



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 16 / ABRIL, 2022 (24-34)

DOCENCIA UNIVERSITARIA Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA. ESTUDIO DE PERCEPCIÓN

*UNIVERSITY TEACHING AND DIDACTIC
TRANSPOSITION. A STUDY OF PERCEPTION*

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.16.01>

Artículo de Investigación

Recibido: (24/11/2020)

Aceptado: (31/03/2021)

Juan Carlos López-Gutiérrez



*Universidad Técnica del Norte, Facultad de
Educación, Ciencia y Tecnología, Carrera Educación
Básica, Ibarra, Ecuador.*

jclopez@utn.edu.ec

Isarelis Pérez Ones



*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede
Ecuador, Doctorado en Políticas Públicas, Quito,
Ecuador.*

isaperezfl@flacso.edu.ec



DOCENCIA UNIVERSITARIA Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA. ESTUDIO DE PERCEPCIÓN

UNIVERSITY TEACHING AND DIDACTIC TRANSPOSITION. A STUDY OF PERCEPTION

RESUMEN

Mediante la exploración de la praxis docente universitaria resulta posible comprender en qué medida se asumen estrategias dirigidas al desarrollo integral del estudiante universitario, esencia que remite a la relación entre el saber disciplinar y el saber enseñado. En tal sentido, la transposición didáctica constituye un enfoque que permite entender el movimiento entre esos saberes. La presente investigación tiene como objetivo determinar la percepción de los estudiantes sobre la incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica universitaria. La metodología utilizada fue el grupo focal, para la selección de los participantes se consideró la experiencia de estos en el tema y su homogeneidad. 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, con un total de veinte participantes, el 35 % de ellos 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: Ciencias de la educación, enseñanza y formación, profesionales de la educación

ABSTRACT

By exploring the praxis of university professors, it is possible to understand the extent to which they adopt strategies aimed at the integral development of university students; this concerns the relationship between disciplinary knowledge and the knowledge taught. In this sense, didactic transposition is an approach allowing us to understand the movement between knowledges. The aim of this study was to determine the students' perception of the incidence of didactic transposition in university pedagogical praxis. The methodology used was the focus group, and the selection of participants was based on their experience in the subject and their homogeneity. Three focus groups were conducted with students of Educational Psychology and Vocational Guidance in the fifth cycle of the Faculty of Education, Science, and Technology, with a total of twenty participants; 35 % of whom were women. The results identified an incidence of didactic transposition in the categories of didactic strategy, knowledge, evaluation, communication, motivation, objective and didactic model.

KEYWORDS: Educational Sciences, Teaching and Training, Educational Professionals

INTRODUCCIÓN

PRAXIS PEDAGÓGICA

La preocupación por la calidad de los sistemas educativos resulta un tema ampliamente compartido a nivel internacional desde todos los sectores sociales. En particular en los países con políticas sociales avanzadas, la calidad de los sistemas universitarios deviene objeto de reflexión (Imbernón, Silva y Guzmán 2011), dado el impacto que tiene el graduado universitario en la sociedad. Uno de los temas dentro del amplio espectro de la educación superior se relaciona con la necesidad de contar con metodologías que promuevan el aprendizaje integral, como vía para disponer de profesionales capacitados. Estas metodologías suelen focalizarse en las necesidades y características de los estudiantes (Gutiérrez 2011), y se desarrollan en ambientes abiertos y flexibles (Cobos-Sanchiz, López-Meneses y Llorent-Vaquero 2016).

Esta preocupación ocurre en el contexto de un cambio del paradigma educativo que enfatiza el proceso de construcción de conocimientos con participación del estudiante (Gutiérrez 2016), y que busca dotarlo de un mayor protagonismo (Barberà, Barujel y Illera 2016), y que a su vez demanda del docente universitario nuevas formulaciones didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto cobra relevancia la cuestión en torno a la praxis docente y su relación con las demandas del nuevo paradigma. Por tanto, cabe preguntarse si la praxis desarrollada por el docente universitario en la actualidad responde al mandato sugerido por dicho cambio.

Resulta oportuno dejar claro algunos aspectos que entorpecen la comprensión de la praxis, y también sus potencialidades como herramienta epistemológica, en tanto a través de ella se desarrollan procesos de producción de conocimiento.

En primer lugar, se debe reconocer que esta

no debe ser coartada por regularizaciones y posiciones generales. Por el contrario, de acuerdo con Runge y Muñoz (2012:79) la praxis tiene un carácter situado, causal y contingente: “En el ámbito de la praxis no hay un saber seguro (certezas absolutas), ya que la acción humana siempre se ha de considerar como libre y contingente si se trata de tomar decisiones (libre y responsable)”.

Carvajal (2016), por su parte, la concibe desde un sentido amplio como la unidad dinámica y dialéctica entre el análisis pertinente de la práctica social y su comprensión teórica. Y es que como sostiene Hincapié (2016:265) la praxis “no es la actividad puramente científica que construye el objeto de su indagación (...) más bien, se entiende la praxis como el conocimiento de la realidad, la crítica sistemática de esa realidad y el esfuerzo por transformarla radicalmente”.

Existe un conjunto de principios sobre los cuales se sustenta la actividad didáctica como una forma de praxis o acción práctica. Grundy (1998:115-116) destaca:

- (i) está constituida por la acción y la reflexión, (ii) tiene lugar en un mundo real, no hipotético, (iii) se hace efectiva en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural, y (iv) ese mundo no es natural, es construido.

Tomando en consideración estos elementos, el trabajo de investigación desarrollado se sustenta en la tesis de que la relación existente entre la praxis pedagógica del docente universitario y el saber didáctico-curricular no es natural, es decir, sino que se conforma como un proceso construido social y culturalmente, mediado por la acción y la reflexión de estudiantes y docentes desde una posición de crítica a la realidad en que está situado. Además,

- (...) se enfoca en los procesos de aprendizaje propios y específicos de la asignatura o área del conocimiento a cargo del profesor. Así pues, el docente despliega a diario una serie de estrategias y dispositivos orientados hacia la interacción de sus estudiantes con los saberes del espacio académico que orienta, desde una concepción general consagrada en los objetivos académicos

del ciclo o nivel académico respectivo.
(López 2020:170)

Sin embargo, esta propuesta enfrenta grandes retos, ya que cuando se involucra a los estudiantes en un proceso de producción de conocimientos, los saberes tradicionales sufren cambios al ser configurados para su inserción en la enseñanza, y estos cambios requieren del consentimiento de la comunidad científica, de forma tal que garantice su credibilidad y aceptación (Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla 2019).

Estos desafíos se incrementan cuando se reconoce la subsistencia de un sistema educativo caracterizado por centrarse en el docente, donde en la mayoría de casos se transmiten conocimientos y donde los profesores se limitan a reproducir procesos de aprendizajes en los que ellos se formaron, a veces durante su infancia (Oliveira 2020).

Es por esta razón que “(...) la praxis pedagógica desarrollada en las instituciones no puede limitarse a contenidos disciplinarios” Oliveira (2009:15). Pero también es necesario reconocer la multiplicidad de tipos de conocimientos que poseen los docentes. Resulta interesante la identificación que realizan algunos autores al respecto.

Para Tardif (2014), los docentes tienen conocimientos diferentes, denominados como:

(...) conocimiento disciplinar, que corresponde a los diversos campos del conocimiento, que se ofrecen en las universidades; conocimiento curricular, que los profesores deben aplicar a los programas, objetivos, contenidos y métodos escolares; los conocimientos profesionales, transmitidos en la formación del profesorado, incluida la práctica docente, que es objeto de conocimientos en las ciencias de la educación y la pedagogía; el conocimiento experiencial, referido al trabajo docente en el entorno, es decir, construido en la práctica del docente; y el conocimiento pedagógico del docente, que es el que concierne a la forma de enseñar los diferentes contenidos. (38)

Este trabajo apuesta por la transposición

didáctica como sustento de la praxis pedagógica, al constituir un instrumento y un medio para que el docente genere procesos de producción de conocimiento que respondan a las demandas del nuevo paradigma educativo. La transposición didáctica constituye un enfoque que puede favorecer una mejor comprensión y desarrollo del rol del docente universitario, en tanto la actividad docente es praxis y la esencia de la actividad (práctica) del profesor, es la enseñanza-aprendizaje.

En otras palabras, la transposición didáctica se concibe como el conocimiento técnico-práctico del docente que le permite asegurar que el aprendizaje de los estudiantes tenga lugar como resultado de la actividad docente, mediante la cual el conocimiento tradicional es transformado y reconfigurado.

A partir de estos presupuestos teóricos, se decidió explorar la percepción de estudiantes universitarios sobre las potencialidades de la transposición didáctica como fundamento de la praxis pedagógica universitaria.

METODOLOGÍA

El tipo de manuscrito que se presenta es un artículo de investigación. La investigación realizada asumió un paradigma cualitativo (Gutiérrez, Guzmán y Baculima 2015) por lo que constituye un estudio cualitativo-descriptivo (Carvalho, Thofehrn, Barlem & Nunes 2020).

Tomando en consideración la utilidad de los grupos focales como “método de recolección de datos en los campos de la investigación de las ciencias sociales” (Orvik, Larun, Berland y Ringsberg 2014:91), y el hecho de que se han adaptado con éxito a las ciencias sociales (Agar & MacDonald 1995; Bloor, Frankland, Thoms & Robson 2001), se optó por generar interacciones de grupo con el fin de producir datos y conocimientos. Se le identifica como focal al interesarse-enfocarse en un tema en especial y con un número mínimo de sujetos.

Es decir, “constituye un espacio de opinión para

captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz 2013:56). Escobar y Bonilla-Jimenez (2017) describen que el grupo focal se usa para descubrir 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.

Al respecto, se reconoce que: *“The technique uses group interaction to gather data on a specified topic of interest. Focus groups have the advantage of using group dynamics and interactions among participants for easier exploring of their attitudes, thoughts, etc.”* (Janikova, Plevova & Jarosova 2019:163).

Para la ejecución de la investigación y la aplicación del estudio focal, se tuvieron en cuenta las siguientes etapas:

Reconocimiento del tema de discusión, identificación y selección de los participantes, moderador y secretario, diseño de la guía de discusión temática, preparación logística, organización de material didáctico y desarrollo del taller que incluye las siguientes fases: inducción, conducción, discusión y clausura. (Botía-Rodríguez, Cardona-Arguello y Carvajal-Suárez 2020:85)

El objetivo del grupo focal consistió en determinar la percepción de los participantes sobre la incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica ligada a la didáctica universitaria.

En base a la identificación del tema y el objetivo del estudio se identificó y seleccionó al grupo de participantes, a partir de un criterio de representatividad cualitativa (Aliaga, Santos & Trad 2020).

Este criterio consiste en que los participantes tengan alguna experiencia en común o personal de interés para el estudio, de manera tal que puedan formar un grupo homogéneo o heterogéneo, dependiendo del interés del estudio. Cuando se trata de explorar experiencias compartidas, se aconseja un grupo homogéneo. El diseño de la

guía de discusión temática constituyó el próximo paso, antecedido por el trabajo de análisis de un moderador (investigador, profesor de la asignatura Didáctica General), y un segundo investigador.

En referencia a la ejecución de los diferentes grupos focales, las sesiones duraron un promedio de 40 minutos. Se valoró la interacción entre los participantes, considerando su ajuste al objetivo de la actividad. El moderador facilitó las sesiones y por su parte, el segundo investigador tomó notas de campo y se encargó de grabar las discusiones y de controlar el tiempo. Todas las grabaciones de audio fueron transcritas para contar con datos abundantes y confiables en función del análisis.

Para proceder con el análisis de la información los investigadores organizaron los datos transcritos y la construcción de las categorías (Francis, Gross, Blue-Banning, Haines y Turnbull 2016). Ello permitió efectuar una codificación abierta de las mismas, al constituir la base para el despliegue de un libro de códigos inicial. Como sugiere la literatura, el texto resultante “fue sometido a análisis de contenido” (Janikova *et al.* 2019:162). Se establecieron categorías, sub-categorías y unidades de significado para cada una de ellas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

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, con un total de 20 participantes, el 35 % mujeres (Tabla 1). Los miembros de los grupos han recibido un tema sobre la Transposición Didáctica como parte de la asignatura Didáctica General. El tamaño de los grupos fluctuó entre los 5 y 9 participantes.

Tabla 1: Características de los grupos

Grupo	Total de participantes			Experiencia del grupo en el tema	Homogeneidad del grupo	Duración de sesiones	Moderador	
	H	M	Total				Domina el tema	Conoce al grupo
Psicología educativa 1	1	4	5	Sí	Sí	40	Sí	Sí
Psicología educativa 2	6	3	9	Sí	Sí	40	Sí	Sí
Psicología educativa 3	6	-	6	Sí	Sí	40	Sí	Sí

Fuente: Adaptado de Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006).

El análisis de contenido (Lucio y López 2015; López y Pérez 2018) identificó siete categorías de incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica relacionada con la didáctica universitaria (Tabla 2). Las

categorías identificadas por los estudiantes se fundamentaron sobre la base de su percepción de la incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica ligada a la didáctica universitaria.

Tabla 2: Categorías, sub-categorías y unidades de significado de incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica ligada a la didáctica universitaria

No.	Categorías identificadas	Sub-categoría	Unidades de significado
1	Estrategia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> Procesos afectivos, cognitivos y procedimentales Métodos, técnicas, actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Procesos afectivos, cognitivos y procedimentales. Métodos, técnicas, actividades.
2	Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento base para la enseñanza El contenido de la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender, conocimientos, habilidades y disposiciones para enseñar. Reconstruir, adecuar, reestructurar o simplificar el contenido. Tipo de contenidos.
3	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Información, valor, decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> Observar y analizar información del proceso de aprendizaje Reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones.
4	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Teoría socio-comunicativa de la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender y desarrollar una actividad comunicativo-contextualizada. Finalidades formativas. Interacciones en el aula y la comunidad educativa.
5	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> Sentimientos Auto-concepto 	<ul style="list-style-type: none"> Sentimientos que fomentan el aprendizaje. Analizar, valorar e integrar la información sobre los significados.
6	Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación práctica de los contenidos La inserción creciente del estudiante en la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación práctica de los contenidos. Materiales objeto de conocimiento educativo. Situaciones formativas.
7	Modelo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión anticipadora 	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia de las acciones formativas. Representación mental del conocimiento práctico y la teorización de la tarea didáctica.

Fuente: Adaptado de Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006).

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y SU INCIDENCIA EN LA PRAXIS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Los sistemas educativos y la forma en que se vinculan con el conocimiento científico y académico han sido analizados y discutidos en varios estudios (Guzmán y Pinto 2004). Se trata de valorar cómo estos sistemas son capaces de integrar los saberes científicos en sus procesos, en particular en los de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, se trata de transitar de un concepto científico a un saber enseñado en el aula. La clave para la comprensión de la transposición didáctica estriba en asumir que el saber del experto (saber sabio) se convierte en saber que hay que enseñar (saber enseñado), subordinado a la preocupación por el aprendizaje.

Desde el año 1991 en que Yves Chevallard publicó su libro: *La transposición Didáctica, Del saber sabio al saber enseñado*, el debate por la cuestión del conocimiento se ha vuelto más recurrente. Cajamarca y Acosta (2017) reconocen 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” (765). La discusión resultante es parte del campo de las ciencias de la educación y dentro de ellas la didáctica.

Existe una coherencia entre lo alcanzado y la tesis sobre el desafío que representa para los docentes de la Educación Superior incluir en su ejercicio a la praxis, según Pellón, Mansilla y San Martín (2009:744): “(...) no solamente el dominio de contenido disciplinario puro, sino que además le exige 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”.

Desempeñarse como profesor universitario representa bosquejar el estado pedagógico y ser hábil en considerar el escenario establecido para la enseñanza y el aprendizaje en los dominios de la educación superior (Villalobos-Clavería y

Melo-Hermosilla 2019). Esta correspondencia entre lo pedagógico y lo laboral que presenta un docente universitario, genera inquietudes, riesgos y tensiones que la praxis debe resolver. Sin embargo, dados los retos a los que se enfrentan las universidades como instituciones de formación y creadoras de conocimiento en la actualidad, esta relación suele ser dinámica, de cambio constante y, sobre todo, muy inestable.

La configuración de los estilos de enseñanza del profesor (Laudadio y Da Dalt 2014) guarda relación con la conformación de una manera de crear y recrear su praxis, sobre todo cuando se vinculan los distintos saberes científicos a los contenidos de la formación, al ser su núcleo estructurador.

La praxis también considerada como profesión, presenta un fuerte componente en los diversos postulados y estrategias, sobre todo, de la didáctica. López-Gutiérrez, Pérez-Ones y Lalama-Aguirre (2017:1298), han considerado que la “(...) praxis pedagógica es el conjunto de todos los fenómenos y procesos experienciables del enseñar y el aprender. Metódicas, práctica reflexiva. Reconstrucción didáctica. Investigación de la enseñanza. Nivel de análisis y planeación de la enseñanza”.

Se ha reconocido el contenido didáctico o educativo como eslabón que conecta las ciencias de la educación, de forma general, con todo el acervo de conocimientos que la historia de la humanidad ha venido desarrollando, particularmente los de carácter científico, los cuales se codifican para su mejor impartición como procesos de enseñanza-aprendizaje, en función de resolver las necesidades estudiantiles. Estos elementos promueven el desarrollo de distintas disciplinas científicas.

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. 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. La “enseñanza en la universidad está dirigida a fomentar la capacidad de actuación del estudiantado” (Martínez-Bello y Bernabé-Villodre 2019:3).

Cada vez se hace más énfasis en el desarrollo de propuestas didácticas que involucren trabajo colaborativo, al resultar relevante para el aprendizaje significativo (Bravo, Ramírez, Faúndez y Astudillo 2016). Actualmente, se prioriza tanto el establecimiento de un sistema de enseñanza que favorezca la formación integral de los estudiantes y que esté orientado a cubrir las demandas socio-laborales, como la formación a lo largo de la vida, es decir, la reformulación de metodologías aplicadas en las aulas que enfatizan en el proceso de aprendizaje y dotan de mayor protagonismo a los estudiantes. En esta consideración “la madurez del alumnado es un punto clave para una intervención didáctica más eficaz” (Muñoz 2019:376).

Los resultados son coherentes con Míguez (2010:279), quien “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”. De forma general Martínez-Bello y Bernabé-Villodre (2019) comprenden la importancia del cambio y la renovación de los aspectos metodológicos que le conciernen a la didáctica universitaria, en función de las transformaciones sociales que imponen resultados y satisfacción.

La praxis pedagógica de los docentes universitarios se encuentra mediada por las transformaciones ocurridas en las universidades a favor de cambios en sus estructuras académicas y de investigación. Ello impacta fuertemente en las configuraciones metodológicas que guardan estrecha relación con la didáctica universitaria y la capacidad de transformar un saber disciplinario y puro, en una estructura didáctica acorde al contenido necesario para desarrollar procesos de aprendizaje coherentes con las necesidades del estudiante universitario y con las distintas áreas del saber que son materia de enseñanza.

De esta forma López y Ones (2018:10) definen

a la didáctica universitaria “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”.

CONCLUSIONES

El accionar diario de los docentes universitarios exige una comprensión cada vez mayor sobre sus prácticas pedagógicas y si en verdad estas responden a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En la construcción de un proceso educativo se ponen de manifiesto aquellos saberes disciplinares que constituyen la base para la configuración de programas y contenidos curriculares a desarrollar en las aulas universitarias. Como supone un acto de respuesta lógica a esta derivación, el entrecruzamiento entre estos saberes denota una transformación medida y mediada por el docente en función de una perspectiva formativa.

Se insiste en la necesidad de reconocer, independientemente de las estructuras disciplinares de partida, que la praxis didáctica generada en el contexto universitario posee un ejercicio de reflexión sistemático sobre la viabilidad del uso de saberes disciplinares puros y su modificación y/o transformación en contenidos y saberes educativos.

La aplicación de la técnica de grupo focal permitió profundizar en el análisis de la percepción de los participantes sobre la incidencia de la transposición didáctica en la praxis pedagógica, mediante 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 pedagógica, lo que favorece u obstaculiza 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.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: Los autores declaran no tener conflictos de interés.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: Juan Carlos López Gutiérrez (50%), Isarelis Pérez Ones (50%).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. & MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organization*, 54(1), 78-86. doi: <https://doi.org/10.17730/humo.54.1.x102372362631282>
- Aliaga, M. A., Santos, S. M. C. D. & Trad, L. A. B. (2020). Segurança alimentar e nutricional: significados construídos por líderes comunitários e moradores de um bairro popular de Salvador, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(1), e00169218. doi:<https://doi.org/10.1590/0102-311X00169218>
- Barberà, E., Barujel, A. G. y Illera, J. L. R. (2016). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, (50). doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/7>
- Bertoldi, S., Fiorito, M. E. y Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, docencia y tecnología*, 17(33), 111-131.
- Bloor, M., Frankland, J., Thoms, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications.
- Botía-Rodríguez, I., Cardona-Arguello, G. A. y Carvajal-Suárez, L. (2020). Patrón de consumo de verduras en una población infantil de Pamplona: Estudio Cualitativo. *Universidad y Salud*, 22(1), 84-90. doi:<https://doi.org/10.22267/rus.202201.178>
- Bravo, A. A., Ramírez, G. P, Faúndez, C. A. y Astudillo, H. F. (2016). Propuesta Didáctica Constructivista para la Adquisición de Aprendizajes Significativos de Conceptos en Física de Fluidos. *Formación universitaria*, 9(2), 105-114. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200012>
- Cajamarca, A. C. y Acosta, R. R. (2017). Algunos antecedentes de investigación sobre transposición didáctica. *Bio-grafía*, 764-770. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/234803179.pdf>
- Carvajal, M. (2016). La pedagogía praxeológica como componente en el proceso de investigación para la formación ciudadana. *Educ. Educ.*, 19(3), 416-436. doi: 10.5294/edu.2016.19.3.6
- Carvalho, L. A., Thofehn, M. B., Barlem, E. L. D. & Nunes, N. J. D. S. (2020). Resignifying theory of professional links in nursing work. *Escola Anna Nery*, 24(1), e20190138. doi: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0138>
- Cobos-Sanchiz, D., López-Meneses, E. y 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:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600004>
- Escobar, J. y Bonilla, Jimenez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1). 51-67. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/957>
- Francis, G., Gross, J., Blue-Banning, M.,

- Haines, S. y Turnbull, A. P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 43-60. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100004>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. España, Madrid: Morata.
- Gutiérrez, J. C. L. (2011). Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones. *Revista Raites*, 4(8), 89-110. Recuperado de <https://n9.cl/mrk71>
- Gutiérrez, J. C. L. (2016). Cuasiexperimento científico y validación empírica de un modelo de gestión. *Res Non Verba*, 6(2), 41-56. Recuperado de <https://n9.cl/w63m>
- Gutiérrez, J. C. L., Guzmán, A. A. R. y Baculima, V.H.Q.(2015). La etnometodología como herramienta de análisis e interpretación de los emprendimientos. *Revista Científica Ciencia y tecnología*, 2(10), 42-51. Recuperado de <http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/64>
- Guzmán, M. A. y Pinto, R. N. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13(1), 121-131. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901312.pdf>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es.
- Hincapié, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13(32), 257-279. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000300257&lng=es&tlng=es.
- Imbernón, F., Silva, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18(36), 107-114. doi:10.3916/C36-2011-03-01
- Janikova, E., Plevova, I. & Jarosova, D. (2019). Rationed nursing care—conclusions from focus groups. *Pielęgniarstwo XXI wieku/ Nursing in the 21st Century*, 18(3), 162-168. doi:<https://doi.org/10.2478/pielxxiw-2019-0019>
- Laudadio, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y educadores*, 17(3), 483-498. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781005.pdf>
- López, J. C. y Pérez, I. (2018). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación Superior? *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5(1), 1-17. doi:<https://doi.org/10.21855/ecociencia.51.13>
- López, R. A. R. (2020). Escuela y Praxis Pedagógica: Vínculo transformador de licenciados en maestros. *Revista Educación y Ciudad*, (39), 165-175. doi: 10.36737/01230425.N39.2020.2342
- López-Gutiérrez, J C., Pérez-Ones, I. y 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244030>
- Lucio, A. y López, J. (2015). Dominios científicos, tecnológicos y humanísticos. Instrumento de organización de la ciencia en la fecha de recepción: abril 2016 fecha de aceptación: mayo 2016 Universidad Estatal de Bolívar. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 14(1), 5-10. Recuperado de <https://enlace.ueb.edu.ec/index.php/>

enlaceuniversitario/article/view/32

- Martínez-Bello, V. y Bernabé-Villodre, M. M. (2019). Experiencia universitaria innovadora sobre didáctica de la motricidad infantil: De las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-26. doi:<https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.15>
- 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: [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30096-X](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30096-X)
- Muñoz, F. J. R. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Salamanca moderna. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (10), 373-392. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105029>
- Oliveira, G. A. M. D. (2020). *Saberes de professores sobre a práxis pedagógica de Matemática nos anos iniciais* (tesis de maestría). Universidad Federal de Uberlândia, Brasil. doi: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3618>
- Oliveira, G. S. D. (2009). *Crenças de professores dos primeiros anos do ensino fundamental sobre a prática pedagógica em Matemática* (tesis de doctorado). Universidad Federal de Uberlândia, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13606/1/dis%20.pdf>
- Orvik, A., Berland, A., Larun, L. y Ringsberg, K. C. (2014). Factores situacionales en estudios de grupos focales. *Paradigmas*, 6(2), 87-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942049>
- Pellón, M., Mansilla, J. y 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: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022009000300018>
- Runge, A. K. y Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica), educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 8(2), 75-96. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/2684>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Brasil: Editora Vozes.
- Villalobos-Claveria, A. A. y Melo-Hermosilla, Y. M. (2019). Narrativas Docentes como Recurso para la Comprensión de la Transferencia Didáctica del Profesor Universitario. *Formación universitaria*, 12(1), 121-132. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100121>