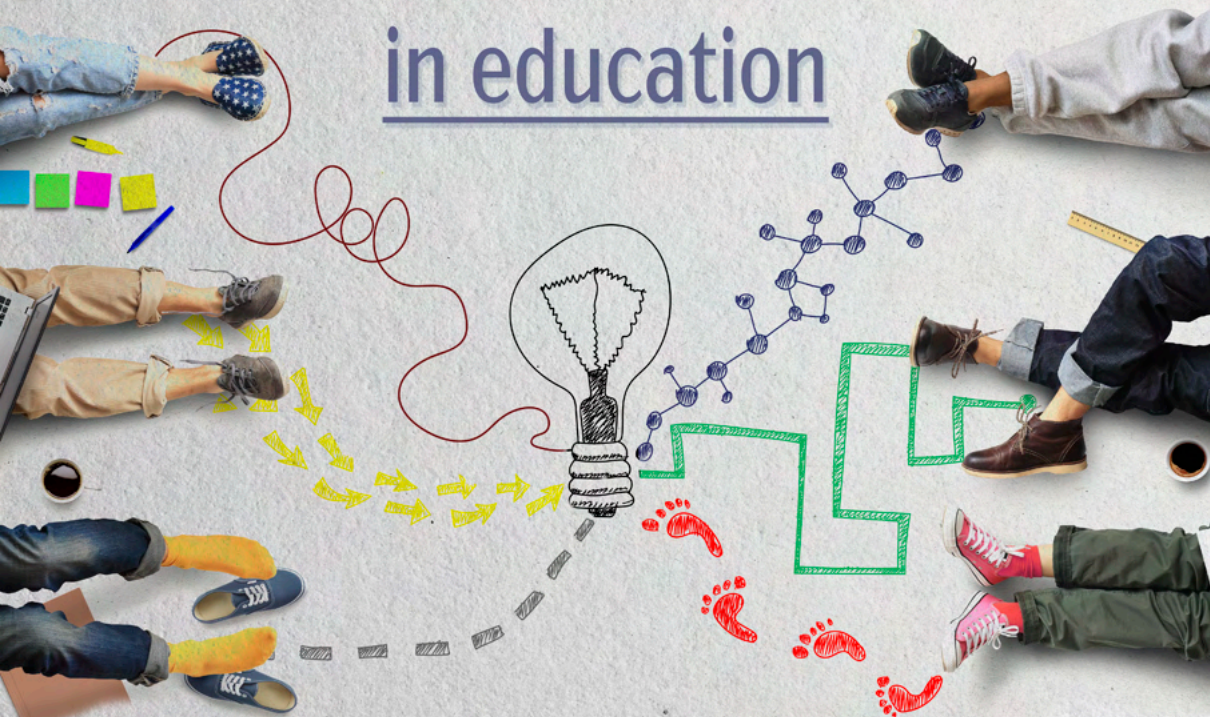


# DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education

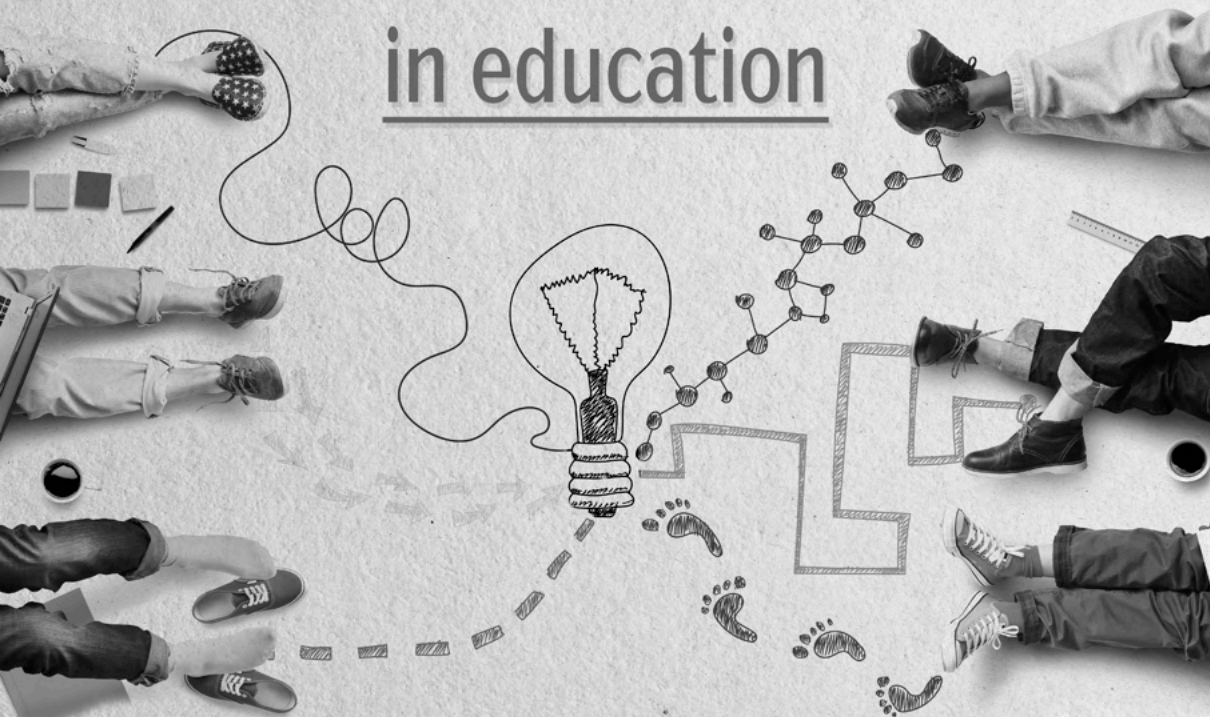


Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

# DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Discourses, practices, and ideas in education

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discourses, practices, and ideas in education / Organizador  
Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. - Ponta  
Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-959-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.599221502>

1. Educação. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa  
de (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Em **DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS IN EDUCATION**, coletânea de nove capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Educação e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, reflexões que explicitam essas interações. Nelas estão debates que circundam arte, justiça social, ensino infantil, lúdico, evasão escolar, políticas públicas, marco legal, pós-pandemia, ensino superior, tendências investigativas e criatividade.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos




## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

ARTE Y COEDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL. IMPLICACIÓN DE FUTUROS MAESTROS DE GRADO DE INFANTIL EN UN PROYECTO COLABORATIVO INCLUSIVO


David Mascarell Palau

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215021>

### **CAPÍTULO 2..... 14**

O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR: O BRINCAR ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO EDUCACIONAL


Antônia Silva de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215022>

### **CAPÍTULO 3..... 28**

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DE UMA REALIDADE NACIONAL


Francilene do Carmo Alexandre Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215023>

### **CAPÍTULO 4..... 41**

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS

Elizanete Nascimento Gomes da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215024>

### **CAPÍTULO 5..... 55**

MARCOS LEGAIS PARA O RETORNO ÀS AULAS COM SEGURANÇA PÓS PANDEMIA DA COVID-19 FRENTE À AFETIVIDADE COMO CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Elen Carolina Martins

Mary Diana da Silva Miranda Rodrigues


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215025>

### **CAPÍTULO 6..... 67**

O ENSINO E O APRENDIZADO DO TELETJORNALISMO NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UESPI DE PICOS-PI

Clebson Lustosa Brandão Lima

Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215026>

### **CAPÍTULO 7..... 82**


ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN TRABAJOS DE GRADO DE MAESTRÍA

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Clara Lucía Lanza Sierra

Martha Lucía Garzón Osorio

Luz Stella Montoya Alzate  
Karen Hasleidy Machado Mena


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215027>

**CAPÍTULO 8..... 108**

**CRIATIVIDADE PARA INOVAR: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO CAMPO  
PROFISSIONAL DA BELEZA**

Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti

Luciana de Oliveira Campolina

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215028>

**CAPÍTULO 9..... 117**

**READING ACQUISITION SOFTWARE FOR PORTUGUESE SPEAKING CHILDREN:  
PORTUGUESE FOUNDATION GRAPHOGAME**


Ana Sucena

Ana Filipa Silva

Cátia Marques

Cristina Garrido

Fernanda Leopoldina Viana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215029>

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 124**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 125**

## ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN TRABAJOS DE GRADO DE MAESTRÍA

*Data de aceite:* 01/02/2022

*Data de submissão:* 03/12/2021

### **Martha Cecilia Arbeláez Gómez**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad  
de Ciencias de la Educación  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0001-9527-0158>

### **Clara Lucía Lanza Sierra**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad  
de Ciencias de la Educación  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0001-7575-6636>

### **Martha Lucía Garzón Osorio**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad  
de Ciencias de la Educación  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0002-4827-4372>

### **Luz Stella Montoya Alzate**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad  
de Ciencias de la Educación  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0002-2725-1892>

### **Karen Hasleidy Machado Mena**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad  
de Bellas Artes y Humanidades  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0003-0409-6647>

**RESUMEN:** Este artículo hace parte de un estudio más amplio denominado «Regiones investigativas en Educación y Pedagogía

en Colombia, 2010-2017». Se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativo hermenéutico, que interpreta los hallazgos de los trabajos de grado específicamente de la región Pedagogía. La recolección de la información se llevó a cabo a través de la aplicación de cuatro instrumentos (denominados RIEP por el proyecto base), los cuales fueron aplicados a cien tesis de un posgrado en educación (Maestría). El propósito fue comprender las tendencias investigativas del posgrado en el período 2010-2017. El análisis evidencia la potencialidad de este tipo de estudios para configurar la evolución de las líneas de investigación y las tradiciones construidas que le dan impronta al posgrado. En este caso, el énfasis estuvo en las didácticas y la práctica pedagógica, ambos en el contexto áulico, asunto que evidencia las relaciones entre las necesidades de formación de los estudiantes que ingresan al posgrado, el contexto educativo del cual hacen parte y los requerimientos de que hace el Ministerio de Educación.

**PALABRAS CLAVE:** Postgrado; pedagogía; práctica pedagógica; enseñanza.

### ANALYSIS OF RESEARCH TRENDS IN MASTER'S DEGREE PROJECTS

**ABSTRACT:** This article is part of a larger study called "Research Regions in Education and Pedagogy in Colombia, 2010-2017". The results of a qualitative hermeneutic research are presented, which interprets the findings of the theses projects specifically from the Pedagogy region. The information collection was carried out through the application of four instruments (called RIEP by the base project), which were applied to

one hundred postgraduate theses in education (Master's). The purpose was to understand postgraduate research trends in the 2010-2017 period. The analysis shows the potentiality of this type of study to configure the evolution of the lines of research and the traditions built that give a hallmark to the postgraduate course. In this case, the emphasis was on didactics and pedagogical practice, both in the classroom context, an issue that shows the relationship between the training needs of students enrolling postgraduate studies, the educational context of which they are part and the requirements done by the Ministry of Education.

**KEYWORDS:** Postgraduate education; pedagogy; teaching practice; teaching.

**RESUMO:** Este artigo é parte de um estudo maior denominado “Regiões de Pesquisa em Educação e Pedagogia na Colômbia, 2010-2017”. São apresentados os resultados de uma pesquisa hermenêutica qualitativa, que interpreta os achados dos projetos de teses especificamente da área da Pedagogia. A coleta de informações foi realizada por meio da aplicação de quatro instrumentos (denominados RIEP pelo projeto base), os quais foram aplicados a cem teses de pós-graduação em educação (mestrado). O objetivo foi compreender as tendências da pesquisa de pós-graduação no período 2010-2017. A análise mostra a potencialidade desse tipo de estudo em configurar a evolução das linhas de pesquisa e das tradições construídas que marcam a pós-graduação. Neste caso, o destaque foi dado à didática e à prática pedagógica, ambas em contexto de sala de aula, questão que mostra a relação entre as necessidades formativas dos alunos que ingressam na pós-graduação, o contexto educacional de que se inserem e as exigências do Ministério de Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos de pós-graduação; pedagogia; prática pedagógica; ensino.

## INTRODUCCIÓN

Un denominador común de los posgrados en educación es su intención de aportar teórica y metodológicamente a comprender, explicar y transformar los procesos educativos de sus contextos. No obstante, cada posgrado tiene una propuesta curricular y unas líneas de investigación que lo configuran y le dan su impronta; líneas que se consolidan o transforman a través de los años, dejando evidencias en la producción de sus profesores y en los trabajos de grado. Sobre este particular, Bertel, Vioria y Sánchez (2019) plantean que en dichas líneas se evidencian las intenciones de los grupos de investigación y/o programas de formación avanzada, y es a través de ellas que se construyen los trayectos investigativos.

En este sentido, diversas investigaciones (Guevara, 2016; Perines y Murillo, 2017; Carrera, 2018; Alcocer y Hernández, 2020) demuestran que indagar sobre lo que se investiga y sus procedimientos, permite a las universidades y a los centros de investigación no solo revisar la situación actual de su producción de conocimiento, sino brindar insumos para posibles transformaciones de cara a los avances de las tradiciones investigativas en el área, y por esta vía mejorar la calidad de formación en los posgrados.

Este propósito fue el núcleo de dos proyectos de investigación en el país denominados «Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa

de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010», y «Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017»<sup>1</sup>. Este artículo es el resultado del análisis de cien trabajos de grado desarrollados durante el período 2010 - 2017, de un posgrado en educación del Eje Cafetero, con el objetivo de comprender las tendencias investigativas en la región Pedagogía, en la etapa señalada.

En consecuencia, la propuesta metodológica tiene un predominio comprensivo, hermenéutico, el cual permite dar cuenta de la prevalencia en los tópicos de la Región Pedagogía, a través del uso de metáforas, desde una perspectiva serresiana.

## APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

De las metáforas serresianas, se retoman las nociones de *territorio* y *región*. La primera hace alusión al espacio constituido por los trabajos de grado, y a «...una dimensión creadora de dinámicas y formas de ser, actuar, pensar y decir» (Ramírez-López *et al.*, 2012 p. 53) las cuales le imprimen ciertas identidades, no solo a los proyectos de grado, sino a la tradición investigativa de los programas de formación posgradual. La noción de *región* es entendida como un marco amplio de significación cultural (Ramírez-López *et al.*, 2012), esto es, extensiones topográficas en las cuales se despliegan discursos, perspectivas, tendencias, y configuraciones teóricas que hacen parte de los intereses, tanto de los investigadores como de los grupos de investigación que soportan los trabajos de grado.

Así, tanto el territorio como la región se construyen a partir de tópicos y subtópicos; el primero entendido, según Ospina *et al.* (2018), como enunciaciones y unidades de sentido, las cuales se condensan en palabras que describen la topografía de la región y permiten comprender sus fenómenos globales; el segundo, como aquellos elementos que describen situaciones localizadas, propias de la identidad de una institución o un programa. La identificación de estos tópicos y subtópicos en cada instrumento permite, a su vez, delinear las características de la región y el territorio.

El análisis de las tesis estudiadas, en la región Pedagogía, evidencia una mayor prevalencia en los tópicos *didáctica/enseñanza* y la *práctica pedagógica*. Respecto a la didáctica, existen diversas perspectivas teóricas que la fundamentan; no obstante, según lo expuesto por Medina y Salvador (2009), esta alcanza identidad cuando «es capaz de encontrar su propia caracterización, demarcar su objeto, acuñar los problemas sustantivos, aplicar una metodología heurístico-comunicativa y afianzar su campo de acción teórico-práctico del saber y actuar educativo» (p. 11). Desde esta mirada, se puede concebir la didáctica como una posición epistemológica que contempla los procesos de enseñanza en

---

1 El presente artículo hace parte de esta investigación, coordinada por el equipo nacional conformado por Héctor Fabio Ospina, Blanca Nelly Gallardo Cerón, Simón Montoya Rodas y Luz Amparo Arroyave Montoya. El proyecto de investigación está adscrito a la Vicerrectoría de investigaciones, innovación y extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el Código 4-18-8.

relación con las perspectivas pedagógicas que la fundamentan, con las tradiciones teóricas de los saberes disciplinares que se enseñan, con la institucionalización de dichos saberes en los contextos escolares, y con la mirada del docente sobre su práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, y tal como lo menciona Camilloni (2007), no hay que desconocer una perspectiva más próxima a las teorías del aprendizaje, del pensamiento, de la cognición, de las habilidades del pensamiento, de las inteligencias múltiples, entre otras. Estas abordan la enseñanza desde una visión más panorámica a través del desarrollo de una serie de procedimientos válidos para cualquier conocimiento o disciplina, con los cuales logran, igual que la anterior perspectiva, cambios en el aprendizaje, en los procesos de pensamiento, en la metacognición o en reconocer cómo se dan estos procesos durante la enseñanza.

Ahora bien, la práctica pedagógica, a criterio de Zabala (2007), es asumida como «algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. [sic]» (p. 14), razón por la cual las investigaciones partícipes en el estudio asumen dicha práctica desde diversas aristas (pedagógica, educativa, docente, reflexiva). En este sentido, una aproximación conceptual que bien podría integrarlas contempla la práctica pedagógica en relación con el quehacer cotidiano del docente, el cual es resultado de su experiencia y de la reflexión acerca del saber a enseñar, los procesos para enseñar y el aprender; además de la gestión en el aula, las intencionalidades de la enseñanza, y las formas de organización y prácticas sociales. Todas estas referencias se encuentran estrechamente ligadas a un proceso de profesionalización del docente que busca mejorar la praxis educativa.

## METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un enfoque predominantemente comprensivo, hermenéutico, que tiene como punto de partida instrumentos cuantitativos para realizar un análisis bibliométrico que permite caracterizar a los autores de los proyectos de grado de maestría, sus fuentes bibliográficas y palabras claves. Además, se realiza un conteo de proyectos y dentro de ellos, la recurrencia de los tópicos previamente establecidos, que a su vez construyen la región de análisis: Pedagogía.

Las fuentes de información fueron 100 trabajos de grado finalizados entre los años 2010-2017, los cuales constituyen una muestra del 46,6% de un total de 210. La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, el único criterio fue la inclusión de todas las líneas de investigación del posgrado. Se utilizó como técnica de recolección el Registro de Análisis Documental (RAD) para consolidar la totalidad de la información, la cual se sistematizó en cuatro instrumentos o matrices documentales denominadas RIEP (por el nombre del proyecto: Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía), de la siguiente manera:

- RIEP 1. *Corpus documental, temáticas y referencias*: sistematiza la información

de los autores de los proyectos (género y rol), grupo y línea de investigación, referencias bibliográficas empleadas y palabras clave.

- RIEP 2. *Objetivos generales y rutas metodológicas*: sistematiza los objetivos generales, alcances, paradigma, enfoque, técnicas e instrumentos de recolección de la información.
- RIEP 3. *Fuentes de la investigación*: Da cuenta de las fuentes consultadas en los trabajos de grado: persona, documento, institución, o si es de carácter mixto; también el papel de la fuente, el sector (público o privado), el tipo de zona (rural o urbana), el nivel socioeconómico, y los niveles de formación. Es necesario aclarar que, para este artículo, no se analiza el instrumento; pero se incorporaron algunos elementos al RIEP 1.
- RIEP 4. *Concepto pedagogía y educación*: consigna aquellos conceptos teóricos que fundamentan los trabajos de investigación.
- RIEP 5. *Hallazgos*: da cuenta de los resultados que presentan los trabajos de investigación.

La elaboración de estos instrumentos partió de la construcción de dos grandes regiones: Educación y Pedagogía, cada una constituida por una serie de tópicos y subtópicos, creados a partir de la triangulación de expertos y el análisis conjunto por parte de los investigadores. En cada RIEP, se contabiliza la presencia y recurrencia de los tópicos y subtópicos, los cuales van configurando la región, que luego es analizada desde la concepción serresiana de topografía. Para este artículo solo se retoman los resultados de los dos tópicos con mayor recurrencia de la Región Pedagogía.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis se focaliza en los tópicos *didáctica/enseñanza y prácticas pedagógicas*, debido a que los resultados dan cuenta de su prevalencia en la Región Pedagogía, los cuales se presentan desde cada uno de los instrumentos RIEP.

### RIEP 1. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LAS REFERENCIAS

En la configuración del corpus documental de los cien trabajos analizados se encuentran 257 autores distribuidos así: 106 directores (61 mujeres y 45 hombres) y 151 estudiantes-investigadores (105 mujeres y 46 hombres). Los documentos están clasificados en ocho líneas de investigación: didáctica de las ciencias sociales, didáctica del lenguaje, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), didáctica de las ciencias naturales, didáctica de las matemáticas, educación inclusiva, práctica pedagógica, y otras.

Ahora bien, en términos de *productividad diacrónica*, el mayor crecimiento se ubica entre el 2016 y el 2017, lo cual puede estar relacionado con el aumento de la

democratización en el acceso a los posgrados, ligado a los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional - MEN - con el programa Becas para la Excelencia Docente, como una apuesta a la formación posgraduada de maestros para mejorar la calidad de la educación en el país (García *et al.*, 2014; MEN, 2017; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO], 2012; 2016). Tal incremento en la productividad se puede observar en la Figura 1.



Figura 1 - Productividad anual.

Elaboración propia.

En cuanto a *la productividad por líneas de investigación*, al contemplar la propuesta de Price (1986) según la clasificación tradicional de autores, se señalan tres grupos: *Grandes productoras - G.P.* - (más de 10), *Productoras intermedias - P.I.* - (entre 2 y 9) y *Productoras transitorias P.T.* (1). Con el objetivo de identificar las rutas más productivas, en la Tabla 1 se establece un cruce entre las líneas de investigación y el año de culminación del trabajo de grado.

Líneas de investigación	Años de publicación de los trabajos de grado								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
G.P.	Didáctica de las ciencias sociales	1	4	5	2	3	2	4	11
	Didáctica del lenguaje	1	1	3	2	3	1	4	12
	Tecnologías de la información y la comunicación		3	3	2	1	2	2	
	Didáctica de las ciencias naturales		1	1		1	1	2	4
	Didáctica de las matemáticas	1		1		1			3
P. I.	Educación inclusiva					1	1	2	2
	Práctica pedagógica					1	2		1
	Otras	2							

Tabla 1 - Productividad anual según líneas de investigación.

Elaboración propia.



Se observa que las líneas de didáctica de las ciencias sociales y del lenguaje tienen un incremento considerable en la producción a partir del 2016, lo cual puede relacionarse con tres factores. El primero concuerda con la tendencia en el aumento del número de matrícula para los posgrados del país, el cual pasa de 23.810 en 2010 a 63.614 en 2016 (en el caso de las maestrías), y representa un crecimiento promedio anual del 10 % (MEN, 2017). En estos datos es preciso destacar que según la tendencia reportada por el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), el porcentaje de mujeres graduadas de posgrado —maestrías y doctorados— ha crecido sistemáticamente durante los últimos diez años (MEN, 2015). En particular, el número de mujeres ha superado al de los hombres en las maestrías al pasar del 44 % en 2008 al 53 % en 2016 (MEN, 2017).

El segundo factor está ligado a la elección, por parte de los maestrandos, de una línea relacionada con el área de enseñanza. En este caso, acuden a la línea del saber escolar que enseñan y, quizás, cuando esto no es posible, se decantan por aquellas que podrían considerarse transversales a los saberes escolares, esto es el lenguaje y las competencias ciudadanas (enmarcada en la didáctica de las ciencias sociales).

El tercer factor refleja el interés de los maestros por realizar proyectos de investigación ligados, por un lado, al desarrollo del pensamiento social, las competencias ciudadanas, la resolución de conflictos y otras temáticas de interés en el marco del posconflicto colombiano; y, por otro, al desarrollo de competencias para la producción y comprensión e interpretación de diversas tipologías textuales, como una vía para acceder y posicionarse críticamente frente al conocimiento y las realidades del mundo.

Por otra parte, se analizan las *referencias bibliográficas* como un elemento fundamental en las producciones académicas, las cuales reflejan el reconocimiento de los maestrandos a los textos empleados como fuente de información (Urbizagástegui, 2014). A continuación, se presenta la relación entre las referencias y las líneas de investigación (ver Tabla 2).

Líneas de investigación	Tesis	Referencias	%
Didáctica de las ciencias sociales	32	2021	32.62 %
Didáctica del lenguaje	27	1505	24.29 %
Tecnologías de la información y la comunicación	13	917	14.80 %
Didáctica de las ciencias naturales	10	685	11.06 %
Didáctica de las matemáticas	6	349	5.63 %
Educación inclusiva	6	309	4.99 %
Práctica pedagógica	4	275	4.44 %
Otras	2	135	2.18 %
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>6196</b>	<b>100%</b>

Tabla 2 - Relación entre referencias y líneas de investigación.

Elaboración propia.

Los resultados indican que el promedio para cada documento es de 61.9 referencias. Más específicamente, el mayor promedio aparece en la línea TIC (70.5) y el menor en Educación inclusiva (51.5).

Respecto al *rango de obsolescencia de las referencias bibliográficas* de cada uno de los trabajos, la edad promedio se calcula mediante la media aritmética de la distribución de antigüedad de dichas referencias (ver Tabla 3).

Edad de las referencias	Frecuencia	Media
0-5 años	0	
5.1-10 años	15	15.3
más de 10 años	85	
<b>Total</b>	<b>100</b>	

Tabla 3 - Antigüedad de las referencias.

Elaboración propia.

Se puede observar que en 85 trabajos de grado las referencias bibliográficas tienen una antigüedad de *más de 10 años*, y en ninguno de ellos son de actualidad o inmediatas (*0-5 años*), según el criterio del índice de antigüedad/obsolescencia de la literatura citada (Bordons *et al.*, 2002; Fernández *et al.*, 2003; Urbizagástegui, 2014). Así, el promedio de antigüedad de los cien trabajos es de 15.3, lo cual indica que las publicaciones referenciadas no son muy actuales o el énfasis está en las clásicas de la literatura en cada campo disciplinar. En otros términos, el rango de las referencias registradas se ubicó entre los años 1548 y 2017 (469 años). La mediana de obsolescencia se identificó en el año 2002, por lo que, la antigüedad de las citas es de 15 años a partir de la diferencia obtenida entre el año de publicación más actual (2017) y aquel en el que se ubica la mediana (2002).

«Estos resultados parecen más un artificio de la acumulación de los datos que una real obsolescencia de la literatura» (Urbizagástegui, 2014, p. 108). De hecho, puede relacionarse con la combinación entre los autores más recientes (especialmente los antecedentes investigativos) y los clásicos. Ahora bien, es preciso considerar que el proceso de investigación y producción científica difiere en las diversas áreas del conocimiento. En el caso de las Ciencias Sociales y Humanidades sucede un desarrollo más lento del corpus teórico de las disciplinas y, en consecuencia, el consumo de literatura con mayor antigüedad (Borrego y Urbano, 2006; Hicks, 2004; Nederhof, 2006; Sierra *et al.*, 2017).

En todo caso, se encuentra un envejecimiento heterogéneo de las referencias (Sierra *et al.*, 2017), ya que el análisis de la antigüedad muestra lo siguiente: aparecen 2 documentos del siglo xvi (Bruno, 1548; y Kepler, 1571), 1 documento del siglo xix (Husserl, 1893), 1838 textos publicados en el siglo xx (de 1910 a 1999), 4215 referencias a publicaciones del siglo xxi (de 2000 a 2017), y 140 documentos sin fecha (s.f.). Sobre

esto último, si bien la inclusión de escritos sin fecha es una práctica de uso frecuente en el momento de referenciar la información procedente de internet, su aplicación en los programas de posgrado requiere ser reconsiderada, en tanto que, desconocer la actualidad de la información obstaculiza la valoración de la vigencia de los conceptos y afirmaciones que de ella proceden (Machado *et al.*, 2021; Urbano, 2000).

En relación con los *autores más referenciados*, se identifican los 15 de mayor citación (ver Tabla 4). Con este propósito se tienen en cuenta tanto las referencias de autores en solitario, como aquellas en colaboración. En estas últimas se toma cada autor de manera separada. Dicha separación en las 6.196 referencias deja un total de 9.096 autores. A partir de ello se realiza la clasificación que muestra la Tabla 4.

Posición	Autores más citados	Número de referencias	Número de trabajos de grado
1.º	MEN	175	65
2.º	Coll, César	176	44
3.º	Pozo, Juan Ignacio	55	35
4.º	Solé, Isabel	44	29
5.º	UNESCO	60	28
6.º	Camps, Ana	57	27
7.º	Onrubia, Javier	88	27
8.º	Cassany, Daniel	56	25
9.º	Van Dijk, Teun	51	24
10.º	Vygotsky, Lev S.	39	24
11.º	Mauri, Teresa	57	21
12.º	Jolibert, Jossette	41	20
13.º	Pérez Abril, Mauricio	40	20
14.º	Pagés, Joan	58	17
15.º	Tamayo, Oscar Eugenio	38	11

Tabla 4 - Relación autores más referenciados y cantidad de trabajos de grado.

Elaboración propia.

La referencia más citada es el Ministerio de Educación colombiano, desde documentos como los *Lineamientos curriculares* (1998) con 42 referencias, los *Estándares de competencias* (2006) con 24, y el *Plan decenal de educación 2006-2016* (2006) con 8. Los documentos de orientación ministerial hacen presencia en todas las líneas de investigación —a excepción de Otras—, por lo que se convierte en la referencia más utilizada al momento de abordar y conceptualizar las problemáticas relacionadas con la educación y la pedagogía (Machado *et al.*, 2021). La segunda referencia más usada es la de César Coll Salvador, de quien se citan 52 documentos, entre ellos, con la mayor

presencia, es decir con 13 referencias, *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (2008). Seguido *Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa* (1992) con 12. Y con 11 citaciones, *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar* (2007).

Aparece Juan Ignacio Pozo Municio como el tercero más referenciado en los trabajos de grado con 25 documentos diferentes. Entre ellos el más citado es *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (2006), el cual aparece con 17 referencias; le sigue *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico* (1998) con 9. Y en cuarto lugar se encuentra Isabel Solé en 29 tesis. De ella se retoman 12 documentos, siendo *Estrategias de lectura* (1992) el más consultado con 17 referencias.

Para los autores que continúan en la lista de los quince más referenciados se repite el patrón expuesto en los cuatro anteriores, esto es: no hay una relación directa entre la cantidad de documentos publicados y las posibilidades de citación. Esto coincide con los resultados de Sierra *et al.* (2017) quienes encontraron que no existe una relación positiva entre la cantidad de citas recibidas y el índice de productividad; contrario a lo reportado por Urbizagástegui (2014) para quién, a mayor número de documentos publicados, mayores posibilidades de citación.

El análisis pone de manifiesto la prevalencia de una fuente institucionalizada que brinda lineamientos y directrices para la enseñanza. De igual manera, se evidencia la prevalencia de fuentes foráneas, especialmente españolas, las cuales direccionan la conceptualización y los aspectos procedimentales de la didáctica y de la psicología de la educación.

Los datos alertan sobre la necesidad de realizar lecturas más amplias que permitan también asumir una postura crítica y propositiva propia de los posgrados, ya que estos son llamados a generar conocimiento y nuevas propuestas a la sociedad en el campo de la educación (Machado *et al.*, 2021). También lleva a cuestionar la poca intertextualidad que hacen los maestrandos con las fuentes nacionales, lo cual a su vez podría reflejar las dificultades en la consolidación de tradiciones teóricas propias en Educación y Pedagogía.

## **RIEP 2. ALCANCES Y METODOLOGÍAS**

El RIEP 2 recopila la información sobre las tendencias de las investigaciones desde cuatro tópicos globales: el *objetivo planteado*; el *paradigma y enfoque*; las *técnicas e instrumentos*; y los *autores* sobre los cuales se sustenta la metodología de los trabajos investigativos.

### **Tópico: alcance de los objetivos**

Los objetivos determinan la intencionalidad que tiene el investigador, por tanto, se convierten en el horizonte del proceso de indagación. Específicamente, el alcance en las investigaciones analizadas da cuenta de una mayor recurrencia de objetivos orientados a comprender e interpretar los contextos en los cuales tiene lugar la *didáctica/enseñanza* de las ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas. No obstante, en la didáctica del lenguaje, el interés investigativo se centra en explicar la incidencia de secuencias didácticas para mejorar la comprensión lectora y producción de textos, con el fin de lograr cambios tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

### **Tópico: paradigmas y enfoques**

En coherencia con los objetivos, el paradigma con mayor recurrencia es el hermenéutico, desde un enfoque cualitativo, a partir del cual emergen tipos de investigación etnográficas, fenomenológicas y estudios de caso. El abordaje de las investigaciones desde este enfoque permite comprender las vivencias de los maestros y estudiantes para encontrar los sentidos y significados que subyacen en la enseñanza de los saberes escolares. Estos reflejan las condiciones específicas del contexto y las relaciones sociales que suceden en él.

Como se mencionó, las investigaciones en didáctica del lenguaje evidencian mayor recurrencia del paradigma positivista desde un enfoque cuantitativo, específicamente con diseños cuasiexperimentales, desde los cuales se busca explicar los fenómenos a partir del establecimiento de relaciones causales entre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de probar hipótesis.

### **Tópico: técnicas e instrumentos**

En el proceso de investigación, la recolección de los datos exige rigurosidad y fidelidad, ya que estos dan cuenta del hecho o fenómeno estudiado y permiten finalmente responder las preguntas y objetivos de la investigación. Así, las técnicas de mayor recurrencia son la observación y la entrevista, ambas usadas en los enfoques cuantitativo y cualitativo. De manera particular, en el cualitativo se privilegia la observación participativa y la entrevista en profundidad, ambas apoyadas en instrumentos como el diario de campo y la videograbación; mientras que, el cuantitativo, se decanta por la observación no participante con instrumentos como las rejillas y guías para registrar información determinadas previamente.

### **Tópico: autores referenciados**

Los autores que fundamentan la metodología ayudan a los investigadores a trazar la ruta para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, los trabajos muestran a Hernández, Fernández y Baptista, con su libro *Metodología de la investigación* (2003; 2006; 2010; 2014), como los autores de mayor referencia; dicho texto se constituye en un

manual orientador de los inicios en la formación investigativa. En segundo lugar aparecen Yin (1994; 2009) y Stake (1999) quienes, en forma particular, sustentan los estudios de caso. Los demás autores se referencian con una o dos menciones, las cuales fundamentan los enfoques metodológicos elegidos por los investigadores.

Las apuestas investigativas desde los objetivos, los paradigmas y enfoques, las técnicas e instrumentos, y los autores referenciados, denotan la preocupación de los investigadores por problematizar los fenómenos educativos desde distintos abordajes, con la intencionalidad de comprender o explicar la didáctica/enseñanza y las prácticas pedagógicas. La Tabla 5 resume las frecuencias que presentaron los cinco tópicos analizados, según las metodologías utilizadas en los trabajos de grado.

		Didácticas				Total
		Lenguaje	C. sociales	C. naturales	Matemática	
<b>Objetivos</b>	Comprensivos	2	30	7	5	44
	Explicativos	25	2	3	1	31
<b>Enfoques</b>	Cualitativo	2	29	6	5	42
	Cuantitativo	25	2	0	1	28
	Otro (mixto, crítico)	0	2	4	0	6
<b>Técnicas</b>	Observación	12	19	3	6	40
	Entrevista	2	11	4	1	18
	Otros	7	17	4	1	29
<b>Instrumentos</b>	Diario de campo	10	8	0	0	18
	Videograbación	1	14	4	3	22
	Cuestionarios	10	18	3	2	33
	Otros	16	32	20	5	73
<b>Autores</b>	Hernández, Fernández y Baptista	11	8	8	3	30
	Yin	0	8	0	3	11
	Stake	0	7	0	0	7
	Otros	13	85	17	3	118

Tabla 5 - Frecuencias presentadas en los tópicos del RIEP 2.

Elaboración propia.

## RIEP 4. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

En el proceso de formación posgradual, los trabajos de grado se fundamentan teóricamente en cuestiones que dan forma y construyen el objeto de investigación. En la Tabla 6, se ilustran los tópicos con mayor recurrencia.

Tópico didáctica	Recurrencia	Porcentaje	Tópico práctica	Recurrencia	Porcentaje
Didáctica general	8	9 %	Práctica reflexiva	10	35.7 %
Didáctica del lenguaje	35	39.3 %	Práctica Educativa	7	25 %
Didáctica de las ciencias sociales	25	28.1 %	Práctica pedagógica	6	21.4 %
Didáctica de las ciencias naturales	14	15.7 %	Práctica docente	5	17.9 %
Didáctica de las matemáticas	7	7.9 %			
<b>Totales</b>	<b>89</b>	<b>100</b>		<b>28</b>	<b>100</b>

Tabla 6 - Tópicos y recurrencias de la aproximación conceptual.

Elaboración propia.

En la región Pedagogía emergen 117 tópicos de los cuales *didáctica/enseñanza* tiene 89 recurrencias (r) y *prácticas pedagógicas* 28 r.

El tópico *didáctica/enseñanza* es comprendido en las investigaciones como un campo que permite explicar la configuración de los saberes escolares en relación con los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje (docente y estudiantes). Esta manera de entender la didáctica se sustenta en postulados de autores como Brousseau (1986), Camps (2003a), Chevallard (1985; 1991), Guba (1990), Litwin (2008), Tamayo (2009) y Zambrano (2005). De este tópico se deriva el subtópico *didáctica general* (8 r), el cual se asume como el resultado de una relación pedagógica intencionada y bidireccional entre la enseñanza y el aprendizaje. Sobre este fundamento, los trabajos de grado presentan las bases conceptuales respecto a las didácticas de saberes escolares como: la *didáctica del lenguaje* (35 r), *ciencias sociales* (25 r), *ciencias naturales* (14 r) y *matemáticas* (7 r).

La didáctica del lenguaje, sustentada desde Rincón (2009), tiene como objetivo la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de este saber. De manera complementaria y a partir de los trabajos de Camps (2003b), Cassany (1999), Cassany *et al.* (2007), Hymes (1971; 1996), Pérez y Roa (2010), y Solé y Teberosky (2001) se entiende como una práctica social y cultural, la cual pone en juego propósitos claros de comunicación que median las interacciones y la construcción de significados en relación con los actos discursivos orales y escritos; para ello se acude a tres enfoques que, en orden de recurrencia, son: comunicativo, discursivo interactivo y sociocultural.

Los trabajos de grado orientados al estudio de la didáctica de las ciencias sociales se fundamentan en la construcción del pensamiento social y el análisis de las prácticas democráticas a partir del abordaje crítico de problemas socialmente relevantes. Así, desde autores como Benejam (1997), Pagés (1997; 2007; 2009a; 2009b), Pagés y Santisteban

(2011), Pipkin (2009), y Santisteban (2004; 2011), se conceptualiza que la enseñanza de esta disciplina permite el análisis de los hechos sociales, históricos, geográficos, políticos y culturales que permean la realidad social. Lo dicho se relaciona con la formación de estudiantes autónomos que construyen los conocimientos necesarios para interpretar y enfrentar los problemas sociales actuales y edificar un futuro *en y para* una sociedad democrática e incluyente.

Respecto a la didáctica de las ciencias naturales, los estudios la ubican como una disciplina que otorga importancia a la teoría científica y sus campos de acción en el contexto educativo. En este marco, los proyectos de grado comprenden la unidad didáctica, desde Sanmartí (2005), como un camino que permite reflexionar la práctica docente sobre el qué, cómo y para qué se va a enseñar, y para la construcción de aprendizajes profundos a partir de situaciones del entorno (Beas, 2009; Biggs, 2006). Por otra parte, en los trabajos emerge el concepto de investigación dirigida (Ruíz, 2007), el cual asume que, para lograr cambios profundos en la mente de los aprendices, es preciso situarlos en un contexto de actividad similar al que vive un científico, bajo la atenta dirección del profesor quien refuerza, matiza y cuestiona las hipótesis y conclusiones planteadas por los estudiantes, en la solución de problemas auténticos del área.

Ahora bien, la didáctica de las matemáticas, fundamentada en las posturas de Duval (1999) y Macedo *et al.* (2006) es entendida, por las investigaciones de esta línea, como un campo de estudio para el análisis de actividades cognitivas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, de tal forma que los estudiantes puedan expresar las diversas representaciones de un mismo objeto matemático, y hacerlas visibles o accesibles a los otros. De manera complementaria, y siguiendo a Castorina (1996) y Pólya (1963), el proceso de enseñanza de las matemáticas se propone desde una perspectiva de construcción social, en la cual los estudiantes se ven en la necesidad de conjeturar, aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probarlas a través de la reflexión crítica y la argumentación a partir del planteamiento de problemas que son comprendidos, redefinidos y aplicados en situaciones cotidianas.

En términos generales, las investigaciones fundamentan teóricamente la didáctica de los saberes escolares desde una perspectiva socioconstructivista. Dicho enfoque, inspirado en los planteamientos de diversos autores (Vygotsky, 1979; Coll, 1990; Coll *et al.*, 1992; 1995; Coll *et al.*, 2008; Gutiérrez *et al.*, 2011), resalta la interacción social como un elemento esencial para construir el conocimiento y dotar de sentido a los contenidos. Con una menor recurrencia, se conceptualiza la enseñanza de los saberes específicos desde la perspectiva de Freire (1970; 2004), la cual se relaciona con la formación de un ser humano libre, de pensamiento autónomo y crítico, quien se encuentra permeado por la subjetividad del mundo que lo rodea, del cual debe ser parte activa en su proceso de transformación.

Respecto al tópico *práctica pedagógica*, se acude a diferentes definiciones y formas para referirse a ella, como *práctica educativa*, *pedagógica*, *docente* y *reflexiva*. Los trabajos



de grado que hacen alusión a la *práctica educativa* (7 r), la comprenden como aquella que tiene lugar en instituciones sociales (la familia, la ciudad, la iglesia, entre otras), y se encuentra sustentada en las posturas teóricas de Carr y Kemmis (1998) y Freire (2004).

Por su parte, la *práctica pedagógica* (6 r) es entendida como los procedimientos, estrategias y acciones que regulan la interacción, la comunicación, el pensamiento; y las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela (Zabala, 2007). La *práctica docente* (5 r), acogida únicamente por las investigaciones en enseñanza de las ciencias naturales (Ruíz *et al.* 2014), se relaciona con la reflexión, comprensión y acciones del ejercicio profesional del docente.

Finalmente, la *práctica reflexiva* (10 r) es abordada desde autores como Perrenoud (2007) y Schön (2002), quienes la comprenden como una elección pedagógica que parte de la experiencia personal y profesional del docente, y le permite no solo hacer consciencia de la necesidad de asumir una posición permanente de aprendizaje, sino reflexionar en la acción (diálogo solitario en la marcha) y sobre la acción (diálogo con otros).

En síntesis, es claro que en la Maestría en Educación se promueve una investigación en el campo de la didáctica desde cada uno de los saberes escolares. En este contexto, se abordan, conceptualmente, los procesos de enseñanza a partir de la lectura y análisis de la realidad, de sus problemas sociales y científicos; sin perder de vista que estas propuestas emergen, en mayor medida, del enfoque teórico socioconstructivista.

## RIEP 5. HALLAZGOS

En las Tablas 7 y 8 se presentan los tópicos globales, las recurrencias y los porcentajes de los hallazgos. Se analizan únicamente los dos de mayor recurrencia (Didáctica y Práctica)

Didáctica/ enseñanza	Recurrencia	Porcentaje
Didáctica del lenguaje	25	39.1 %
Didáctica de las ciencias sociales	19	29.7 %
Didáctica de las ciencias naturales	6	9.3 %
Didáctica de las matemáticas	7	10.9 %
Didáctica de las Ciencias de la salud	2	3.1 %
Didáctica de las Artes	3	4.7 %
Didáctica de la Filosofía	1	1.6 %
Didáctica del Derecho	1	1.6 %
<b>Totales</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

Tabla 7 - Tópicos globales de los hallazgos en los trabajos de grado. Didáctica

Elaboración propia.

## DIDÁCTICA

La *didáctica/enseñanza* está constituida por subtópicos relacionados con lo que la tradición francesa ha denominado *didáctica de los saberes escolares* (Chervel, 1991; 1992), a saber: la *didáctica de lenguaje* (25 r), *de las ciencias sociales* (19 r), *de las ciencias naturales* (6 r), *de las matemáticas* (7 r), *de ciencias de la salud* (2 r), *de artes* (3 r), *de filosofía* (1 r), y *de derecho* (1 r); saberes ligados básicamente a la escuela, lugar en el que adquieren unas características y finalidades en el marco de los lineamientos educativos nacionales. Ahora bien, aparece de manera incipiente la *didáctica de los saberes disciplinares/saberes universitarios* como el derecho y las ciencias de la salud. Los resultados, descritos por los autores de los trabajos de grado, se encuentran ligados a propósitos particulares y a las tradiciones que estos saberes y disciplinas han construido en cuanto a su enseñanza.

Así, la didáctica del lenguaje muestra el cumplimiento de sus propósitos en cuanto a lograr la comprensión o producción textual de diversos géneros discursivos (narrativo, argumentativo, expositivo), por parte de los estudiantes participantes en el desarrollo de secuencias didácticas, retomadas esencialmente de Camps (1996; 2003a; 2003b). La lógica en todos los casos es similar: se valoran los alumnos antes de iniciar la intervención, para identificar sus dificultades; se diseña y desarrolla una secuencia didáctica; luego, se describen las potencialidades e impacto que esta tiene —el cual en general es positivo— con el fin de mejorar la comprensión o producción de textos por parte de los estudiantes, y posibilitar la reflexión y transformación de la práctica pedagógica.

Respecto a la didáctica de las ciencias sociales, los hallazgos describen el desarrollo de competencias ciudadanas, el cambio en las concepciones de conflicto en estudiantes o profesores, y el reconocimiento y transformación del concepto de diversidad. Dichas transformaciones se observan, analizan y comprenden durante el desarrollo de las unidades didácticas de enfoque socioconstructivista; diseñadas y puestas en juego por los profesores investigadores, las cuales se articulan alrededor del abordaje de «Problemas socialmente relevantes» (Pagés, 1997; 2007; 2009a; 2009b; Pagés y Santisteban, 2011; Santisteban, 2004; 2009).

En la didáctica de las ciencias naturales, los hallazgos referencian la aplicación de unidades didácticas desde la perspectiva de Sanmartí (2005), ya sea para identificar los modelos mentales de los estudiantes en cuanto a algún concepto de las ciencias, o para describir y comprender la transformación de dichos modelos, y en algunos casos, transformarlos para lograr el aprendizaje profundo (Beas, 2009; Biggs, 2006;). La didáctica de las matemáticas presenta el desarrollo de unidades didácticas fundamentadas en la metodología de la indagación y la resolución de problemas desde la propuesta de Pólya (1963). A diferencia de las anteriores didácticas, el foco no son los estudiantes sino los mismos profesores que realizan la formación posgraduada. Estas propuestas, en la mayoría

de los casos, logran cambios en las prácticas de enseñanza.

Las demás didácticas (salud, artes, derecho y filosofía), parten del análisis de los aprendizajes de los educandos; elaboran propuestas genéricas o específicas como la *educación para la comprensión* (Wiske, 1998), el *aprendizaje basado en problemas* (Araújo y Sastre, 2008) o la *conversación educativa* (Mercer, 1997), para luego describir y comprender las transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados marcan dos tendencias; por un lado, una preocupación por atender un reclamo social y ministerial con el cual se busca transformar las prácticas de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, reflejados esencialmente en las pruebas censales; por otro —y quizás como consecuencia del primero—, una visión eficientista, preocupada por describir los eventos particulares de las propuestas de enseñanza y, desde este marco, elaborar explicaciones sobre los cambios en el aprendizaje de los estudiantes sin que se llegue, en palabras de Flechsig (como se citó en Runge, 2013), a construir modelos teóricos sobre la didáctica.

Práctica pedagógica	Recurrencia	Porcentaje
Práctica reflexiva	29	70.7%
Práctica educativa	8	19.5%
Práctica docente	4	9.7%
<b>Totales</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Tabla 8 - Tópicos globales de los hallazgos en los trabajos de grado. Práctica pedagógica  
Elaboración propia.

## PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Además de la *didáctica/enseñanza*, otro tópico que aparece con fuerza en los hallazgos del posgrado, es *práctica pedagógica* (docente, reflexiva, educativa), concepto que hace referencia al quehacer reflexivo del maestro, es decir, al hacer intencionado y consciente que determina propósitos, actividades, prevalencias en el aula y, refleja a su vez las creencias o costumbres compartidas por colegas de oficio para entenderse como una práctica social (Arbeláez *et al.*, 2012).

El tópico *práctica pedagógica* aparece con 41 r en los trabajos de grado. Los hallazgos configuran dos grandes temas relevantes: la práctica reflexiva o reflexión en la práctica acerca del quehacer áulico y las tradiciones o concepciones de práctica asumidas por los docentes.

La *reflexión en la práctica o práctica reflexiva* surge como un ejercicio imprescindible para la construcción de nuevos saberes profesionales a partir de la experiencia. En la medida que el maestro reflexiona sobre sus prácticas cotidianas evidencia vacíos,

incoherencias, dificultades o fortalezas, las cuales, al hacerse conscientes, le permiten repensar su actuar y construir nuevas formas de desempeñarse. Las reflexiones que hacen los docentes investigadores giran en torno a diversos temas, entre ellos, sus conocimientos acerca de la disciplina por enseñar, sus habilidades para diseñar o proponer escenarios de aprendizaje, la forma en que se gestiona la participación y el control en clase, la inclusión, las relaciones maestro-estudiante, y la tradición que está implícita en sus acciones.

Es así como, gracias a la reflexión, los profesores identifican características no conscientes de sus prácticas, a saber, la tradición-transmisión, la exclusión, las relaciones autoritarias, el desconocimiento de principios de la didáctica de las disciplinas, los vacíos en el conocimiento disciplinar, entre otros; y, a partir de esta nueva conciencia, asumen maneras originales de pensar y actuar en los procesos de enseñanza, mediados por la formación en la didáctica que reciben en el posgrado.

En algunos trabajos de grado, el resultado o consecuencia de la reflexión permite al docente investigador ver su quehacer como un proceso que se puede intervenir, modificar y teorizar gracias a la interacción que se establece entre su experiencia previa como enseñante y la formación teórica que recibe en el posgrado. Esta formación promueve la comprensión de nuevas perspectivas didácticas a partir de las cuales propone «procesos de enseñanza novedosos», que responden a las necesidades del contexto, de los estudiantes y de la formación ciudadana con perspectiva crítica y democrática.

Finalmente, algunos trabajos indagan acerca de las *concepciones de práctica pedagógica* que tienen tanto maestros en ejercicio como estudiantes de licenciaturas. En dichos trabajos se asumen las concepciones como aquellas teorías implícitas que orientan o determinan las actuaciones áulicas de los maestros, las cuales son entendidas como «tradiciones» o configuraciones del pensamiento y la acción, que se han institucionalizado en el tiempo y perduran en el quehacer de los profesores (Davini, 1997). Estos hallazgos identifican que la mayoría de los docentes y estudiantes de licenciatura desarrollan su quehacer desde una perspectiva «tradicional», la cual evidencian en sus relatos, explicaciones y actuaciones; al privilegiar contenidos establecidos, relaciones de autoridad vertical, transmisión verbal o mediada por texto-guía, y evaluaciones centradas en la calificación. Sin embargo, en los trabajos de grado, se constata que muchos de los sujetos estudiados no se enmarcan en una tradición única, sino que surgen hibridaciones que se revelan en sus discursos y prácticas.

Este tópico devela el interés de los investigadores por conocer y profundizar sobre el pensamiento y la acción de los maestros para generar cambios. De esta forma, se pretende la construcción de saberes más reflexivos en sus propuestas y actuaciones.

## CONCLUSIONES

Analizar los trabajos de grado permite configurar la manera como se ha desarrollado

la investigación en un posgrado y dar cuenta de las tradiciones y las líneas que emergen, tienen auge y estabilidad en un período determinado. En este caso, los trayectos instaurados en el posgrado son los referidos a las didácticas en plural, pues la mayoría se enmarcan en los saberes escolares, al contemplar la tradición francófona de la didáctica (León, 2020) y su correlato en los desarrollos españoles (Camps, 1996; 2003a; 2003b; Pagés, 1997; 2007; 2009a; 2009b; Sanmartí, 2005). Esta presencia denota y articula las necesidades de los investigadores y del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la transformación de las prácticas de enseñanza. Así, a la par de las investigaciones realizadas por los maestrandos para «mejorar» los aprendizajes de los estudiantes, se da la reflexión sobre sus propias prácticas como caminos paralelos para, efectivamente, transformar sus actuaciones.

Estas tendencias le dan impronta y fortaleza al posgrado en el sentido de construir una tradición alrededor de cómo investigar en didácticas y prácticas pedagógicas; no obstante, también puede denotar el estancamiento en una visión eficientista de la enseñanza, la cual no se ocupa de generar modelos teóricos propios que pongan en diálogo las miradas eurocentristas con las necesidades y particularidades de los contextos regionales y nacionales.

El análisis de los trabajos de grado también deja en evidencia la necesidad de crear líneas futuras de investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje con diversos actores, como las infancias no escolarizadas, la población migrante, la población víctima del conflicto armado, entre otras; todas ellas en contextos de ruralidad, interculturalidad, educación de adultos, educación mediada por TIC; y desde prácticas pedagógicas incluyentes y propuestas didácticas flexibles, las cuales apuesten por la lectura y transformación de los actores y realidades sociales involucradas.

Los resultados de este análisis coinciden con los hallazgos del «Proyecto nacional sobre regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia 2010-2017» (2020) en el sentido de que las tesis de doctorado y los trabajos de maestría reflejan la necesidad que tienen los investigadores de abordar las urgencias que surgen de su quehacer áulico e institucional, y de la exigencia investigativas realizada por el MEN. Este imperativo recoge resultados de estudios como el de la Fundación Compartir (García *et al.*, 2014) y las directrices de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Radinger *et al.*, 2018), en relación con la superación de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, reflejadas en los resultados de pruebas censales nacionales e internacionales. Lo anterior, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación en el país.

## REFERENCIAS

ALCOCER, M. Y HERNÁNDEZ, C. Investigación en enseñanza de las ciencias en Colombia: estudio desde sus cosificaciones. *Educación y Educadores*, 23(1), 47-68. 2020. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.3>

ARAÚJO, U. F.; SASTRE VILARRASA, G. (Eds.) *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Gedisa. 2008.

ARBELÁEZ, M.; LANZA, C.; TOBÓN, M. Las prácticas educativas: desde lo presencial a la mediación por TIC. En R. Canales. (Ed.). *Aprender con tecnologías en la sociedad del conocimiento. Proyecto PEPE: Plataforma de Entornos Pedagógicos Especializados* (pp. 82-99). Editorial Universidad de los Lagos. 2012.

BEAS FRANCO, J. Aprendizaje profundo: una meta para renovar la educación [Conferencia]. *Tercer encuentro nacional sobre enfoques cognitivos actuales en educación*. Santiago de Chile, Chile. 2009.

BENEJAM, P. Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). Horsori. 1997.

BERTEL-NARVÁEZ, M. P.; VILORIA-ESCOBAR, J. DE J.; SÁNCHEZ-BUITRAGO, J. O. Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. *Educación y Educadores* 22(2), 215-233. 2019. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.3>

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A. de Ediciones. 2006.

BORDONS, M.; FERNÁNDEZ, M.T.; GÓMEZ, I. Advantages and Limitations in the Use of Impact Factor Measures for the Assessment of Research Performance. *Scientometrics*, 53(2), 195-206. 2002. <https://doi.org/10.1023/A:1014800407876>.

BORREGO, Á.; URBANO, C. La evaluación de revistas científicas en Ciencias Sociales y Humanidades. *Información, Cultura y Sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (14), 11-27. 2006.

BROUSSEAU, G. *Fundamentos y métodos de la didáctica*. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad de Córdoba. 1986.

CAMILLONI, A. *Justificación de la Didáctica*. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, A.; y Feeney, S. *El saber didáctico*. Editorial Paidós. 2007.

CAMPS, A. Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8(2), 43-57. 1996. DOI: 10.1174/113564096763277715.

CAMPS, A. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4). 2003<sup>a</sup>.

CAMPS, A. (Comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao. 2003b.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. 1998.

CARRERA HERNÁNDEZ, C.; MADRIGAL LUNA, J.; LARA GARCÍA, Y. I. La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 53-72. 2018.

CASSANY, D. Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33. 1999.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Grao. 2007.

CASTORINA, J. El debate Piaget-Vygotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Col de Olivera y D. Lerner. (Eds.), *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Paidós. 1996.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, (295), 59-111. 1991.

CHERVEL, A. L'école, lieu de production d'une culture. En F. Audigier y G. Baillat. (Eds.), *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixieme colloque* (pp. 195-198). INRP. 1992.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage. 1985.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique. 1991.

COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. 1990.

COLL, C. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza Editorial. 2001.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA J.; ROCHERA, M. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. FERNÁNDEZ, Y M. MELERO, *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Siglo xxi Editores. 1995.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA J.; ROCHERA, M. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59(60), 189-232. 1992. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: de diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll Salvador y C. Monereo i Font. (Coord.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). Morata. 2008.

DAVINI, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. 1997.

DUVAL, R. *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle. 1999.

FERNÁNDEZ CANO, A.; TORRALBO RODRÍGUEZ, M.; RICO, L.; GUTIÉRREZ, P.; MAZ, A. Análisis cuantitativo de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 162-176. 2003. <https://doi.org/10.3989/redc.2003.v26.i2.135>.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Siglo xxi Editores. 1970.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra. 2004.

GARCÍA, S.; MALDONADO, D.; PERRY, G.; RODRÍGUEZ, C.; SAAVEDRA, J. Resumen y precisiones sobre Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 89-105. 2014. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>.

GARCÍA, S.; RUBIO, G. P.; MALDONADO, D. C.; RODRÍGUEZ, C. O.; SAAVEDRA, J. C. *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. 2014. Recuperado de

GUBA, E. G. The Alternative Paradigm Dialog. En E. G. Guba. (Ed.), *The Paradigm Dialog*. Sage. 1990.

GUEVARA, R. El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44), 165-179. 2016.

GUTIÉRREZ, M.; BURITICÁ, O.; RODRÍGUEZ, Z. *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira. 2011.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). McGraw-Hill Interamericana. 2003.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. 2006.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. 2010.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. 2014.

HICKS, D. The Four Literatures of Social Science. In MOED, H. F.; GLÄNZEL, W.; SCHMOCH, U. (Eds.), *Handbook of Quantitative Science and Technology Research* (pp. 473-496). Springer Dordrecht. 2004. [https://doi.org/10.1007/1-4020-2755-9\\_22](https://doi.org/10.1007/1-4020-2755-9_22)

HURTADO DE BARRERA, J. *Cómo formular objetivos de investigación: un acercamiento desde la investigación holística*. Ediciones Quirón. 2005.

HYMES, D. *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania. 1971.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37. 1996.

LEÓN PALENCIA, A. C. (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (53), 21-39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>. 2020.

LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. 2008.



- MACEDO, B., KATZKOWICZ, R. Y QUINTANILLA, M. *La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su ciudadanía a través de la educación científica*. Unesco, Ariel. 2006.
- MACHADO, K. H.; ARBELÁEZ, M. C.; GARZÓN, M. L. Corpus documental de educación y pedagogía, zona eje cafetero. In H. F. Ospina, M. C. Arbeláez, y otros. (2021). *Relieve investigativo en educación y pedagogía en el Eje Cafetero 2010-2017* (pp.28-67). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. 2021.
- MEDINA RIVILLA, A.; SALVADOR, F. *Didáctica general*. Pearson Educación. 2009.
- MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Una mirada a los graduados de posgrado en Colombia: características e indicadores de mercado. *Boletín Educación Superior en Cifras*. 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Paso a paso hacia la equidad salarial: educación y mercado laboral en Colombia. *Educación superior, Boletín No. 1*. 2017.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El Camino hacia la calidad y la equidad*. Gobierno de Colombia. 2017.
- MORENO-CÁRDENAS, J.; DAZA-PÉREZ, E. El pensamiento del profesor de ciencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 549-568. 2010.
- NEDERHOF, A. Bibliometric Monitoring of Research Performance in the Social Sciences and the Humanities: A Review. *Scientometrics*, 66, 81–100. 2006. <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0007-2>.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE [OREALC], ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO. 2012.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]; OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE [OREALC]; PORTALES, P. (Comp.). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional de docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. UNESCO. 2016.
- OSPINA, H. F.; GALLARDO-CERÓN, B. N.; MONTOYA-RODAS, S.; ARROYAVE-MONTOYA, L. A. (Coords.). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017*. Centro Editorial Cinde. 2012.
- OSPINA, H. F.; GALLARDO CERÓN, B. N.; ORREGO, J. F.; MONTOYA-RODAS, S. *Orientaciones generales proyecto regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia 2010-2017*. Documento inédito. 2018.

PAGÉS, J. La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). Horsori. 1997.

PAGÉS, J. La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 3.<sup>a</sup> época, 9, 205-214. 2007.

PAGÉS, J. El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91. 2009<sup>a</sup>.

PAGÉS, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo xxi: reflexiones casi al final de una década. Investigación en educación, pedagogía y formación docente, II congreso internacional*. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios. 2009b

PAGÉS, J.; SANTISTEBAN, A. *Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales*. Bellaterra. 2011.

PÉREZ, M.; ROA, C. *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación distrital. 2010.

PERINES VÉLIZ, H.; MURILLO, F. ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista De La Educación Superior*, 46(181), 89-104. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>

PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. 2007.

PIPKIN, D. *Pensar lo social*. La Crujía Ediciones. 2009.

POLYA, G. *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas. 1963.

PRICE, J. D. *Little Science, Big Science and Beyond*. Columbia University Press. 1986.

RADINGER, T.; ECHAZARRA, A.; GUERRERO, G.; VALENZUELA, J. P. OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018. OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing. 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>.

RAMÍREZ-LÓPEZ, C. A.; SÁNCHEZ, J. O., CHICA, M. F.; ÁVILA, R. Coordenadas teóricas para la comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. En H. F. OSPINA Y N. MURCIA-PEÑA. (Eds.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 33-76). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde), Universidad de Manizales. 2012.

RINCÓN, G. *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualización y retos actuales*. Universidad del Valle. 2009.

RUIZ ORTEGA, F. J. Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 41-60. 2007.

RUIZ ORTEGA, F. J.; TAMAYO ALZATE, O. E.; MÁRQUEZ BARGALLÓ, C. Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 32(3), 53-70. 2014.

RUNGE PEÑA, A. K. Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. 2013. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, L.; LALINDE-SÁNCHEZ, J. Estado del arte de trabajos de grado de la Maestría en educación y desarrollo del convenio Universidad de Manizales – Cinde 2010-2017. *Revista de Investigaciones UCM*, 20(35), 80-93. 2020.

SANMARTÍ, N. La unidad didáctica en el paradigma constructivista. *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas*, 13-58. Editorial Magisterio. 2005.

SANTISTEBAN, A. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Síntesis. 2004.

SANTISTEBAN, A. *El conocimiento de lo social*. Universidad Autónoma de Barcelona. 2009.

SANTISTEBAN, A. Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagés. (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Síntesis. 2011.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós. 2002.

SERRES, M. *Atlas*. Éditions Julliard. 1995.

SIERRA, M.; SÁNCHEZ, R.; HERRERA, D.; RODRÍGUEZ, Y. Patrón de citas de la producción científica en Ciencias Sociales y Humanidades. Un análisis a partir de Scopus (2000-2012). *Ciencias de la Información*, 48(1), 37-44. 2017.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización*. Alianza. 2001.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. 1999.

TAMAYO, O. *Didáctica de las ciencias: la evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Editorial Universidad de Caldas. 2009.

URBANO SALIDO, C. *El análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias: un estudio de las tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Archivo digital. 2000.

URBIZAGÁSTEGUI ALVARADO, R. Estudio sincrónico de obsolescencia de la literatura: el caso de la Ley de Lotka. *Investigación Bibliotecológica*, 28(63), 85-113. 2014. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(14\)72577-8](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(14)72577-8).

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. 1979.

WISKE, M. S. *Teaching For Understanding: Linking Research With Practice*. Jossey-Bass. 1998.

YIN, R. K. *Case Study Research—Design and Methods*. SAGE. 1994.

YIN, R. K. *Case Study Research—Design and Methods*. 2009. <https://goo.gl/1ZEg0>

ZABALA, A. *Práctica educativa*. Graó. 2007.

ZAMBRANO, A. *Didáctica, pedagogía y saber*. Editorial Magisterio. 2005.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Afetividade 22, 55, 63, 64, 65

Arte 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 103, 106

### B

Brincar 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 51, 64, 65

### C

Contexto escolar 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25

Criatividade 16, 17, 19, 26, 66, 108, 109, 114, 115, 116

### D

Discursos 84, 99

### E

Educação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 81, 83, 108, 112, 114, 115, 116, 124

Educação de Jovens e Adultos (EJA) 28, 29, 30, 37, 38, 39, 40

Ensino infantil 18, 24, 25, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 58

Ensino superior 43, 51, 67, 69, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 81

Evasão escolar 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40

### F

Formação de professores 41, 42, 43, 47, 52, 53, 54, 61, 81, 124

### I

Ideias 80, 110

Inovar 21, 29, 108

### L

Lúdico 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 117

### P

Pandemia 37, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65

Políticas públicas 29, 33, 41, 42, 43, 44, 46, 52, 53, 54, 124

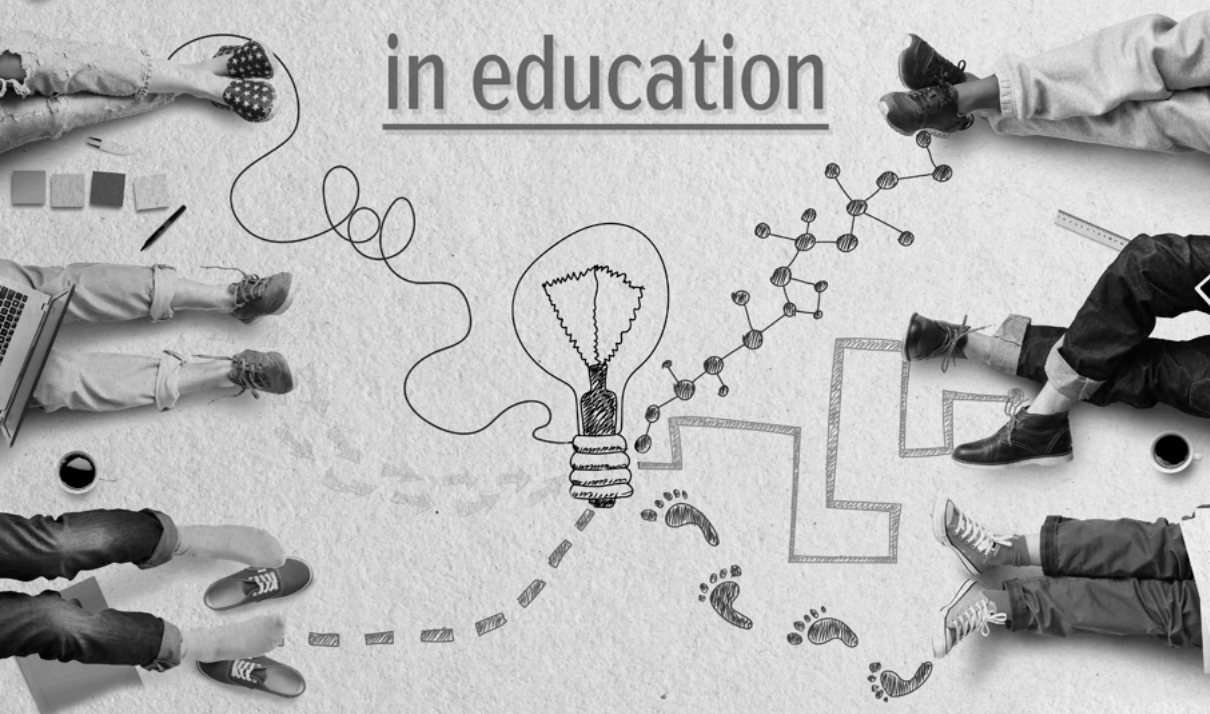
Práticas 19, 22, 25, 42, 51, 72, 73, 75, 77, 79, 110, 112, 116

## T

Telejornalismo 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

# DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education

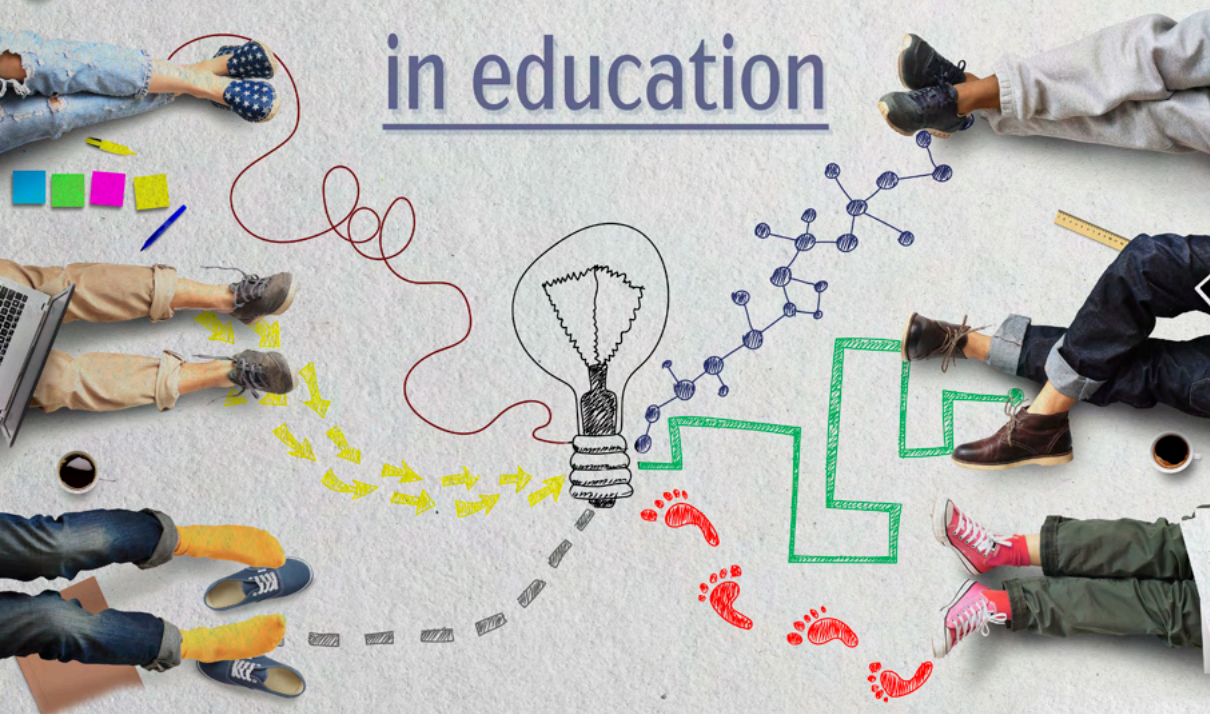


- 🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
- ✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
- 📷 @atenaeditora
- 📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

# DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education



- 🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
- ✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
- 📷 @atenaeditora
- 📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022