

Didáctica universitaria: una visión desde la teoría de la transposición didáctica en la carrera de Psicología Educativa y Orientación Vocacional

Juan Carlos López-Gutiérrez *
Isarelis Pérez-Ones**

Recibido: 02/05/2019

Aceptado: 24/06/2019



Resumen

A través de la praxis docente se puede comprender en qué medida se asumen estrategias dirigidas al desarrollo integral del estudiantado universitario, lo que remite a la relación entre el saber disciplinar y el saber enseñado. Precisamente la transposición didáctica constituye un enfoque que permite entender el movimiento entre esos saberes. En esta línea, la presente investigación tiene como objetivo determinar la percepción de los estudiantes sobre la incidencia de la transposición didáctica en la práctica docente. Para la recolección de datos se empleó el grupo focal considerando los criterios de experiencia y homogeneidad para su conformación. Se desarrollaron tres grupos focales con estudiantes de la carrera de Psicología Educativa y Orientación Vocacional de quinto ciclo, de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, con un total de veinte voluntarios y una participación de un 35% de mujeres. Los resultados identificaron una incidencia de la transposición didáctica en las categorías de estrategia didáctica, conocimiento, evaluación, comunicación, motivación, objetivo y modelo didáctico.

Palabras clave

Didáctica de la Educación Superior, transposición didáctica, saber disciplinar, saber enseñado.

University Didactics: a Vision From the theory Of Didactic Transposition in the Career Educational Psychology and Vocational Counseling

Abstract

Through the teaching practice, we can understand up to which point we assume strategies directed to the integral development of university students, which refer to the relationship between disciplinary knowledge and taught knowledge. Precisely, the didactic transposition constitutes an approach that allows understanding the dynamics between this knowledge. In this line, the present research has an objective: determine the student's perception on the incidence of didactic transposition and the teaching practice. A focus group was used for data collection, considering the experience and homogeneity criteria for its confirmation. Three focus groups of students belonging to the careers of Educational Psychology and Vocational Counseling of the 5th level were chosen. The group was composed of twenty volunteers from which 35% were women. The results identified an incidence of didactic transposition in the categories of didactic strategy, knowledge, evaluation, communication, motivation, objective, and didactic model.

Key Words

Didactics in the Upper Education, didactic transposition, disciplinary knowledge, taught knowledge.

* Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Correo electrónico: jclopez@utn.edu.ec

** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Correo electrónico: isaperezfl@flacso.edu.ec

1. Antecedentes

En países con políticas sociales avanzadas, la calidad de los sistemas universitarios es objeto de preocupación (Imberón, Silva & C. Guzmán, 2011), aspecto que redundan en la búsqueda de metodologías que incorporen el aprendizaje integral del estudiante y que tiendan a centrarse en sus necesidades y características, incorporando escenarios flexibles y abiertos (Cobos-Sanchiz, López-Meneses & Llorent-Vaquero, 2016). Además, en dicho contexto, se está gestando un cambio de paradigma educativo que resalta la construcción de conocimientos con la participación del estudiantado, lo que demanda del proceso de enseñanza-aprendizaje, nuevas formulaciones didácticas (Barberà, Gewerc & Rodríguez, 2016; Salmerón, Rodríguez & Gutiérrez, 2010). Es así que Villalobos-Claveria & Melo-Hermosilla (2019) reconocen el desarrollo de la docencia y el aprendizaje, como un campo de investigación especializado, que tiene entre sus objetos de estudio, a la docencia universitaria.

Este movimiento se apoya en la madurez alcanzada por la didáctica como disciplina, aspecto en que coinciden varios autores a partir de la consolidación de un cuerpo teórico que nuclea a una comunidad académica, con proyectos y propuestas propias (Gil-Pérez, Carrascosa & Martínez-Terrades, 2000). El relativo desarrollo de investigaciones en esta área se ha ido configurando como un saber especializado sobre los procesos de los aprendizajes habituales en estudiantes de Educación Superior y las formas de enseñanza que buscan potenciar el aprendizaje profundo (González, 2010, 2015). Es de esta manera que:

El creciente interés por la Didáctica como ciencia no es casual. Está vinculado con la complejidad del mundo, con la necesidad de formación del talento humano para garantizar el desarrollo, con la aparición de nuevos problemas y conflictos y la persistencia de otros, con el insistente reclamo del derecho a la educación y la proximidad a la sociedad del conocimiento. (López-Gutiérrez & Pérez-Ones, 2018, p. 6)

Entre los autores que permiten sustentar la didáctica universitaria como disciplina destacan, entre otros en los últimos años, Zabalza (2007), Grisales-Franco (2012), Díaz (2016), Cobos-Sanchiz et al. (2016), López-Gutiérrez, Pérez-Ones & Lalama-Aguirre (2017); López-Gutiérrez y Pérez-Ones (2018), Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla (2019), existe acuerdo en señalar a la universidad como una institución destinada a la producción de conocimiento, la formación y la vinculación con la sociedad y que, en ese marco, *“La didáctica universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político”* (López-Gutiérrez & Pérez-Ones, 2018, p. 10). De manera particular en las *“universidades latinoamericanas la disminución en la calidad de la enseñanza parece responder, en parte, a la poca atención que se le ha otorgado, a la didáctica universitaria en la formación de sus docentes y en la planificación de los estudios”* (Míguez, 2010, p. 278). Se distingue, entonces, la docencia universitaria como un problema de estudio, investigación y reflexión que se debe bosquejar como prioritario en la evolución del sistema de educación superior (Villalobos-Claveria, & Melo-Hermosilla, 2019).

Como puede observarse, las transformaciones metodológicas en la configuración de las universidades y la consecuente incidencia en la didáctica universitaria (Villalobos-Claveria, & Melo-Hermosilla, 2019) desafían a los docentes a incorporar, en sus prácticas de enseñanza, no sólo el dominio de contenido disciplinario puro, sino también competencias coligadas a la apropiación de conocimiento didáctico para instrumentar el saber de una disciplina hacia el saber pedagógico, con la finalidad de acometer el acto educativo. Al respecto Laudadio y Da Dalt describen que *“los contextos educativos de la educación superior han variado de tal forma que ha crecido la complejidad del trabajo propio del profesorado universitario”* (2014, p. 486).

Por su parte, Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla (2019), consideran que una mejor visión de la docencia universitaria puede darse a través del enfoque de transposición didác-

tica de Chevallard (1991), ya que ofrece mayores posibilidades de hacer un examen crítico-analítico del accionar del docente universitario, expresado en el acto de planificar, ejecutar y reflexionar sobre sí mismo y sobre la manera que ejerce su desempeño docente (Perafán, 2013). Poco a poco se ha acrecentado la comprensión acerca de la diferencia entre una disciplina y su impartición, el contraste entre el investigador especializado y el profesional que ejerce la docencia. De acuerdo a ello resulta necesario distinguir y problematizar la didáctica del profesional universitario cuando se desempeña como docente (Laudadio & Da Dalt, 2014).

En esta discusión el profesor universitario y su praxis didáctica se convierten en centro de análisis, entrando al debate su doble filiación pedagógica y su disciplina académica, lo cual ocasiona acuerdos y desacuerdos, considerando las exigencias de los paradigmas educativos, los desafíos que debe enfrentar la universidad y el cumplimiento de sus funciones sustantivas, produciéndose así una relación dinámica y cambiante. Para Grundy (1998), la actividad de desarrollo del currículo, como praxis o acción práctica, se fundamenta en los siguientes principios:

- a) La praxis se hace efectiva en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural.
- b) Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión.
- c) La praxis supone un proceso como construcción social.

Desempeñarse como profesor universitario representa, consecuentemente, la capacidad de esbozar la condición pedagógica y de analizar las condiciones que pudieran determinar la enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la Educación Superior (Villalobos-Claveria & Melo-Hermosilla, 2019).

En el campo de las Ciencias de la Educación, y dentro de ellas la didáctica, ha tomado fuerza el concepto de transposición didáctica hace varios años. Chevallard (1991), en su libro *La transposición didáctica*, explica cómo la cuestión del conocimiento se vuelve un tema problemático si se tiene en cuenta que es un proceso complejo e influenciado por muchos factores. De este modo se establecen relaciones entre la triada didáctica: el saber, el profesor y los estudiantes; inmersos en un sistema didáctico como proyecto compartido de enseñanza-aprendizaje. Se asume entonces que:

La transposición didáctica es un concepto abstracto, que requiere de procesos de análisis que lleven del objeto del saber al objeto a enseñar y de este al objeto de enseñanza; en este sentido se ha generado el interés por entender su aplicación. (Carrillo & Roa, 2017, p. 765)

La traslación del conocimiento científico, a los sistemas educativos, ha sido estudiada por varios teóricos de la educación. Entre ellos, Díaz-Corrado (2001) propone la noción de transposición didáctica para señalar el paso de un concepto científico teórico al mismo concepto enseñado en el aula. Para Chevallard y M. A. Joshua (1982), la transposición didáctica se concibe como el proceso en el que el saber del experto —saber sabio— se convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender —saber enseñado—. Dicha noción, empleada originalmente en la enseñanza de las matemáticas, ha comenzado a ser aplicada en distintos campos pedagógicos (Villalobos-Claveria & Melo-Hermosilla, 2019), constituyéndose en un instrumento que se utiliza, al decir de Civiero y Sant’Ana (2013), para examinar el movimiento del saber sabio al saber enseñar y, a través de éste, al saber enseñado.

En este sentido, los procesos formales de pensamiento de los docentes, en el proceso educativo, median e influyen contenidos implícitos y explícitos (Perafán, 2011), pero se ha de considerar que “(...) se encuentran pocos estudios sobre la transposición didáctica y las prácticas de los profesores, es decir, qué y cómo enseñan los contenidos” (Carrillo & Roa, 2017, p. 767), así como del desarrollo de la didáctica como ciencia, dado que su teorización se ha centrado en

el profesor y/o el alumno y no se ha considerado el contenido de dicha relación (Villalobos-Clavería & Melo-Hermosilla, 2019).

En esta relación Philippe (2004), estudia las diferentes prácticas que inciden en la realización de un saber, en tanto el docente recibe la influencia de diversos aspectos como su formación inicial, su hábito profesional, su relación personal y específica con la ciencia, la cultura de las instituciones educativas y los significados que confiere a los fines de la educación. En el ámbito de la pedagogía universitaria este enfoque trasciende las posturas puramente psicologistas al incorporar una visión del saber, que incluye la «vigilancia epistemológica», dada la importancia que tiene el examen crítico del docente respecto de la brecha que existe entre el saber académico y el saber a enseñar (Villalobos-Clavería & Melo-Hermosilla, 2019). Justamente Patiño, Hincapié y Rincón (2012) evidencian, en su trabajo, cómo se enseñan los saberes dentro de la universidad, empleando para ello la categoría de transposición didáctica.

¿Pero por qué debe ser asumida la transposición didáctica como sustento de este análisis? Sobre esto Villalobos-Clavería y Melo-Hermosilla (2019) señalan que el saber especializado sufre una metamorfosis y se convierte en un sistema de enseñanza que requiere la aprobación de la comunidad científica, para no perder vigencia frente al avance científico o a los cambios sociales. Para B. García, Sánchez y Sánchez (2012), estos saberes“(…) deberían ser *revisados y reemplazados por saberes que constituyan respuestas a preguntas significativas para los alumnos*” (p. 141).

A partir de estos argumentos, que permiten reconocer a la didáctica universitaria como centro de análisis (Behares, 2011), el presente trabajo toma como referencia los aportes de S. Joshua y Dupin (2005), que ofrecen un marco de justificación específico para el desarrollo de la didáctica en el nivel universitario. Su objetivo es determinar la percepción de los participantes sobre la incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica con el propósito de reconocer las especificaciones y énfasis que se asumen con el término praxis ligado a la docencia universitaria (López-Gutiérrez & Pérez-Ones, 2018; Runge, 2013).

2. Metodología

El grupo focal constituye una técnica de los enfoques cualitativos que permite recolectar datos de varias personas o colectivos. Se le identifica como focal al centrarse en un tema en especial y con un número mínimo de sujetos. De hecho, “*En los últimos decenios, las discusiones generadas al interior de grupos focales han sido utilizadas ampliamente como un método de recolección de datos en los campos de la investigación de las ciencias sociales*” (Orvik, Larun, Berland & Ringsberg, 2014, p. 91). El grupo focal se ha constituido en un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto-explicaciones para obtener datos cualitativos (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Según Escobar y Bonilla-Jimenez (2009) el grupo focal se usa para conocer la percepción de las personas respecto a lo que genera o impide un comportamiento, así como su reacción ante diferentes ideas, conductas, productos o servicios. Argumento que sirvió para la selección del mismo.

Para la selección de los participantes se consideró como criterio que éstos tuvieran alguna experiencia en común o personal que resultara de interés para el estudio y que pudieran formar un grupo homogéneo (Mayan, 2001; Prieto, 2007). Los grupos focales fueron conducidos por un moderador (investigador-profesor de la asignatura de Didáctica General) y un segundo investigador que tomó notas de campo. Para el análisis de la información los investigadores organizaron los datos transcritos y la construcción de categorías. Ello permitió realizar una codificación abierta de las mismas a objeto de determinar generalizaciones para ser utilizadas en el desarrollo de un libro de códigos inicial (Creswell, 2014).

3. Resultados

Se llevaron a cabo tres grupos focales con estudiantes de la carrera de Psicología Educativa y Orientación Vocacional de quinto Ciclo, de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de una universidad del Ecuador, con un total de 20 participantes, correspondiendo el 35% a mujeres. El tamaño de los grupos fluctuó entre los cinco y nueve integrantes a cada uno de ellos se le asignó un tema sobre transposición didáctica como parte de la asignatura de Didáctica General. Estos datos se exponen en la Tabla 1:

Tabla 1

Características de los grupos focales

Grupo	Total de participantes			Experiencia del grupo en el tema	Homogeneidad del grupo	Duración de las sesiones	Moderador	
	H	M	Total				Domina el tema	Conoce al grupo
Psicología Educativa y Orientación Vocacional -1	1	4	5	Sí	Sí	40 min.	Sí	Sí
Psicología Educativa y Orientación Vocacional -2	6	3	9	Sí	Sí	40 min.	Sí	Sí
Psicología Educativa y Orientación Vocacional -3	6	-	6	Sí	Sí	40 min.	Sí	Sí

Nota: Adaptado de Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006), Girón, Beviá, Medina y Simón (2002).

A partir del objetivo del estudio que consistió en determinar la percepción de los participantes sobre la incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica ligada a la docencia universitaria, se obtuvieron estos resultados.

3.1. Estrategia didáctica

Los grupos consideraron la categoría «estrategia didáctica» como aquella que tenía más incidencia en la transposición didáctica, debido a que guarda estrecha relación con procesos afectivos, cognitivos y procedimentales. Además, incluye métodos, técnicas y actividades; lo cual permite organizar las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.

Los participantes la consideran un criterio útil para clasificar los diversos métodos, consistente en identificar quién está en el centro de la actividad; si es el profesorado entonces predominan los métodos expositivos; si es el alumnado y se propicia la interacción entre iguales y la cooperación, dominan los métodos interactivos.

3.2. Conocimiento

Una segunda categoría identificada por los grupos fue «conocimiento». Éste se refleja en una base para la enseñanza, lo que plantea comprensiones, contenidos, habilidades y disposiciones para enseñar efectivamente en una situación dada. Además, se identificó el contenido de la reflexión que infiere reconstruir, adecuar, reestructurar o simplificar el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos. Se logró determinar que el corpus disciplinar pasa por un proceso de designación de contenidos a enseñar, y dicha designación marca el

tipo de contenidos que se integran definitivamente al currículo, sin que por el momento se dude de su lugar de origen: la disciplina.

En uno y otro caso, la comprensión de lo que ha de entenderse como saber académico del profesor parte de la supuesta designación originaria de los conocimientos de las disciplinas como contenidos curriculares.

3.3. Evaluación

En cuanto a la categoría «evaluación» se logran recoger aspectos relacionados con observar y analizar información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes; además de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas. Es considerado un proceso sistemático que recopila información metódica y rigurosa con el fin de juzgar el valor de un aprendizaje determinado con base en criterios definidos y en su caso fundamentar la toma de decisiones, para producir beneficios o mejoras en el estudiante.

Se ratificó que cuando al alumnado se le permite regular su trabajo y participar en la toma de decisiones relativas al cómo orientarlo y mejorarlo, el resultado de aprendizaje final es mayor.

3.4. Comunicación

La categoría «comunicación» enfatiza en la comprensión y desarrollo de la práctica docente como una actividad comunicativo-contextualizada; es decir, entendida como una acción coherente con las finalidades formativas y abierta a la interpretación ecológica de las múltiples interacciones que acontecen en el marco del aula y la comunidad educativa, a fin de conseguir que los docentes y estudiantes realicen un óptimo aprendizaje profesional y un proyecto personal instructivo, autónomo y colaborativo.

3.5. Motivación

La percepción de los grupos, sobre la categoría «motivación», expresa los sentimientos que fomentan el aprendizaje en la medida en que se intensifica la actividad de las redes neuronales y se refuerzan, por ende, las conexiones sinápticas. Además, permite analizar, valorar e integrar la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros agentes significativos como compañeros, padres y profesores.

Al ubicarse en un entorno universitario y partiendo de la premisa de que la conducta humana tiene un carácter intencional, la motivación de los estudiantes está íntimamente vinculada al sentido que éstos le otorguen a su actividad académica.

3.6. Objetivo

La percepción sobre la categoría «objetivo» identifica la aplicación práctica de los contenidos, que refiere que el conocimiento que se desarrolla no sólo debe explicar el mundo, sino que debe señalar las vías para su transformación; además, se identifica la inserción creciente del estudiante en la sociedad, en la cual los materiales objeto de conocimiento educativo no constituyen un fin en sí mismo, sino un medio para lograr su inserción creciente en la sociedad como un participante activo y transformador.

Su mayor interés reside en clarificar el proceso, hacer explícito lo que se desea hacer, las situaciones formativas que se pretenden crear y los resultados que se buscan alcanzar.

3.7. Modelo didáctico

Por último, la identificación de la categoría «modelo didáctico», considera la reflexión anticipadora, que guarda relación con la pre-acción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas, a la vez que su visión de post-acción, facilita, una vez rea-

lizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica. Desde ellos ha de abordarse el modelo que cada profesor/a debiera, holística y comprensivamente diseñar y asumir, para transformar la docencia, facilitándole la comprensión de la tarea práctico-reflexiva y la elección de las opciones más valiosas.

4. Análisis y discusión

Los resultados alcanzados son coherentes con la tesis sobre el desafío que representa para los docentes de Educación Superior incluir en su ejercicio de la práctica "(...) *no solamente el dominio de contenido disciplinario puro, sino (...) competencias asociadas a la apropiación de conocimiento didáctico para vehicular el saber disciplinario hacia el saber pedagógico, con el objeto de cumplir con el acto educativo*" (Pellón, Mansilla & San Martín, 2009, p. 744).

Para Casas y N. García (2016) este aspecto se enmarca en lo que ellos llaman «saber pedagógico». Estos autores definen esta categoría como los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes (valores, ideologías, actitudes, prácticas), es decir, creaciones del docente en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente: "*En efecto, si bien el nivel de una universidad lo configuran muchos factores, el que constituye un condicionante de máxima envergadura remite a la calidad del profesorado ya que garantiza una enseñanza eficaz (...)*" (Laudadio & Da Dalt, 2014, p. 486).

La configuración de los estilos de enseñanza del profesorado guarda relación con la conformación de una manera de crear y recrear su praxis, sobre todo cuando se vincula a los contenidos de la enseñanza, enmarcándolo no sólo en el tema de la clase particular, sino de todo el saber científico (Laudadio & Da Dalt, 2014). De esta forma incluimos en el contenido educativo el acervo científico, su metodología característica, datos, habilidades, rasgos particulares de esa ciencia, etc., que se busca promover al enseñar una disciplina científica particular.

A partir de esta premisa la fuente psicológica de la didáctica radica, por una parte, en encontrar los mecanismos que faciliten a los educandos la adquisición de las propiedades y características del objeto disciplinar estudiado, como así también determinar la etapa de desarrollo cognitivo en la que los sujetos están capacitados intelectualmente para aprender objetos de enseñanza específicos (Díaz, 2003, como se citó en Pellón et al., 2009).

Los resultados le confieren importancia al supuesto de que el aprendizaje debe ser conducido de forma crítica e investigativa, que instiga al alumno a reflexionar críticamente sobre su realidad. Que el modelo de educación que considera que los alumnos deben convertirse en participantes críticos, reflexivos y activos del proceso de investigación se constituye en una educación emancipadora que observa la necesidad de diferentes ambientes de aprendizaje.

Cada vez se hace más énfasis en el desarrollo de propuestas didácticas que involucren el trabajo colaborativo, toda vez que éste resulta relevante para el aprendizaje significativo. Actualmente se prioriza tanto el establecimiento de un sistema de enseñanza que favorezca la formación integral de los estudiantes, orientado a cubrir las demandas socio-laborales y la formación a lo largo de la vida (Arís & Comas, 2011), como la reformulación de metodologías aplicadas en las aulas centrando su énfasis en el proceso de aprendizaje y dotando de mayor protagonismo a los estudiantes (Barberà et al., 2016; Salmerón et al., 2010).

Los resultados son coherentes con Míguez (2010) en tanto se "*implementó una estrategia didáctica diferente a la empleada tradicionalmente, que busque potenciar: cambio de roles de docentes y estudiantes, aprendizajes significativos, construcción social del conocimiento, evaluación como parte integral del proceso de aprendizaje y reflexión continua*" (p. 279).

5. Conclusiones

El proceso de enseñanza–aprendizaje se construye dialécticamente en el entrecruce del saber sabio o de referencia, con la disciplina de fondo y el saber entendido como contenido a enseñar. Este contenido a enseñar sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que lo sitúan en el plano de los objetos de enseñanza que se deben tratar desde una perspectiva formativa. Ello permite considerar la posibilidad de desarrollar procesos de inducción–capacitación–formación con los profesores de Educación Superior o universitaria, independientemente de su área disciplinar, con el objetivo de que sean capaces de reflexionar acerca de sus prácticas y de proponer innovaciones contextualizadas a sus ámbitos de estudio.

La aplicación de la técnica de grupo focal permite profundizar en el análisis de la percepción de los participantes sobre la incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica, destacando las categorías de **Estrategia Didáctica, Conocimiento, Evaluación, Comunicación, Motivación, Objetivo y Modelo Didáctico**.

Existe una fuerte incidencia de la lógica cognitiva e instrumental de las disciplinas de formación de los docentes en su praxis didáctica lo que puede favorecer o bien obstaculizar el desarrollo de la didáctica universitaria en su más amplia definición.

Los estudiantes han comprendido la posibilidad de reconocer la utilización de diversas estrategias didácticas por parte de los docentes, según áreas disciplinarias. Estos resultados se asocian al conocimiento metodológico que poseen del enfoque de la transposición didáctica.

Referencias bibliográficas

- Arís, N. & Comas, M. À. (2011). La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 5–13. Recuperado de <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v8n2-aris-comas/1049-2194-1-PB.pdf>
- Barberà, E., Gewerc, A., & Rodríguez, J. L. (2016). Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (50), 1–12. doi: 10.6018/red/50/7
- Behares, L. E. (2011). Consideraciones sobre el sentido de las «pedagogías» y las «didácticas» universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya. *Educação: Revista do Centro de Educação*, 36(3), 337–350. doi: 10.5902/198464442971
- Bertoldi, S., Fiorito, M. E., & Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico–metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 17(33), 111–131.
- Carrillo, A. & Roa, R. (2017). Algunos antecedentes de investigación sobre transposición didáctica. *Bio–Grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 10(19), 764–770. doi: 10.17227/bio-grafia.extra2017-7207
- Casas, C. & García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la fucs, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25(2), 132–140. doi: 10.1016/j.rep.2016.02.014

- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. & Joshua, M. A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3(2), 157–239.
- Civiero, P. A. & Sant'Ana, M. (2013). Roteiros de aprendizagem a partir da transposição didática reflexiva. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, 27(46), 681–696. doi: 10.1590/S0103-636X2013000300022
- Cobos-Sanchiz, D., López-Meneses, E. & Llorent-Vaquero, M. (2016). Propuesta de innovación didáctica con portafolios electrónicos en formato blog: un caso de estudio en una universidad. *Formación Universitaria*, 9(6), 27–42. doi: 10.4067/S0718-50062016000600004
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Díaz, V. (2016). Didáctica y prácticas en posgrado: una aproximación teórica. *UNIMAR*, 34(1), 71–85. Recuperado de <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/1135/pdf>
- Díaz-Corrales, J. (2001). *A la búsqueda del sentido: acceso al sentido y transposición pedagógica*. Madrid: UCM.
- Escobar, J. & Bonilla-Jimenez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67. Recuperado de [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- García, B., Sánchez, G. & Sánchez, D. (2012). Transposición didáctica y comunicación: el estudio de los humedales. En J. F. Durán & M. R. Vega (Coords.), *El factor humano en el espacio europeo de Educación Superior* (pp. 139–156). Madrid: Visión Libros.
- Gil-Pérez, D., Carrascosa, J. & Martínez-Terrades, S. (2000). Una disciplina emergente y un campo específico de investigación. En F. J. Perales & P. Cañal (Eds.), *Didáctica de las ciencias experimentales: teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 11–34). Alcoy: Marfil.
- Girón, M., Beviá, B., Medina, E., & Simón, M. (2002). Calidad de la relación médico paciente y resultados de los encuentros clínicos en atención primaria de Alicante: un estudio con grupos focales. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 561–575. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/original6.pdf>
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad de la Educación*, (33), 123–146. doi: 10.31619/caledu.n33.141
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la Educación Superior chilena. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371–407). Santiago de Chile: Ediciones uc.
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), 203–218. doi: 10.5294/edu.2012.15.2.4

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Imbernón, F., Silva, P. & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 18(36), 107–114. doi:10.3916/C36-2011-03-01
- Joshua, S. & Dupin, J.-J. (2005). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Buenos Aires: Colihue.
- Laudadio, M. J. & Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17(3), 483–498. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.5
- López-Gutiérrez, J. C. Pérez-&Ones, I. (2018). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la Educación Superior? *Revista Científica Ecociencia*, 5(1), 1–17. doi: 10.21855/ecociencia.51.13
- López-Gutiérrez, J. C. Pérez-Ones, I. & Lalama-Aguirre, J. M. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1290–1308. doi: 10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.1290-1308
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology. Recuperado de <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Míguez, M. (2010). Una estrategia didáctica alternativa en aulas universitarias de química: potenciando el proceso motivacional por el aprendizaje. *Educación Química*, 21(4), 278–286. doi: 10.1016/S0187-893X(18)30096-X
- Orvik, A., Larun, L., Berland, A. & Ringsberg, K. C. (2014). Factores situacionales en estudios de grupos focales: una revisión sistemática. *Paradigmas: Revista Disciplinar de Investigación*, 6(2), 87–127.
- Patiño, J. C., Hincapié, L., & Rincón, S. (2012). *Enseñar en la universidad: problematización, transposición didáctica y sentidos del saber, en el curso de comunicación y lenguajes mediáticos de la licenciatura en comunicación e informática educativas* (Tesis de Grado, Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia). Recuperada de <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/934fac17-716f-4485-b1cd-9522acd2cb75/content>
- Pellón, M., Mansilla, J. & San Martín, D. (2009). Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones. *International Journal of Morphology*, 27(3), 743–750. doi: 10.4067/S0717-95022009000300018
- Perafán, G. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, (37), 83–93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question: pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, (149), 29–36. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3170
- Prieto, A. (2007). *Grupos focales: dirección y evaluación de tecnologías en la salud*. Recuperado de www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/curso-taller/AlejandraPrieto-de-la-Rosa.pdf
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 201–240. doi: 10.21500/01212753.1500
- Salmerón, H., Rodríguez, S., & Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación*, 17(34), 163–171. doi: 10.3916/C34-2010-03-16
- Villalobos-Claveria, A. & Melo-Hermosilla, Y. (2019). Narrativas docentes como recurso para la comprensión de la transferencia didáctica del profesor universitario. *Formación Universitaria*, 12(1), 121–132. doi: 10.4067/S0718-50062019000100121
- Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(2–3), 489–509.