

# 37

## EXPERIENCIAS EN LA ASIGNATURA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### EXPERIENCES IN THE UNIVERSITY DIDACTICS SUBJECT FROM THE PERSPECTIVE OF THE PARTICIPANTS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Héctor Manuel Zumbado Fernández<sup>1,2</sup>

E-mail: [hzumbadof@gmail.com](mailto:hzumbadof@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4251-980X>

Jesús Vladimir Escandell Comesaña<sup>2</sup>

E-mail: [jescandellc@gmail.com](mailto:jescandellc@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0035-4330>

<sup>1</sup>Universidad San Gregorio de Portovelo. Manabí. Ecuador

<sup>2</sup>Instituto de Farmacia y Alimentos. Universidad de La Habana. Cuba

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zumbado Fernández, H. M. & Escandell Comesaña, J. V. (2022). Experiencias en la asignatura didáctica universitaria desde la perspectiva de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 18(S4), 320-330.

#### RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue valorar el diseño e implementación de la asignatura Didáctica Universitaria en la carrera de Ciencias Alimentarias desde la perspectiva de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio incluyó un primer momento de diseño metodológico e implementación de la asignatura durante siete cursos académicos (2010-2015 y 2016-2018) y un segundo momento de evaluación de sus resultados a través de la observación del desempeño de los estudiantes y la percepción de una muestra de 222 sujetos mediante un cuestionario de 11 indicadores, con buena fiabilidad (alfa de Cronbach= 0,921). El desempeño de los estudiantes fue muy positivo considerando la asistencia a clases, la participación en los debates y tareas grupales, la calidad de las intervenciones orales y de las tareas extraclase orientadas y la defensa del trabajo final de la asignatura. Así mismo evidenciaron un alto grado de satisfacción con el diseño del curso, la colaboración con sus compañeros, la calidad de la docencia impartida y la contribución de la asignatura para su formación profesional y personal.

#### Palabras clave:

Didáctica; experiencias docentes; percepciones de los estudiantes

#### ABSTRACT

The purpose of the current research was to assess the design and implementation of the subjects of University Didactics pertaining to the Food Sciences career from the teaching-learning process perspective of participants. The study encompassed a first step that included methodological design and implementation of the subject during seven academic courses, ranging from 2010 to 2015 and from 2016 to 2018. The second step consisted of the results of evaluation through the observation of the students' performance and the perception of a sample of 222 individuals using a questionnaire with 11 high reliability indicators (Cronbach's alpha= 0.921). The performance of the students was very positive based on the following factors: class attendance, participation in debates and group tasks, quality of the oral interventions, oriented extra class tasks and the final presentation of the subject. Likewise, they showed a high degree of satisfaction with the design of the course, teamwork, quality of the provided teaching, and the contribution of the subject to their professional and personal training.

#### Keywords:

Didactic; teachers' experiences; student perceptions

## INTRODUCCIÓN

La Educación Superior enfrenta exigencias y desafíos que demandan insistir en la formación del profesor universitario, el cual debe tener un sólido dominio del campo del saber que imparte, pero también una adecuada formación pedagógica, que le permita acometer su labor educativa de una forma más eficiente (Moscoso Merchán & Hernández Díaz, 2015). Sin embargo, la gran mayoría de los profesores universitarios provienen de las propias carreras técnicas o sociales y no poseen formación pedagógica lo que conduce a un desempeño empírico e intuitivo que se enriquece con la experiencia, pero presenta carencias desde el punto de vista didáctico-metodológico.

La asignatura Didáctica Universitaria se imparte en la carrera de Ciencias Alimentarias, en el Instituto de Farmacia y Alimentos de la Universidad de La Habana, desde el curso académico 2004-2005, por orientaciones del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, el cual indicó la incorporación de una asignatura en todas las carreras universitarias que permitiera un acercamiento general de los estudiantes a temas pedagógicos. Ello permitiría que los estudiantes que se desempeñen en el futuro como docentes, tuvieran una aproximación inicial tanto cognitiva como afectiva en relación a su futuro ejercicio profesional.

Por otra parte, un curso de este tipo, pudiera contribuir al desarrollo de competencias profesionales genéricas (González & González, 2008) tales como la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para el trabajo en equipo y para el manejo de las relaciones interpersonales, el aprendizaje autónomo y la adaptación a nuevas situaciones, entre otras que resultan valiosas en su futuro desenvolvimiento profesional.

Así nació la asignatura Didáctica Universitaria, la cual se impartió como parte del currículo obligatorio de la carrera de Ciencias Alimentarias entre los años 2005 y 2018, atravesando los Planes de Estudios C y D. En el Plan de Estudios E, iniciado en el curso 2017-2018, pasó a formar parte del currículo optativo.

El diseño inicial de la asignatura pretendió que los estudiantes realizaran un análisis más objetivo y crítico del proceso docente-educativo en el que están inmersos, no solo de la labor de los profesores de las diferentes asignaturas del currículo de la carrera y de las condiciones en las cuales se efectúa este proceso, sino también, de su actuación como protagonistas esenciales del mismo, permitiéndoles valorar sus propias estrategias de aprendizaje y brindándoles medios para perfeccionarlas en el futuro.

En trabajos anteriores se han presentado las experiencias obtenidas en los primeros cinco cursos académicos (2004-2009) en que se desarrolló la asignatura (Zumbado & Escandell, 2010). El presente estudio se plantea con el objetivo de valorar el diseño e implementación de la asignatura Didáctica Universitaria en la carrera de Ciencias Alimentarias, durante siete cursos académicos (2010-2015 y 2016-2018), desde la perspectiva de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó en el Instituto de Farmacia y Alimentos de la Universidad de La Habana, Cuba, en el período 2010-2018, en el que se impartió la asignatura Didáctica universitaria a siete grupos de la carrera de Ciencias Alimentarias.

El estudio se organizó en dos etapas:

Etapa 1. Diseño metodológico e implementación de la asignatura durante siete cursos académicos (2010-2015 y 2016-2018).

Etapa 2. Evaluación de los resultados de la implementación del diseño a través de dos momentos:

- a. Observación participante por los docentes que impartieron el curso, del desempeño de los estudiantes.
- b. Aplicación de un cuestionario para medir la percepción de una muestra de 222 sujetos que recibieron el curso, sobre la dinámica de la asignatura, la calidad de los docentes y su contribución al crecimiento personal.

A continuación, se describen en detalle cada una de estas etapas

### Etapa 1. El diseño metodológico de la asignatura

Para el diseño de la asignatura se asumió como fundamento teórico de partida los postulados de una didáctica desarrolladora (Castellanos et al., 2001; Chávez-Cedeño & Peña-Consuegra, 2021; Viñas Pérez, 2015; Zilberstein & Olmedo, 2014, 2015) conducente al desarrollo integral de la personalidad del estudiante, siendo esto el resultado de un proceso activo de apropiación (Leontiev, 1975) de la experiencia histórica acumulada por la humanidad, en consonancia con el Enfoque Histórico Cultural, defendido por Vigotsky (Vigotsky, 1982) sobre la base de la consideración del estudiante como una personalidad que asume un carácter activo en el proceso de aprendizaje.

El objetivo general de la asignatura estuvo dirigido a que los estudiantes *valoren críticamente el proceso docente educativo y el quehacer pedagógico de los profesores universitarios, en consonancia con una concepción*

### ***desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).***

Los problemas actuales de la pedagogía, la conceptualización de una didáctica desarrolladora y sus principales categorías, la comunicación educativa y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyeron los contenidos esenciales a estudiar.

Se utilizaron vías y procedimientos de organización y desarrollo de la actividad del estudiante, sobre la base de concepciones no tradicionales de la enseñanza, con el fin de lograr el aprovechamiento óptimo de sus posibilidades cognoscitivas y afectivas, favoreciendo el trabajo independiente y en colectivo, la reflexión, la comunicación oral y escrita, el intercambio entre profesor-estudiante y entre éstos entre sí, así como el desarrollo del espíritu crítico y auto crítico, en la búsqueda del crecimiento personal del individuo.

Así, la metodología para el desarrollo de la asignatura se apoyó en las siguientes acciones (Zumbado & Escandell, 2010):

- Organización de las actividades académicas mediante Sesiones de Trabajo organizadas con un tiempo de duración de 180 minutos y diseñadas con un enfoque dirigido a lograr la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, a través de la presencia de discusiones colectivas, exposiciones individuales y la realización de ejercicios grupales.

Las Sesiones de Trabajo incluyeron, por lo general, una introducción teórica y posteriores debates y profundización en la temática mediante la utilización de métodos participativos. Se ejerció el análisis y la síntesis de los materiales y la habilidad generalizadora e integradora de los diferentes aspectos que se abarcaron en la asignatura, enfatizando en el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento a través de la orientación de tareas docentes que resultaran significativas para el estudiante.

- Empleo de métodos activos de enseñanza, enfatizándose en el trabajo participativo grupal, con vistas a que el proceso docente resultara más motivante y atractivo y que la participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento produjera un aprendizaje reflexivo, favoreciendo la comprensión de problemas complejos, la toma de decisiones y la autodeterminación de los alumnos, así como la aplicación práctica de los nuevos conocimientos adquiridos.

Entre los métodos participativos y grupales que se aplicaron se encuentran los métodos de discusión plenaria, discusión en grupos pequeños, juego del rompecabezas, técnica de las situaciones, tormenta de ideas y juego de roles, entre otros.

Cabe señalar en este sentido, la especial atención que se prestó al diseño de la tarea docente educativa, por el consustancial papel que juega en el proceso de enseñanza aprendizaje como portadora de las exigencias que permitan al estudiante lograr un aprendizaje significativo; centrando la atención de los alumnos en los elementos fundamentales del contenido para provocar un análisis reflexivo y valorativo que le conduzca a exigencias crecientes en su actividad intelectual, independencia y creatividad (Silvestre & Zilberstein, 2002).

- Diseño y orientación de un conjunto de tareas extra-clase dirigidas a incentivar la reflexión personalizada y la posición activa en torno a la práctica educativa actual en tanto se controlaba el desarrollo individual de cada uno de los estudiantes de forma diferenciada.
- La concepción de una evaluación del aprendizaje en correspondencia con la concepción general del diseño, es decir, entendido el proceso de evaluación con un enfoque integral y humanista, sobre la base del reconocimiento de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en dicho proceso.

Así, la evaluación se sustentó en la participación sistemática de los estudiantes en los debates y tareas docentes desarrolladas en las sesiones de trabajo y actividades planificadas, pretendiendo integrarla al curso del proceso de manera que formara parte del método de enseñanza. En todos los casos se estimuló la exposición de criterios y puntos de vistas propios del estudiante y se privilegió la evaluación formativa, desviando la atención del sujeto, usualmente centrada en la calificación, hacia el proceso del aprendizaje.

Todos estos elementos, constituyeron la base para, al final del curso, emitir una calificación a partir de lo negociado en el encuadre inicial y la evaluación grupal del ejercicio integrador final de la asignatura, consistente en la elaboración, fundamentación y discusión plenaria de una actividad docente, diseñada por equipos de estudiantes, teniendo en cuenta los presupuestos teóricos metodológicos abordados en la asignatura.

### **Etapa 2. La valoración de la asignatura**

La asignatura fue impartida por los autores del presente trabajo y el análisis del desempeño de los estudiantes se realizó mediante la observación del comportamiento de los sujetos considerando los siguientes indicadores: asistencia a clases, participación en los debates y tareas grupales, calidad de las intervenciones orales, calidad de las tareas extraclase orientadas y defensa del trabajo final de la asignatura.

Por otra parte, la percepción de los estudiantes sobre la asignatura se determinó mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de 222 sujetos durante siete cursos académicos (2010-2015 y 2016-2018) lo que constituye el 82,8% de la población (tabla 1).

Tabla 1. Características de la población y muestra

Curso académico	Población (total de estudiantes)	Muestra (estudiantes encuestados)	% de estudiantes encuestados
Curso 2010-2011	35	28	80,0
Curso 2011-2012	34	27	79,4
Curso 2012-2013	30	23	76,7
Curso 2013-2014	32	26	81,2
Curso 2014-2015	49	40	81,6
Curso 2016-2017	49	43	87,8
Curso 2017-2018	39	35	89,7
Total	268	222	82,8

La validez de contenido del instrumento se determinó por el método de consulta a siete expertos (Urrutia et al., 2014; Varela-Ruiz et al., 2012) con coeficientes de competencia (K) entre 0,85 y 0,95 y al menos 10 años de experiencia como docentes en la educación superior (tabla 2). Los expertos analizaron la pertinencia de un conjunto de ítems dirigidos a caracterizar el desarrollo de la asignatura y, finalmente, el cuestionario quedó diseñado con 11 indicadores a evaluar mediante una escala Likert de 5 categorías, desde *muy adecuado* hasta “muy inadecuado” y una pregunta abierta en la que se brindaba a los estudiantes la posibilidad de expresar cualquier criterio sobre la asignatura incluyendo recomendaciones de mejora.

Tabla 2. Coeficientes de competencia de los expertos seleccionados

Expertos	Años de experiencia	Coefficiente de conocimiento (Kc)	Coefficiente de argumentación (Ka)	Coefficiente de competencia (K)
1	28	0,90	1,00	0,95
2	30	0,90	1,00	0,95
3	22	0,90	1,00	0,90
4	16	0,90	0,90	0,90
5	18	0,80	0,90	0,85
6	14	0,80	0,90	0,85
7	11	0,70	0,90	0,80

Se determinó la fiabilidad (consistencia interna) del instrumento mediante la prueba Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), que se aplicó a los resultados del cuestionario de los 28 sujetos encuestados del curso 2010-2011 (tabla1), obteniéndose un valor de  $\alpha=0,89$  el cual se considera adecuado (Oviedo & Campo-Arias, 2005). En un segundo momento se recalculó el valor de este parámetro con la muestra de estudiantes de todos los cursos (222) y se determinaron las correlaciones entre los ítems a través del coeficiente de correlación de Spearman (rs).

Los resultados fueron procesados con el empleo del software SPSS versión 22.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### La percepción de los profesores de la asignatura

Durante los siete cursos académicos considerados en esta investigación pudo constatar el impacto de la concepción metodológica aplicada a través de la observación del desenvolvimiento de los estudiantes (asistencia a clases,

participación en los debates y tareas grupales, calidad de las intervenciones orales, calidad de las tareas extraclase orientadas y defensa del trabajo final).

La asignatura contó con un fondo de tiempo de 32 horas de docencia directa en contacto con el docente, lo que equivale a un encuentro semanal de 4 horas durante 8 semanas. En este sentido el comportamiento de la asistencia fue muy positivo, obteniéndose un 91,4 % de estudiantes sin ausencias y apenas un 2,6 % de aquellos con más de dos ausencias en el curso (tabla 3), lo que demuestra un alto grado de disciplina del alumnado y sugiere un interés por los temas tratados y las dinámicas utilizadas.

Tabla 3. Comportamiento de la asistencia a clases de la muestra en estudio

Curso académico	Total de estudiantes	Estudiantes sin ausencias	Estudiantes con 1 ausencia	Estudiantes con 2 ausencias	Estudiantes con más de 2 ausencias
Curso 2010-2011	35	32 (91 %)	2 (6 %)	1 (3 %)	-
Curso 2011-2012	34	30 (88 %)	2 (6 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
Curso 2012-2013	30	26 (87 %)	1 (3 %)	2 (7 %)	1 (3 %)
Curso 2013-2014	32	30 (94 %)	1 (3 %)	-	1 (3 %)
Curso 2014-2015	49	45 (92 %)	1 (2 %)	1 (2 %)	2 (4 %)
Curso 2016-2017	49	47 (96 %)	2 (4 %)	-	-
Curso 2017-2018	39	35 (90 %)	-	2 (5%)	2 (5 %)
Total	268	245 (91,4%)	9 (3,4%)	7 (2,6%)	7 (2,6%)

La activa y productiva participación de los educandos en las sesiones de trabajo se puso de manifiesto durante todos los cursos, en los cuales mostraron un elevado interés por la metodología desarrollada y una significativa satisfacción por la posibilidad que se les brindaba para verter sus criterios y opiniones, no solo sobre los contenidos específicos tratados, sino también sobre sus vivencias como estudiantes a lo largo en la carrera.

Se evidenció también una notable evolución en la mayoría de los sujetos en la medida en que transcurría el proceso, manifestándose un incremento apreciable en la calidad de los trabajos grupales y las discusiones plenarias, así como también un aumento del interés hacia temáticas relacionadas con la asignatura y una apropiación de las concepciones pedagógicas actuales en consonancia con un PEA desarrollador.

Así, por ejemplo, en respuesta a una tarea extraclase que indagaba la opinión personal de los educandos sobre el tipo de enseñanza que prevalece en la carrera de Ciencias Alimentarias, el estudiante Y.R, del curso 2010-2011 planteó:

Pienso que el tipo de enseñanza que prevalece es la enseñanza tradicional (...) en la mayoría de nuestros profesores se pone de manifiesto el carácter autoritario para imponer respeto y superioridad en el conocimiento, manteniendo siempre al alumno "a raya" y recordándole que todavía le falta mucho por aprender (...) nos enfrentamos muchas veces a un monólogo del profesor que emite la información como en un discurso y los estudiantes actuamos como receptores (...)

Dando respuesta a la misma interrogante, J.C, del curso 2014-2015 escribió:

*Hay de todo, hay excelentes docentes que nos hacen pensar, pero también hay otros que nos entregan el conocimiento en paquetes preparados, cientos de páginas y diapositivas que aprendemos de memoria y reproducimos en un examen (...) Es cierto también que muchos de nosotros nos acomodamos a estas prácticas y no estudiamos lo suficiente ni tampoco exigimos unas clases de mayor calidad (...)*

En este sentido es destacable el espíritu crítico y autocrítico que evidenciaron durante las actividades programadas por la asignatura, pues no solo se refirieron a sus insatisfacciones con las metodologías empleadas en algunas asignaturas del currículo, sino que también reconocieron sus propias deficiencias en cuanto a la poca exigencia de la calidad de la docencia, el insuficiente estudio individual, el facilismo y las actitudes negativas con que enfrentan algunas asignaturas.

En otra tarea en la que se preguntó ¿qué características debe tener un profesor para desempeñarse como un buen comunicador?, el estudiante C.P., del curso 2012 – 2013, esbozó:

“Un profesor que busque formar a los estudiantes y llevarlos a transformar la realidad, que estos aprendan a aprender, razonen por sí mismos y adquieran una posición crítica, debe practicar un modelo de enseñanza basado en la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, lo cual se puede lograr mediante la comunicación grupal, en la que todos intercambian ideas sobre un tema, todos hablan y todos escuchan, porque si solo hay una persona que habla al grupo y el grupo no tiene posibilidad de tomar la palabra no hay una verdadera comunicación”.

Dando respuesta a esta misma pregunta, el estudiante B.A., del curso 2014-2015, expuso lo siguiente:

Para ser considerado un buen comunicador, el profesor debe preocuparse por las inquietudes y problemas de los estudiantes, debe tener un total dominio de la materia que imparte y lograr que el estudiante se sienta confiado y seguro de la información que recibe. También debe tratar de crear una atmósfera agradable en el aula, debe salpicar sus clases con curiosidades, experiencias, chistes o cuentos para motivar a los estudiantes y tratar de que no surja la monotonía. Debe saber escuchar y ponerse en el lugar de los estudiantes para así comprender sus problemas. Deben ser firmes y a la vez flexibles en sus planteamientos, seguros de sí y llenos de valores humanos

Llama la atención que estas reflexiones se realizan antes de haber recibido los contenidos correspondientes al tema de comunicación educativa, lo que denota la apropiación reflexiva por parte de los estudiantes de las ideas centrales de una concepción desarrolladora del PEA, permitiéndoles acercarse a conceptos medulares de la comunicación como esencia de la educación.

Otro elemento que apunta al impacto positivo del diseño de la asignatura es la calidad de los trabajos finales. Se presentaron 65 propuestas de actividades docentes en sus diferentes formas de enseñanza (conferencias, seminarios, clases prácticas) en las que predominaron metodologías centradas en dinámicas participativas (figura 1), con un apreciable nivel de creatividad por parte de los estudiantes en el diseño y fundamentación de sus propuestas.

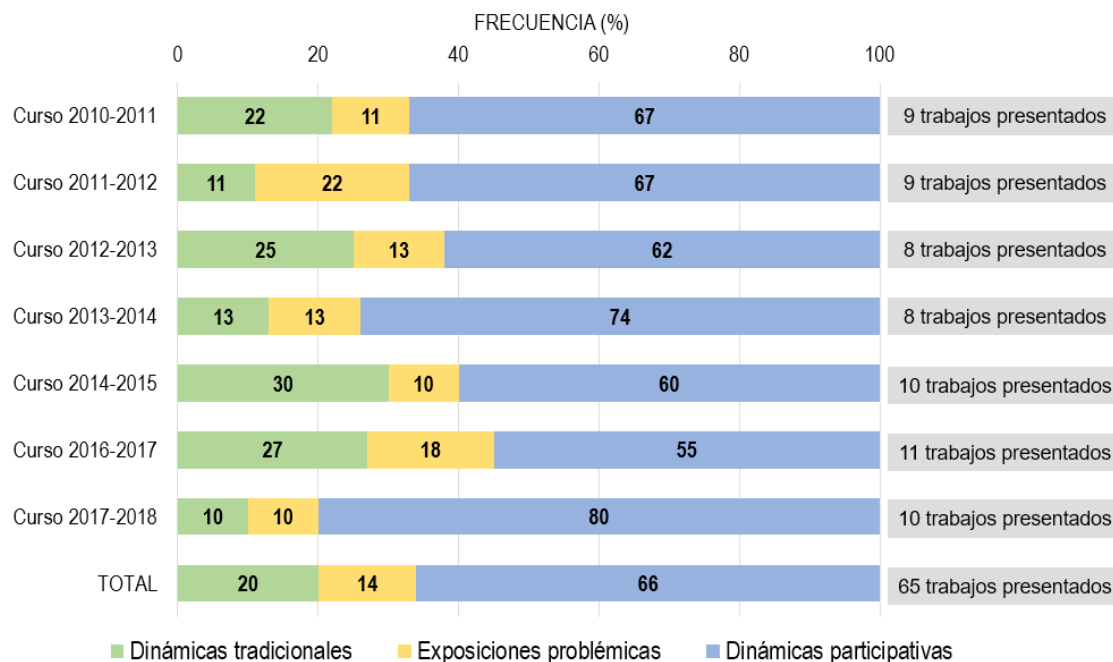


Figura 1. Características de las propuestas metodológicas presentadas por los estudiantes como trabajos finales.

### La percepción de los estudiantes

En la figura 2 se presentan los resultados de la evaluación de los indicadores del cuestionario, por la muestra de los sujetos encuestados (n=222).

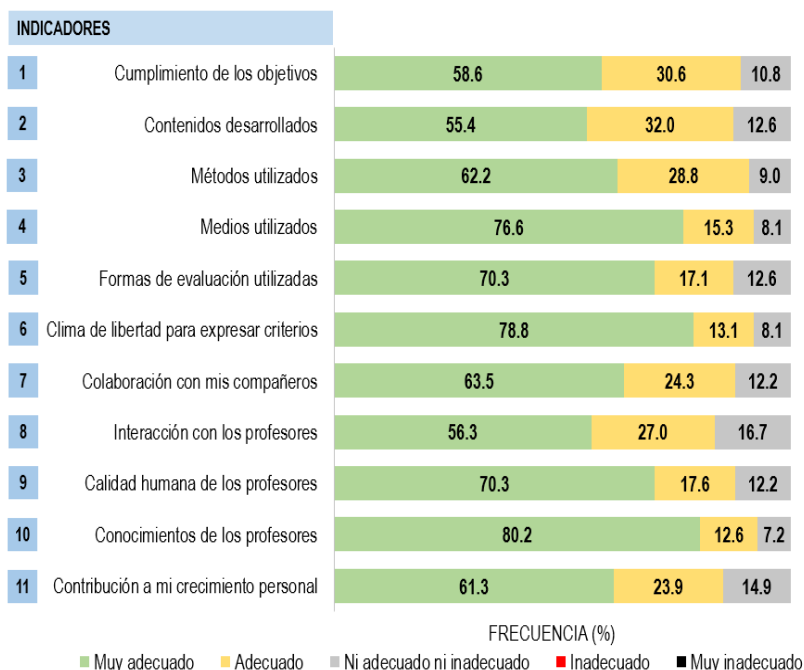


Figura 2. Percepción de los estudiantes sobre la metodología de la asignatura.

Nótese que todos los indicadores, fueron evaluados entre muy adecuado y adecuado por más del 80% de la muestra y que ningún ítem fue evaluado en el extremo negativo de la escala (inadecuado o muy inadecuado), lo que permite afirmar que la percepción general de los estudiantes sobre la asignatura fue muy positiva.

En el análisis de la fiabilidad interna del cuestionario, considerando la totalidad de la muestra (n=222), se obtuvo un valor de alfa de Cronbach de 0,921, superior al inicialmente calculado (0,89), así como importantes correlaciones entre los ítems. En la tabla 4 se relacionan los coeficientes de correlación de Spearman ( $r_s$ ) obtenidos para cada indicador.

Tabla 4. Correlación entre los diferentes indicadores del cuestionario a través de los coeficientes de correlación de Spearman

		Indicadores* y coeficientes de correlación de Spearman ( $r_s$ )										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Indicadores *	1		0,956	0,734	0,679	0,760	0,705	0,784	0,959	0,799	0,700	0,896
	2			0,772	0,706	0,797	0,729	0,823	0,932	0,830	0,727	0,938
	3				0,922	0,888	0,940	0,886	0,755	0,772	0,951	0,793
	4					0,847	0,939	0,832	0,713	0,775	0,961	0,746
	5						0,851	0,967	0,832	0,861	0,862	0,868
	6							0,843	0,725	0,728	0,920	0,759
	7								0,839	0,884	0,851	0,887
	8									0,802	0,726	0,939
	9										0,793	0,853
	10											0,762
	11											

\*Indicadores: (1) Cumplimiento de los objetivos de la asignatura, (2) Contenidos desarrollados, (3) Métodos utilizados, (4) Medios empleados, (5) Formas de evaluación utilizadas, (6) Clima de libertad para expresar criterios, (7) Colaboración con mis compañeros, (8) Interacción con los profesores, (9) Calidad humana de los profesores, (10) Conocimientos de los profesores y (11) Contribución a mi crecimiento personal

Los coeficientes obtenidos evidencian una correlación positiva ( $r_s > 0,7$ ) entre todos los indicadores evaluados. Llama la atención los valores de la última columna de la tabla, que sugieren efectos favorables del diseño de la asignatura y el desempeño de los docentes, sobre el crecimiento personal de los estudiantes, en particular aquellos ítems asociados a la interacción con otros y a la esfera afectiva de los sujetos (métodos utilizados, colaboración con mis compañeros, interacción con los profesores y calidad humana de los profesores), con valores de  $r_s > 0,85$ .

Estos resultados se refuerzan con las respuestas de los encuestados a la pregunta abierta y opcional de cuestionario (75% de los sujetos la completaron) en la que se brindaba la posibilidad de expresar cualquier criterio sobre la asignatura.

Las principales ideas de los estudiantes, y que enriquecieron la valoración del diseño e implementación de la asignatura, resaltaron la contribución del curso a su formación profesional, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la comprensión de la dinámica del PEA y de la labor pedagógica de sus maestros.

Destacaron además la dinámica y creatividad del curso, los trabajos grupales, el clima y ambiente psicológico de las clases, las tareas extraclase y el sistema de evaluación empleado, lo que les brindó la oportunidad de *aprender mejor, escuchar y ser escuchado* y *conocerse mejor entre ellos y a sí mismos*. Así mismo, recomendaron *“que los profesores de la carrera de Ciencias Alimentarias recibieran este curso y emplearan métodos participativos en sus asignaturas*.

Algunas de las opiniones textuales más significativas de estudiantes de diferentes cursos académicos, se relacionan a continuación:

### Sobre la motivación

- (...) esta es una de las pocas asignaturas en las que no me he percatado que pasan las horas (...) confieso que ha habido días de esos en los que uno no tiene deseos de levantarse de la cama, pero el hecho de saber que toca Didáctica me ha motivado a levantarme, o me he sentido indisputada y durante la clase las molestias se me olvidan (A.J. curso 2011-2012)
- (...) las clases nos motivaban y hacían que “aguantáramos” las 4 horas sin cansancio y sin perder el entusiasmo. (...) me dejó con muchos deseos de dar más clases y de seguir aprendiendo un poco más (...) ojalá todas las asignaturas de la carrera usaran estos métodos de enseñanza (P.R. curso 2013-2014)
- (...) a uno no le daban deseos de faltar un martes por nada del mundo (...) es increíble la nostalgia que me da saber que ya acaba esta asignatura (I.S. curso 2014-2015).
- Me sorprendió observar el entusiasmo que tuvieron muchos de mis compañeros que nunca habían participado con frecuencia en clases de otras materias (H.H. curso 2016-2017).
- (...) me motivó a seguir investigando, informándome, nutriéndome de conocimientos, pero no para sacar calificaciones excelentes en un examen sino para mí, para mi bienestar (H.H. curso 2017-2018).

### Sobre los métodos

- Nos regaló un espacio para el debate, para expresar lo que sentimos y hemos guardado en nuestro interior con muchos deseos de contarlo. No solo tuvimos esa oportunidad en las clases sino también en las tareas extra clase donde abrimos nuestro corazón y le mostramos lo que verdaderamente somos (A.A. curso 2012-2013).
- (...) el juego de roles estuvo muy divertido porque nos involucramos tanto en el papel que olvidamos que era un juego. Incluso me quedé hasta con deseos de continuar el juego porque no estuve conforme con las respuestas de los estudiantes que representaron el rol de profesores (...) creo que estos métodos pudieran emplearse en casi todas las asignaturas de la carrera (A.A. curso 2013-2014).
- (...) me sentí, al igual que la mayoría de mis compañeros, la protagonista, el centro alrededor del cual giraba el profesor, observando a cada uno, escuchando y comparando los criterios de nosotros, sus alumnos, de los cuales conoció sentimientos, emociones y vivencias personales (...) este curso debería impartirse a todos los profesores de la carrera (C.T. curso 2014-2015).
- Las actividades grupales estuvieron dotadas de intensa calidad y un toque mágico de imaginación. En muchas ocasiones nosotros parecíamos los profesores, de tanto que opinábamos en las clases. Todo lo que aprendimos nos ayudó a tratar de conocernos como personas y ser mejores en la vida (C.T. curso 2016-2017).

### Sobre el sistema de evaluación

- Con el sistema de evaluación me sentí tan motivada que nunca dejé de realizar una tarea extraclase. No sentí en ningún momento que pudiera estar siendo evaluada y eso me pareció muy diferente al resto de las asignaturas (I.E. curso 2010-2011)
- (...) estoy segura de que a todos nos encantaron los comentarios que nos dejaba el profesor en las tareas extra clase, los cuales nos hicieron sentir muy bien (...) es impresionante saber que nos califica según



el pensamiento de cada cual, con respeto a nuestro análisis particular, exclusivo de cada estudiante (C.A. curso 2016-2017)

- (...) creo que es novedosa la manera de evaluar dándole un valor especial a cada opinión y en lugar de una nota cuantitativa el profe solo regalaba comentarios, consejos y daba las gracias por nuestros criterios (F.G. curso 2017-2018)

Estos resultados sugieren que el diseño de curso de Didáctica Universitaria facilitó el establecimiento de una relación afectiva altamente positiva de los estudiantes con la asignatura, lo que se tradujo en un incremento de su motivación e interés por las temáticas y un alto grado de satisfacción y compromiso con las actividades y tareas orientadas.

Las opiniones anteriormente expuestas refuerzan la idea de que el trabajo en grupo, debidamente orientado, proporciona condiciones favorables no sólo para la asimilación de conocimientos, sino también para el desarrollo de valiosas características de personalidad en sus miembros, estimulando la autoeducación y la formación de competencias profesionales genéricas (González Maura & González Tirados, 2008). De esta manera la aplicación de métodos participativos sustentados en el trabajo grupal abre espacios para que los estudiantes discutan, valoren, reflexionen y expongan sus propios criterios y puntos de vista, lo cual constituye una situación favorecedora para el desarrollo de la elaboración personal y la posición activa del sujeto en su aprendizaje en el marco de una enseñanza desarrolladora (Viñas, 2015; Zumbado & González, 2004)

Referente a la concepción de la evaluación, se intentó hacer énfasis en su función educativa y motivadora con el objetivo de propiciar un incremento de la actividad cognoscitiva del estudiante, su independencia, la sistematización, consolidación, profundización y generalización del conocimiento, así como la asunción de una posición activa en la defensa y argumentación de sus explicaciones (González, 2001).

Un espacio especial en este trabajo, merece el análisis de la percepción de los estudiantes sobre la contribución de la asignatura a su crecimiento personal, indicador que fue evaluado entre muy adecuado y adecuado por el 85,2% de los sujetos encuestados (figura 2)

El crecimiento personal es una dimensión subjetiva de los que cada individuo percibe como autorrealización y lo lleva a pensar en su futuro, en sus opciones de vida, en la necesidad de aprender para ser parte y participar de la sociedad, tomando decisiones y buscando alternativas

académicas que llenen sus expectativas de superación (Cardona, 2020).

De este modo, en la medida en que los educandos adquieren conocimientos y habilidades, se van produciendo cambios internos que tienen que ver, no solo con su esfera cognitiva, sino también con los modos de asumir las situaciones y autorregular el comportamiento en función de los objetivos y proyectos personales (Bermúdez, 2001)

Teniendo en cuenta estos presupuestos, el diseño metodológico de la asignatura, incluyó espacios de aprendizaje que favorecieran el crecimiento personal de los estudiantes, es decir, que produjeran no solo cambios en los contenidos psicológicos de la personalidad, sino también cambios funcionales que permitieran elevarlos a un nivel superior de autonomía, responsabilidad y autodeterminación, así como provocar una mayor confianza en sí mismos y un papel más activo, transformador y creativo que les garantice una autorregulación más efectiva de su comportamiento en correspondencia con las exigencias que la sociedad le plantea (Pérez, 2004; Sierra & Satué, 2021).

En este sentido, los criterios expresados por los estudiantes en la pregunta abierta del cuestionario, permiten enriquecer el análisis y sugieren que la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje implementada contribuyó al crecimiento personal de los educandos.

A continuación, a manera de ejemplo, se relacionan algunos de estos criterios:

- (...) Esta asignatura me ha hecho reflexionar acerca de mi persona en todas las facetas en que me desempeño en el entorno en el que estoy. También me ha permitido reflexionar desde diferentes puntos de vista poniéndome en el lugar de otros (C.P. curso 2010-2011).
- (...) al fin comprendí muchos conceptos que consideraba esquemáticos y hasta vacíos. Hoy veo mucho mejor algunas cosas en mi vida que estaba juzgando mal o simplemente rechazaba su existencia por miedo a que me afectara (M.J. curso 2011-2012)
- (...) he cambiado algunos aspectos y formas de pensar y ver muchas cosas que antes de dar esta asignatura no me percataba (...) nos ha preparado para la vida como futuros profesionales, nos ha enseñado a ser más responsables y menos superficiales, a ver las cosas de un modo diferente (D.V. curso 2012-2013).
- (...) me ha enseñado a conocerme, a entender mejor a las personas, a entender que todo proviene de la historia de vida de cada uno (...) ahora veo la vida desde otra perspectiva y me considero una mejor persona (Y.B. curso 2013-2014).

- (...) en estas clases he reflexionado sobre varias cuestiones que quisiera modificar de mí, incluso me he trazado nuevas metas (...) creo que cada uno de nosotros nos empezamos a revisar por dentro (...) he reafirmado aún más hasta dónde quiero llegar, que quiero para mi vida y de qué forma no quiero ser (Y.V. curso 2016-2017).
- (...) es difícil crecer en tan poco tiempo, pero considero aún más importante percatarse de que necesitas desarrollar tu pensamiento y aquí, en esta asignatura se logró sembrar esa semilla en nuestro corazón (I.P. curso 2017-2018).

El análisis de estos resultados evidencia un elevado nivel de satisfacción y reconocimiento de la utilidad de la asignatura por parte de los estudiantes, no solo en el área cognitiva sino también afectiva de su personalidad. Así mismo, las altas correlaciones encontradas entre los indicadores evaluados (tabla 4), validan el impacto positivo del diseño metodológico del curso en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Es destacable que los niveles de motivación y desempeño estudiantil evidenciados en esta investigación, se hayan logrado desde una asignatura de corte pedagógico, en una carrera de ciencias aplicadas, cuyo un perfil profesional está alejado de las ciencias sociales, las cuales son tradicionalmente poco atractivas para los estudiantes de Ciencias Alimentarias.

## CONCLUSIONES

La Educación Superior debe trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y debe desplazar el centro de atención, desde la adquisición de conocimientos y habilidades hasta la formación integral de la personalidad del estudiante, en otras palabras, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional.

La asignatura Didáctica Universitaria fue diseñada con un enfoque desarrollador del proceso docente, el cual fue organizado y dirigido a partir de la creación de condiciones favorables para el desarrollo de la esfera motivacional e intelectual de los estudiantes en consonancia con el reconocimiento del vínculo de lo cognitivo y afectivo como unidades que conforman la personalidad.

El desempeño de los estudiantes durante los siete cursos académicos analizados, así como su percepción sobre la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje, en función de los indicadores considerados, sugieren que el diseño e implementación de la asignatura ha favorecido su crecimiento como seres humanos, contribuyendo

modestamente a la formación integral de los profesionales que demanda la época actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: Una opción para el crecimiento personal. *Revista Cubana de Psicología*, 18(3), 214. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n3/03.pdf>
- Cardona, M. del P. (2020). *Desarrollo humano, concepciones del bienestar y crecimiento personal en la educación universitaria* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35972>
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., & Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos, ISPEJV.
- Chávez-Cedeño, R., & Peña-Consuegra, G. (2021). Acercamiento a una estrategia didáctica desarrolladora en función del apoyo docente al proceso creativo e innovador en estudiantes de la unidad educativa "Quito Luz de América" del Cantón San Lorenzo, provincia de Esmeraldas, Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 1855-1882. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2476>
- González Maura, V., & González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412001000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412001000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Leontiev, A. (1975). *El hombre y la cultura*. Pueblo y educación.
- Moscoso Merchán, F., & Hernández Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: Un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000400009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009)

- Pérez, L. (2004). *Crecimiento personal en el proceso de enseñanza aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana.
- Sierra, M., & Satué, A. (2021). Apoyo educativo y compromiso social en una experiencia de aprendizaje- servicio para favorecer el crecimiento personal y profesional. Una propuesta para luchar contra el fracaso escolar y las adicciones. En *Inteligencia Emocional y Bienestar IV. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 91-98). Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Silvestre, M., & Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Pueblo y educación.
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., & Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412014000300014&lng=es&nr\\_m=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412014000300014&lng=es&nr_m=iso&tlng=es)
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., & García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en educación médica*, 1(2), 90-95. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572012000200007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000200007)
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y educación.
- Viñas Pérez, G. (2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 77-87. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142015000200008&lng=es&nr\\_m=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142015000200008&lng=es&nr_m=iso&tlng=es)
- Zilberstein, J., & Olmedo, S. (2014). Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. *Atenas*, 3(27), 42-52. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/117>
- Zilberstein, J. & Olmedo, S. (2015). Didáctica desarrolladora: Posición desde el enfoque histórico cultural. *Educação e filosofia*, 29(57), 61-93. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a-2015-p61a93>
- Zumbado, H., & Escandell, J. (2010). La asignatura Didáctica Universitaria: Experiencias en la carrera de Ciencias Alimentarias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 30, 68-86. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0257-4314](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_serial&pid=0257-4314)
- Zumbado, H., & González Maura, V. (2004). Formación y desarrollo de intereses profesionales, a través de la asignatura Análisis Químico de los Alimentos II en la carrera de Ciencias Alimentarias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 24(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0257-4314](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_serial&pid=0257-4314)