Universidad de La Salle
Ciencia Unisalle

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras | Facultad de Ciencias de la Educación

1-1-2016

Transposición didáctica en la enseñanza de lengua y de contenido del área de inglés

Andrea Milena Bolívar Quintero
Universidad de La Salle, Bogotá

Geidy Catherine Rincón Córtes
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Citación recomendada

Bolívar Quintero, A. M., & Rincón Córtes, G. C. (2016). Transposición didáctica en la enseñanza de lengua y de contenido del área de inglés. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/149

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y DE CONTENIDO DEL ÁREA DE INGLÉS

ANDREA MILENA BOLÍVAR QUINTERO

GEIDY CATHERINE RINCÓN CÓRTES

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C., JULIO DE 2016

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y DE CONTENIDO DEL ÁREA DE INGLÉS

ANDREA MILENA BOLÍVAR QUINTERO

GEIDY CATHERINE RINCÓN CÓRTES

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés

Tutor:

ROSMERY CIFUENTES BONETT

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

BOGOTÁ D.C., JULIO DE 2016

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y DE CONTENIDO DEL ÁREA DE INGLÉS.

Andrea Milena Bolívar Quintero[1]

Geidy Catherine Rincón Córtes[2]

Resumen: Este artículo está encaminado a indagar sobre la diferencia que existe desde el objeto de saber hasta el objeto de enseñanza del proceso de transposición didáctica de dos profesores de lengua y dos profesores de contenido del área de inglés. Para llegar a esto, se va a reconocer, a demostrar y a describir el proceso que se presenta al pasar del saber sabio al saber enseñado. Esta investigación fue llevada a cabo en la Universidad de la Salle sede Chapinero con dos profesores de la enseñanza de lengua[3] y dos de la enseñanza de contenido[4] del área de inglés de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. El método de investigación fue fenomenológico, el cual pretende indagar sobre un determinado fenómeno Transposición Didáctica y a su vez examinar el acercamiento que éste tiene en un contexto real. Para ello, se utilizaron técnicas e instrumentos como: observaciones y entrevistas, las cuales arrojaron las principales categorías de análisis.

Los resultados muestran que en el proceso de transposición didáctica en la enseñanza de lengua los profesores explican el saber sabio[5] tal y como es, entonces la transformación se da es

[1] Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle, Bogotá Colombia.
E-mail: bandrea97@unisalle.edu.co.
[2] Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle, Bogotá Colombia.
E-mail: rgeidy03@unisalle.edu.co

[3] Enseñanza de lengua son las clases donde se presenta el uso y reglas gramaticales de la segunda lengua , estás van de primero a quinto semestre
[4] Enseñanza de contenido son las clases de inglés donde se explican aspectos teóricos vinculados con la sociedad, estás van de sexto a décimo semestre.
[5] Saber sabio: "El saber sabio elabora su propio discurso, que suele comunicarse mediante un lenguaje científico o estético" (González y Díaz, 2008, p. 84).

en la búsqueda de actividades que ayudan a comprender ese saber; mientras que en la enseñanza de contenido los profesores despersonalizan el saber por medio de su discurso para que los estudiantes recontextualicen uno nuevo.

Palabras claves: objeto de saber, objeto de enseñanza, saber científico, saber enseñado, transposición didáctica.

Abstract: This article aims to identify what is the difference from knowledge object to teaching object of didactic transposition process of two language teachers and two teachers of content of English area. To achieve this, it will be recognize, to demonstrate and to describe the process that is present passing the scientific knowledge to taught knowledge. This research was conducted at Salle University located in the Chapinero headquarters with two second language teachers and two teachers who teach content in English area of the degree in Spanish, English and French. The research method was phenomenological which aims to investigate about a phenomenon like the Didactic Transposition and at the same time to examine the approach that it has with the real context. In which case observations and interviews were conducted to describe and analyze main categories of analysis.

The results show that in the process of didactic transposition in language teaching teachers explain the legitimate knowledge, then the transformation is by search of activities helping to comprehend that knowledge; while teaching content teacher depersonalize the knowledge through their speech in order to students construct the new one.

Key words: Didactic transposition, knowledge object, scientific knowledge, teaching knowledge, teaching object.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo explica el proceso de trasposición didáctica en la enseñanza de lengua y de contenido del área de inglés en la formación docente en la educación superior, y manifiesta a su vez la importancia de ésta en la enseñanza del idioma; con el fin de que los profesores acerquen significativamente el contenido al contexto de los estudiantes, a través de diferentes actividades que involucren tanto lo teórico como lo práctico.

Uno de los principales problemas en la educación colombiana es notablemente la influencia del paradigma tradicional en la formación de los ciudadanos, donde no es evidente el proceso de transformación de un saber científico, por lo que es más importante el contenido que los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes; "por ello, muchas veces la práctica del profesor es inconsciente, es decir, sin reconocer la importancia de su rol en el aprendizaje del estudiante, sin un fundamento pedagógico ni didáctico que respalde su práctica docente" (Grisales & González, 2009, p.80). Puesto que, la educación tradicional ha sido caracterizada por la falta de interacción entre profesor- estudiante y su método es de repetición e imitación, por ende, no se hace un análisis del saber porque el profesor busca que los estudiantes retengan los contenidos impuestos en los libros y verifica estos a través de las evaluaciones "que son instrumento de poder y promueven el uso de la memoria" (Grisales & González, 2009, p.80). En efecto, este modelo ha repercutido en la enseñanza, porque los contenidos son enseñados tal y como están en los libros sin ninguna interpretación por parte del profesor, ya que él recurre a estrategias alejadas a la comprensión de los estudiantes.

Para transformar esta enseñanza se propone el tema Transposición Didáctica planteado por Yves Chevallard. Éste concepto es entendido como el proceso de desnaturalización y modificación que tiene el saber científico cuando se es enseñado. Buscando de esta manera, que la enseñanza conlleve hacia un proceso significativo y minucioso, es decir que tenga una secuencia didáctica, para que los estudiantes aprendan el contenido de acuerdo a su estilo de aprendizaje y apliquen la información nueva a la vida cotidiana, sin seguir el patrón de repetición.

A continuación, se presentan algunos antecedentes que evidencian la importancia de la transposición didáctica en el campo de la educación en los últimos años, cada uno con aportes valiosos para la enseñanza. Para referenciar como se ha venido abordando la temática, se realizó un proceso de búsqueda de investigaciones que ha precedido para llegar a la comprensión de ésta.

Grisales & González (2009) en su trabajo *El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria* manifiestan que la transposición didáctica se presenta a través de dos aspectos: el primero de ellos, es el proceso hermenéutico[6] es donde "el maestro se debe apropiar de un contenido de tal manera que reconozca en él lo significativo y pueda transmitirlo, con el fin de que, a partir de esa mediación, tenga lugar el proceso formativo" (Klafki, citado por Runge, 2007, p. 4) y el segundo de ellos es la práctica docente donde el profesor recurre al constante cuestionamiento para introducir, construir y evaluar un contenido.

[6] "la hermenéutica es traducción. Lo que se traduce es un lenguaje, sea este científico, estético o cotidiano. […] La traducción implica el análisis de las estructuras de sentido para ejercer la comprensión de ese lenguaje…" (González, 2006, pág. 42).

Perafán (2013) en su artículo *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*, afirma que a partir de la construcción de conocimiento del profesor subyace la transposición didáctica más no se da por las disciplinas mismas, puesto que , "La afirmación de que la transposición didáctica debe ser entendida como un estatuto epistemológico que permite comprender el origen de los saberes académicos del profesor, más allá de las disciplinas de referencia" (Perafán, 2013, p.91) porque es él quien crea otra teoría diferente a la que esta explicita en las disciplinas.

Por lo antes mencionado, se destaca la importancia que tiene el proceso de la transposición didáctica en la enseñanza, teniendo en cuenta que vivimos en una constante evolución donde se hace uso de recursos más didácticos y relevantes para el aprendizaje del estudiante, por eso se necesita de una modificación en las formas convencionales de la didáctica para adaptarlo a la educación superior.

Por estas razones, la investigación surgió desde el interés de saber cómo los profesores del área inglés de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle apropian un saber científico para luego enseñarlo a sus alumnos. A partir de la experiencia como estudiantes se observó que cuando los profesores de inglés dejaban una lectura o una indagación sobe un tema determinado, para los estudiantes era complejo entenderla, porque había vocabulario desconocido e inclusive frases filosóficas muy laboriosas, por ende, cada estudiante comprendía la teoría de diferentes formas y no se sabía con exactitud la claridad del tópico. Por lo tanto, el papel que tenía el profesor era retroalimentar ese contenido, por ello, recurrían a diferentes estrategias de enseñanza como lo eran: los organizadores conceptuales, la mimesis y algunos ejemplos que se relacionaban con la información; de esta manera se llegaba a

la comprensión del tema, por tanto el profesor resumía la información y cambiaba el discurso para dar una mayor claridad a sus estudiantes.

De otra parte, la investigación también subyace desde nuestra práctica pedagógica, pues al preparar un contenido a enseñar se tenía que pensar inicialmente en cómo hacerlo teniendo en cuenta la población, los recursos, el tiempo y las estrategias didácticas, con el fin de que los estudiantes comprendieran ese saber que tomamos primero de un libro, pero que a la vez fue modificado al entorno de ellos.

Así pues, el objetivo general del presente trabajo fue identificar cuál es la diferencia que existe desde el objeto de saber hasta el objeto de enseñanza de la transposición didáctica en los profesores de lengua y de contenido del área de inglés de licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la universidad de la Salle. Para llegar a esto se desarrollaron tres objetivos específicos: (1) reconocer cómo los profesores de lengua y de contenido del área de inglés apropian los contenidos a enseñar; (2) demostrar cómo los profesores de lengua y de contenido del área de inglés llevan a cabo el objeto de enseñanza en sus clases, y (3) describir el proceso de la transposición de un concepto que se da desde el objeto de saber al objeto de enseñanza. Por lo tanto, la pregunta problema es **¿Cómo es la transposición didáctica desde el saber sabio hasta el saber enseñado en los docentes de lengua y de contenido del área de inglés de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle?**

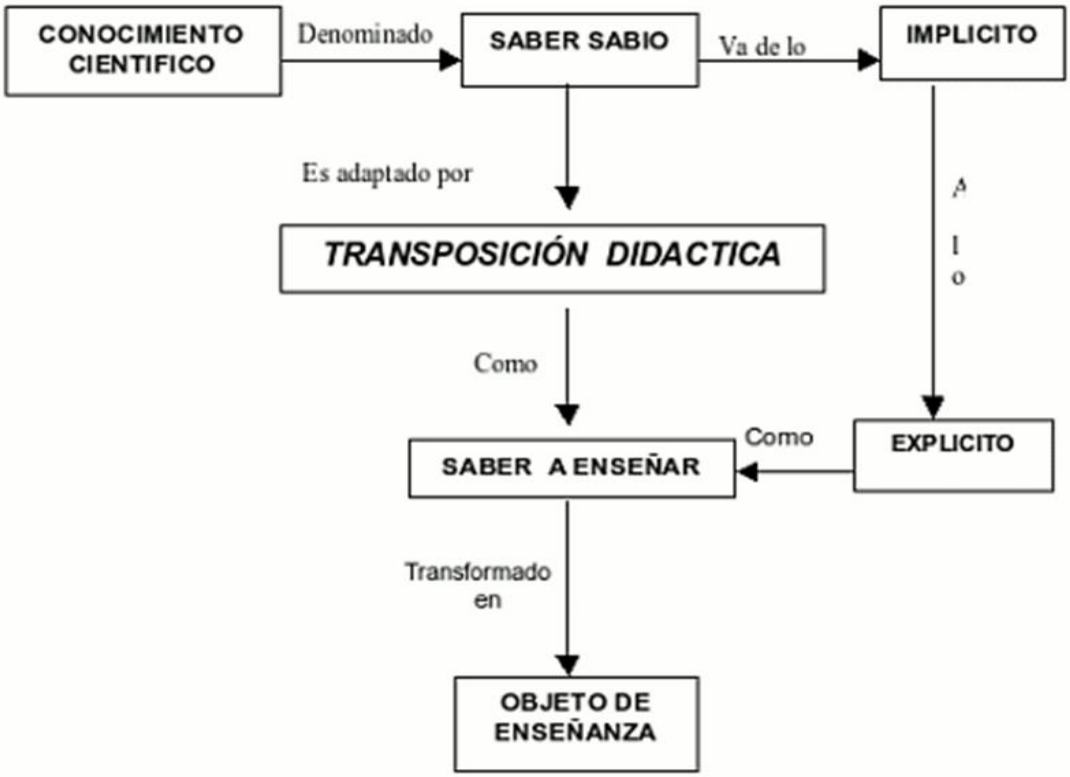
MARCO TEÓRICO

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

El termino Transposición Didáctica fue concebido por el sociólogo francés Michel Verret en 1975; él define este término como "la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben; de aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden" (Verret, 1975, p.139). Puesto que, éste debe ser entendido como la transmisión de contenidos que se dan desde el profesor hacia el estudiante, por ende, el saber transmitido debe tener una previa transformación antes de ser ejecutado; ya que "Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza" (Verret, 1975, p. 140).

Por lo tanto, el profesor puede reelaborar el saber sabio de acuerdo a sus conocimientos y habilidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la separación y la selección de los contenidos para así poder convertir el saber sabio en saber enseñado.

De otra parte, Chevallard (1997), retoma y profundiza el término de Transposición Didáctica como "el camino que conduce del saber científico al saber enseñado, refiriéndose al proceso de llevar el saber científico al aula de tal forma que se permita a los estudiantes conocer un saber supremo”[7](p.98); haciendo énfasis a la ciencia de un objeto, de un objeto real, el cual se transformaría en un objeto de conocimiento. (Véase figura 1)



[7] Chevallard,Y. (1997). Transposición Didáctica Del Saber Sabio al Saber Enseñado. En: Castiblanco, J. (2014) Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. Vol. 9, No.2.

Figura 1: Representación del proceso de la transposición didáctica propuesto por Yves Chevallard, 1991, p. 46.

Es por ello, que "el concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (en el sentido restringido) cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado" (Gómez, 2005, p. 87). Sin embargo, la enseñanza de un elemento solo sería posible si éste sufre algunas deformaciones que lo harían apto para ser enseñado; es por ello que, el saber enseñado, es diferente al saber inicialmente seleccionado por el profesor, convirtiéndolo en un nuevo saber.

Por otra parte, D'Amore & Fandiño, M. (2002) definen el término de Transposición Didáctica a partir de un "triángulo didáctico" que se divide en tres vértices en donde cada una actúa como un polo de referencia: 1. "el vértice saber representa el polo ontológico o epistemológico, 2. el vértice alumno representa el polo genético o psicológico, y 3. el vértice maestro representa el polo funcional o pedagógico" (pág. 2).

Por lo antes mencionado podemos definir Transposición Didáctica como un proceso que se da dentro de un sistema en donde está implicada la relación que se tiene entre el docente-

saber-alumno, por lo tanto, este se refiriere a la trasmisión de conocimientos que se imparten desde el profesor, pero que lleva consigo una serie de trasformaciones por las que el contenido tiene que pasar.

CARACTERÍSTICAS DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Las siguientes cinco características de la transposición didáctica describen el proceso de transformación por el que pasa un contenido desde el saber sabio hasta el saber enseñado.

En primer lugar está *la desincretización del saber*; la cual "consiste en operar, en el texto mismo del saber, una cierta partición en unidades y delimitación de saberes parciales que está en función de los condicionamientos estructurales del sistema didáctico. Es necesario delimitar qué parte del saber enseñar para cada nivel, cada año, cada mes y cada hora". (Losua, Koreck, & Leoni, 2010, p.19). Esta desincretización lleva consigo ciertos objetivos y propósitos dependiendo del tipo de población, el currículo y el perfil que se espera del estudiante.

En segundo lugar se presenta *la despersonalización del saber*; en efecto el saber científico está ligado a su productor, por lo tanto "su compartimiento, al interior mismo de la comunidad sabia, supone un cierto grado de despersonalización, que sólo permite la publicidad del saber" (Chevallard, 1985, p. 20). Por ende, la despersonalización del saber es desapropiarse del saber sabio para luego retomarlo como algo propio, esto se ve reflejado cuando el docente comprende el contenido, cuando prepara sus clases y finalmente cuando el saber es presentado a sus estudiantes.

"En el contexto didáctico, el enseñante deberá repersonalizar el saber descontextualizado proponiendo actividades, situaciones que permitan reunir los conocimientos del alumno y que

den sentido a ese saber. El alumno por su parte, deberá redescontextualizar y redespersonalizar ese saber para objetivar su propio aprendizaje y referir sus conocimientos a un saber culturalmente reconocido. Este juego de descontextualización / recontextualización tiene diferentes eslabones en la cadena de la transposición didáctica". (Losua ,Koreck, & Leoni, 2010, p. 20)

En tercer lugar, se encuentra la *programabilidad de la adquisición del saber*; es decir que la textualización del saber supone igualmente la introducción de una programación. Este texto tendrá entonces un comienzo, un intermedio y un fin (…), el texto procede por secuencias, mientras que, claro está, ése no es el caso de saber sabio de referencia (Gómez, 2005, p. 90). En pocas palabras la programabilidad es darle continuidad al saber, este es evidente en el syllabus, los planeadores de clase, la agenda personal y la que es presentada a los estudiantes.

Luego, se da una *publicidad del saber;* en la que "la objetivación producida por la textualización del saber conduce ella misma a la posible publicidad de este saber. El saber a enseñar se deja de esta manera ver, él llega a ser público, en oposición al carácter privado de los saberes personales adquiridos por ejemplo por mimesis[8]". (Gómez, 2005, p. 90). También, es compartir las fuentes de información de donde surgió el saber sabio y como el profesor emplea su discurso para que sea más accesible a los estudiantes.

Y por último, se presenta un *control social de los aprendizajes*; en donde se "determina cuánto de lo enseñando fue efectivamente aprendido. El control se ejerce como la comparación entre los llenos del texto del saber y los agujeros del discurso del alumno que intenta apropiarse

[8] Mimesis: el imitar, es connatural al hombre desde niño [...] Lo segundo, todos se complacen de las imitaciones, de lo cual es indicio de lo que pasa en los retratos. Por ello, la mimesis es la imitación de la naturaleza como fin esencial del arte". (Aristóteles; pp19)

del mismo. Esto nos conduce a considerar la dimensión normativa de la evaluación - sea ella formativa o sumativa". (Losua, Koreck, & Leoni, 2010, p.21). Por lo tanto, este control consiste en evaluar o poner en práctica lo enseñado a través del discurso oral o escrito de los estudiantes.

SABER SABIO

El saber sabio "hace referencia a los procesos metódicos de producción de conocimientos nuevos, tradicionalmente conocidos con el nombre de investigaciones científicas, pero existe también otro conocimiento, donde lo metódico se denomina estilo, y también genera conocimientos nuevos; es el caso del arte, otro tipo de saber; ambas, las ciencias y las artes, tienen sus respectivas manifestaciones técnicas y tecnológicas. El saber sabio elabora su propio discurso, que suele comunicarse mediante un lenguaje científico o estético" (González y Díaz, 2008, p. 84).

De lo anterior se puede inferir que el saber sabio, por un lado es todo lo que concierne a las ciencias en general, y por otro lado, el saber sabio es el conocimiento que posee un profesor de diferentes disciplinas o de alguna en particular que ha adquirido a lo largo de su vida. Comenio, refiriéndose a la erudición como: "…el varón docto con sólido fundamento es árbol de raíces propias que se nutre con su propia substancia, y, por lo tanto, vivo, verde, floreciente y perfectamente fructífero (y en verdad más robusto cada día)" (Comenio, 2003, p. 87)

Retomando lo anterior, el saber sabio también se forma a partir de las experiencias personales y familiares que el individuo adquiere en su entorno. De esta manera, crea su propio saber que se ve reflejado mediante diferentes acciones o discursos. En síntesis, este es visto como la necesidad que el individuo tiene para mejorar o alcanzar un objetivo en una ardua situación o en una sociedad competitiva.

De otra parte el saber sabio pasa por un proceso de sistematización desde lo general a lo particular, ya que éste se vincula a cada profesión, ocupación u oficio donde se crean nuevos saberes sabios que se reflejan en los planes de estudio y que se dirigen hacia un propósito. Por ello, “los saberes sabios , y sus avances científicos y artísticos, están acompañados de otros elementos para su curricularización : los propósitos formativos particulares de cada institución, las necesidades sociales, las ofertas del mercado laboral, las políticas del gobierno, las relaciones interdisciplinarias, los cambios generacionales y, además, las diferentes concepciones de la enseñanza de esos saberes que se estipulan como un valor agregado, desde el campo del saber pedagógico, es decir la didáctica” (González & Díaz, 2008, p.86).

SABER ENSEÑADO

Por su parte el saber enseñado va encaminado hacia la práctica docente, pues este demanda al docente universitario a tener conocimientos en pedagogía y didáctica que lo hacen seleccionar una serie de “contenidos de formación y formas de enseñarlo” por lo tanto “el saber enseñado hace referencia a la ejecución que el profesor hace en la clase del saber sabio y el saber a enseñar” (Chevallard,1991) ; por ello Giroux (1990) afirma que "los profesores son intelectuales transformativos, donde intelectual hace referencia a una base teórica para examinar el trabajo de los docentes. Esto hace que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos de la enseñanza" (pág. 171-178).

Por ello, los profesores platean actividades donde desnaturalizan el saber creando una transformación de éste, sin dejar de lado la fuente teórica, pero también su ejercicio docente va encaminado a retroalimentar y verificar que el estudiante haya alcanzado ese saber. Es decir, que el rol del profesor va más allá de guiar, puesto que éste a su vez debe analizar y valorar el

proceso que el estudiante está llevando a cabo dentro de la clase; en este sentido Litwin propone "el meta-análisis como: una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza. Se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza" (Litwin, citado por Grisales & González, 2009, p. 82). De acuerdo a lo anterior, el arte de preguntar es importante en el saber enseñado, pues lo que el profesor va a enseñar tendría un sentido formativo para los estudiantes, es decir que habría una articulación entre lo que se observa y lo que se enseña.

Además, Zabala (2003) señala la importancia de hacer de "la práctica docente un desempeño profesional, en donde no son suficientes las opiniones ni la simple experiencia, sino que se trata de un conocimiento más sistemático, basado en datos obtenidos a través de procesos y fuentes seleccionadas para ello y en sistemas de análisis contrastados y válidos" (pág. 62-70).

De acuerdo a la afirmación de Zabala, el rol del profesor en el saber enseñado es presentar a sus estudiantes el saber esquematizado y resumido por medio de estrategias de enseñanza como lo son: videos, ilustraciones, organizadores gráficos, entre otros. Por lo tanto, el profesor se convierte en un investigador de las ciencias y también de las acciones y comportamientos de los estudiantes; es allí donde crea nuevos conocimientos; por ende el profesor interpreta el sentido de la teoría para así traducirla en un nuevo discurso a sus estudiantes.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación realizada se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, Sampieri, Collado & Lucio (2010) señalan que "el paradigma cualitativo, se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos" (pág. 8).

Por lo tanto, la investigación se encuentra bajo este paradigma porque se hizo una descripción sobre las conductas observables y las propias palabras de los profesores en el transcurso de una clase.

Teniendo en cuenta, que el estudio es cualitativo, el método de la investigación que se empleo fue fenomenológico, el cual se define como "la investigación sistemática de la subjetividad, que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia" (Rodríguez, G, 1996, p. 32).

De acuerdo a lo anterior, en la investigación se realizaron las tres etapas que componen el método fenomenológico; la primera fue la etapa descriptiva que fue cuando se emplearon los instrumentos como observación y entrevista para la recolección de datos; la segunda etapa fue estructural, ya que se delimitaron las categorías de análisis para llegar a los resultados; y la última etapa fue la discusión, en donde los instigadores compararon los resultados obtenidos con la referencia teórica.

En esta investigación participaron 4 profesores universitarios del área de inglés del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle;

específicamente participaron 2 profesores que enseñan gramática (Lengua y Comunicación Inglesa II, y Anglófona II) y 2 profesores que enseñan temas globales (Comunicación intercultural I y Comunicación Intercultural II).

Las técnicas e instrumentos que se emplearon en la investigación fueron: En primer lugar, la observación no participante que se caracteriza según Anguera (1978) porque el investigador es ajeno a la situación y tiene una escasa o nula interacción con la persona que observa, es decir que casi no participa en la situación que pretende observar, a su vez este tipo de investigación puede ser directa, si se realiza un contacto con la realidad o indirecta si se basa en fuentes secundarias (pág. 134); y en segundo lugar, la entrevista semi-estructurada que según Sampieri (2002) las entrevistas semi-estructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados (p. 455); estas fueron utilizadas de la siguiente manera:

Primero, se hizo una prueba piloto para la aplicación de cada instrumento, de ahí se reelaboraron los formatos de la observación y entrevista; es importante aclarar que esta prueba fue aplicada a diferentes profesores de la presente investigación. Una vez corregidos los formatos se procedió a buscar a dos profesores de la enseñanza de lengua y a dos de la enseñanza de contenido. Luego, se observaron dos clases consecutivas de cada profesor para un total de 8 observaciones. Finalmente, se realizó una entrevista semi- estructurada a cada profesor entorno a preguntas previamente formuladas y se presentaron otras espontáneamente, el tiempo empleado para la ejecución de la técnica cambió de acuerdo al profesor y allí se pudo obtener información a profundidad, del porqué de algunas acciones que se empleaban en la clase. Estas entrevistas fueron grabadas con la autorización de los profesores, luego se procedió a la transcripción de cada una de ellas.

Método de análisis de la información

Una vez recolectada la información, se organizó y se sistematizaron los datos de acuerdo a las características de la transposición didáctica, propuestas por Yves Chevallard (1997), las cuales fueron organizadas dentro de las dos principales categorías de la investigación como lo son Saber Sabio y Saber Enseñando; después se trabajó sobre una matriz de análisis, donde se pudo establecer una relación entre los aspectos teóricos y la información reunida. Finalmente se realizó una interpretación y análisis donde se dio respuesta a los objetivos planteados dentro de la investigación.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación están divididos en las clases de lengua y en las de contenido, con el fin de diferenciar el proceso de transposición que existe entre estas. Por lo tanto, se presentarán las dos principales categorías que son Saber Sabio y Saber enseñado y el curso que se tiene de la primera a la segunda, por medio de las características de la transposición didáctica. (Véase en la figura 2)

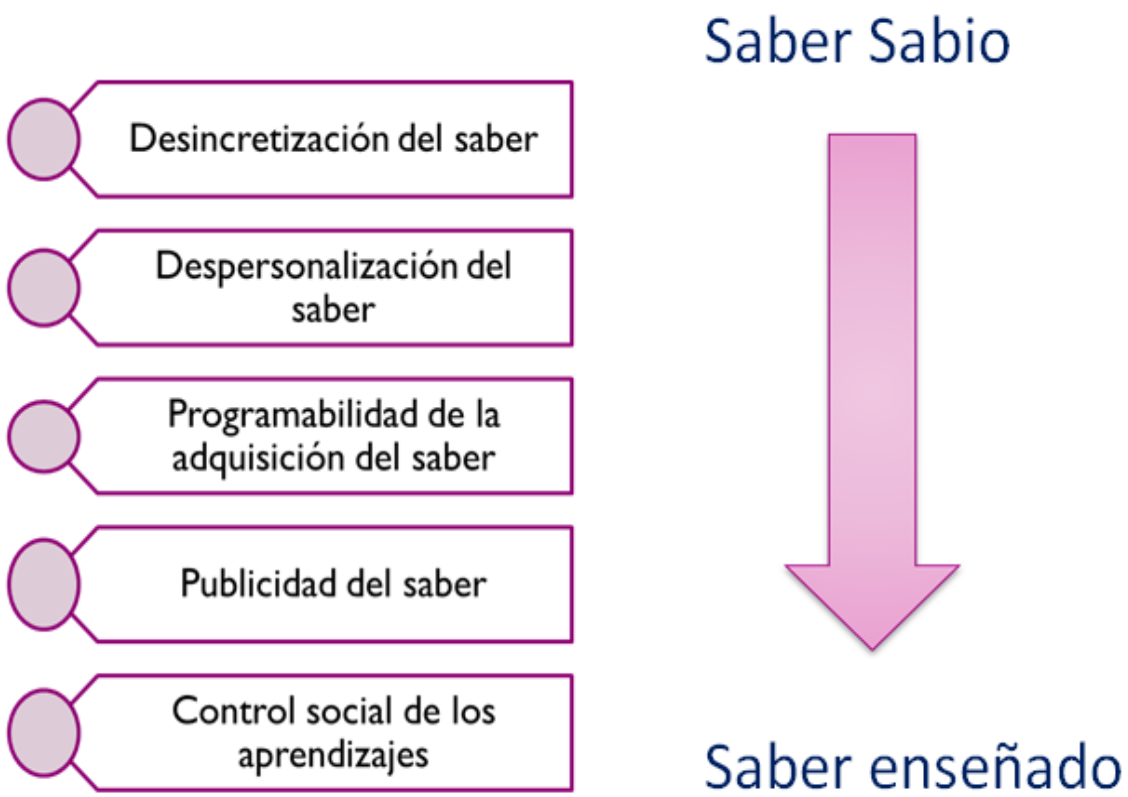


Figura 2: Representación del proceso por el cual pasa el objeto de saber al objeto de enseñanza en las clases de lengua y de contenido.

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA

De acuerdo a las observaciones y entrevistas que se hicieron a dos profesores (uno de Lengua y Comunicación Inglesa II y otro de Interacción y Sociedad Anglófona II) estos correspondientes a la enseñanza de lengua, se logró extraer los siguientes hallazgos de acuerdo a cada componente del proceso de transposición didáctica, estos se desarrollaron de la siguiente manera:

- *La desincretización del saber* en la enseñanza de lengua tiene como base fundamental el Marco Común Europeo donde se evidencia el nivel que se espera de cada estudiante en cierto grado o semestre. De acuerdo a éste, los profesores al iniciar el semestre hicieron un consenso donde delimitaron los temas que se iban a tratar en cada espacio, y es allí donde crearon el syllabus, el cual evidencia los contenidos gramaticales que se presentaron en este semestre.

  Para reafirmar lo anterior, se cita la voz del profesor de Lengua y Comunicación Inglesa II en la expresa *[…] Marco Común Europeo es el que nos dice las competencias que los estudiantes deben tener de acuerdo al nivel, de hecho el material que se está sacando en los textos guía hoy en día viene muy a la mano del Marco Común europeo entonces es allí de donde nosotros sabemos de acuerdo al nivel de los estudiantes, que deben saber ellos para estar dentro de ese nivel, entonces es ahí donde sabemos que tema se van a tratar durante el semestre. […](Entrevista).*

  También, se encontró que esta desincretización se hizo de acuerdo a las 4 habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar); el objetivo de desarrollarlas fue lograr que el estudiante supiera comunicarse con los otros. Así como lo afirmo el profesor de Interacción y Sociedad Anglófona II en la entrevista *[…]Los contenidos tienen que ver con lo que está en el syllabus del curso, que involucra pues todas las habilidades, que involucra contenidos teniendo en cuenta el Marco Común Europeo para el nivel A2 B1 […]*

  Por otra parte, se encontró que los profesores mostraban a sus estudiantes las actividades y objetivos que se iban a realizar en la clase, con el fin de tener un límite

que no permita desviarse del tema. *[…] Yo siempre coloco los "learning outcomes", los resultados que yo espero trabajar en la clase, lograr en la clase con dos propósitos, primero para mi es fundamental porque esto me está guiando todo el tiempo y que las actividades que yo desarrolle deben apuntar a que yo logre ese resultado, […] (entrevista profesor de Interacción y Sociedad Anglófona II).*

- *La despersonalización del saber* en la enseñanza de lengua es parcial, puesto que, las reglas gramaticales que se enseñan allí ya están establecidas por los especialistas; por tanto, el profesor no puede hacer una interpretación, ya que, son universales y exactas al igual que las matemáticas, pero él/ella si puede proponer una serie de ejercicios donde los estudiantes apliquen ese saber. *[…] Lo que pasa es como el contenido que se trabaja en inglés es muy comunicativo es muy a la vida de los estudiantes, entonces pues no es tanto como entenderlo, como entender el contenido como tal sino de contextualizar ese contenido en los estudiantes, como de traer un poco eso que está allí en el libro a la vida de los estudiantes. […](entrevista profesor de Interacción y Sociedad Anglófona II).*

  Por ende, los profesores de lengua explican primero el uso gramatical, luego la estructura y al final comprueban por medio de una oración, que la regla se cumpla. Por ejemplo; uno de los profesores observados, explicó el uso de *If, when, after and instead of*, luego dio la estructura (subject plus verb) y por último por medio de la siguiente oración *go to the library* ***if you want*** *to use the internet or read a book* se comprobó que se cumplió la regla.

De igual forma, se observó que los profesores descontextualizan el saber por medio de actividades (role plays, ejercicios gramaticales, discusiones) para que los estudiantes con estás recontextualizen ese saber para hacerlo algo propio.

- De acuerdo a las entrevistas y observaciones *La programabilidad de la adquisición del saber* en la enseñanza de la lengua se vio reflejada en la secuencia de los temas presentados en el libro (English Unlimited) establecido por el programa. Por ejemplo; la continuidad del tema "give advice" al tema "how you manage money", entonces el profesor primero explicó cómo dar un consejo y las reglas gramaticales, luego lo relacionó con el tema cómo ahorrar dinero, por medio de una actividad grupal los estudiantes debían dar consejos unos a otros involucrando los dos temas. Por otra parte la programabilidad también se evidenció en los pasos que los profesores escriben en su cuaderno de apuntes o inclusive en el tablero para la realización de la clase. *[…] En mi cuaderno de apuntes escribo por ejemplo primero que les voy a mostrar un video, entonces hago un resumen de lo que fue la película luego la siguiente actividad, luego escribo que tengo que escribir en el tablero si es por parejas o individual, entonces por ejemplo por parejas van a discutir las preguntas del ejercicio 19 y que lo discutan, entonces hago toda la preparación de clase en mi cuaderno, yo ahí preparo el tipo de preguntas que les voy hacer […]* (entrevista profesor de Lengua y Comunicación Inglesa II).
- *La publicidad del saber* en la enseñanza de la lengua se muestra cuando los profesores presentan los usos gramaticales, hacen explícitas las estructuras y usan algunos ejemplos que están en el libro (English Unlimited).

Se observó por ejemplo, en la clase Interacción y Sociedad Anglófona II, que el profesor va leyendo unas oraciones y a la vez las contextualiza, es decir, que él re-elabora estas oraciones de acuerdo a las necesidades e intereses de sus estudiantes. (Observación)

Por ello, se puede decir que el saber sabio es presentado tal y como es, solo que el docente elabora oraciones nuevas que estén más acordes a la vida del estudiante.

- *En el control social de los aprendizajes* los profesores evaluaron los contenidos presentados mediante discursos orales, preguntas y parciales, donde los estudiantes debían aplicar correctamente las estructuras gramaticales en una oración o situación. Por ejemplo, en una observación a la clase de Lengua y Comunicación Inglesa II, los estudiantes debían hacer una presentación de 5 minutos sobre sus intereses pasados y presentes, allí ellos tenían que utilizar el vocabulario visto con anterioridad y usar correctamente la estructura gramatical del pasado. Es decir, que con esto el profesor daba cuenta, de que los estudiantes realmente habían aprendido a usar la regla gramatical en el discurso.

  Por otro lado, se cita la voz del profesor de Interacción y Sociedad Anglófona II en la expresa *[…] Yo hago evaluaciones donde verifico el conocimiento, es más hago tanto evaluación de proceso como evaluación de resultados con quizzes, con trabajos, las tareas las evalúo, las estas actividades comunicativas como conversaciones, role plays, entre otros […] (Entrevista)*

  De esta manera, los profesores comprueban si realmente los estudiantes obtuvieron un aprendizaje significativo. También se evidenció que los profesores recurren al uso de las TICs (uso de la plataforma virtual y ejercicios en línea) con el fin de que los

estudiantes practiquen lo visto en clase de una manera interactiva, lo que conlleva a un trabajo autónomo donde los estudiantes podrán mejorar sus habilidades comunicativas dentro y fuera del aula.

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDO

En la enseñanza de contenido, los dos profesores entrevistados y observados (uno de Intercultural Communication I y Intercultural Communication II) extraen aspectos teóricos de un contenido macro, es decir de un saber general, que está estipulado en el syllabus; ese saber se sincretiza de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes; por ello el profesor no enseña todos los contenidos de ese saber científico sino que escoge los más apropiados y acordes. Esto se desarrolla de la siguiente manera:

- *En la desincretización del saber,* los resultados de las entrevistas arrojaron que los profesores delimitaron los contenidos de acuerdo al perfil profesional que se espera del graduado del programa, al currículo y a las características de los estudiantes. *[…] Para delimitar los temas a tratar hay tres parámetros esenciales y uno de ellos es el perfil profesional de lo que se espera del graduado del programa, ese es el principal, un graduado debe conocer en este caso aspectos relacionados con la comunicación intercultural, con la competencia intercultural entonces ahí miramos cuales son los temas principales de ese contenido la competencia intercultural; segundo parámetro que es el currículo; y el tercer parámetro son los estudiantes, que características esenciales tienen […](*Entrevista profesor de Intercultural Communication II); adicionalmente los profesores adaptan el saber después de haber tenido contacto con los aprendices, ya que se tiene en cuenta las necesidades, características e intereses de ellos. […] *Por ejemplo el tema de adaptación cultural.*

Ese tema se puede abordar de digamos, de unas 3 0 4 formas diferentes, pero teniendo en cuenta las características del grupo en cuanto a su nivel y la atmosfera misma que se está en el salón de clase uno dice bueno de pronto mejor de esta manera será más claro porque hay unos contenidos, digamos establecidos antes de tener contacto con los estudiantes y después de que uno los conoce con la primera y segunda clase, uno dice este tema si, este no, este sí, pero lo tenemos que adaptar de esta manera etc. […] (Entrevista profesor de Intercultural Communication II).

- *La despersonalización del saber* que se evidencia en la enseñanza del contenido se desarrolló en tres pasos:
    1. Los profesores no parten propiamente del saber puro, sino que primero buscan ejemplos concretos, ya sean de la experiencia del aprendiz o del mismo profesor. En la clase de Intercultural Communication I, el profesor parte de las experiencias que algunos estudiantes tuvieron al viajar, pues ellos pasaron por un shock cultural al iniciar su proceso de adaptación, luego de esto ella cuenta su propia experiencia que tuvo en Jamaica, y, al final, da una explicación corta del tema ya que el ejercicio previo se manifestó implícitamente la teoría (Observación)
    2. Los profesores propone actividades previas para que los estudiantes practiquen el saber innato.
    3. El profesor realizó dos actividades de producción oral en las que los estudiantes además de practicar el idioma hablan de temas acerca de la cultura: La primera se relaciona con algunas experiencias de las asistentes y la segunda es la interacción

de los estudiantes con las asistentes.(Observación de la clase de Intercultural Communication II)

4. Los profesores sistematizan el contenido y lo presentan a sus estudiantes. […] *Entonces vemos que esos temas son amplios, hay que descartar muchos que tal vez no es necesario abordarlos porque muchos temas lo que se va a hacer es confundir más a los estudiantes, es hacer la tarea de la enseñanza un poco más fácil para el aprendizaje*. […] (Entrevista profesor de Intercultural Communication I)
5. Los profesores une los pasos anteriores para comprobar la teoría, es decir que relacionan el saber sabio con las actividades o ejemplos.

De lo anterior se puede decir que, con los pasos anteriores los profesores descontextualizaron el saber; para que luego con las actividades tales como: trabajo de campo e interacciones con las asistentes de lengua, los estudiantes crearan su propio saber, es decir, el proceso de recontextualización, y es allí donde se evidencia si la teoría se cumple o no. *[…] Una actividad que siempre trato de incluir en las planeaciones es que de alguna manera muestre un ejemplo para que se evidencie el contenido y eso se puede dar bien sea presentándolo o bien sea que los mismos estudiantes lo trabajen, hay dos ejemplos que los he mostrado en el salón, uno de ellos es que los estudiantes vayan y experimenten, y ellos dicen si mira lo que dice la teoría realmente pasa; y lo otro que les muestro esto les ha pasado a estas personas en cuanto a eso, como lo ven ustedes en relación con la teoría, entonces sí, no se cumple. […]* (Entrevista profesor de Intercultural Communication II)

- <u>*En la programabilidad de la adquisición del saber*</u> se encontraron dos diferencias entre los profesores que fueron observados. La primera, es que por ejemplo el

profesor de Intercultural Communication II enlazaba los temas propuestos en el espacio académico, pues iba de lo más simple a lo más complejo, esto se da porque los estudiantes han tenido un recorrido académico y la acción que tomaba el profesor, era retomar los conocimientos previos, para luego aplicarlos en un determinado contexto; como lo afirma el profesor en la entrevista *[…] La programabilidad en mis clases se da por ejemplo, cuando vimos la competencia comunicativa y su relación con la competencia intercultural. Bueno y por qué la competencia comunicativa, qué saben de eso, qué se acuerdan de sus clases de didáctica y en práctica pedagógica, y lo otro es cuando ustedes van a enseñar y ustedes dicen que tienen un enfoque comunicativo, entonces uno las dos y luego si lo encauso para uno solo. […]* es así pues, como el profesor le da una secuencia a los temas.

La segunda diferencia, es que el profesor de Intercultural Communication I no tenía en cuenta la planeación previa que había hecho, pues en una de las clases se observó que él presentaba una agenda a sus estudiantes especificando el paso a paso de la clase, el cual fue: primero los estudiantes debían presentar discursos orales sobre la comunicación no verbal; segundo, los estudiantes tenían que realizar un taller sobre la consciencia cultural; tercero, la actividad iba enfocada sobre cultural shock; y por último los estudiantes debían dialogar sobre el libro del canon. Entonces, el profesor presentaba muchas actividades y estas no se realizaban en su totalidad, aparte de que no llevaran una secuencia temática; esto se debe a que el profesor no tenía en cuenta el tiempo, ni tampoco la forma de

trabajo de sus estudiantes; por ende se evidenció una ruptura en la adquisición del saber.

- *La publicidad del saber* en la enseñanza de lengua es diferente a la de la enseñanza de contenido, porque en la primera el profesor inicia directamente con las reglas gramaticales, mientras que en la segunda se presentan ejemplos o experiencias reales, bien sea del mismo profesor o de sus alumnos, lo cual busca establecer un acercamiento con la *noosfera* que "se compone simultáneamente de representantes del sistema de enseñanza y de representantes de la sociedad: miembros de la asociación de docentes, profesores, padres de alumnos, especialistas de la disciplina que militan alrededor de su enseñanza, representantes de los organismos políticos"(Gómez, 2005, pág. 88). Por ejemplo, uno de los profesores entrevistados manifiesta lo siguiente: *[…] Yo generalmente inicio mi clase con ejemplos porque una teoría sin ejemplos queda coja o no se entiende; luego aplico actividades y finalmente presento la teoría, pero lo básico, algo muy sencillo para que los estudiantes me entiendan, entonces es acercar un poco más, hacer la tarea de la enseñanza un poco más fácil para el aprendizaje, pues no se tratar de irse con lo complicado, lo complejo si no de simplificar el concepto para que el estudiante lo entienda y lo una con muchos ejemplos […]* (Profesor Intercultural Communication II). Es decir, que el profesor de contenido aparte de acercar el concepto o temática con la vida cotidiana del estudiante, éste también se encarga de sintetizar y presentar de una forma más sencilla la información, haciéndola acorde a las necesidades de los estudiantes.

- *El control social del aprendizaje* en la enseñanza de contenido es práctico, ya que no se le pide a los estudiantes la definición teórica de un concepto, sino que ellos deben demostrar la capacidad de análisis que tienen de ese concepto para aplicarlo a una población concreta, y es allí donde efectivamente el profesor da cuenta de que el estudiante puede desenvolverse en diferentes espacios socioculturales. Esto se evidencio en la entrevista que se le realizó al profesor de Intercultural Communication II en donde manifiesta lo siguiente: *[…] Yo nunca pregunto sobre definiciones, yo creo que la mejor manera de mirar si un estudiante conoce, o se apropió del concepto es si lo sabe poner en práctica, es decir, si sabe aplicar ese concepto en un contexto específico […]*.

CONCLUSIONES

La relación que se pudo establecer del proceso de transposición didáctica entre la enseñanza de lengua y la enseñanza de contenido tiene dos fases, en la primera se prepara al estudiante para desarrollar habilidades gramaticales y comunicativas, dando a entender éste como el saber sabio de los estudiantes, y en la segunda el estudiante debe demostrar esas habilidades comunicativas dentro de un contexto especifico, es decir debe desarrollar su práctica como docente, esto se entiende como el saber enseñado.

A partir del análisis efectuado, se hallaron algunas diferencias del proceso de transposición didáctica entre la enseñanza de lengua y la enseñanza de contenido; estas son: En primer lugar, el saber sabio en la enseñanza de contenido se evidencia cuando el profesor extrae los aspectos teóricos de un contenido macro, es decir de un saber general; claro está que ese saber se sincretiza de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes; por ello el profesor no enseña todos los contenidos de ese saber científico sino que escoge los más

apropiados. Por ende, en la enseñanza de contenido, los profesores se apropian del saber a través de las técnicas de estudio[9] como resumir, subrayar y esquematizar y también acuden al uso de estrategias de aprendizaje[10] como lo son: la interrelación de textos (lectura comparada) videos e imágenes.

Por el contrario, el saber sabio en la enseñanza de lengua se ve representado por el Marco Común Europeo y por el libro que el programa establece para cada semestre. De acuerdo a esto, el profesor presenta el saber científico tal y como es, ya que este no requiere de transformación, puesto que las reglas gramaticales son universales y exactas por ello los profesores no hacen una interpretación, por tanto emplean las técnicas de estudio no para comprender las reglas (saber científico), si no para esquematizar lo que se le va a presentar a los estudiantes, esto lo hacen a través de apuntes en el cuaderno o recurren al uso de diferentes libros de gramática para escoger y adaptar actividades que estén más acordes a los intereses de los estudiantes.

En segundo lugar, se evidenció que cada profesor maneja diferentes estrategias de enseñanza[11] para presentar un tópico; los profesores de contenido utilizaron 4 estrategias, estas son: estudio de caso, que se dio cuando ellos mostraban ejemplos reales para comprobar la teoría; organizadores previos, cuando utilizaron los conocimientos anteriores de los estudiantes para relacionarlo con un nuevo tema; organizadores gráficos, se vio cuando ellos explicaban un

---

[9] Las técnicas de estudio son actividades específicas, mas ligadas a la materia y siempre orientadas al servicio de una o varias estrategias. Ejemplo subrayar, esquematizar, deducir, inducir, realizar preguntas etc. (Paredes, 2012).

[10] Las estrategias son operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje. A través de las estrategias se puede procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender. (Paredes, 2012).

[11] las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Silvia, 2009, pág.4)

determinado tema usando ilustraciones, imágenes, y diagramas; y tópico generativo, que fue el momento en el que ellos usaron las experiencias de los estudiantes para relacionarlo con el tema. Es decir que en la enseñanza de contenido el objeto de enseñanza es más práctico y con esto busca comprobar la teoría y a la vez muestra al estudiante como desarrollar el ejercicio docente.

Por otro lado, en la enseñanza de lengua se observó que los profesores recurren a dos estrategias de enseñanza que son el método socrático, el cual se manejó por medio de discursos orales por parte de los estudiantes, donde ellos debían utilizar correctamente las reglas gramaticales, a su vez el profesor los interrogaba y los hacia reflexionar si lo que habían dicho está bien o no; y la teoría de Piaget (asimilación y acomodación) que se utilizó para incorporar y contextualizar un nuevo tema, por lo tanto, el profesor comenzaba la clase indagando a los estudiantes e involucrando las reglas sin que ellos se dieran cuenta, a través de las respuestas de los estudiantes el profesor iba construyendo el saber sabio.

Desde los resultados se evidenció que el proceso de transposición didáctica es diferente en la enseñanza de contenido y en la enseñanza de lengua, porque para la transformación de un objeto de saber (inglés) es necesario tener en cuenta la población, el perfil que se espera de los estudiantes, los intereses, necesidades y también el contexto en que se enseña; de esta manera se puede hacer una trasformación del objeto de enseñanza sin tener en cuenta el paradigma tradicionalista, buscando así que la enseñanza del inglés tenga un sentido más educativo y didáctico acorde con la sociedad contemporánea.

De acuerdo a la investigación, se puede concluir que el proceso de Transposición didáctica en los profesores de lengua y de contenido de la Universidad de la Salle se lleva a cabalidad; ya que las estrategias de enseñanza que ellos utilizan se relacionan con lo que se

espera que el estudiante adquiera para afrontar el mercado profesional y laboral que se presenta en el siglo XXI; puesto que estas estrategias son opuestas a lo que se ha visto en la enseñanza tradicional, que es lo que se pretende innovar con este fenómeno. Por ello, los profesores deben tener en cuenta dos principios importantes; el primero es la flexibilidad, en cuanto a escoger los temas y saber cómo manejarlos y el segundo es la adaptabilidad, que se da para acercar el contenido a los estudiantes de acuerdo a sus características.

REFERENCIAS

Anguera, M. (1978). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*.Madrid, España: Editorial Catedra.

Bunge, M. (1969). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ediciones Ariel, colección "convivium".

Castro, K. (2012). Colorthinks. Blogspot. http://colorthinks.blogspot.com.co/2012/05/entre-la-mimesis-de-platon-y.html

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Chevallard,Y. (1997). Transposición Didáctica Del Saber Sabio al Saber Enseñado. En: Castiblanco, J. (2014). Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. Vol. 9, No.2.

Chevallard, Y. (1985) La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage.

Comenio, J. (2003). *Didáctica magna*. 13ª ed. México: Editorial Porrúa.

D'Amore, B., y Fandiño, M. (2002). Un acercamiento analítico al "triángulo de la didáctica". *Educación Matemática*. México. 14 (1), 2.

González, E., y Díaz, D. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la medicina. *Iatreia*,1 (21), 83-93.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del*

aprendizaje. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Grisales, L., y González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: Un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores,* 12 (2), 83

Losua, J., Koreck, M., y Leoni, A. (2010). La teoría de la transposición didáctica y su evolución. Aceituno, Producción Multimedia. Grupo Aguiju.

Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 1, 86-90.

Paredes, W. (2012). *Técnicas de estudio e investigación.* Perú: Editorial Imprenta Unión de la Universidad Peruana.

Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios,* (37), 91.

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.

Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta edición* México: Editorial Mc Graw Hill interamericana.

Silvia, R. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula.* Argentina: Editorial Aique.

Verret, M. (1975). Le temps des études. Paris, Francia: Librairie Honoré Champion.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A