

REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A STEFANO SANTASILIA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 9 . Número 2

Abril / Junio

2022

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Director

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Alex Véliz Burgos
Obu-Chile, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva
Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Ruropa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev
Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach
Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín
Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio
Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira
Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona
Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandía

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar

Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez

Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte,
Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

**REVISTA
INCLUSIONES** M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



ORES



uOttawa

Bibliothèque Library



EL MODELO HUMANISTA EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PERUANA

THE HUMANIST MODELS IN THE TEACHING OF PERUVIAN HIGHER EDUCATION

Dra. Violeta Asencios Trujillo

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8834-8084>
lasencios@une.edu.pe

Dr. Carlos Jacinto La Rosa Longobardi

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5439-1452>
clarosa@une.edu.pe

Dra. Livia Cristina Piñas Rivera

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-1631-4923>
lpinas@une.edu.pe

Mg. Djamila Gallegos Espinoza

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-7078-7166>
dgallegos@une.edu.pe

Mg. Juan Víctor Soras Valdivia

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4260-0971>
jsoras@une.edu.pe

Fecha de Recepción: 18 de junio de 2021 – **Fecha Revisión:** 20 de agosto de 2021

Fecha de Aceptación: 03 de enero de 2022 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2022

Resumen

El artículo que se ofrece a continuación tiene como objetivo, mostrar un análisis resumido de las particularidades de la didáctica como ciencia, y su necesario engrane con los elementos afectivos para tener en cuenta dentro de las nuevas mallas curriculares en el nivel superior. Al respecto, recurre a la evidencia a través de una muestra aplicada a algunos grupos de estudiantes universitarios, la cual pone al descubierto los problemas existentes en la educación superior peruana, cuando se tratan de aplicar las principales funciones didácticas a un sistema que todavía trata de subsistir con sus viejos esquemas dentro de los cambios sociales actuales, y que no está en correspondencia con las necesidades de estos tiempos. Los autores no ofrecen fórmulas ni recomendaciones rígidas y uniformes; por el contrario, el estudio llega a la conclusión de que, concebido sobre bases dialécticas y humanistas, trata de buscar un justo equilibrio entre los componentes cognitivos y afectivos.

Palabras Claves

Didáctica – Elementos afectivos – Mallas curriculares

Abstract

The article that follows, aims to show a summarized analysis of the particularities of didactics as a science, and its necessary mesh with the affective elements to be considered within the new curricular networks. In this regard, he resorts to the evidence through a sample applied to some groups of

university students, which reveals the existing problems in Peruvian higher education, when trying to apply the main didactic functions to a system that still tries to subsist with their old schemes within current social changes, and that is not in correspondence with the needs of these times. The authors do not offer rigid and uniform formulas or recommendations; the study concludes that, conceived on dialectical and humanistic bases, it tries to find a fair balance between the cognitive and affective components.

Keywords

Didactics – Affective elements – Curricular meshes

Para Citar este Artículo:

Asencios Trujillo, Violeta; La Rosa Longobardi, Carlos Jacinto; Piñas Rivera, Livia Cristina; Gallegos Espinoza, Djamila y Soras Valdivia, Juan Víctor. El modelo humanista en la didáctica de la Educación Superior Peruana. Revista Inclusiones Vol: 9 num 2 (2022): 96-111.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

La UNESCO¹ a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sugirió la suspensión de clases y el cierre temporal de escuelas. La iniciativa de salvaguardar la salud pública hizo real el vuelco en la educación superior escolarizada de pasar de lo presencial a lo virtual. El impacto del cese temporal de actividades presenciales en las instituciones educativas, la interrupción de la cotidianidad presencial, y los rasgos de ansiedad ante la crisis sanitaria, generaron preocupación en todos los sentidos.

En esa línea, según la UNESCO, “está siendo la expectativa, la exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual”². La continuidad satisfactoria de la actividad docente está mediada por varios factores y principalmente por los medios tecnológicos y su conectividad. A pesar de ello, el docente se enfrentó a una nueva disyuntiva ante la preocupación por cumplir los objetivos de enseñanza bajo la condicionante de que ahora no está frente a frente con sus estudiantes para poder observarlos; es decir, su proceso de enseñanza aprendizaje se ve mediado por la tecnología, y esto, lógicamente, provocó cambios en la didáctica ante un nuevo modelo. En todo caso, durante el discurso del documento en el apartado correspondiente a los docentes, se fija más la atención en la infraestructura tecnológica (app y plataforma) y la conectividad a Internet de las universidades, subrayando que los profesores sólo presentan una preocupación: cumplir su programa de estudio, lo que significa que la información sobre el impacto que tuvo el ajuste de clases presenciales a virtuales en los docentes queda limitada, relegándose a un plano no prioritario, la ejecución de actividades sin tener en cuenta los componentes afectivos.

En ese mismo orden de cosas, la pandemia ha revelado la disparidad entre los avances tecnológicos y las competencias para aprenderlas y enseñarlas. Las competencias para la sociedad del conocimiento se han evidenciado en su incipiente desarrollo, puesto que, tanto estudiantes como docentes, manifiestan requerir apoyo, pero al surgir la emergencia, se presenta un nuevo panorama en el orden didáctico ante el hecho de tomar clases de manera virtual. De ahí que se provoque un desajuste entre los avances tecnológicos, el currículo, las metodologías y las necesidades de los estudiantes. De ello, han surgido nuevos vocablos ante el contexto actual, evidenciándose una brecha entre nativos e inmigrantes digitales³, sino que también muestra que para hacer frente a este nuevo contexto es necesario superar contextos pasados, como el hecho de que la escuela a nivel superior aún no responde totalmente a las exigencias sociales, con el poco acceso a las tecnologías en estados pobres y en países con poco desarrollo.⁴ En otros términos, las condiciones económicas de un país representan un sistema de exclusión con respecto a la calidad de la educación y al aseguramiento de las clases que se imparten.

Así, observando el proceso didáctico desde su interior, debe advertirse que los perfiles de los estudiantes en modalidad presencial son totalmente diferentes de los

¹ UNESCO IESALC, Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones (París: UNESCO, 2020) 1

² UNESCO IESALC, Covid-19 y educación superior... 1.

³ R. Ovelar, M. Benito y J. Romo, “Nativos digitales y aprendizaje”, Revista Icono 14 Vol: 7 num 1 (2019): 31-53.

⁴ CEPAL, América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19. Efectos económicos y sociales. Informe especial Covid-19 (Santiago de Chile: CEPAL, 2020).

estudiantes de educación a distancia; de igual forma sucede con los docentes. Estos últimos, si bien son optimistas, se les ha descuidado en gran medida su cualificación, al punto de no haberseles considerado en alguna línea de acción directa para capacitarlos en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación enfocadas a la educación y en didáctica en la modalidad a distancia en educación superior.

En ese contexto, el problema de la educación peruana y su calidad a todos los niveles, desde algún tiempo, resulta un tema “manido” en los diferentes debates a nivel nacional y regional; hecho que desde hace un tiempo se ha convertido en un argumento prioritario en círculos políticos, culturales, económicos y sociales en general. Las exigencias van desde la reestructuración del sistema de formación hasta las modificaciones en sus prácticas. Se podría afirmar que, entre esa vorágine de crisis y de cambios, la didáctica universitaria, está ante la necesidad de cambiar, no sólo de forma, sino también, dirigirse a un enfoque más humanista dentro del proceso docente educativo.

Según Rivera y Aguirre⁵, al ser la educación un proceso en el que, de modo intencional, sistemático y metódico, el educador apela a un conjunto de actividades y procedimientos específicos para promover, orientar, impulsar, conducir y favorecer la configuración y el desarrollo de las cualidades físicas, psíquicas y morales del educando en un contexto sociocultural histórico y concreto, no está exenta de valoraciones de distintos tipos.

A través de la educación se adjudican progresivamente a disposición del estudiante, una determinada experiencia social, se regula la actividad de acuerdo con un sistema de valores socialmente útiles, se promueve la adquisición de variados procedimientos y habilidades y, al mismo tiempo, se orienta la conformación de hábitos prácticos. Asimismo, se comunican los fundamentos de la ciencia impulsándolos en el paulatino manejo de conceptos científicos, se ayuda a definir las preferencias y se contribuye en la toma de conciencia de sus propios rasgos y posibilidades, etc. A medida que el estudiante va dominando los cada vez más diversificados y complicados elementos del aprendizaje (es decir, bajo la influencia de la experiencia social mediante la enseñanza), se va produciendo y perfilando la conformación y el desarrollo de sus capacidades y personalidad⁶. Por ejemplo, al asimilar el sistema de conocimiento, el escolar va adquiriendo al mismo tiempo el dominio de las operaciones mentales (análisis, síntesis, abstracción y generalización), lo que implica el desenvolvimiento de su capacidad pensante; al apropiarse de los procedimientos adecuados para realizar tareas concretas, va desarrollando capacidades perceptivas y motrices; al ser orientado para el manejo de métodos y técnicas, aprende a desplegar múltiples capacidades. Al trabajar en forma responsable y solidaria con sus compañeros, va incorporando y practicando los valores necesarios para su configuración moral; y lo mismo ocurre en las diferentes actividades relacionadas con la estructuración de otras capacidades, las cuales se van entrelazando e interpenetrando para individualizarlo y conferirle posibilidades de acción multifacética, creativa y transformadora. Todo esto abre nuevas y crecientes perspectivas en el desarrollo integral del estudiante y son aspectos fundamentales que la educación superior desde la didáctica debe tener en cuenta.

Desde luego, el desarrollo de los valores ha sufrido el mayor golpe en nuestra sociedad. Al respecto, cifras son las que abundan actualmente, y muchas, expuestas en

⁵ C. Rivera y F. Aguirre, Crisis y perspectivas de la educación peruana (Lima: Gutenberg, 2011), 27.
DRA. VIOLETA ASENCIOS TRUJILLO / DR. CARLOS JACINTO LA ROSA LONGOBARDI
DRA. LIVIA CRISTINA PIÑAS RIVERA / MG. DJAMILA GALLEGOS ESPINOZA / MG. JUAN VÍCTOR SORAS VALDIVIA

forma de “lamentos” o quejas en las que se evidencia un claro matiz político⁶. Otras son más objetivas, ya que enseñan o proponen soluciones emergentes como paliativas compensatorias ante el mal.

Si tenemos en cuenta la afirmación de muchos sociólogos: “El primer paso para resolver un conflicto, es reconocerlo y declararlo de forma real, no negarlo ni enmascararlo”⁷, entonces, se puede afirmar que actualmente ha comenzado un arranque al menos prometedor en ese sentido, ya que, partiendo de las dificultades, podemos permitirnos un análisis lo suficientemente juicioso para ir planteando estrategias y acciones en pos de la solución del problema.

Una de las ideas que rápidamente se está implantando en el Perú (así como también en otros países del área) se fundamenta en el concepto de “diseño curricular basado en competencias”⁸ como fuente primaria para desarrollar un sistema educativo, acorde con las necesidades reales y actuales de nuestros educandos y de la sociedad en general, tanto en el orden cognoscitivo como afectivo.

Este modelo de diseño curricular, como todo cambio, ha transitado por diferentes caminos, a veces tortuosos en varios países y, con algún éxito en otros. El caso es que el sistema tradicional conductista⁹, probado está, no cumple con las expectativas y retos del mundo contemporáneo. Para ganar en claridad al respecto, hagamos un paralelo básico entre el modelo tradicional en que al profesor sólo se le entregaba un listado de contenidos a desarrollar en el aula, llamado por algunos: “sílabos” y por otros “dosificación”, y una máxima empleada por el pedagogo español, Sacristán¹⁰ en su libro: “El currículum: Una reflexión sobre la práctica” el cual define explícitamente la idea central a través de un ejemplo: “John necesita aprender latín, pero para ello es imprescindible que el profesor conozca Latín y también: que conozca a John”¹¹.

Es decir, que el autor, contemplando al currículo como diseño, se aparta bruscamente del modelo rígido, cerrado y obligatorio, acostumbrado y partiendo de la concepción misma y modificando esta concepción, tiene en cuenta las variables hasta ese momento aleatorias, que “no siendo tan aleatorias” forman parte real del proceso docente educativo como proceso científico y humanista dentro del vasto campo de la pedagogía donde hay varios protagonistas y componentes no personales que deben ser asumidos en interconexión.

En todo caso, metafóricamente hablando, hoy en día, se puede afirmar que “hay una marcha contra reloj” para buscar las vías didácticas de solución ante el problema conocido. Muchas de estas vías obedecen a propuestas novedosas y de vanguardia que inciden directamente en la calidad y efectividad futura del sistema educacional. Entonces podríamos afirmar siguiendo las palabras de Miguel¹², si bien es cierto que estos retos evidencian una preocupación latente en los actores de la educación superior con respecto

⁶ L. Klingberg, Introducción a la Didáctica General (La Habana: 1978).

⁷ E. Peña, Es viable el conductismo en el siglo XXI (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010).

⁸ M. Latorre y C. Seco, Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad (Lima: Santillana, 2016).

⁹ G. Sacristán, El currículum: una reflexión sobre la práctica (Madrid: Morata, 2007), 216.

¹⁰ G. Sacristán, El currículum: una reflexión sobre la práctica... 216.

¹¹ L. Castro, Diccionario de ciencias de la educación (Lima: Ceguro, 2005), 45.

¹² J. Miguel, “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol: 50 num Esp. (2020).

al proceso educativo en las aulas virtuales, también lo es la manifestación de áreas de oportunidad que se tienen que abordar en los próximos días y tenerlas en cuenta en un plan que se pueda utilizar en estos casos de contingencia sanitaria.

En el ámbito del proceso educativo han surgido diversas posturas. Por ejemplo, en los inicios del siglo XX los conductistas presentaron estudios que buscaban explicar el aprendizaje humano, luego fueron sucedidos por los cognitivistas y constructivistas; pero un salto cualitativo respecto a la comprensión y explicación del aprendizaje humano constituyeron los aportes de Vygotsky, Luria, Leóntiev, Galperin, puntos de vista cualitativamente superiores respecto a los conductista y cognoscitivistas y plantearon que el aprendizaje: “Es un proceso de adquisición de habilidades, competencias, conocimientos y procedimientos a través de la práctica concreta”¹³.

En el campo curricular como señala Aguirre¹⁴ surgió un abanico de propuestas curriculares, cada uno de ellos tienen un enfoque y paradigma curricular muy característico, con secuencias y criterios particulares pero todas ellas pensadas en el desarrollo de las competencias. Así, por ejemplo, hay propuestas didácticas basadas en el paradigma constructivista encaminadas a dejar el viejo esquema escolástico y adoptar uno acorde con las tendencias de estos tiempos que corren aceleradamente en la sociedad. El mismo hecho de contemplar al contexto, dentro de las nuevas propuestas de currículo, le aportan a las mismas un carácter humanista, a diferencia de los antiguos planes de estudio, donde se dedicaba el tiempo, sólo a la enseñanza, y apenas se mencionaba al aprendizaje como un proceso y resultado dialéctico.

Según Latorre¹⁵, el modelo hace las veces de un marco de referencia que ejemplifica de forma sintética y hace comprensibles las teorías. Un modelo orienta al estudiante y le enseña qué es lo esencial de una teoría y cómo están relacionados los aspectos más importantes de la misma.

Un modelo de enseñanza es “un patrón que se puede seguir para diseñar el proceso de aprendizaje-enseñanza”. Orienta al profesor en el diseño curricular y la intervención en el aula pues sistematiza y organiza secuencia de acciones y al estudiante en la comprensión de los contenidos.

Un modelo siempre representa un enfoque educacional –un paradigma– y contiene una orientación filosófica y psicológica respecto del aprendizaje. Los modelos son flexibles y se adaptan a los distintos contextos, asignaturas y situaciones de aprendizaje de los estudiantes.

Una de las funciones de los paradigmas es facilitar la construcción de modelos y aplicar las teorías. Así, en astronomía se habla del modelo heliocéntrico (Copérnico), geocéntrico (Tolomeo), etc. En física se habla del modelo de Bohr, del modelo cuántico, etc.

La aplicación concreta de todo lo anterior en el aula tiene una secuencia y a eso llamamos, metodología. La metodología tiene como objetivo direccionar el aprendizaje del estudiante y la docencia del profesor. La aplicación sistemática y secuenciada en el aula de

¹³ L. Castro, Diccionario de ciencias de la educación... 95.

¹⁴ F. Aguirre, desarrollo de capacidades (Lima: Educap, 2005), 15.

¹⁵ M. Latorre, Programación de actividades y modelos didácticos (Lima: UMCH, 2020).

DRA. VIOLETA ASENCIOS TRUJILLO / DR. CARLOS JACINTO LA ROSA LONGOBARDI

DRA. LIVIA CRISTINA PIÑAS RIVERA / MG. DJAMILA GALLEGOS ESPINOZA / MG. JUAN VÍCTOR SORAS VALDIVIA

un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y estrategias, conforman lo que denominamos un Modelo didáctico o Modelo pedagógico.

En todo caso, los nuevos modelos docente educativos contemplan otros aspectos que antes no se tenían en cuenta¹⁶, o sencillamente no se les daba la importancia que requerían, ni al rol que juegan dentro del proceso, es por ello por lo que en la didáctica superior (sobre todo en las universidades pedagógicas), se debe hacer el debido hincapié en estos. A continuación, brindamos un esquema conceptual¹⁷, donde los elementos afectivos, dentro de la didáctica, tributan a la formación de valores en el estudiante, con el compromiso de otros factores contemplados en el contexto.



Figura 1

Representación esquemática de los elementos afectivos a tener en cuenta de acuerdo a encargo social del futuro egresado universitario.

Fuente: Elaboración propia

Si dentro de las funciones didácticas, el docente universitario, trabajara constantemente en cuestiones de índole humano que pongan de relieve, la interacción del estudiante con sus pares y de vínculo con su contexto social¹⁸ significaría que ya desde el proceso de formación del profesorado garantizaría resultados correspondientes con el desarrollo de la integralidad a que se aspira dentro de una sociedad más justa y desarrolladora. Eso por cuanto según Zilberstein, y Silvestre¹⁹ las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el Maestro y los estudiantes, no constituyen un simple «ofrecer» y «tomar», sino que despliegan múltiples tensiones. Estas tensiones son las que complican la labor de dirección del proceso y la actividad de aprendizaje que desarrolla el educando, pero, al mismo tiempo, constituyen la premisa básica para el movimiento hacia el plano superior del propio proceso de enseñanza. Más todavía, es a través de la correcta consideración y el tratamiento adecuado de las contradicciones como se produce el desarrollo integral (y, dentro de este, el intelectual) con éxito. En la relación interactiva de lo nuevo y lo viejo, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es donde principalmente se refleja el cambio cuantitativo en lo cualitativo.

¹⁶ A. Guarate y A. Cruz, ¿Qué son los modelos didácticos? (Bogotá: Magisterio, 2019).

¹⁷ F. Aguirre, Desarrollo de capacidades (Lima: Educap, 2005) 13.

¹⁸ F. Aguirre, Desarrollo de capacidades...15.

¹⁹ J. Zilberstein y M. Silvestre, Una didáctica para una enseñanza y un aprendizaje desarrollador (La Habana: ICCP, 2008).

Una mirada a los componentes del proceso

Antes de profundizar en las funciones didácticas y su cumplimiento, no sólo en la universidad, sino en todos los niveles de enseñanza, nos referiremos a los cambios dentro del proceso docente educativo.

Tradicionalmente durante la puesta en práctica de todos y cada uno de los componentes del proceso docente educativo, aprendidos en Teoría del Aprendizaje, (sin importar las corrientes pedagógicas que estuvieran en boga), jerarquizábamos a los objetivos como elemento primario o embrión, del que partían y se adecuaban otros componentes que seguían la secuencia: Objetivos- Contenidos- Métodos- Procedimientos- Evaluación.²⁰

El último elemento (Evaluación) enlazaba con el primero (Objetivos). Es decir, de acuerdo con el viejo modelo, la función de la evaluación hacía de “termómetro” exclusivo para comprobar si se habían cumplido o no, los objetivos planteados, y a la vez, el cumplimiento de estos objetivos se centraba únicamente en los vencimientos exitosos de los contenidos (hechos, conceptos, leyes) orientados en los programas y planes de estudio. Entonces surgieron criterios aislados sobre otras funciones de este importante componente²¹ que no estaban integradas funcionalmente al referido esquema metodológico y tuvieron que insertarse a él con sus variantes y modificaciones, a veces traídos por los pelos.

Este fue un paso significativo en la funcionalidad y vigencia del diseño anterior, ya que, en la práctica, a la evaluación escolar se le otorgaron otras funciones importantes como reguladora de los métodos y procedimientos en el sistema de clases, amén de otras funciones en el plano educativo.

Otro componente en el que se trabajó y se sigue trabajando, es el referido a los métodos, pues abundaron los criterios y variantes en ese sentido y hubo ocasiones en que también se apartaba del referido esquema metodológico.

Se puede decir que llegó un momento en que se dio tal prioridad a los métodos de enseñanza, que los objetivos se subordinaron a los referidos métodos y en el peor de los casos no se tenían mucho en cuenta.

En la pedagogía tradicional, a veces, el profesor, cuando planificaba su clase, se guiaba meramente por el listado de temas y conceptos plasmados en los sílabos escogiendo un método, sólo funcional en la parte cognitiva y luego, por rutina o costumbre, formulaba los objetivos en su plan de clases para cumplir una orientación, restándole totalmente importancia a lo que el modelo demandaba en ese momento, obviando varios principios didácticos. Durante mucho tiempo, el sistema estuvo centrada básicamente en los componentes: contenidos- métodos- evaluación, sin tener en cuenta otros elementos en el mismo acto de enseñar y aprender²².

²⁰ M. Á. Zabalza Beraza, El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria (Universidad de la Rioja 2008),

²¹ O. Abreu; M. C. Gallegos; J. G. Jácome y R. J. Martínez, “La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas”, Formación Vol: 10 num 3 (2017): 81-92.

²² C. Rivera y F. Aguirre, Crisis y perspectivas de la educación peruana (Lima: Gutenberg, 2011), 47.

Este modelo, aunque se mantuvo por mucho tiempo y, no es menos cierto que se aplicó y dictó pautas para varios sistemas exitosos de educación en el mundo, tuvo que dar paso a otra concepción debido a los mismos cambios y transformaciones que se presentaron sobre la marcha, producto de la evolución de la sociedad misma. De ahí, surgieron nuevas propuestas, enfoques y criterios que acercaron tangiblemente todo el proceso, a la teoría y práctica vygotskyana entre otras en que, como sabemos, es insustituible la correspondencia e interacción social en el desarrollo del individuo.

En estos cambios se ha puesto énfasis en el criterio de “contexto escolar” como núcleo aglutinador de todos los factores que inciden en la formación del estudiante, cosa que se tiene muy en cuenta hasta la fecha en el concepto de “currículo,” lo mismo en la Educación Básica que en la universidad²³. Desde luego que, en la concepción práctica de este modelo, a juicio de los autores de este trabajo, los elementos didácticos, deben formar un cuerpo único dentro de los sistemas educativos, ya que la didáctica como ciencia, es una sola, con su evolución externa de acuerdo con las transformaciones experimentadas por el alumno en su tránsito por los niveles correspondientes de educación.

En todo caso estamos en un momento de la historia de la pedagogía donde se ha vuelto importante el modelo didáctico como propuesta desarrolladora. En la aplicación de estos modelos fundamentados por teorías constructivistas, hay un mejor engranaje con los principios y funciones didácticas, ya que la misma inserción al estudiante como protagonista del proceso junto al docente, implica que se tengan en cuenta otros factores de tipo afectivo que antes no se contemplaban dentro del proceso²⁴.

El modelo curricular sigue el proceso de la modelación científica. Se asume como herramienta para configurar una solución curricular frente a un problema o necesidad. El modelo reproduce de forma simplificada la realidad en su realidad y perspectiva. La modelación es justamente el método mediante el cual se crea abstracciones con vistas a explicar la realidad, comprenderla y, eventualmente, transformarla.

El modelo por competencias y la realidad actual dentro de la didáctica

Algunos funcionarios y directivos educacionales pensaron que la aplicación de este modelo, que trae consigo nuevos paradigmas, actuaría como “piedra filosofal” ante los diversos problemas y apremiantes retos de la educación actual. Sin embargo, de acuerdo con la realidad existente, consideramos oportuno abrir necesarias interrogantes en torno a la objetividad de la aplicación y vigencia del mismo a través de las siguientes preguntas²⁵:

- a). ¿Este modelo resuelve la mayoría de los problemas que se arrastran en el aprendizaje de nuestros alumnos?
- b). ¿El mismo está comprendido totalmente, o en su esencia, por nuestros docentes?
- c). ¿Acaso nuestros profesores lo llevan a cabo de forma procedimental con un eclecticismo de corte neto conductista?
- d). ¿La lógica estructura de contexto llevada a un plano real, da un margen anárquico y heterogéneo sin paradigma definido?
- e). ¿Se logra un aprendizaje significativo de acuerdo a la estructura cognitiva del alumno?

²³ Ministerio de Educación del Perú, Currículo Nacional (Lima: Minedu, 2019).

²⁴ M. Majmutov, La Enseñanza problemática (La Habana: Pueblo y Educación. 1983).

²⁵ A. Bascuñán, “Antoine Laurent Lavoisier, El revolucionario”, Educación de química Vol: 19 num 3 (2008).

- f). ¿Se armonizan consecuentemente los procesos cognitivos y afectivos en la clase, dentro de su estructura didáctica?
- g). ¿La puesta en práctica del modelo se basa en la enseñanza, más que en el aprendizaje?

Se propone a juicio de los lectores, un comentario general que los motive a hacer una reflexión o debate acerca de estas interrogantes, teniendo en cuenta las dificultades que viene arrastrando el sistema de educación peruano desde hace ya varios años. Al respecto, es obvio que la implantación de un modelo no es la única solución para resultados inmediatos ante estas dificultades si se tiene en cuenta la existencia de otros problemas en los que no se ha profundizado lo suficiente en su esencia; sin embargo, cuando se trabaje paralelamente con un modelo consecuente y más científico que responda a la realidad presente, se irá allanando el camino para resultados más eficientes en todos los sentidos.

Es por ello que es necesario cuestionar si con la aplicación del trabajo por competencias como se ha venido haciendo hasta la fecha, se ha notado algún paso de avance importante en la proyección cultural general, (por no mencionar rendimiento) de nuestros educandos. Opinamos que, al comenzar a utilizar el nuevo modelo vigente, se dio la voz de alarma en nuestros docentes que, por la premura, no interiorizaron a cabalidad la propuesta, que a su vez necesitó un tiempo óptimo de maduración, además de condiciones oportunas y apoyo efectivo de las direcciones estatales para ponerlo en práctica.

Por otra parte, su ejecución bajo estas condiciones adversas viene resultando una “mescolanza” de procedimientos y métodos que irremediamente vuelven su mirada a una base conductista, lo mismo que el corredor de fondo mal preparado hace un “sprint” desesperado que no puede mantener por mucho tiempo y vuelve a su paso normal cuando merma la energía, para al final, tener que ocupar su lugar en la cola de los maratonistas. En cuanto a las funciones didácticas más importantes sólo mencionaremos a tres de ellas, para poder hacer un análisis más objetivo, y no hacer demasiado extenso este trabajo. Nos referimos a las funciones formativa, mediadora y normativa.

La función formativa dentro de los métodos activos que sitúan al alumno como constructor de su propio conocimiento, permite que los mismos expresen libremente sus opiniones, sentimientos y emociones. Esto refuerza la idea de que los alumnos se apropien de un criterio y sepan defenderlo. Al respecto, dentro de los planes curriculares donde se promueve el trabajo por competencias, existen variantes de la llamada Enseñanza Problemática²⁶ y sus respectivos métodos activos. Uno de esos métodos a usar en el aula es el diálogo heurístico como uno de los más antiguos. En el mismo, el profesor activa la actuación cognoscitiva de los estudiantes a través del debate, donde propicia una cadena de razonamientos e interrogantes partiendo de los conocimientos antecedentes.

Podemos citar un ejemplo al respecto cuando uno de los autores del presente trabajo propició un debate ordenado entre alumnos de Primer año de una carrera de Ciencias con una simple pregunta: “¿Qué es el aire?”. Ante esta corta y sencilla interrogante, se moderaron varias discusiones en que se erradicó el falso concepto coloquial y popular de que el aire equivalía al Oxígeno, ya que después de media hora de discusión se concluyó que el aire es una mezcla de gases con un 78% de Nitrógeno, y sólo un 20% de Oxígeno, además de sólo un 2% de otros gases, descubierto hace doscientos años por Lavoisier¹¹. La riqueza del debate no sólo se limitó a dar una definición de lo que se preguntó, también salieron a la luz otras interrogantes de mucho interés.

²⁶ M. Majmutov, La Enseñanza problemática...

En cuanto al papel mediador de las funciones didácticas mencionadas, está claro que, en los actuales modelos constructivistas, el maestro pasa, de ejecutor a mediador y organizador del proceso para crear las condiciones propicias que le permitan al alumno descubrir, o sea, llegar al conocimiento por sí mismos, que es condición fundamental para el método explicado anteriormente, y que no encaja con los métodos arcaicos donde el profesor era el único protagonista del proceso docente-educativo.

Finalmente, la función normativa, aunque presente a simple vista un exclusivo matiz procedimental, se acerca mucho más al plano metodológico, ya que el docente en su papel de mediador para que el alumno actúe debe planificar y distribuir acertadamente los momentos de la clase y de las sesiones de aprendizaje donde tratar los contenidos, cumpliendo de igual forma con el principio didáctico de la asequibilidad.

También es cuestionable la interpretación y aplicación de “contexto,” devenido en símbolo de libertad de acción para: emplear, desaplicar, ampliar, reducir, sincretizar y parafrasear los programas del currículo en las diferentes y heterogéneas entidades educativas. Como indica Castro²⁷, cuando el concepto no madura de forma suficiente y gradual, su implantación genera acciones muy parecidas a sistemas anárquicos, que, a su vez, recaban de la institución central, medidas lineales homogéneas, dando un paso atrás hacia el conductismo y volviéndose el asunto en el “nunca acabar”.

De todo lo anterior se desprende lo referente a la armonización consecuente y necesaria entre los procesos cognitivos y afectivos en un momento en que la sociedad reclama a gritos de un trabajo profundo en la formación de valores en nuestros niños, jóvenes, y egresados de cualquier nivel de enseñanza.

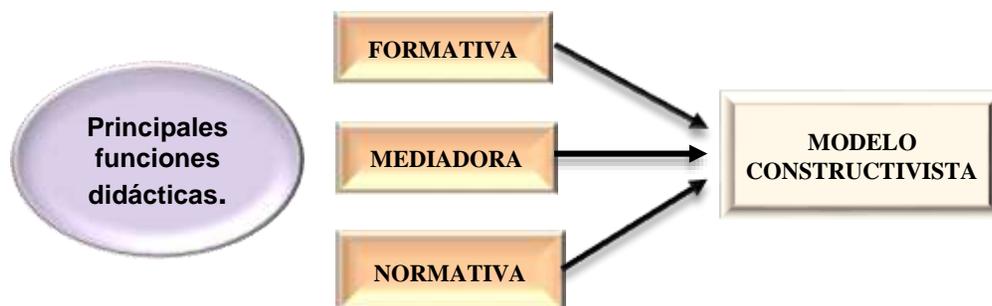


Figura 2
Esquema que representa la relación directa de las funciones didácticas con los nuevos modelos constructivistas
Fuente: Elaboración propia

Resultados de una encuesta a estudiantes universitarios

La principal planta de tratamiento de agua en Lima, situada en la Atarjea²⁸, desarrolla un programa de Educación Sanitaria en Servicios de Agua Potable y Alcantarillado (SEDAPAL) donde alumnos de diferentes niveles de enseñanza hacen un recorrido en

²⁷ L. Castro, Diccionario de ciencias de la educación... 25.

²⁸ SEDAPAL, Programa de Educación Sanitaria en Servicios de Agua Potable y Alcantarillado (Lima: SEDAPAL, 2017).

ómnibus en que los especialistas explican cada fase del proceso de potabilización²⁹. Los funcionarios profesionales, nos permitieron varias veces acompañar en el recorrido a alumnos universitarios de diferentes ciclos y de variados centros de Nivel Superior, además de acceder gentilmente a que aplicáramos una encuesta donde se registraron resultados interesantes, aunque nos pidieron mantener en reserva el nombre de las universidades.



Figura 3
Especialista de Sedapal, reunido con estudiantes universitarios
que visitaron la planta, antes de aplicarles la encuesta
Fuente: Foto cortesía de Sedapal

Como la planta fue visitada por estudiantes adultos de diferentes tipos de universidades, carreras y ciclos de estudio, preferimos homogenizar la muestra, escogiendo indistintamente tanto, a universidades públicas como privadas del séptimo y octavo ciclo de Ingeniería Ambiental para un total de ocho centros que completaron 324 alumnos mezclados (150 de universidades públicas y 174 de privadas)³⁰.

²⁹ SEDAPAL. Programa de Educación Sanitaria en Servicios de Agua Potable y Alcantarillado (Perú: SEDAPAL, 2017).

³⁰ J. Del Valle, Estudio exploratorio sobre carreras de ingeniería ambiental (Perú, 2018).

N°	PREGUNTAS	SI	NO	Si %
1	¿Escogiste la carrera ambientalista por vocación y beneficios propios nada más?		324	0
2	¿Escogiste la carrera ambiental por vocación y trabajar en función del mejoramiento ambiental?	324		100%
3	¿Durante el desarrollo de las clases, se le otorga más importancia a los contenidos de las asignaturas que al encargo social?	81	243	25%
4	¿Consideras que tus profesores y directivos universitarios se preocupan lo suficiente por tu futura labor social?	42	282	13%
5	¿Todos tus profesores dialogan en sus clases sobre la formación de valores?	65	259	20%
6	¿Sólo algunos de ellos se preocupan por este tema?	302	22	93%
7	¿Consideras que se deben tratar más temas de contenido social en tu carrera?	324		100%
8	¿Han sido visitados por funcionarios públicos, o políticos a lo largo de su carrera?		324	0
9	¿Consideras que las visitas a ambientes ecológicos son útiles para tu formación?	324		100%
10	¿Consideras insuficiente la frecuencia de estas visitas?	300		93%

Tabla 1
Resultados cuantitativos de la encuesta a estudiantes de séptimo y octavo ciclo de universidades diferentes
Fuente: Elaboración propia

A continuación, mostramos los resultados de la tabla anterior, a través de la siguiente gráfica:

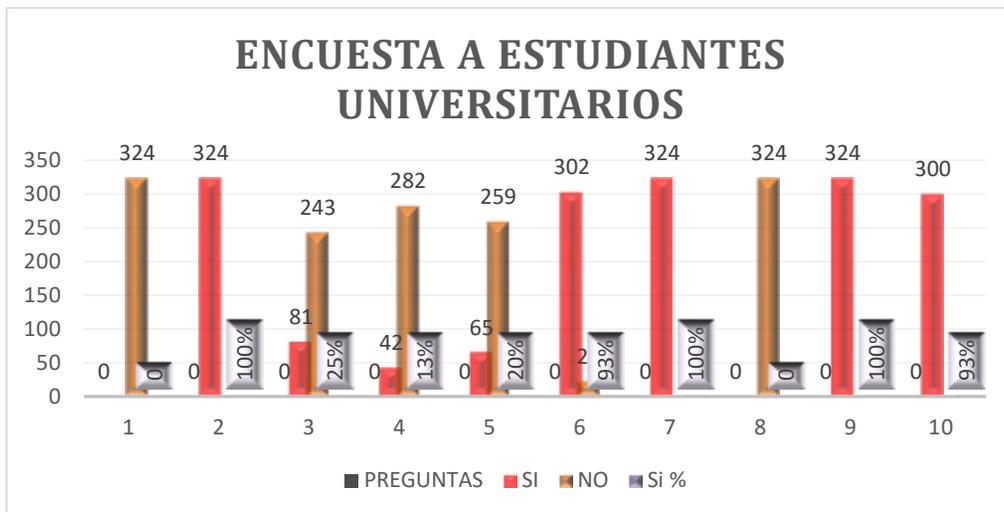


Figura
Gráfica comparativa sobre los componentes cognitivos y los afectivos en la carrera de Ingeniera Ambiental de ocho universidades peruanas.
Fuente: Elaboración propia

La primera respuesta es lógica, pero cae dentro del campo de la incertidumbre, ya que ningún alumno declara haber escogido la carrera para beneficios personales, y es cierto que una respuesta de este tipo totalmente sincera es bastante difícil, aunque sea anónima, además, los estudiantes todavía no están graduados, y a veces, cuando lo hacen, algunos cambian de actitud y opinión. Al respecto, el 100% afirman haberse matriculado en la carrera para contribuir a mejorar el ambiente, algo totalmente creíble, ya que esta es una carrera con un gran impacto social, y motivadora en el aspecto humano y comunitario. De todo ello, a partir de la tercera pregunta, el instrumento aplicado arroja datos interesantes cuando un 25% de los encuestados, afirman que, durante las clases se otorga más importancia a los contenidos académicos que a los valores inherentes al encargo social a cumplir.

Algo muy importante que guarda alineación con el anterior es la falta de preocupación por parte de los que dirigen el proceso docente educativo, sobre el futuro de la labor social, algo que incide negativamente al 13% en no trabajar consecuentemente dentro del sistema con el perfil del egresado. En la quinta pregunta, es también bastante preocupante que sólo el 20%, trabajen un tema tan importante como la formación de valores (algo que está presente en el currículo nacional) y al parecer para muchos centros, se ha convertido sólo en consigna, y nada en concreto. Esto se ratifica cuando el 93% asienten que sólo algunos profesores se preocupan por el tema, y el 100% consideran que se deben tratar más temas sociales en la carrera.

Otro aspecto que evidencia la distancia sustancial entre la formación universitaria y los dirigentes administrativos y políticos es la ausencia total de estos dirigentes y su preocupación por la formación de los estudiantes universitarios de esta importante carrera. En cuanto a la utilidad de las visitas a ambientes ecológicos de importancia, todos coinciden en su importancia, pero a la vez el 93% estima que las mismas son insuficientes y que debe aumentarse la frecuencia de dichas visitas.

Aplicación de nuevas propuestas

De acuerdo con lo expuesto en los capítulos anteriores, es evidente la necesidad de un cambio radical en el sistema educativo que, por una parte, no debe esperar a “las calendas griegas” para su ejecución, ni tampoco cambiar por cambiar sin tener en cuenta todas las condiciones que amerita este cambio, lo que tiene en cuenta, una reestructuración de la didáctica y su aplicación consecuente, no sólo en el aula, sino en todo el proceso docente educativo. Aunque no pretendemos ofrecer fórmulas, ni polarizarnos explicando algunos de los nuevos modelos de forma específica, se debe precisar que durante estos cambios y reajustes didácticos a los nuevos modelos se le debe dar una gran importancia al proceso de aprendizaje de los alumnos, que como expresábamos, en otros sistemas didácticos se obviaba, o se separaba prácticamente del proceso de la enseñanza, pero a la vez adolecían del enfoque humanista. Reiteramos que, en las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, unido a lo cognitivo, también se le conceda la debida importancia al aspecto afectivo en todas sus dimensiones. Por otra parte, como causa inmediata de las propuestas, se debe integrar el modelo didáctico al cambio de la cultura social y globalizada, aportando respuestas claras en el “cómo enseñar y cómo aprender” en función del conocimiento y el aprendizaje, para que nuestros estudiantes se preparen en el por qué y para qué, como protagonistas del proceso docente educativo. Por tanto, las necesidades no se enfocan solamente a un cambio didáctico, si no, a una nueva manera de aprender, es decir, una nueva arquitectura del conocimiento en que tiene muy en cuenta los procesos cognitivos y afectivos desde la perspectiva del aprendizaje significativo (aprender a aprender).

Claro está que todo debe ser analizado desde el punto de vista holístico, o sea, que no es una suma de elementos didácticos de forma algebraica, ya que estamos refiriéndonos a factores humanos como inútilmente quiso cuantificar Descartes, a pesar de haber sido un genio en múltiples ramas del saber humano. En las nuevas propuestas constructivistas, la modificación estructural de la inteligencia tiene en cuenta el hecho de aprender a aprender a través de contenidos y métodos que nos ofrece la didáctica, basándose en los contenidos como forma de saber y los métodos como forma de hacer, pero desde una óptica estructural que profundice tanto en los aspectos cognitivos como en los formativos.

Conclusiones

En apretada síntesis, podemos concluir que los fundamentos de la didáctica como ciencia de la educación, aunque tuvo sus inicios organizados con Juan Amos Comenius en el siglo XVII, ha ido evolucionando y cambiando en la forma según evoluciona la humanidad. En estos tiempos acelerados que va imponiendo la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado con nuevas ideas y diferentes modos de actuar, la educación no es excepción ante estas transformaciones y dentro la propia educación las funciones didácticas que vienen a constituir una base para su soporte, se enriquecen y adaptan de manera práctica a esta sociedad y a sus exigencias. Es por ello que en este trabajo hemos enfatizado en que las nuevas formas de educación en nuestras universidades donde los currículos descansan en el trabajo por competencias ante un paradigma constructivista¹⁹, deben ir de la mano de manera armónica con varios factores que la integran, sin olvidar que nuestro producto como educadores, con formación científica, se proyecta a la contribución de poder contar con un ser social que merece no sólo poseer el conocimiento, sino también una actitud ciudadana acorde a los principios y valores humanistas como requiere en estos tiempos la sociedad peruana que esté en correspondencia con las aspiraciones culturales que el Perú necesita ahora y en tiempos venideros, para que las promesas no se queden en consignas y se conviertan en guías de acciones concretas.

Bibliografía

Abreu, O.; Gallegos, M. C.; Jácome, J. G. y Martínez, R. J. "La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas". Formación Vol: 10 num 3 (2017): 81-92.

Aguirre, F. desarrollo de capacidades. Lima: Educap. 2005.

Aguirre, F. Desarrollo de capacidades. Lima: Educap. 2005.

Bascuñán, A. "Antoine Laurent Lavoisier, El revolucionario". Educación de química Vol: 19 num 3 (2008).

Castro, L. Diccionario de ciencias de la educación. Lima: Ceguro. 2005.

CEPAL. América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19. Efectos económicos y sociales. Informe especial Covid-19. Santiago de Chile: CEPAL. 2020.

Del Valle, J. Estudio exploratorio sobre carreras de ingeniería ambiental. Perú. 2018.

Guarate, A. y Cruz, A. ¿Qué son los modelos didácticos? Bogotá: Magisterio. 2019.

Klingberg, L. Introducción a la Didáctica General. La Habana.1978.

Latorre, M. Programación de actividades y modelos didácticos. Lima: UMCH. 2020.

Latorre, M. y Seco, C. Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad. Lima: Santillana. 2016.

Majmutov, M. La Enseñanza problémica. La Habana: Pueblo y Educación. 1983.

Miguel, J. “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol: 50 num Esp. (2020).

Ministerio de Educación del Perú, Currículo Nacional. Lima: Minedu. 2019.

Ovelar, R.; Benito, M. y Romo, J. “Nativos digitales y aprendizaje”. Revista Icono 14 Vol: 7 num 1 (2019): 31-53.

Peña, E. Es viable el conductismo en el siglo XXI. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2010.

Rivera, C. y Aguirre, F. Crisis y perspectivas de la educación peruana. Lima: Gutenberg. 2011.

Sacristán, G. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. 2007.

SEDAPAL, Programa de Educación Sanitaria en Servicios de Agua Potable y Alcantarillado. Lima: SEDAPAL. 2017.

UNESCO IESALC. Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París: UNESCO. 2020.

Zabalza Beraza, M. Á. El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. Universidad de la Rioja. 2008.

Zilberstein, J. y Silvestre, M. Una didáctica para una enseñanza y un aprendizaje desarrollador. La Habana: ICCP. 2008.

REVISTA
INCLUSIONES M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.

DRA. VIOLETA ASENCIOS TRUJILLO / DR. CARLOS JACINTO LA ROSA LONGOBARDI
DRA. LIVIA CRISTINA PIÑAS RIVERA / MG. DJAMILA GALLEGOS ESPINOZA / MG. JUAN VÍCTOR SORAS VALDIVIA