizaje fuera más comprensible y me permitió ver la ética como un proceso en constante cambio, no como conceptos sueltos.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

De manera cronológica, ya que empezamos desde lo más antiguo hasta tocar la ética en la tecnología.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

Los debates sobre el bien y el mal, la justicia y la moralidad en cuestiones como los derechos humanos.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

analizar los dilemas éticos porque no tenían una única respuesta correcta, lo que obligaba a cuestionar nuestras propias creencias y justificar decisiones desde diferentes perspectivas.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

No creo que se debería reestructurar los puntos tocados, pero se podría agregar los dilemas éticos y morales como estudiante de medicina.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Cuando analizamos series, fue un gran ejemplo de que no analizamos lo que miramos, no somos conscientes de que podemos estar situaciones similares o lo pasamos de alto.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

logré apropiarme de los contenidos del curso, a través de la reflexión, el análisis de casos y la conexión con situaciones reales. Mas que memorizar teorías, traté de comprenderlas como cada corriente ética se aplica en la vida cotidiana.

Entrevista 8

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Lo más complicado es que mis compañeros puedan lograr captar lo que trato de explicar, a veces es bueno crear estrategias en donde ellos puedan comprender y no solo escuchar teorías saliendo de mí. Lo abordaría tratando de ponerme en el lugar del estudiante y saber las preferencias de cómo les gusta aprender, tratando siempre de que la teoría esté allí para que puedan comprender a fondo.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

No escuché sobre el autor, pero tenía conocimiento de que el aprendizaje no es solamente conocer si no ponerlo en práctica a nivel personal. La idea me parece genial debido a que incentiva al estudiante o persona a captar de una manera profunda los conocimientos que se tienen sobre algo, y tratar de compartirlo con otros, viendo otros puntos de vista, hacen que el aprendizaje sea variado y aún más completo.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Sí, considero que mis clases de ética han sido capaces de por lo menos influir en mis actividades personales, a veces en ciertos temas podía conversar con mis compañeros y saber sus puntos de vista, al igual como se hacía en las sesiones de clase en donde el profesor daba un caso y nosotros en conjunto tratábamos de abordarlo, algunos con otro punto de vista pero que de una u otra forma moldeaba

una idea general para tratar el tema.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Sí, los contenidos fueron presentados de una manera para que el estudiante conozca a grandes rasgos del tema a tratar, siempre priorizando los saberes previos, así este pueda adaptarse a los conocimientos teóricos del tema de una manera sencilla y cómoda.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Sí, las diferentes sesiones que se inculcaron en el curso están descritos de una manera en la que una persona pueda captar rápido lo que se quiere decir, siempre reflexionando o interpretando a ciertos filósofos o autores que ayudan a mejorar nuestra vista del mundo externo e interno, favoreciéndonos en nuestra formación tanto universitaria como personal, siempre teniendo un punto de vista adecuado.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Los contenidos del curso se van más para entender el cómo existen las cosas que ocurren hoy en día, también se relacionan en la vida diaria al entender temas como la virtud, la felicidad etc. Que poco a poco al entender estos puntos hacen que cambiemos algo nuestra perspectiva de la vida y podamos ponerlo en práctica.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, como mencioné las clases fueron para mí, el poder entender cómo piensa el “mundo” y como pienso en “mi mundo”, poco a poco con el pasar de los temas pude ampliar mi propio punto de vista en estas dos variables, siendo la primera el entender cómo se puede comportar la gente y tratar de manejarlo de una manera positiva que no dañe a nadie.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

El entender cómo se piensa de la virtud, de los sentimientos, de la justicia, etc. hace en mí una persona que puede o tendrá la capacidad de poder, en mi caso al ser un futuro médico, tratar a las personas con la mejor cortesía posible, esperando que mis pacientes salgan satisfechos al poder conocer a una persona que puede llegar a entenderlos, quizá no del todo, pero tratando siempre de dar lo mejor de mí.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

Jugarán un papel importante en mi vida teniendo en cuenta lo que estaré haciendo en unos cuantos años más adelante, el luchar por la vida de las personas, el luchar por la justicia en las personas que viven sin apoyo, el usar mis conocimientos para

el bien común tratando siempre de apoyar a quienes lo necesiten.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Siento que son más un todo y que se relacionan de una manera, en la que se hablan de temas que poco a poco se van complementando una con otra, para generalmente no perder el hilo de las ideas y poder entenderlo aún más.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

Sí, por ejemplo, primero conocemos a la ética como concepto general, y poco a poco vamos profundizando en ella ante diferentes contextos para que podamos entender que la ética en sí como curso abarca muchos temas, autores, pero que al fin y al cabo se llega a entender como esta juega un papel importante en nuestras vidas.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

Creo que van por un orden de importancia, o de complejidad; en el sentido de ir poco a poco entendiendo a la ética en conceptos conocidos a luego unos más profundo, de pasar de los conceptos de ética y moral a una ética aplicada siendo un tema más profundo.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

A veces el tema de la religión y como se relaciona con la felicidad es una pregunta que se hace a menudo, muchos se aferran a la fe para ser felices, que en verdad si

no hace un daño a alguien podría ser hasta cierto punto bueno, manteniendo a ciertas masas de gente feliz. El amor que sienten ellos hacia la fe, puede ser una vía de ayuda a ciertos problemas de aquellos que no encuentran su felicidad, a veces también ayuda a ser una persona de bien cambiando ciertos comportamientos antiguos por unos que impone la religión, siempre y cuando se tenga una ética y moral adecuado.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

Creo que sería: la ética liberal, que se centra en la justicia, fue un poco complicado el poder entender como algunas personas pueden romper ese principio dando un mundo difícil, el poder que se tiene de la justicia es algo complicado de manejar.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Como se mencionó, en el caso de la justicia, si no se lleva de una manera “correcta” podría llevar a la población a un declive, a veces la justicia se va a manos de personas que no pueden entender la importancia de ella, llevando a este mundo a uno liberal, donde al fin y al cabo las mismas personas se levantan ante esta “justicia” y crean un disturbio.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Había una situación creo, que trataba del utilitarismo y como afectaría las decisiones al tomar el bien común a costa de daños menores, la idea se fue formando poco a poco conforme mis compañeros y yo dimos algunas respuestas, había varios puntos de vista en donde se daban ejemplos de acciones utilitaristas y como se llevaban a la vida cotidiana.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Algunos contenidos me han servido para poder mejorar mi manera de pensar, conversando con mis compañeros, poner ejemplos, hacerlos en mi vida cotidiana, han sido una ayuda para poder apropiarme de ciertos contenidos, contenidos que me ayudarán más adelante en mi vida como futuro médico.

Entrevista 9

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Lo más complicado, sin duda, sería lograr que mis compañeros comprendieran que la ética no es algo abstracto o fijo, sino algo que varía según las perspectivas y el contexto. Muchas veces, lo que uno considera ético puede ser distinto de lo que otro cree, por lo que uno de los mayores retos sería manejar las diferencias de criterio sin caer en el dogmatismo. Abordaría esta dificultad promoviendo un espacio donde cada uno pueda exponer su punto de vista, fomentando la escucha activa y el respeto mutuo. A través de debates abiertos y análisis de casos reales, ayudaría a mis compañeros a entender que la ética no es solo memorizar teorías, sino reflexionar sobre sus propias creencias y cómo estas impactan a los demás.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

No, aunque no conocía a Klafki específicamente, estoy completamente de acuerdo con su propuesta. El aprendizaje no es solo un proceso de acumular información, sino de integrar ese conocimiento en nuestra vida y en la sociedad. Aprender no es solo retener hechos, sino comprenderlos, cuestionarlos y, sobre todo, aplicarlos de manera crítica. Como estudiante de medicina, sé que esto es fundamental: los conocimientos teóricos se vuelven verdaderamente útiles cuando los contextualizamos en la práctica y en las decisiones que tomamos cada día.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Sí, definitivamente. En el curso de ética, las clases no fueron solo exposiciones teóricas, sino que se promovió mucho el análisis crítico y la discusión. Los ejemplos prácticos y los debates nos ayudaron a conectar las teorías con nuestras vidas y nuestras futuras profesiones. A través de este enfoque participativo, pude reflexionar sobre mis propios valores, mientras escuchaba y discutía con mis compañeros. Este enfoque activo, en el que la teoría se conecta directamente con la práctica y las experiencias individuales, es clave para una comprensión más profunda y duradera.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Sí, los contenidos del curso fueron presentados de manera muy contextualizada. El docente siempre usaba ejemplos de la vida cotidiana, que nos permitían entender cómo los principios éticos que estudiamos se aplican en situaciones reales. Por ejemplo, cuando analizamos casos de dilemas médicos como la eutanasia o la justicia en la distribución de recursos en hospitales, pudimos ver cómo la teoría ética se conecta directamente con problemas que podríamos enfrentar como futuros profesionales de la salud.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Los contenidos se relacionaron muy bien con el objetivo del curso. A lo largo del curso, se abordaron diferentes corrientes filosóficas, y cada una nos ofreció un enfoque distinto para abordar problemas éticos. La conexión con el objetivo del curso fue clara: no solo se trataba de estudiar las teorías filosóficas, sino también de aprender a aplicar estas ideas de manera crítica a los problemas que enfrentamos a diario. A través de debates y reflexiones sobre ejemplos de la vida real, pude comprender cómo las filosofías del pasado siguen siendo relevantes para los dilemas éticos actuales, tanto en medicina como en otros aspectos de la vida cotidiana.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Los contenidos del curso se relacionaron de manera muy directa con situaciones cotidianas y problemas globales. Por ejemplo, discutimos casos como la pandemia de COVID-19 y cómo los profesionales de la salud tuvieron que tomar decisiones éticas difíciles, como decidir quién recibiría tratamiento cuando los recursos eran limitados. Estas situaciones nos ayudaron a entender cómo los dilemas éticos que se estudian en teoría son muy reales y nos afectan directamente como futuros médicos.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, los contenidos del curso de ética me han ayudado a comprender mejor la complejidad de las situaciones que enfrentamos todos los días. Al estudiar los principios éticos y ver cómo diferentes filósofos abordaron cuestiones de justicia, moralidad y responsabilidad, me ha permitido entender que no todas las respuestas son simples y que siempre hay que considerar diferentes perspectivas. Esto es esencial no solo en la medicina, sino también en la vida cotidiana, donde a menudo tomamos decisiones que afectan a otras personas.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

El curso me ha enseñado a ser más crítico y reflexivo sobre mis decisiones. Como futuro médico, esto es fundamental, porque cada decisión que tome impactará a otras personas. El aprendizaje ético me ha ayudado a entender que es importante considerar los efectos de mis acciones sobre los demás y no solo actuar de manera impulsiva o guiada por intereses personales. Además, los dilemas éticos nos enseñan a ser más empáticos y a tomar decisiones más informadas, lo cual es crucial cuando se trata de la salud y el bienestar de las personas.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

Los conocimientos adquiridos en el curso de ética serán fundamentales en mi desarrollo profesional y personal. En medicina, los dilemas éticos son constantes, desde la autonomía del paciente hasta la justicia en el acceso a los servicios de salud. Las teorías éticas me proporcionarán las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas y basadas en principios sólidos. Además, como individuo, me ayudará a ser una persona más reflexiva, consciente de las implicaciones de mis acciones en la sociedad.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Creo que los temas del curso forman un todo coherente. Aunque cada filósofo presenta su propia visión, los contenidos se construyen sobre una base común que se va desarrollando a lo largo del curso. Empezamos con los fundamentos éticos y, a medida que avanzamos, vemos cómo estas ideas se aplican a situaciones más

complejas, lo que permite una comprensión profunda y continua del tema.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

Sí, los contenidos están bien estructurados. La secuencia lógica de los temas, que comienza con los principios básicos y progresa hacia aplicaciones más complejas y contemporáneas, asegura que los estudiantes puedan conectar lo aprendido en cada etapa. Esta progresión facilita que cada nuevo concepto se base en los anteriores, creando una visión más completa de la ética.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

Los contenidos del curso están principalmente estratificados de manera histórica, comenzando con los primeros filósofos y sus reflexiones éticas, para luego avanzar hacia teorías más modernas y actuales. Esta organización histórica tiene mucho sentido, ya que nos permite entender cómo las ideas éticas han evolucionado a lo largo del tiempo, adaptándose a las necesidades sociales y culturales de cada época. Además, cada tema se va profundizando de acuerdo con su relevancia y complejidad, lo que nos prepara para abordar los problemas éticos más contemporáneos, como la ética aplicada a la tecnología y la bioética en la medicina.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

Los contenidos del curso se conectan con varias preguntas y problemas del mundo real, especialmente aquellos relacionados con la justicia, la moralidad y los derechos humanos. Por ejemplo, al estudiar la ética de Kant y la ética utilitarista, se pueden abordar dilemas cotidianos sobre la justicia social y la equidad, como los que surgen en la distribución de recursos en situaciones de emergencia, como la

pandemia de COVID-19. Además, temas como la bioética, el respeto por la autonomía del paciente y las decisiones éticas en la medicina nos vinculan directamente con situaciones complejas que enfrentaremos en nuestra práctica profesional. También, la ética aplicada en tecnología plantea preguntas sobre la privacidad y el control de datos en un mundo cada vez más digitalizado.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

Una de las partes más difíciles de apropiarse fueron los dilemas éticos complejos que involucraban múltiples perspectivas filosóficas. Por ejemplo, las teorías éticas deontológicas, como las propuestas por Kant, fueron desafiantes porque nos obligaban a pensar en la moralidad no solo desde las consecuencias de nuestras acciones, sino desde la intención detrás de ellas. También, los debates sobre ética comunitarista versus ética individualista requirieron que reconsiderara profundamente mis propios valores sobre el bien común frente a los derechos individuales, lo cual fue un reto en un contexto social tan diverso como el actual.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Los contenidos del curso de ética pueden ser cuestionados desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, algunas teorías éticas como el utilitarismo, que busca maximizar el bienestar general, podrían ser desafiadas en situaciones en las que las consecuencias negativas para una minoría no se justifican por el bien de la mayoría. Además, la ética aplicada en el contexto de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial o la genética, puede ser cuestionada debido a la rapidez con la que avanzan y la falta de consenso sobre sus implicaciones éticas a largo plazo. También, la ética en la medicina podría ser cuestionada en cuanto a la toma de decisiones cuando los valores culturales y religiosos de los pacientes entran en conflicto con los principios médicos.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Una situación que me hizo cuestionar los contenidos fue el ejemplo del “Dilema del Tranvía”, donde se nos plantea la difícil decisión de sacrificar una vida para salvar varias. Este tipo de dilema ético nos llevó a reflexionar sobre el valor de la vida humana, el principio de la utilidad y la autonomía moral. Además, los casos que se discutieron sobre la pandemia de COVID-19, donde se tuvieron que tomar decisiones éticas difíciles sobre a quién dar prioridad para recibir atención médica, también nos hicieron cuestionar cómo aplicamos los principios éticos en situaciones de vida o muerte.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Me he apropiado de los contenidos del curso a través de la reflexión constante y la discusión activa con mis compañeros. Al conectar los conceptos filosóficos con situaciones cotidianas, pude ver cómo los principios éticos afectan las decisiones que tomamos a diario. Además, los debates en clase y el análisis de ejemplos prácticos me ayudaron a internalizar los temas, especialmente aquellos que involucraban dilemas morales complejos. La clave para apropiarme de estos contenidos fue cuestionarlos y debatirlos, no solo aprenderlos de memoria, sino entender cómo se aplican en la vida real, tanto personal como profesionalmente.

Entrevista 10

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Lo más difícil creo que sería que todos entendieran que la ética no es algo que solo se estudia para dar respuestas correctas, sino más bien es un montón de perspectivas diferentes. Es como cuando uno tiene que tomar decisiones que no solo dependen de lo que uno cree, sino también de lo que otros pueden pensar. Para abordarlo, yo diría que lo más fácil sería lanzar casos reales, algo que nos haya pasado o que tengamos cerca, para que podamos ver cómo diferentes personas lo enfrentarían. Al final, es cuestión de dialogar y escuchar, sin imponernos a nadie.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

No conocía a Klafki, pero me parece súper acertado lo que dice. Aprender no es solo leer un libro y repetir lo que dice, sino más bien poner en práctica lo que entendemos, compartirlo con otros y aprender también de ellos. El conocimiento no se queda solo en la cabeza, se va formando a medida que interactuamos con las ideas de los demás. Como médico, me imagino que esto es muy clave: más allá de memorizar diagnósticos o tratamientos, también es importante saber cómo interactuar con los pacientes y con otros colegas.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Sí, completamente. El curso fue bien práctico, nos ponían casos para debatir, lo que nos hacía pensar y cuestionar nuestras propias ideas. Además, las discusiones con

los compañeros eran geniales porque cada uno tenía su propio punto de vista y eso nos ayudaba a ver las cosas desde diferentes perspectivas. No solo era teoría, sino que te hacían participar activamente, y eso fue lo que me ayudó más a entender lo que se estaba enseñando.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Sí, siempre daban ejemplos claros de la vida cotidiana o de situaciones en medicina. Por ejemplo, discutimos temas como la eutanasia y la justicia en la salud, que son cosas con las que como futuros médicos nos vamos a encontrar. Eso hizo que todo tuviera más sentido, porque no nos estaban diciendo solo esto es lo que dijeron los filósofos, sino aquí están las ideas, y ahora veamos cómo se aplican en situaciones reales.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Sí, se notaba claro. Los filósofos nos dieron un montón de herramientas para pensar sobre cuestiones como el bien, el mal, y la justicia. Y no era solo para memorizar sus ideas, sino para poder analizar las situaciones desde diferentes ángulos. Nos enseñaron a cuestionarlo todo, a no aceptar las respuestas fáciles, y eso nos da una forma de ver las cosas en la vida real con una mente más abierta. No solo

tomábamos los conceptos, sino que aprendíamos a aplicarlos.

iii. *¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?*

Lo más claro es que los ejemplos que usaban en clase siempre tenían que ver con situaciones actuales, como los dilemas que enfrentamos en salud pública, como el caso de la pandemia. Nos hicieron pensar sobre cómo las decisiones éticas afectan a la vida de las personas, y eso está directamente relacionado con lo que hacemos en la medicina, especialmente cuando hablamos de temas como la autonomía del paciente o la distribución de recursos.

b. Importancia para el presente

i. *¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.*

Sí, me hizo ver las cosas desde otro ángulo. Por ejemplo, los juicios éticos nos ayudan a entender que las decisiones que tomamos no solo afectan nuestra vida, sino también a los demás. Nos ayuda a ver que la justicia no es algo tan simple como “lo que yo pienso que es justo”, sino que hay que pensar en el contexto y las consecuencias de nuestras acciones.

ii. *¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?*

El curso me ayudó a ver que hay que reflexionar más sobre las decisiones que tomamos. No solo actuar sin pensar en los demás o en las consecuencias, sino ser consciente de lo que estamos haciendo y cómo puede impactar a otros. Además, en la medicina, tener una postura ética sólida es fundamental para poder tomar decisiones que no solo sean técnicamente correctas, sino también justas y humanas.

c. Importancia para el futuro

- i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.*

Definitivamente la ética va a ser clave en mi vida profesional. En medicina, constantemente vamos a tener que tomar decisiones difíciles, como en el caso de la eutanasia o el aborto, y saber cómo manejar esos dilemas éticos es fundamental. Además, entender las teorías éticas me ayudará a ser una mejor persona, no solo en mi trabajo, sino en cómo trato a los demás y cómo respeto sus decisiones y derechos.

d. Estructura del contenido

- i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.*

Siento que forman un todo coherente, porque cada filósofo o teoría que estudiamos se conectaba con lo que habíamos aprendido antes. Aunque cada uno tiene su enfoque, todos abordan la misma cuestión central: ¿cómo debemos vivir y tomar decisiones justas? Así, aunque hay diferentes corrientes, todas nos ayudan a entender cómo hacer lo correcto, cada una desde su perspectiva.

- ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.*

Sí, claramente. Primero nos dieron los fundamentos, y luego fuimos profundizando más en los temas conforme avanzaba el curso. Como la ética no es algo concreto, sino algo que cambia dependiendo del contexto, el curso nos mostró cómo las diferentes teorías se aplican en distintas situaciones.

- iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.*

Los contenidos del curso están organizados principalmente de forma cronológica. Empezamos con los pensadores antiguos, como Sócrates y Aristóteles, y avanzamos hacia teorías más modernas como el utilitarismo y la ética kantiana. Esto nos ayuda a comprender cómo ha cambiado la ética con el tiempo y a aplicar sus ideas a temas actuales.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

Los contenidos del curso se conectan con muchas preguntas y problemas actuales que enfrentamos en la sociedad, como: ¿Qué es lo justo? ¿Cómo tomamos decisiones cuando hay que elegir entre el bienestar de muchos o de unos pocos? ¿Cómo aplicar la ética en la medicina cuando las vidas de los pacientes están en juego? Estas preguntas se reflejan en situaciones cotidianas, como la justicia en la distribución de recursos de salud durante una crisis sanitaria (como la pandemia de COVID-19) o los dilemas éticos que surgen con los avances en la tecnología, como la clonación y la manipulación genética. Estos temas nos desafían a pensar en cómo actuamos en un mundo globalizado y cambiante.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

Las partes más difíciles de apropiarse fueron las teorías éticas más abstractas, como la ética deontológica de Kant. Es complicado entender cómo un principio moral puede ser válido sin importar las consecuencias, especialmente cuando en la vida real solemos considerar las consecuencias de nuestras acciones. Otro concepto desafiante fue la ética marxista, especialmente cuando tratamos la ética como una ideología legitimadora del poder. Fue difícil ver cómo algunas ideas de Marx, como la lucha de clases, podrían justificarse éticamente en algunos contextos, sobre todo cuando se aplican en la política actual.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser

cuestionados?

Pueden ser cuestionados porque algunas teorías éticas no siempre encajan bien en todos los contextos. Por ejemplo, el utilitarismo podría ser difícil de aplicar en ciertas situaciones, donde el bienestar de una persona podría ser ignorado por el bien de muchos. También, con la tecnología avanzando tan rápido, algunas teorías éticas tradicionales pueden no ser suficientes para abordar dilemas como la inteligencia artificial o la manipulación genética.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Un caso que vimos en clase y que me hizo reflexionar mucho fue el de un estudio en EE.UU. donde a varios hombres afroamericanos con sífilis se les negó tratamiento solo para observar cómo avanzaba la enfermedad. Me impactó porque muestra cómo se puede fallar éticamente en la investigación médica, ignorando el consentimiento y la dignidad de las personas. También me hizo pensar en cómo el racismo y el abuso de poder pueden influir incluso en áreas como la salud.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Me he apropiado de los contenidos del curso al conectarlos con situaciones reales, tanto en mi vida diaria como en lo que me espera como futuro médico. No solo me quedé con la teoría, sino que traté de pensar cómo esas teorías se aplican en el mundo real, especialmente en la medicina. También, al debatir con mis compañeros, pude ver cómo las ideas de diferentes personas pueden enriquecer mi propia perspectiva y me ayudaron a comprender los temas de una manera más profunda.

Entrevista 11

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Lo más difícil sería hacer que todos entiendan que la ética no es solo una lista de reglas a seguir, sino que es más sobre pensar y cuestionar todo lo que nos rodea. Para abordar eso, haría que los estudiantes discutan situaciones de la vida real, para que se den cuenta de que la ética está en todo lo que hacemos. Luego, los guiaría en cómo encontrar sus propias respuestas y cómo respetar las diferentes opiniones de los demás.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

Sí, he escuchado algo de eso, pero no con ese nombre específico. Me parece interesante, porque en la universidad lo que más te hace crecer es poder discutir con los demás, compartir ideas y escuchar puntos de vista distintos. No se trata de aprender solo de los libros, sino de cómo esos conocimientos se aplican a nuestra vida diaria y las experiencias de todos.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Sí, en el curso de ética siempre estuvimos discutiendo casos reales, lo que nos hizo pensar más allá de la teoría. Las clases eran más interactivas que solo leer libros y tomar apuntes. El docente también nos daba espacio para cuestionar y aportar nuestras opiniones, y eso me hizo sentir que lo que aprendía tenía un impacto real en mí y en mis compañeros.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Sí, totalmente. Cada vez que discutíamos una teoría filosófica, el profesor nos daba ejemplos de la vida real. Por ejemplo, cuando hablábamos de la justicia, vimos casos de la vida cotidiana, como decisiones en hospitales o en políticas públicas, que hacen que la teoría se vuelva más real y fácil de entender.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Sí, lo vi bastante claro. El objetivo era que no solo aprendiéramos qué dijeron los filósofos, sino cómo esos principios se aplican a nuestros problemas cotidianos. Como el curso no era solo teoría, sino también reflexión y crítica, eso nos permitió ver la relación entre los filósofos y los dilemas éticos actuales. Nos hacía pensar en cosas como ¿cómo usar esto en mi futuro trabajo? o ¿cómo lo aplico ahora?.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Los contenidos de ética se relacionaron mucho con temas actuales. Por ejemplo, cuando vimos la ética en la salud, se relacionó con dilemas que pasaron durante la

pandemia, como la distribución de vacunas y a quién darle prioridad. O cuando hablamos de la justicia, se conectó con situaciones políticas del mundo real, como la lucha por los derechos humanos en diferentes países.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, bastante. Antes de las clases, veía las noticias o situaciones cotidianas, pero no pensaba mucho en el “por qué” de las decisiones que se toman, por qué algunas cosas están bien o mal. Ahora, después de estudiar ética, entiendo mejor los debates y las decisiones difíciles que las personas deben tomar, tanto en política, como en salud o incluso en mi vida personal.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

Este curso me enseñó a ser más crítico y a cuestionar lo que otros me dicen o lo que yo mismo pienso. No solo tomar las cosas como vienen, sino reflexionar sobre los efectos que tienen mis decisiones en otras personas. Me ayuda a tomar decisiones más responsables, no solo pensar en lo que me beneficia a mí, sino también en los demás.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

En mi futuro como profesional, especialmente si decido trabajar en algo relacionado con la salud o las ciencias sociales, este curso me va a ayudar a tomar decisiones basadas no solo en lo que es técnico o práctico, sino también en lo que es justo y ético. Personalmente, me va a ayudar a ser más reflexivo sobre mis decisiones y

mis interacciones con los demás, entendiendo cómo los valores éticos afectan mi vida y la de los otros.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Siento que forman un todo coherente. Aunque al principio pensé que las ideas estaban muy separadas, conforme avanzábamos me di cuenta de que todo se conecta. Cada teoría ética, aunque tenga sus diferencias, busca responder a las mismas preguntas: ¿qué es lo bueno? ¿Cómo decidimos qué está bien y qué está mal? Y esas preguntas siempre nos ayudaban a ir enlazando las ideas.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

Sí, creo que sí. Al principio, el curso comenzó con los principios básicos de la ética, y luego fuimos viendo cómo esas ideas se aplican a situaciones más específicas, como la ética en la política, la medicina y hasta la tecnología. Esa progresión me ayudó a entender mejor el contexto de cada teoría.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

Principalmente por historia. Empezamos con los filósofos más antiguos, luego pasamos a los más recientes y finalmente llegamos a temas más actuales, como la ética en la tecnología. Pero también hay una parte que está organizada por importancia, ya que algunos temas fundamentales como la justicia o la moralidad se explican antes que otros más específicos.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

El curso conecta con muchas preguntas actuales, como: ¿Qué es lo justo? ¿Cómo aplicar la ética en situaciones difíciles como la toma de decisiones médicas o políticas? También, temas como la sostenibilidad, la justicia social, y la lucha por los derechos humanos fueron cuestiones que se discutieron durante las clases y que tienen relevancia hoy en día.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

Creo que lo más difícil fue entender la teoría de la justicia sobre el velo de ignorancia, como que hay que tomar decisiones sin saber qué tan bien o mal te va a tocar en la vida. Me cuesta mucho imaginar cómo aplicar eso en la vida real porque uno siempre tiene en mente las consecuencias de lo que pasa por nuestros actos y parte de tu situación actual.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Los contenidos podrían ser cuestionados desde el punto de vista de su aplicabilidad en el mundo real, especialmente en situaciones como la ética de la tecnología. Algunos filósofos dicen que la ética debería adaptarse a los tiempos, pero ¿cómo aplicamos teorías antiguas a problemas de la era digital?.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Un ejemplo que me hizo cuestionar mucho fue el caso de los dilemas éticos que surgen con los avances tecnológicos, como la manipulación genética. Es un tema difícil porque la ciencia avanza tan rápido que nos obliga a preguntarnos: ¿hasta qué punto estamos dispuestos a cambiar la naturaleza humana, y cómo se toman esas decisiones de forma ética?.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

He logrado apropiarme de los contenidos al relacionarlos con mi vida diaria y mis futuros proyectos profesionales. A través de las discusiones en clase y de reflexionar sobre lo que aprendí, me di cuenta de que la ética está en todo lo que hacemos, no solo en el trabajo, sino también en cómo tratamos a los demás y cómo tomamos decisiones responsables.

Entrevista 12

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Lo más difícil sería lograr que comprendan que no siempre hay respuestas absolutas y que las decisiones éticas son subjetivas y contextuales. En especial, muchos pueden estar acostumbrados a ver las cosas de manera más sencilla, en términos de blanco o negro. La ética, en cambio, se basa en matices, y lo que puede ser correcto en una situación, podría no serlo en otra. Para abordarlo, propondría debates prácticos y casos reales donde cada uno pueda exponer su punto de vista y, en conjunto, reflexionar sobre las implicaciones de esas decisiones. La idea es no imponer una única forma de pensar, sino más bien invitar a la reflexión crítica.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

No. Pero me parece acertada porque no basta solo con memorizar contenidos. Lo que realmente necesitamos es integrar esos conocimientos en nuestro día a día y aplicarlos de manera crítica. Aprender no es solo acumular información, sino reflexionar sobre ella, cuestionarla y relacionarla con nuestras experiencias y con lo que ocurre a nuestro alrededor. Es un enfoque más humano y activo que nos prepara mejor para enfrentar la realidad de la medicina y la vida en general.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Sí, en el curso de ética hemos trabajado mucho con la participación activa. En lugar de solo recibir información, se nos ha invitado a cuestionar lo que aprendemos a

través de debates y reflexiones grupales. Esto me ha permitido conectar la teoría con situaciones prácticas, como dilemas éticos que podríamos enfrentar en el campo médico. También, la interacción con mis compañeros ha sido clave, ya que cada uno aporta perspectivas diferentes, y eso me ayuda a ampliar mi comprensión del tema. En resumen, la didáctica ha sido bastante dinámica y nos ha involucrado personalmente, no solo en el aspecto intelectual, sino también en el comunitario.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Los contenidos del curso siempre se han presentado de manera que podamos ver la conexión con situaciones reales. Por ejemplo, cuando hablamos de la ética en la medicina, el docente nos ha traído ejemplos de dilemas actuales, como la distribución de recursos en tiempos de pandemia, lo que nos ayuda a ver la relevancia del estudio de la ética en nuestra futura profesión. Además, se nos muestra que la ética no es algo abstracto, sino que está en todas nuestras decisiones cotidianas y profesionales.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

A lo largo de las sesiones, se nos presentaban diferentes teorías filosóficas que abordan dilemas éticos desde diversas perspectivas. Esto nos permitió entender que,

aunque las situaciones que enfrentamos puedan parecer similares, la manera de abordarlas depende de cómo se perciben esos principios filosóficos. El curso no solo nos enseña lo que dijeron los filósofos, sino que nos invita a aplicar sus ideas a problemas actuales, lo cual me parece muy útil. La relación es clara porque constantemente se hace el nexo entre la teoría y su aplicación práctica.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Los contenidos se relacionan directamente con situaciones que vivimos o que podríamos vivir como futuros médicos. Por ejemplo, durante el curso hablamos sobre el derecho de los pacientes a decidir sobre su propio tratamiento, un tema muy relevante no solo en la medicina peruana, sino a nivel global, como lo hemos visto en debates sobre la eutanasia o el aborto. También hemos analizado cómo las decisiones éticas en la salud pública afectan a toda la sociedad, especialmente en momentos críticos como la pandemia. Estos son problemas concretos a los que los médicos se enfrentan y donde los principios éticos juegan un papel esencial.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, los contenidos del curso de ética me han dado una nueva perspectiva sobre las decisiones que tomamos todos los días. Antes de tomar el curso, muchas veces veía los problemas solo desde una perspectiva personal, pero ahora soy más consciente de cómo mis decisiones pueden afectar a otras personas y de la importancia de considerar todos los puntos de vista. Además, me ha permitido comprender mejor las dinámicas sociales y cómo las decisiones éticas son fundamentales para la convivencia y la justicia.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para

enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

El curso me ha ayudado a ser más reflexivo y consciente de la importancia de tomar decisiones éticas, especialmente en mi carrera de medicina. A menudo, las decisiones médicas no son solo técnicas, sino también morales, y estar preparado para enfrentarlas con una base ética sólida es clave. Este enfoque también me hace ser más empático, ya que entiendo que las circunstancias de las personas pueden influir en sus decisiones, y es importante tener en cuenta esa diversidad de perspectivas.

c. Importancia para el futuro

iii. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

Entender las diferentes teorías filosóficas me ayudará a tomar decisiones más informadas y justas. Además, la ética me ayudará a mantener una actitud de respeto hacia los pacientes, sus decisiones y sus derechos. En mi vida personal, me permitirá ser más consciente de mis decisiones y de cómo afectan a los demás, lo cual también es crucial para las relaciones interpersonales.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Al principio, puede parecer que cada teoría es independiente, pero conforme avanzamos, se hace evidente cómo todas se relacionan entre sí y nos proporcionan diferentes herramientas para abordar problemas éticos. Algunas pueden ser más difíciles de entender, por lo quizás se podrían encontrar más formas para abordar esas teorías.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos?

Fundamente.

A mi parecer sí. Empezamos con conceptos básicos y, poco a poco, vamos profundizando en teorías más complejas. La progresión de los temas tiene una lógica clara que facilita la comprensión. Además, cada sesión construye sobre lo aprendido en las anteriores, lo que ayuda a consolidar el conocimiento y a aplicarlo de manera más efectiva.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

Los contenidos están estratificados de manera histórica, lo cual tiene sentido porque nos permite ver cómo las ideas éticas han evolucionado a lo largo del tiempo. Comenzamos con las bases de la ética y, luego, pasamos a teorías más modernas, como la ética kantiana y el utilitarismo. Esta estructura nos ayuda a comprender cómo las diferentes corrientes filosóficas han influido en el pensamiento ético contemporáneo.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

¿Cómo manejamos los dilemas éticos en la medicina, como la autonomía del paciente o la eutanasia? También, se relaciona con problemas más generales, como la justicia social, la ética en la tecnología y la privacidad en un mundo digitalizado.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?

Por ejemplo, entender la ética de Kant, que se centra en el deber y me parecía muy radical en su manera de ver las decisiones. El cómo se aplica a decisiones complejas en la medicina fue desafiante.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

En el caso de las teorías filosóficas a veces pueden ser demasiado abstractas y desconectadas de los problemas reales a los que nos enfrentamos pedíamos que se nos aclare con más ejemplos o de manera más detallada.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

Los casos prácticos presentados en clase, como el dilema del tranvía, fueron útiles para cuestionar nuestras creencias sobre el “bien” y el “mal”. También, las situaciones actuales, como la distribución de recursos durante la pandemia, nos hicieron pensar sobre cómo aplicar los principios éticos en situaciones de vida o muerte.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Me he apropiado de los contenidos al conectarlos con mi futura carrera como médico y con situaciones cotidianas. Los debates y la reflexión constante me ayudaron a comprender mejor las implicaciones de las teorías éticas y cómo aplicarlas a los dilemas que enfrentaré en el futuro. Además, he aprendido a cuestionar mis propias creencias y a considerar otras perspectivas, lo que me hace más empático y reflexivo.

Entrevista 13

1. Preguntas generales

- a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?*

Lo más difícil sería hacer que todos entiendan que la ética no es algo que simplemente se aprende, sino que hay que vivirla y reflexionar sobre ella. Para abordarlo, usaría ejemplos reales que todos puedan entender, como situaciones cotidianas en las que se deben tomar decisiones éticas.

- b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?*

No como tal. Sin embargo, creo que no solo se trata de memorizar, sino de conectar lo que aprendes con tu vida. Aprendemos cuando compartimos lo que sabemos y cuestionamos lo que aprendemos, eso hace que el conocimiento sea más relevante.

- c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.*

Sí, el curso ha sido bastante interactivo. Nos han dado casos prácticos, nos han invitado a reflexionar y debatir sobre temas que tienen que ver con nuestras vidas. Esto no solo me ha permitido aprender, sino también aplicar lo que aprendo a mi vida diaria y compartirlo con mis compañeros.

2. Preguntas del cuestionario

- a. El significado ejemplar del contenido**

- i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.*

Sí, los temas no se presentan solo como teoría. El profesor siempre da ejemplos que tienen sentido en la vida real. Esto nos ayuda a ver cómo la ética se aplica fuera del aula.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Los contenidos están bien relacionados con el objetivo porque no solo estudiamos las teorías filosóficas, sino que analizamos cómo se aplican a los problemas reales de la vida, como las decisiones difíciles que tenemos que tomar como médicos.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Los contenidos están relacionados con problemas que enfrentamos en la vida cotidiana, como el respeto por los derechos de los pacientes o las decisiones que tomamos sobre la salud pública, como el manejo de una pandemia.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, al aprender sobre ética, me he dado cuenta de cuán importante es considerar diferentes perspectivas antes de tomar decisiones. Esto me ayuda a comprender mejor las situaciones sociales, políticas y de salud que ocurren a mi alrededor.

ii. *¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?*

Este curso me ha enseñado a cuestionar más las decisiones que tomo, a no pensar solo en lo que me beneficia a mí, sino también en cómo afecto a los demás. Me ayuda a ser más consciente de las implicaciones éticas de mis acciones, especialmente como futuro médico.

c. Importancia para el futuro

i. *¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.*

Los contenidos me servirán para tomar decisiones más informadas y éticas, tanto en mi vida personal como profesional. Como futuro médico, saber cómo aplicar principios éticos en situaciones complicadas, como el trato con los pacientes o el manejo de recursos de salud, será fundamental.

d. Estructura del contenido

i. *¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.*

Cada filósofo o corriente ética que estudiamos contribuye a una comprensión más amplia de cómo tomar decisiones justas y cómo aplicarlas en diferentes situaciones.

ii. *¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.*

Sí, los contenidos están bien estructurados, comenzamos con teorías básicas y luego pasamos a temas más complejos, lo que hace que cada nuevo tema se base en el anterior, permitiéndonos construir una visión más completa de la ética.

iii. *¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.*

Los contenidos se estratificaron de manera histórica, comenzando con las teorías filosóficas más antiguas y avanzando hacia temas más actuales, lo que facilita entender cómo la ética ha ido evolucionando con el tiempo.

iv. *¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?*

Los contenidos se conectan con problemas actuales como la justicia social, la equidad en la distribución de recursos de salud, los derechos humanos y la ética en la toma de decisiones en situaciones de emergencia médica.

v. *¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?*

Lo más difícil fue entender algunos dilemas éticos complejos que no tienen una respuesta clara, como las decisiones difíciles que enfrentan los médicos cuando los recursos son limitados y deben elegir entre varios pacientes.

e. Asequibilidad del contenido

i. *¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?*

Los contenidos pueden ser cuestionados desde el punto de vista de su aplicabilidad en situaciones extremas o nuevas, como los avances en tecnología o los dilemas éticos en la genética y la inteligencia artificial.

ii. *¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?*

Casos como la pandemia de COVID-19 o la decisión de priorizar ciertos pacientes

en situaciones de crisis médica fueron ejemplos que nos ayudaron a cuestionar cómo aplicar la ética en situaciones límite.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

He logrado apropiarme de los contenidos al reflexionar sobre ellos y conectarlos con mi vida diaria. Los debates con mis compañeros también me ayudaron a comprender diferentes perspectivas y aplicar lo aprendido a mi futura carrera.

Entrevista 14

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Lo más difícil sería hacer que mis compañeros vean la ética como algo aplicable a su vida, no solo algo teórico. Todos tenemos diferentes puntos de vista sobre lo que es correcto, por lo que tendríamos que abordar las diferencias con mucho respeto y generar un debate abierto. Usaría ejemplos reales que ellos puedan identificar en su día a día y que les permita reflexionar sobre cómo esas situaciones se pueden ver desde diferentes perspectivas éticas.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

No. Creo que aprender no solo es memorizar información, sino también reflexionar sobre ella y compartirla. Aprendemos más cuando aplicamos lo que sabemos a la realidad y lo discutimos con otras personas. Esto ayuda a crear un conocimiento más profundo y personal.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Sí. Las clases no son solo expositivas, sino que también nos dan la oportunidad de debatir sobre temas reales, lo que nos ayuda a pensar críticamente sobre nuestra propia moralidad y la de los demás. Sin embargo, podría ser aún más útil si los casos que tratamos en clase tuvieran más contexto práctico para que podamos ver cómo se aplican en situaciones médicas reales, como el manejo de dilemas éticos con los pacientes.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Sí, siempre nos dieron ejemplos concretos de la vida cotidiana. Por ejemplo, discutimos dilemas como la justicia social y los derechos humanos. Esto nos ayudó a ver que lo que aprendemos no es solo teoría, sino que tiene aplicaciones prácticas en nuestra vida.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Sí, se percibe claro. A lo largo del curso, no solo se nos presentó la teoría de varios filósofos, sino que también se nos invitó a cuestionarla y aplicarla a situaciones reales. Los casos prácticos y los debates ayudaron a conectar las ideas filosóficas con problemas concretos, lo que nos permitió asumir una postura crítica y reflexiva, como se plantea en el objetivo del curso.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Los contenidos del curso se relacionan muy bien con situaciones cotidianas. Recuerdo especialmente la sesión sobre la fe. En esta sesión, discutimos cómo las

creencias personales pueden influir en las decisiones éticas que tomamos. Lo que me hace pensar sobre cómo las creencias religiosas de un paciente pueden influir en su decisión de aceptar o rechazar un tratamiento médico.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, definitivamente. El curso me hizo cuestionar muchas cosas, desde cómo tomamos decisiones hasta cómo podemos entender mejor los problemas sociales. Estudiar ética me ayudó a ver que las respuestas no siempre son simples y que hay que considerar varios puntos de vista antes de tomar una decisión.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

El curso me ha enseñado a no tomar decisiones apresuradas, sino a reflexionar sobre sus consecuencias y cómo impactan a los demás. La ética me ha ayudado a ser más consciente de mis responsabilidades y cómo puedo actuar de manera más justa.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

La ética es crucial para tomar decisiones responsables, especialmente en el ámbito médico. En mi futuro profesional, los dilemas éticos serán constantes, por lo que tener una base sólida de principios éticos me ayudará a tomar decisiones informadas. Además, me permitirá ser más reflexivo y respetuoso con las opiniones y decisiones de los demás.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente

o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Sí, aunque cada filósofo tiene su propia perspectiva, todos abordan la misma pregunta central: ¿cómo debemos vivir y tomar decisiones justas?.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

Sí, porque el curso sigue una progresión lógica. Comenzamos con los fundamentos básicos de la ética y, a medida que avanzamos, las ideas se van volviendo más complejas y aplicadas a situaciones actuales.

iii. ¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.

Los contenidos están organizados por importancia, comenzando con los principios fundamentales de la ética y avanzando hacia teorías más complejas y aplicadas. Esta estructura es adecuada porque nos permite comprender primero los aspectos esenciales, para luego profundizar en las teorías que han sido más relevantes y necesarias en contextos históricos y contemporáneos, adaptándose a las demandas de cada época.

iv. ¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?

Los contenidos del curso se conectan con grandes preguntas sobre la justicia, la moralidad y la ética profesional. Por ejemplo, ¿cómo tomar decisiones éticas en medicina? ¿Cómo garantizar la justicia social? ¿Cuál es la responsabilidad ética en el uso de nuevas tecnologías? Estas son preguntas clave a las que enfrentaremos como futuros profesionales y ciudadanos.

v. ¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más

difíciles de apropiarse?

Las teorías éticas más complejas, como las que tratan sobre la justicia y el deber, fueron las más difíciles de entender. A veces, el dilema entre el bien común y los derechos individuales es complicado de aplicar a situaciones reales, pero a medida que discutíamos estos temas en clase, comenzaba a tener más sentido.

e. Asequibilidad del contenido

i. ¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?

Algunas teorías éticas podrían ser cuestionadas por su aplicabilidad en situaciones extremas, como los dilemas éticos en emergencias médicas o el uso de tecnologías avanzadas. Las teorías clásicas no siempre se ajustan a los problemas éticos contemporáneos, como el impacto de la inteligencia artificial o la biotecnología.

ii. ¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?

El dilema del tranvía fue un buen ejemplo para cuestionar el valor de la vida humana y cómo tomar decisiones difíciles. Además, los casos sobre cómo enfrentar la muerte o cosas que no nos gustan, me hicieron reflexionar sobre cómo aplicar los principios éticos a esas situaciones.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Me apropié de los contenidos del curso al relacionarlos con mi futuro profesional en medicina y con situaciones cotidianas. Los debates en clase me ayudaron a entender cómo los principios éticos se aplican a situaciones concretas, y al cuestionar mis propias creencias, pude internalizar mejor los conceptos.

Entrevista 15

1. Preguntas generales

a. Si tuvieras que enseñar ética a un grupo de tus compañeros, ¿Qué crees que sería lo más difícil y cómo lo abordarías?

Lo más difícil sería que todos entiendan que la ética no siempre tiene respuestas simples. Lo abordaría con ejemplos reales y debates en clase para que todos puedan ver los distintos puntos de vista.

b. ¿Has escuchado hablar de la teoría de Wolfgang Klafki sobre cómo el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino un proceso activo de construcción personal y social del conocimiento? ¿Qué te parece esa idea?

No conocía la teoría de Klafki, pero estoy de acuerdo. Aprender no es solo memorizar, sino vivir lo que aprendemos, ponerlo en práctica y debatir sobre ello, porque el conocimiento solo cobra valor cuando se aplica en situaciones reales, como en la medicina, donde no basta con saber los conceptos, sino entender cómo usarlos en la práctica.

c. ¿Consideras que en el curso de ética ha aplicado una didáctica que te ha permitido adquirir conocimientos de manera activa, personal y comunitariamente? Fundamente.

Sí, en el curso de ética se nos ha permitido debatir, reflexionar y aprender de las opiniones de otros. Las clases interactivas me ayudaron a conectar las teorías con situaciones reales y personales.

2. Preguntas del cuestionario

a. El significado ejemplar del contenido

i. ¿Considera que los contenidos del curso han sido

presentados de manera contextualizada, lo que permite entender el motivo de su estudio? Fundamente.

Sí, los contenidos se presentaron con ejemplos prácticos que facilitaban su comprensión. El docente usó situaciones cotidianas para hacer más claras las teorías éticas.

ii. Sabiendo que el objetivo del curso de ética es: Analizar la naturaleza y los principios del conocimiento filosófico en torno a la reflexión ética mediante las propuestas de diversos filósofos a lo largo de la historia, para entender y explicar la realidad y los problemas existenciales, asumiendo una posición crítica y constructiva. ¿De qué manera los contenidos del curso se relacionan con el objetivo del docente? ¿Se percibe de manera clara esta relación? Fundamente.

Los contenidos se relacionaron bien con el objetivo del curso. Se nos enseñó a reflexionar sobre problemas éticos usando teorías filosóficas, pero también nos ayudó a entender cómo esas teorías se aplican a situaciones cotidianas y a problemas reales, lo que hizo más clara la relación.

iii. ¿De qué forma los contenidos del curso se relacionan con situaciones específicas, es decir, están relacionados con la vida diaria o la realidad nacional o internacional?

Sí, los contenidos se conectaron con temas actuales como la justicia y la equidad. Discutimos problemas reales que se aplican tanto a la vida diaria como a situaciones sociales.

b. Importancia para el presente

i. ¿Consideras que los contenidos del curso te han ayudado a entender mejor el mundo que te rodea? Fundamente.

Sí, me ha ayudado a entender que las decisiones no son siempre blancas o negras. Ahora pienso más en las consecuencias y en cómo afectan a otros.

ii. ¿De qué manera los contenidos del curso te ayudan a ser una persona más comprometida y preparada para enfrentar los desafíos que presenta el mundo real?

Los contenidos me han ayudado a ser más reflexivo. Ahora pienso más en las consecuencias de mis decisiones, no solo desde mi perspectiva, sino también desde el punto de vista de los demás. Esta reflexión me prepara para tomar decisiones más informadas y responsables.

c. Importancia para el futuro

i. ¿De qué manera los contenidos del curso te van a servir en tu futuro personal y profesional? Es decir, que jugarán un papel relevante a lo largo de tu vida.

En mi futuro profesional, me ayudarán a tomar decisiones éticas en situaciones complejas. Además, en mi vida personal, me harán más consciente de cómo mis acciones impactan a los demás.

d. Estructura del contenido

i. ¿Sientes que los temas del curso forman un todo coherente o más bien son una serie de ideas aisladas? Fundamente.

Los temas forman un todo coherente. Empezamos con lo básico y fuimos avanzando gradualmente, lo que facilitó entender cómo se conectan entre sí.

ii. ¿Considera que el modo en el que los contenidos han sido estructurados mantiene una conexión entre ellos? Fundamente.

Sí, cada tema se conecta bien con el anterior. El curso fue estructurado de forma que cada lección construyó sobre lo aprendido previamente.

iii. *¿De qué manera se encuentran estratificados los contenidos del curso? De manera histórica, por importancia, por necesidad, entre otras.*

Los contenidos se estratificaron principalmente de manera histórica, comenzando con teorías clásicas y avanzando hacia problemas más modernos y actuales, como la ética en la medicina.

iv. *¿A qué grandes preguntas o problemas del mundo real se conectan los contenidos tratados en el curso?*

Los contenidos están conectados con preguntas del mundo real como ¿cómo tomar decisiones éticas en la medicina? y ¿cómo aplicar la ética en situaciones de justicia social?

v. *¿Qué partes de los contenidos del curso fueron más difíciles de apropiarse?*

Las partes más difíciles fueron los dilemas éticos complejos, como los que no tienen una respuesta clara. Me costó entender cómo aplicar las teorías filosóficas a situaciones reales, especialmente cuando hay tantos factores a considerar.

e. Asequibilidad del contenido

i. *¿De qué manera los contenidos fueron o podrían ser cuestionados?*

Los contenidos pueden ser cuestionados desde diferentes perspectivas. Algunas teorías éticas, como el estoicismo, pueden ser complicadas de aplicar en situaciones específicas.

ii. *¿Qué imágenes, situaciones, historias, experimentos o casos fueron apropiados para generar un cuestionamiento del contenido a estudiar?*

Los casos que se presentaron en clase, como la toma de decisiones médicas difíciles,

nos ayudaron a cuestionar lo aprendido. También se analizaron situaciones cotidianas, como la justicia social, que nos hicieron reflexionar sobre la aplicación práctica de la ética.

iii. ¿De qué manera ha logrado apropiarse de los contenidos del curso?

Me he apropiado de los contenidos al relacionarlos con situaciones reales y discusiones con mis compañeros. Los debates me permitieron comprender mejor las teorías éticas y aplicarlas en mi vida cotidiana.

5.4 Apéndice 4: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Título del estudio	Análisis cualitativo de la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna, 2024
Investigador principal	Carlo Andreé Cardoza Ramírez
Asesor(es)	Dr. Rivarola Hidalgo, Marco Carlos Alejandro

Objetivo y propósito del estudio:

Estimado participante,

A usted se le está invitando a participar del presente estudio que tiene por propósito analizar cualitativamente la percepción de la enseñanza del curso de ética desde la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en estudiantes de Medicina de la Universidad Privada de Tacna. Este estudio se desarrolla como parte de los requisitos para la obtención del grado de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa y es desarrollado bajo la dirección de [colocar nombre del asesor] docente adscrito a la Facultad [colocar nombre de la Facultad] de la Universidad Privada de Tacna.

En el presente documento usted encontrará información relacionada a: los procedimientos que se relacionan con la investigación, los riesgos y/o beneficios, entre otros aspectos que le permitirán decidir si participa o no. Lea detenidamente este documento y siéntase usted con la libertad de hacer las preguntas que considere necesarias.

Si usted decide participar del estudio, deberá colocar su nombre y firma. Además, se le entregará una copia firmada y fechada.

Procedimientos:

Si usted está de acuerdo con participar de este estudio, los procedimientos que requieren de su colaboración son los siguientes:

1. Responder a la entrevista con total sinceridad
2. Mantener un tono de voz que permita el dialogo
3. Informar de algún inconveniente o retractación durante la entrevista

Riesgos:

En la presente investigación no existen riesgos en su participación.

Beneficios:

Su participación en este estudio no deriva en gastos o costos relacionados. Igualmente, por su participación no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

El investigador principal y el asesor guardarán la información obtenida de su participación en este estudio. Es necesario mencionar que su participación será debidamente codificada y en ningún caso se registrarán con nombre. Si los resultados de este estudio se llegaran a publicar en una revista, no se mostrará ninguna información que permita su identificación como participante del estudio.

Derechos del participante:

Si usted decide participar de este estudio, podrá retirarse en cualquier momento y/o no participar de alguna parte del mismo. Por lo cual deberá informar su decisión al investigador principal de manera oportuna. Si tiene alguna duda adicional, podrá ponerse en contacto con el investigador principal Carlo Andreé Cardoza Ramírez llamando al teléfono 937538169 o escribiendo al correo electrónico: c.cardozaramirez@gmail.com.

Para contactar con el asesor de este estudio, comuníquese con Rivarola Hidalgo, Marco Carlos Alejandro escribiendo al siguiente correo electrónico: macrivarola@upt.pe

Comité de ética:

Si durante el desarrollo de la investigación tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, podrá contactar al Comité de Ética de la Escuela de Posgrado.

Escribir aquí

Nombre y Apellidos del participante

Escribir aquí

Fecha y hora

Escribir aquí

Nombre y apellido del investigador

Escribir aquí

Fecha y hora

5.5 Apéndice 5: Carta de aprobación de la institución para investigación

FACSA-CEI/ 213-12-2024

Tacna, 10 de diciembre de 2024

Investigador:

Carlo Andreé Cardoza Ramírez

Asesor:

Marco Rivarola Hidalgo

Presente.

PI 213-24: "ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL CURSO DE ÉTICA DESDE LA DIDÁCTICA CRÍTICO-CONSTRUCTIVA DE WOLFGANG KLAFKI EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2024"

Estimado Investigador:

Hemos recibido el protocolo de investigación, que ha sido revisado en detalle. Luego de esta revisión el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud ha determinado que su proyecto de investigación está **APROBADO**

Se les solicita informar al Comité sobre cualquier cambio en el protocolo posterior a este dictamen. Del mismo modo, ante la aparición de cualquier evento o efecto – previsible que comprometa la integridad y bienestar del equipo de investigación y los participantes durante el curso de su ejecución, estos deben ser también informados al Comité. Nos reservamos el derecho de supervisar de manera inopinada la progresión de la investigación en cualquier momento y bajo cualquier modalidad. Nos permitimos recordar a los investigadores que la ejecución de un proyecto de investigación sin una aprobación ética vigente es una falta grave, la cual puede ser sancionada con el cierre definitivo del estudio e imposibilidad de utilizar cualquier dato recolectado o generado en el mismo.

Esta aprobación tiene una duración de 18 meses a partir de la fecha de emisión de este documento. Al término de la ejecución, el investigador deberá emitir un informe de cierre de proyecto, según los formatos del CEI.

Sin otro particular, quedo de ustedes,



Dr. Marco A. Sánchez Tito
Presidente del Comité de Ética en Investigación
Facultad de Ciencias de la Salud



UPT

Universidad Privada de Tacna

Avenida Jorge Basadre
Grohmann s/n
Campus Capanique,
Tacna, Perú
Tel: +51 52 427212
www.upt.edu.pe

Dr. Marco Antonio
Sánchez Tito
Presidente

Méd. Brayan Miranda
Chávez
Secretario Técnico

Dra. Cecilia Montezinos
Valencia
Miembro Titular

Dr. Edgar Parihuana
Travazaño
Miembro Titular

Méd. César Copaja
Corzo
Miembro Titular

Mag. Lissott Aguirre
Montezinos
Miembro Titular

Mag. Gerson Gómez
Zapana
Miembro Titular

Mag. José Tozo Burgos
Miembro Titular

Mag. Mercy Morajildo
Vera
Miembro Titular