

ARTÍCULO CIENTÍFICO
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Didáctica de la Educación Superior: experiencia de
capacitación en Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE,
Guayaquil**

***Didactics of Higher Education: training experience in
Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE of Guayaquil***

**León García, Margarita ^I; Cedeño Sempértegui, María Leonor ^{II}; García Hinojosa,
Karina ^{III}**

^I mleong@ulvr.edu.ec, Universidad Laica "VICENTE ROCAFUERTE". Guayaquil, Ecuador.

^{II} mcedenos@ulvr.edu.ec, Universidad Laica "VICENTE ROCAFUERTE". Guayaquil,
Ecuador.

^{III} kgarciah@ulvr.edu.ec, Universidad Laica "VICENTE ROCAFUERTE". Guayaquil,
Ecuador.

Recibido: 31/05/2018

Aprobado: 18/08/2018

RESUMEN

La Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, entre sus metas a mediano plazo, se ha propuesto desarrollar el programa de fortalecimiento de la academia desde la didáctica de la educación superior, con el fin de elevar la preparación didáctica de sus docentes. En observaciones sistemáticas realizadas a clases y otras actividades curriculares, se ha podido constatar que no todos los docentes dominan la didáctica de la educación superior en el nivel que les permita impartir clases con la calidad requerida. Con el convencimiento de que para enseñar, no basta con saber el contenido técnico de la asignatura, sino que es necesario el dominio del saber didáctico, se exponen en el trabajo los resultados obtenidos en una capacitación realizada en el campo de la didáctica general, para favorecer el dominio de habilidades relacionadas con la preparación didáctica en la educación superior. Se partió de un autodiagnóstico realizado a una muestra de docentes. Se aplicó un cuestionario, cuyos resultados reflejaron falencias en aspectos como la delimitación y formulación de objetivos y contenidos, la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje desarrolladoras, así como de estrategias de evaluación. Consecuente con los anteriores componentes didácticos, se diseñó un curso-taller de didáctica de la educación

superior con seis temas desarrollados durante veinte horas presenciales. Los resultados obtenidos y las opiniones recibidas del grupo de docentes de la muestra, reflejan que mejoraron los niveles de desarrollo de su preparación didáctica, esencialmente aquellas relacionadas con los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: actualización de los conocimientos; competencias del docente; educación superior.

ABSTRACT

Among the short-term goals that Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE of Guayaquil it has been proposed to develop the Program for strengthening the academy from the didactics of higher education, in order to raise the didactic training of its teachers. In systematic observations made to classes and other curricular activities, it has been verified that not all teachers master the didactics of higher education at the level that allows them to teach classes with the required quality. With the conviction that in order to teach, it is not enough to know the technical content of the subject, but it is necessary to master the didactic knowledge, the results obtained in training in the field of general didactics are presented in order to contribute to the mastery of skills related to didactic preparation in higher education. This study was based on a self-diagnosis made to a sample of teachers. A questionnaire was applied, whose results reflected shortcomings in aspects such as the delimitation and formulation of objectives and contents, the application of teaching-learning methodologies, as well as evaluation strategies. Consistent with the above didactic components, a course-workshop on didactics of higher education was designed with six topics developed during twenty hours in present time class. The results obtained and the opinions received from the group of teachers of the sample reflect that they improved the levels of development of their didactic preparation, essentially those related to the didactic components of the teaching-learning process in higher education.

KEYWORDS: refreshing knowledge; teachers' competences; higher education.

INTRODUCCIÓN

En el documento La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos, del autor (Fabara, 2016), se plantea que: "El desempeño de la función docente e investigativa en los centros de educación superior tiene muchas implicaciones, tanto en su carácter académico, como profesional y social, puesto que su responsabilidad supera ampliamente el ejercicio de una cátedra universitaria". (p. 172)

Este planteamiento se relaciona esencialmente con las ideas que se expresan en el presente artículo.

Pérez (2012), refiriéndose a la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad señala:

La era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña. La irrelevancia de los contenidos que se aprenden para pasar exámenes, que no incrementan el conocimiento útil que aplica cada ciudadano a la mejor comprensión de la compleja vida cotidiana, personal, social y profesional, vuelven la mirada de la sociedad hacia la reforma drástica de un dispositivo escolar mejor adaptado a los requerimientos del siglo XIX que a los desafíos del XXI. (pp. 1-2)

De acuerdo con lo planteado por este autor, la función del docente hoy en día, debe sufrir un cambio. Se debe trasladar la mirada, de concebir al docente como trasmisor de conocimientos y evaluador de resultados, a ser un profesional que pueda diagnosticar las situaciones de aprendizaje y a sus estudiantes en ellas. El docente debe rediseñar cada día su práctica educativa, diseñar actividades que privilegien la experiencia y los proyectos de aprendizaje, diversificar los contextos de aprendizaje y consecuentemente, evaluar procesos y valorar el desarrollo alcanzado por los estudiantes y el grupo, tareas que solo puede realizar con un dominio de la didáctica general, así como de las didácticas de las distintas especialidades

La práctica docente en el aula universitaria si bien debe estar llena de experiencias y saberes, necesita de procesos metodológicos didácticos que permitan el acceso de los estudiantes.

Freire en su libro *La educación en la ciudad* plantea los siguientes principios:

a] el educador es el sujeto de su práctica, compitiéndole a él crearla y recrearla; b] la formación del educador debe ser constante y sistematizada porque la práctica se hace y se rehace; c] la práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el proceso de conocer y d] el programa de formación de los educadores es una condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela, en los cuales se plasma la competencia didáctica que debe poseer todo educador. (Freire, 2007, pág. 92)

Con acierto expresan Nares & Soto (2014), que para que la docencia sea considerada de calidad debe incorporar, no solo una mera acumulación de conocimientos, sino que debe ser un proceso de aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo y que logren en él la flexibilidad cognoscitiva necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural, productivo y social.

Al respecto agregan Coscarelli, Huergo, Fernández, & Pirera (2012) que:

El docente tiene no sólo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese

sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión. (p. 19)

Según Pimienta (2012), el docente debe ser: “Diseñador de tareas complejas de aprendizaje. Es un mediador; proporciona una ayuda pedagógica ajustada al estudiante. Propicia la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje” (p. 18); y esto se logrará con un conocimiento pertinente y contextualizado de: estrategias de enseñanza y evaluación.

Estas exigencias al docente plantean el desarrollo de competencias más complejas, que le permitan afrontar la tarea de “provocar, acompañar, cuestionar, orientar y estimular el aprendizaje de los estudiantes”. (Pérez, 2012 p. 2)

Sin embargo, en muchas oportunidades esto no ocurre, sino que la universidad y sus docentes, establecen una distancia entre docente y el grupo-clase. Es el estudiante es quien debe ajustarse o no al modelo didáctico o educativo instaurado y, poco cuentan sus conocimientos previos, en un contexto donde se afirma, que el constructivismo es el paradigma que define el quehacer de los docentes.

Ello se revierte en fracaso escolar, deserción, repitencia e insatisfacción de los estudiantes en general. Sin embargo, el docente desconoce a los estudiantes y al grupo como sistema, porque no tiene en cuenta sus saberes, a veces tampoco su procedencia, sus necesidades, intereses y particularidades.

Para Paredes & De La Herrán (2012), la calidad real de la formación docente tiene mucho que ver con la enseñanza que se desarrolla, y esta a su vez es un condicionante de la formación de los estudiantes. No basta con pretender la calidad de la enseñanza ni con comprometerse con ella, si se obvia aquello de lo que depende.

Entonces Morín (2015) plantea:

¿Cómo transformar la lucha de clase en colaboración de clase? Nos interrogamos sobre los métodos pedagógicos, se busca el recurso a la psicología o a la psicopatología social, se buscan remedios en la comprensión por los docentes de lo que causa la agresividad o el desinterés. Algunos piensan además que una cooperación interdisciplinaria entre docentes permitiría tratar mejor las realidades separadas en las disciplinas. (p. 46)

En este sentido, cobra importancia y significación para el análisis que se presenta, el planteamiento de Jaramillo (2009) quien, refiriéndose a lo que ocurre en la educación superior, expone que:

La escuela, espacio propio del quehacer educativo, desconoce a su alumno; la distancia entre él y el aula, sea de la escuela o de la universidad, garantiza el fracaso escolar, la deserción, la condición de repitente y la insatisfacción de los estudiantes en general. Lo desconoce porque no tiene en cuenta el saber del niño, del adolescente o del adulto —saber con el que accede a la «educación» —tampoco su procedencia,

sus necesidades, sus intereses ni sus particularidades. Es el estudiante quien se ajusta o no al modelo instaurado y, poco cuenta su bagaje. (p. 59)

Por tanto, se coincide con De la Herrán (2015) cuando define la didáctica universitaria o didáctica de la educación superior, como “el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad” (p. 12), considerando arte como el conjunto de las diversas técnicas y procedimientos que sustentados en una base teórica determinada, permiten llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Por su parte, Giraldo & González (2009) señalan con acierto, que los modelos actuales son propuestas que emergen de la interacción de los sujetos-las disciplinas o profesiones-el contexto y los otros donde “el profesor pasa a ser el protagonista en la elaboración del diseño curricular, el proponente de sus acciones en el aula y será él mismo quien reflexione alrededor de su propia actividad y analice el desarrollo curricular” (p. 154) dirigiendo así la actividad de sus estudiantes.

Se coincide con Serrano (2013) citado por Rivadeneira (2017) en que el perfil del docente universitario debe enmarcarse en el dominio de las siguientes competencias: (p. 46)

- Desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje tanto individual como grupal.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno, propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía
- Usar críticamente las nuevas tecnologías para el desarrollo metodológico de aprendizaje para con sus alumnos
- Proponer y desarrollar estrategias y métodos de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos de diversa índole, en distintas modalidades, niveles y contextos educativos.
- Evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Varios de los cuestionamientos que se le hacen al docente, a sus actitudes, a sus interacciones con el alumnado, a los vicios y perjuicios en la evaluación de los aprendizajes, a los bajos rendimientos estudiantiles, al divorcio teoría práctica, a la ausencia de métodos y recursos actualizados se producen por la poca sistematización de una didáctica universitaria que materialice en las aulas la imbricación de lo pedagógico y lo didáctico a las especificidades contextuales. (López, Pérez y Lalama (2017)

Una de las dimensiones, por las que se puede estudiar el desarrollo de estas competencias, es el dominio que posee el docente de recursos cognitivo-instrumentales fundamentales para planificar, ejecutar y controlar a nivel individual y grupal, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Menéndez & León (2014) señalan la importancia que tiene en la labor del docente, que este pueda determinar el sistema de componentes didácticos, enfatizando que es una característica que debe manifestarse en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y

asumen este proceso como “la precisión de los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación mediante la cooperación y autodeterminación de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p. 35)

A su vez se refieren a que el docente debe mediar en este proceso, a partir de considerar la función que tienen “los instrumentos, tanto materiales como psicológicos, que constituyen herramientas de interposición en las relaciones de las personas con otras personas y con el mundo de los objetos”; (Menéndez & León, 2014, p. 35) es decir, mediar entre los componentes personales del proceso (estudiante, docente, grupo), el contenido y los medios con los cuales se aprende.

Se coincide con Ortiz (2015) cuando señala que:

La preparación del docente en una didáctica para el cambio es el reto para el abandono de los métodos tradicionales de enseñanza, y para ello el profesor no debe ser un simple dictador o impartidor de clases, debe ser ante todo un gran educador y formador, no debe enseñar sino dirigir el proceso de educación de la personalidad de sus estudiantes, dirigir el aprendizaje de los estudiantes, y saber conceptualizarlo como un proceso cognitivo y afectivo. (p. 154)

Teniendo en cuenta estos aspectos, se consideró que la capacitación era una importante vía para mejorar la planificación, ejecución y control al nivel individual y grupal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esta competencia didáctica, fundamental en los docentes de cualquier nivel de educación, también entonces en la educación superior.

El objetivo del presente trabajo es presentar los cambios que se obtuvieron en docentes de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil (ULVR), como resultado de acciones de capacitación dirigidas a trabajar la planificación, ejecución y control al nivel individual y grupal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una competencia didáctica.

MÉTODOS

El presente estudio es de tipo descriptivo. Se emplearon métodos del nivel teórico como el análisis y síntesis, la abstracción y la generalización teóricas, con el fin de determinar, a partir de los sustentos teóricos asumidos, los indicadores de estudio para constatar la dimensión de la competencia didáctica referida a la planificación, ejecución y control al nivel individual y grupal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el método de modelación, para el diseño de las acciones de capacitación concretadas en un programa de capacitación.

Se identificaron los indicadores siguientes:

1. Determinación de objetivos
2. Formulación de objetivos
3. Selección del contenido

4. Relación entre objetivos y resultados de aprendizaje
5. Relación entre resultados de aprendizaje y desarrollo de habilidades
6. Selección de métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje
7. Uso de distintos tipos de métodos
8. Implementación de diferentes formas organizativas propias de la educación superior
9. Aplicación de distintos tipos de evaluación y formas de evaluación
10. Relación clase-sistema de clases

Para el estudio empírico se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario (autodiagnóstico). La población en estudio fue de 40 docentes de todas las facultades de la ULVR (10 por facultad). Estos docentes fueron coordinadores de carrera, subdecanos de facultad y otros que colaboran en procesos metodológicos y didácticos en sus respectivas facultades.

La encuesta se aplicó a una muestra aleatoria de 35 docentes de que representan el 87,5% de la población.

Para el autodiagnóstico se elaboraron 10 preguntas que recogieron los indicadores en estudio, a ser evaluados entre los parámetros del 1 al 5, donde 1 es el valor más bajo y 5 es el valor más alto.

RESULTADOS

Se presentan los resultados de cinco de los diez indicadores, los cuales permiten constatar el desarrollo de la planificación, ejecución y control al nivel individual y grupal, de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el indicador 1, determinación de objetivos, las respuestas están mayoritariamente concentradas en la opción media de regular, reflejando que no existe dominio en la muestra estudiada de este indicador. (Tabla 1 y Figura 1)

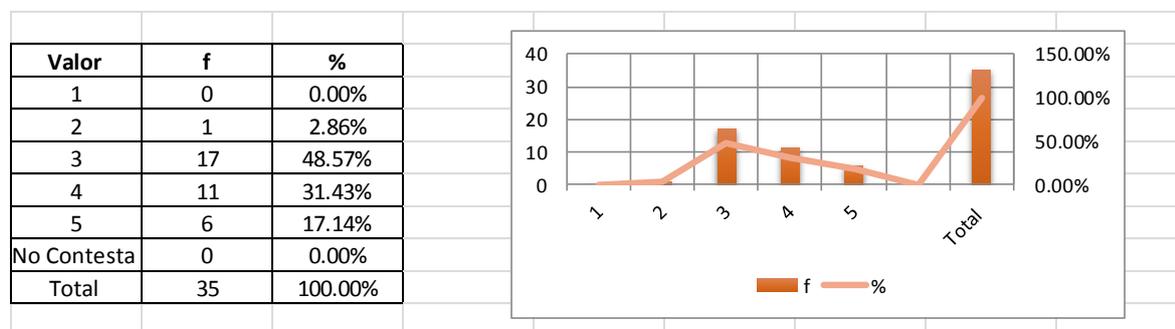


Tabla y figura 1. Resultados del indicador determinación de objetivos

El indicador 4 referido al dominio de las relaciones entre objetivos y resultados de aprendizaje tampoco es dominado en niveles aceptables, la mayor parte de las respuestas se concentran en la categoría de regular (nivel medio). (Tabla 2 y Figura 2)

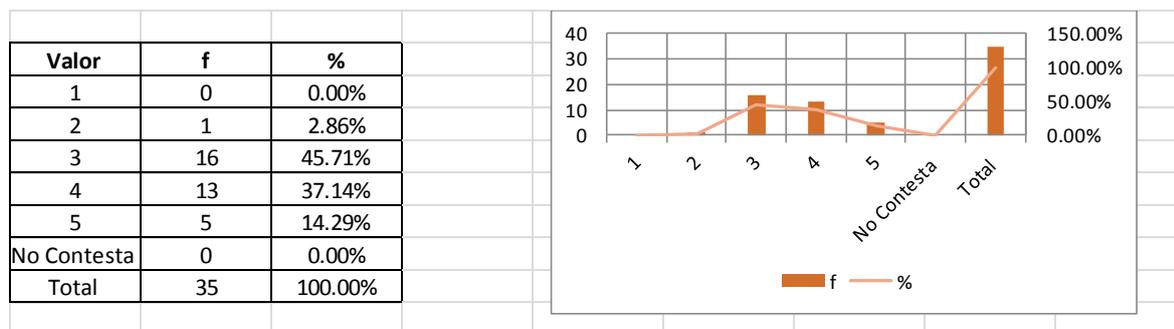


Tabla y figura 2. Resultados del indicador relación entre objetivos y resultados de aprendizaje.

En el indicador 6, seleccionar métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, los resultados indican que la mayoría de los docentes consideran que su dominio en este indicador es regular, por lo que se presentan insuficiencias en el dominio del componente metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tabla 3 y Figura 3)

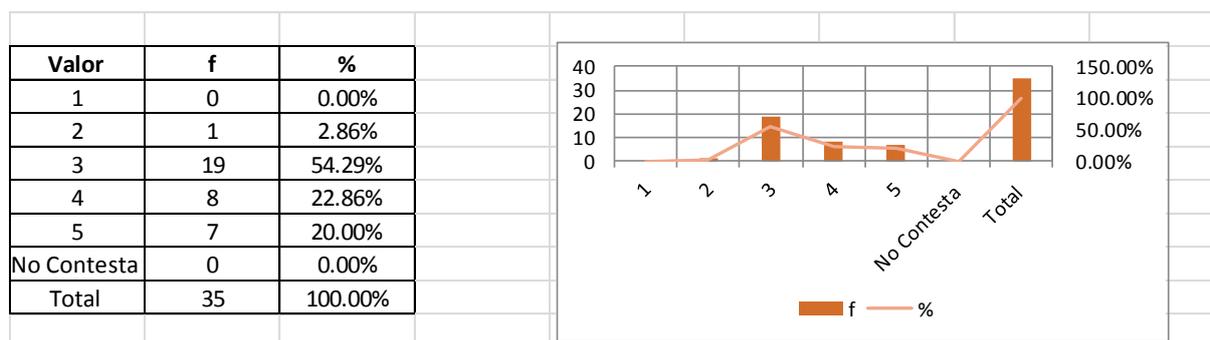


Tabla y figura 3. Resultados del indicador seleccionar métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje.

En el indicador 7, uso de distintos métodos de enseñanza-aprendizaje, también se reflejan los principales resultados en la opción regular (nivel medio), lo que corrobora la existencia de insuficiencias en el componente metodológico. (Tabla 4 y Figura 4)

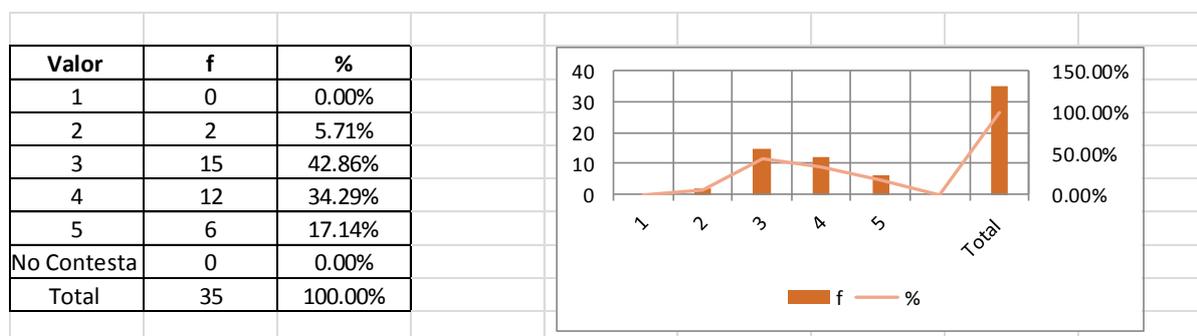


Tabla y figura 4. Resultados del indicador uso de distintos métodos de enseñanza-aprendizaje

El indicador 8 se refiere a implementar formas organizativas propias de la educación superior. Los resultados reflejan que la mayor parte de los docentes expresan que su dominio en este

indicador es regular, siendo baja la cantidad de docentes que la consideran que tiende a lo mejor. (Tabla 5 y Figura 5)

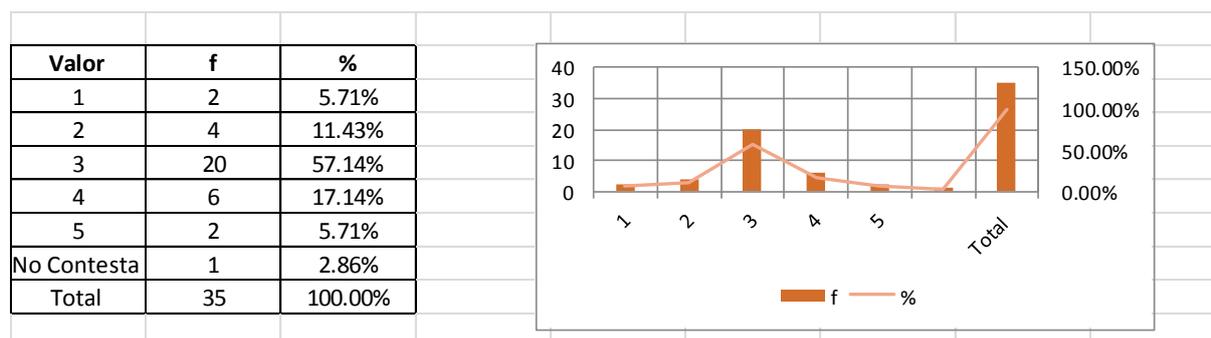


Tabla y figura 5. Resultados del indicador implementar formas organizativas propias de la educación superior.

DISCUSIÓN

Las mayores dificultades de la investigación realizada se encuentran en los indicadores:

- implementar formas de organizativas propias de la educación superior y
- aplicar distintos tipos y formas de evaluación.

Del mismo modo tuvieron dificultades los indicadores: seleccionar distintos tipos de métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje y utilizar distintos tipos de métodos. Es importante que los docentes dominen las formas organizativas características de la educación superior y combinar los métodos y técnicas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los dominios anteriores permiten conducir a los estudiantes en el logro de los objetivos y la apropiación de los contenidos programáticos de los sílabos.

Otro indicador con dificultades fue: relacionar los objetivos con los resultados de aprendizaje. Este indicador dentro de la preparación didáctica es el que permite, que los propósitos de la clase se conecten con el perfil de egreso del profesional, lo cual es necesario para que los estudiantes comprendan la utilidad que tiene el contenido que están aprendiendo para su futura vida profesional.

La determinación y formulación de objetivos son dos indicadores que presentan dificultades. Es de señalar que la determinación y formulación de los objetivos es primordial para orientar la formación en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular hacia los propósitos esperados que se materializa en la clase, unidad y/o asignatura de acuerdo con los parámetros y exigencias del Diseño Curricular.

También existen dificultades en la modelación de la clase y el sistema de clases. La sistematicidad y el carácter sistémico, son cualidades inherentes a la modelación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario lograr la lógica y orden que aseguren que

la relación objetivo-contenido-método se logren en la clase. Por otra parte, la combinación ordenada de los distintos tipos de clases, favorece el logro de los objetivos en sus diferentes niveles de sistematicidad y profundidad. Esta dificultad en la modelación del sistema de clases, se relaciona directamente con los resultados obtenidos en el indicador: implementar formas organizativas propias de la educación superior

Los indicadores con menos dificultades a criterio de los docentes son: relacionar resultados de aprendizaje con el desarrollo de habilidades y seleccionar los contenidos, en los que los docentes mayormente se autoevaluaron en parámetros más cercanos a lo mejor.

A partir de estos resultados se diseñó un programa de capacitación a docentes titulado: Curso-Taller de Didáctica de la Educación Superior.

El objetivo general del curso-taller fue: fortalecer las competencias didácticas del docente de la ULVR desde la didáctica de la educación superior, a través de la modelación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una clase y un sistema de clases, a partir de los principios que norman el proceso pedagógico en la universidad.

Sus objetivos específicos:

- Argumentar las relaciones que se establecen entre los componentes o categorías didácticas, con énfasis en las que se establecen entre objetivos y contenidos, la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, y sus relaciones con los componentes personales del proceso.
- Modelar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en una clase y un tema del sílabo del programa de estudio de una asignatura, incluyendo estrategias metodológicas innovadoras a partir de la caracterización de los estudiantes y de las exigencias del modelo pedagógico de la ULVR.

El sistema de conocimientos consideró seis temas:

1. La educación superior contemporánea y la didáctica de la educación superior. Sistema de contenidos: La didáctica general y la didáctica de la educación superior. Derivación y relaciones con la pedagogía. Pedagogía. Educación y didáctica. Modelo pedagógico. Definición. Modelo pedagógico de la ULVR. Aspectos epistemológicos y metodológicos del Modelo pedagógico de la universidad.
2. Didáctica de la educación superior. Marco teórico y práctico. Sistema de contenidos: La construcción de una didáctica específica del nivel superior. Necesidad de sustentar la práctica pedagógica en la didáctica. Tendencias actuales en el desarrollo de la didáctica de la educación superior. El proceso de enseñanza aprendizaje universitario. Exigencias. Características. Componentes de la didáctica de la educación superior.
3. La didáctica: sus categorías esenciales. Sistema de contenidos: La conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad: tarea del docente. La lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos y los contenidos. Características y

- relaciones. Las competencias profesionales. Relación entre habilidades y competencias. Modelación de los componentes objetivos y contenido en una clase.
4. Estrategias metodológicas para la intervención didáctica. Sistema de contenidos: Las estrategias de enseñanza y su relación con objetivos y contenidos. Estrategias didácticas aplicables en el aula: la exposición, la interrogación didáctica o diálogo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos. El aprendizaje colaborativo. Métodos activos para el aprendizaje profesional, los estudios de casos, técnicas grupales. Exigencias para el desarrollo de adecuadas estrategias metodológicas en el salón de clases. Modelación del componente metodológico en una clase.
 5. La evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. Sistema de contenidos: La evaluación en el nivel superior. Marco teórico. Definición. Características y tipos. Importancia didáctica de la evaluación. Su relación con los otros componentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la universidad. Categorías fundamentales del proceso evaluativo. La evaluación de los contenidos cognitivos y procedimentales. Su relación. Distintas formas de evaluación: pruebas orales, exposiciones, coloquios; pruebas escritas estructuradas, semi-estructuradas y de desarrollo. Estrategias de evaluación basadas en la observación: listas de control o cotejo, escalas de calificación, rúbricas. Los procesos de devolución o retroalimentación a partir de la evaluación. Modelación del componente evaluación en una clase.
 6. La clase como sistema y el sistema de clases. Sistema de contenidos: La clase: forma organizativa fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje universitario presencial. La clase como sistema de componentes. Funciones didácticas. Importancia. Formas organizativas de la clase en el nivel superior: la conferencia o clase magistral, el seminario, la clase práctica y el laboratorio. Otras formas organizativas de nivel superior: la consulta., la tutoría, la práctica pre-profesional. Guías didácticas para el desarrollo de estas clases. El sistema de clases. La planificación de las clases. Su carácter sistémico. Modelación de la clase y del sistema de clases de un tema de una asignatura

El curso-taller se desarrolló durante 20 sesiones presenciales cada una de dos horas en dos grupos, participando 40 docentes, diez de cada una de las facultades de la ULVR, considerando que este grupo se debe convertir en multiplicador de los saberes aprendidos y en impulsador del desarrollo de la didáctica de la educación superior en la universidad, tanto al nivel general como específico para las distintas asignaturas.

La evaluación del curso incluyó, la modelación de una clase y la modelación de un sistema de clases. Al finalizar el curso se pidió la opinión a los docentes en relación con los aprendizajes obtenidos obteniéndose las opiniones siguientes:

- Respecto a la pertinencia de los temas tratados, un 89 % de los cursistas consideró que el curso era pertinente.
- Respecto a la aplicabilidad de lo tratado en el curso, el 100 % lo encontró con un alto nivel de aplicabilidad
- En relación con las técnicas y procedimientos empleados por los facilitadores, se evaluaron en un 95 % como buenas y muy buenas
- La preparación de los docentes, de igual forma se consideró en un 95 % como buena.

Al solicitar opiniones respecto a estos aspectos, los docentes expresaron satisfacción con el curso recibido y que ha sido un aprendizaje importante para su aplicación en las clases de las asignaturas que imparten.

Propusieron dedicar más tiempo a la temática relacionada con las metodologías o estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje y al tema de la evaluación.

CONCLUSIONES

En el estudio realizado acerca de la preparación didáctica de los docentes de la muestra, realizado sobre la base de diez indicadores de dominio, se refleja que existen mayores insuficiencias en la implementación de formas de organizativas propias de la educación superior, en la aplicación de distintos tipos y formas de evaluación, así como en la selección y uso distintos tipos de métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje. También se encontraron insuficiencias para establecer la relación entre los objetivos con los resultados de aprendizaje y entre cada clase y el sistema de clases.

El curso de capacitación elaborado a partir de los resultados obtenidos, se dirigió a fortalecer las competencias didácticas del docente de la ULVR a partir de argumentar las relaciones que se establecen entre los componentes o categorías didácticas, así como modelar clases y unidades de las asignaturas.

Los resultados cualitativos que se pueden presentar reflejan una aceptación positiva por los cursistas y una tendencia a reconocer la importancia de apropiarse de las competencias que favorecen un mejor desempeño del docente de la Educación superior.

REFERENCIAS

- Coscarelli, M., Huergo, J., Fernández, P., & Pirera, M. (2012). *Diseño curricular en la Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- De la Herrán, A. (2015). Didáctica universtaria: la cara dura de la universidad. *Tendencias pedagógicas*. 6, 11-38. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1806>
- Fabara, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. *Desafíos. Alteridad. Revista de Educación*. 11(2), 171-181.

- Freire, P. (2007). *La educación en la ciudad*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Giraldo, G. E., & González, E. M. (2009). Acerca de la participación de los profesores en el currículo. *Uni-pluri/versidad* 9 (1). Disponible en http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3301/1/GiraldoGloria_2009_Participacionprofesorescurriculo.pdf.
- Jaramillo, M. (2009). Ayer y hoy en la Didáctica Universitaria. *Revista de Investigaciones UNAD*. 8 (1), 45-65. Disponible en: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/621/1340>.
- López, J., Pérez, I., & Lalama, J. (2017). Didáctica Universitaria una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*. 3(3), 1290-1308.
- Menéndez, A., & León, M. (2014). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesores para las especialidades técnicas. Modelo para su dirección. *YACHANA Revista Científica*. 3(1), 33-49.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Nares, M., & Soto, E. (2014). Formación y capacitación del docente en las instituciones de educación superior y el impacto en la calidad educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/293814784_Formacion_y_capacitacion_docente_en_las_instituciones_de_educacion_superior_y_el_impacto_en_la_calidad.
- Ortiz, A. (2015). *Pedagogía y docencia universitaria: hacia una Didáctica de la Educación superior*. (Tomo 2). Bogotá, Colombia: Distribook Editores.
- Paredes, J., & De La Herrán, A. (2012). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid, España: Pirámide.
- Pérez, A. (2012). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11723>
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México D.F., México: Pearson.
- Rivadeneira, E. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente en la transformación del estudiante universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*. 37(13), 41-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf>